

Correll, Lena [Hrsg.]; Lepperhoff, Julia [Hrsg.]

Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2019, 252 S.



Quellenangabe/ Reference:

Correll, Lena [Hrsg.]; Lepperhoff, Julia [Hrsg.]: Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2019, 252 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291787 - DOI: 10.25656/01:29178

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291787>

<https://doi.org/10.25656/01:29178>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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



Lena Correll | Julia Lepperhoff (Hrsg.)

Teilhabe durch frühe Bildung

Strategien in Familienbildung
und Kindertageseinrichtungen

BELTZ JUVENTA

Kompetenzteam »Frühe Bildung in der Familie« des BMFSFJ
Lena Correll | Julia Lepperhoff (Hrsg.)
Teilhabe durch frühe Bildung

Kompetenzteam »Frühe Bildung
in der Familie« des BMFSFJ
Lena Correll | Julia Lepperhoff (Hrsg.)

Teilhabe durch frühe Bildung

Strategien in Familienbildung
und Kindertageseinrichtungen

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3876-7 Print

ISBN 978-3-7799-5000-4 E-Book (PDF) (Open Access)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Teil I

Teilhabe durch frühe Bildung

Lena Correll und Julia Lepperhoff

Teilhabe durch frühe Bildung: eine Einleitung 10

Nicole Klinkhammer

Frühe Bildung und Teilhabe in internationaler Perspektive 21

Agnes Blome

Aktuelle familienpolitische Konstellationen im Feld
der frühen Bildung 35

Detlef Krüger und Angela Schröder

Familienbildung und Elternbegleitung als kommunale Aufgabe 48

Jörg Maywald

Kinderrechte als normative Grundlage für Teilhabe
in der frühen Bildung 61

Peter Büchner

Perspektiven der sozialen Ungleichheitsforschung
auf Bildungsprozesse in der frühen Kindheit 73

Teil II

Herausforderungen für Fachkräfte

Tanja Betz

Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern:
(K)ein partnerschaftliches Verhältnis 86

Christine Thon

Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Artikulationen von „Bildung“
und Positionierungen von Eltern und Fachkräften 100

<i>Kaja Kesselhut und Dominik Krinninger</i> Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule	114
<i>Lisa Jares</i> Die sozialräumliche Orientierung von Kindertageseinrichtungen und Familienzentren	128
<i>Rahel Dreyer</i> Professionalisierung und Qualitätssicherung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren	140
<i>Lena Correll und Stephanie Holland</i> Familie und digitaler Wandel: die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der frühkindlichen Medienbildung	152
Teil III	
Vielfalt von Familien und soziale Ungleichheit	
<i>Julia Lepperhoff</i> Zugänge und Fördermöglichkeiten für Familien mit kleinen Einkommen	168
<i>Sabine Walper, Dagmar Müller und Christoph Liel</i> Unterstützung von belasteten Eltern bei der Förderung ihrer Kinder: Neue Ansätze der Familienbildung	182
<i>Birgit Leyendecker</i> Beteiligung von Eltern mit Zuwanderungshintergrund in Kindertageseinrichtungen als Schlüsselfaktor für kindliche Teilhabe	196
<i>Friedrich Lösel, Mark Stemmler, Mira Beck und Doris Bender</i> Frühe Bildung in Familien mit Migrationshintergrund	208
<i>Kurt Hahlweg</i> Partnerschaftliche Elternschaft als Ressource für die frühe Bildung	222

Karsten Kassner

Aktive Vaterschaft in der frühen Bildung

237

Die Autorinnen und Autoren

249

Teil I

Teilhabe durch frühe Bildung

Teilhabe durch frühe Bildung: eine Einleitung

1. Teilhabe: ein vielschichtiger Begriff

Bildung hat eine Schlüsselstellung für die Erweiterung von individuellen Lebenschancen und gesellschaftlicher Teilhabe. Alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland müssen daher gleichermaßen Bildung erwerben können. Vor allem Bildung in der frühen Kindheit gilt in der Forschung als weichenstellend, präventiv wirksam und damit in besonderer Weise sinnvoll (vgl. z.B. Bach/Koebe/Peter 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Yoshikawa et al. 2013). Familienpolitisches Handeln knüpft an diese Befunde an und hat insbesondere in den letzten 15 Jahren die Investitionen in der frühen Bildung und Förderung deutlich erhöht.

Teilhabe ist im Kontext früher Bildung und Förderung vielschichtig. Exemplarisch lassen sich hier die Diskussion um die Erweiterung von Chancen für sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche, z.B. durch den Kinderzuschlag oder das Bildungs- und Teilhabepaket, oder auch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Förderung von Inklusion im (schulischen) Bildungssystem nennen (vgl. z.B. Biermann 2019; Wacker 2019). Die Beispiele zeigen, dass Wahlfreiheit und Selbstbestimmung keinesfalls für alle Kinder als selbstverständlich gegeben angenommen werden können. Vielmehr gilt es, die *tatsächliche Möglichkeit* zur Teilhabe von allen Kindern politisch zu unterstützen.

Teilhabe umfasst zum einen eine ökonomische Dimension: So haben Familien mit kleinen Einkommen geringere finanzielle Möglichkeiten, Kinder auf ihrem Bildungsweg zu fördern. Angebote der Familienbildung oder kostenpflichtige Freizeitaktivitäten werden von Kindern mit Eltern in einer angespannten wirtschaftlichen Situation deutlich weniger wahrgenommen (vgl. BMFSFJ 2018). Auch ihre Betreuungsquoten in Einrichtungen institutionalisierter Kindertagesbetreuung¹ sind niedriger (vgl. z.B. Jessen et al. 2018). Zum anderen ist zur Ermöglichung eines bedarfsgerechten Zugangs zu früher Bildung und För-

1 Kindertagesbetreuung umfasst nach dieser Definition Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.

derung für alle Kinder auch eine hohe Qualität in Familienbildung und (Früh-) Pädagogik erforderlich. Diese ist in der Kindheitspädagogik inzwischen vielfach operationalisiert und ausbuchstabiert worden (vgl. z. B. Beckh et al. 2015), wobei sich im deutschsprachigen Raum das spielorientierte Paradigma gegenüber einer ausschließlich schulvorbereitenden Ausrichtung der frühen Bildung durchgesetzt hat (vgl. z. B. Stamm 2010).

Schließlich sind Rechte und Beteiligung von Kindern sowie eine hohe Beziehungsqualität im Bildungskontext grundlegende Aspekte, um Teilhabechancen realisieren zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, S. 14 f.). Dann zeigt sich, dass Familien und ihre Kinder mit Blick auf Bildung durchaus unterschiedliche, bisweilen sogar gegenläufige Bedarfe haben.

Dieser Band zeigt auf, welchen Beitrag Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Familienbildung zur Stärkung früher Bildung und Förderung gegenwärtig leisten und wie frühe Bildung mit erweiterten Teilhabechancen für Kinder verknüpft ist. Das Bundesfamilienministerium setzt direkt an dieser Schnittstelle an und unterstützt modellhaft mit seinen Bundesprogrammen diesen Prozess. Zu nennen sind u. a. „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“: Hier werden Fachkräfte aus (Früh-)Pädagogik und Familienbildung zum/r Elternbegleiter*in qualifiziert; sie unterstützen Familien in Fragen früher Bildung und Förderung (siehe auch Abschnitt 5 dieses Artikels). Aber auch Bundesprogramme wie die „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ oder „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ fördern alltagsintegrierte Bildung und Sprachkompetenzen für die Verbesserung der Teilhabechancen von Kindern.

2. Teilhabe durch frühe Bildung

Europaweit hat die Thematik frühkindlicher Bildung und Förderung spätestens seit der Jahrtausendwende Konjunktur. Das wachsende Angebot zur frühkindlichen Förderung mit seiner Vielfalt von Programmen und Initiativen sowie die gestiegene politische Bedeutung einer umfassenden und hochwertigen Betreuungsinfrastruktur vor Schuleintritt machen das – trotz unterschiedlicher nationaler Lösungen – deutlich (dazu Klinkhammer in diesem Band; vgl. auch Daly 2013). Neben dem EU-Beschäftigungsziel einer Erwerbstätigenquote von 75 % bis zum Jahr 2020, das gute Vereinbarkeits- und Betreuungslösungen für Familien erforderlich macht, hat vor allem das ökonomische Argument besonders wirksamer Sozialinvestitionen in der frühen Kindheit zu dieser Entwicklung geführt. Eng damit verknüpft werden positive Auswirkungen früher Förderung auf den kindlichen Lebens- und Bildungsverlauf, wie mehr Chancengleichheit und gleichwertigere Lebensverhältnisse von Familien. Gleichberechtigte Bildungsbeteiligung wird zunehmend als Ansatz zum Abbau sozialer Disparitäten

verstanden und hat in vielerlei Hinsicht die Rolle der Arbeitsmarktpolitik ergänzt, die traditionell als Garant für Wohlstand und Sicherheit galt.

Auch Deutschland hat in den letzten 20 Jahren seine Familienpolitik umfassend modernisiert (dazu u.a. Blome in diesem Band), galt es doch in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung lange Jahre im Hinblick auf die öffentliche Bereitstellung familienbezogener Infrastruktur als Nachzügler. Die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren wurde seit 2005 massiv ausgebaut und seit 2013 durch einen Rechtsanspruch auf Betreuung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr der Kinder flankiert (§ 24 SGB VIII). Dadurch hat sich der Anteil der Kinder unter drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchen können, im Bundesdurchschnitt von 13,6% (2006) auf 33,6% (2018) mehr als verdoppelt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 72; Statistisches Bundesamt 2018). Die Grundsätze der Förderung in der Kindertagesbetreuung schließen dabei Bildung explizit ein (§ 22 Abs. 3 SGB VIII), sodass der Bildungsauftrag im Elementarbereich – konkretisiert über die Rahmenpläne und Bildungsprogramme der Bundesländer – institutionalisiert wurde. Die jüngsten Qualitätsoffensiven des Bundes (v.a. das sogenannte Gute-KiTa-Gesetz) tragen zudem der Erkenntnis Rechnung, dass neben einem bedarfsgerechten Angebot an Betreuungsplätzen auch die Qualität und die Arbeitsbedingungen in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege noch zu verbessern sind.

Auch die rechtlich normierte, allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII) wird in den letzten Jahren breiter ausgelegt: Zum einen hat sich durchgesetzt, dass Beziehungs- und Bildungsqualität in der Familie zusammengedacht werden müssen und Bildungsbegleitung ein zentraler Aspekt ist, um Eltern und andere Erziehungsverantwortliche in ihrer Rolle zu stärken. Zum anderen wird der universelle Ansatz, gemäß dem sich Familienbildung an alle Familien richtet, um zielgruppenspezifische Angebote erweitert. Dies gilt z.B. für Familien mit kleinen Einkommen, neu zugewanderte Familien und weitere Familien, die als Adressat*innen der Familienbildung, aber auch beim Besuch von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung traditionell Zugangsbarrieren erfahren haben. Aber auch der implizite Fokus auf Mütter wird durch Angebote für Väter, die die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsverantwortung für ihre Kinder aktiv wahrnehmen wollen, erweitert.

Zu diesem Zweck ist auch die Verankerung auf lokaler Ebene wichtig, denn die Voraussetzungen für die Teilhabe von Familien müssen maßgeblich in den Kommunen geschaffen werden (dazu Krüger/Schröder in diesem Band): Der Bund finanziert modellhafte Programme und Initiativen, die direkt auf kommunaler Ebene ansetzen und im unmittelbaren Wohnumfeld der Familien situiert sind, womit der Sozialraum als Handlungsraum der Familien in den Mittelpunkt gerückt wird. Diese Modellprojekte, aber auch entsprechende Landesprogramme haben stark zur Weiterentwicklung der familienbezogenen In-

Infrastruktur in Deutschland beigetragen. Niedrigschwellige Konzepte aus der Sozialen Arbeit haben vermehrt Eingang in die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern erhalten. Neue Vernetzungsaktivitäten gerade im Bereich frühe Bildung und Förderung werden zum Bestandteil von Präventionsketten, mit denen sich Familien frühzeitig und kontinuierlich unterstützen lassen.

Strategien für den Abbau von Zugangsbarrieren erstrecken sich dabei von der gesellschaftlichen Makroebene der Rechtsetzung bis zur Mikroebene familiären Handelns. Gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen wie die von vielen wissenschaftlichen und politischen Akteuren geforderte substantielle Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz, aber auch die Umsetzung der bestehenden Vorgaben in der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. mit Blick auf Beteiligungsrechte) bieten eine normative Basis, die Kinder als Träger eigener Rechte konzipiert und sie nicht lediglich als Bedürftige betrachtet (dazu Maywald in diesem Band). Zum anderen zeigen Befunde der Ungleichheitsforschung, wie notwendig die Aneignung von Basiskompetenzen und die Alltagsbildung ist, um sozialen Spaltungen in früher Kindheit entgegenzuwirken (dazu Büchner in diesem Band).

3. Herausforderungen für Fachkräfte

Frühe Bildung und frühe Förderung werden im außerfamiliären Setting maßgeblich von pädagogischen Fachkräften initiiert und umgesetzt. Eine hohe politische Bedeutung wird dabei der engen Zusammenarbeit von Fachkräften der frühen Förderung und Bildung mit den Eltern beigemessen. Gerade in der Kindertagesbetreuung kann die Nachhaltigkeit von Bildungserfahrungen angesichts des geringen Alters der Kinder über eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern verbessert werden. Zudem können Kinder, die keine Kindertageseinrichtung oder Tagespflege besuchen, nur über ihre Eltern erreicht werden.

Verbunden mit der Zusammenarbeit sind auch gewandelte Vorstellungen hinsichtlich der Rollen- und Aufgabenteilung von Eltern und Fachkräften. Gerade im Bereich der Kindertageseinrichtungen wird dieses Verhältnis neu ausgelotet. Das historisch vergleichsweise neue Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die eine gleichberechtigte und enge Zusammenarbeit beider Akteure vorsieht, bringt neue Anforderungen und Herausforderungen für Familien wie pädagogische Fachkräfte hervor (dazu Betz in diesem Band). Die Definition, was Bildung in der frühen Kindheit bedeutet, und damit einhergehend die Verantwortlichkeit für den Bildungsauftrag wird in diesem Zusammenhang ebenso neu verhandelt und artikuliert (dazu Thon in diesem Band). Das Spannungsverhältnis von familiären Settings und institutionellen Anforderungen setzt sich auch beim Übergang von Kindern in die Grundschule fort

(dazu Kesselhut/Krinninger in diesem Band). Diese Ambivalenzen verdeutlichen, dass politisch auch strukturelle Rahmenbedingungen verändert werden müssen, um ressourcenorientiert und „bedingungslos“ (d.h. ohne exkludierende Voraussetzungen) Teilhabe von allen Kindern zu ermöglichen. Ein möglicherweise richtungsweisender Weg wird mit der Entwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren beschritten, mit der eine sozialräumlich ausgerichtete Arbeit in Kindertageseinrichtungen stärker Einzug hält, die die ganze Familie stärker mit einbezieht (dazu Jares in diesem Band). Insgesamt stehen die Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung als Bildungsgelegenheiten gerade im U3-Bereich vor neuen Herausforderungen bezüglich der weiteren Gewinnung und Professionalisierung von Fachkräften, der Qualitätssicherung der Bildungskonzepte sowie der Gewährleistung eines bedarfsorientierten Zugangs für alle Familien (dazu Dreyer in diesem Band). Vor diesem Hintergrund sind auch die aktuellen familienpolitischen Bemühungen um eine Erhöhung der Qualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung folgerichtig.

Nachholbedarf lässt sich jedoch im Bereich der Digitalisierung von früher Bildung attestieren, der angesichts des rasanten digitalen Wandels der Lebenswelten von Familien noch in den Kinderschuhen steckt (dazu Correll/Holland in diesem Band). Hier ist derzeit noch nicht absehbar, welche Chancen, aber auch Risiken sich durch die Digitalisierung für Teilhabe ergeben.

4. Vielfalt von Familien und soziale Ungleichheit

Positive Effekte durch frühe Bildung und Förderung werden insbesondere für bildungsbenachteiligte Kinder konstatiert. In Deutschland lassen sich ungleiche Bildungschancen für verschiedene Gruppen identifizieren, vor allem für Kinder aus einkommensschwachen Familien, für Familien mit Migrationserfahrungen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, oder – neuerdings verstärkt diskutiert – für Kinder mit Behinderungen. Bildungsbenachteiligung definiert sich hierbei einerseits als geringere Bildungsbeteiligung dieser Kinder, andererseits aber auch und vor allen Dingen als strukturell geringere Chance zur Realisierung von Bildungserfolgen. Unterschiedliche Risikolagen, in denen Kinder aufwachsen, überschneiden sich zum Teil und führen zu multiplen Benachteiligungen und Belastungen in Bildungsbelangen (dazu Walper, Müller und Liel in diesem Band).

Wichtiges Ziel der Familienpolitik ist daher insbesondere die wirtschaftliche Stabilität und soziale Teilhabe von Familien (vgl. BMFSFJ 2012). Besonderes Augenmerk liegt gegenwärtig auf Familien mit kleinen Einkommen, deren finanzielle Situation im alltäglichen Familienleben als eingeschränkte Wahlfreiheit, mangelnde Planbarkeit und steter Vergleich mit anderen Familien im so-

zialen Umfeld spürbar wird und negative Folgen für kindliche Bildungsbeteiligung und -erfolge nach sich ziehen kann. Das Recht auf staatliche Leistungen zur Unterstützung von einkommensschwachen Familien sollte daher auch von pädagogischen Fachkräften in Familienbildung und Kindertagesbetreuung bekannter gemacht werden (dazu Lepperhoff in diesem Band).

Ebenfalls im Blickpunkt stehen Kinder mit Migrationserfahrungen. Hierbei geht es einerseits um den Abbau von Zugangsbarrieren zu außerfamiliären Bildungseinrichtungen (dazu Leyendecker in diesem Band). Es geht u.E. andererseits aber auch um eine Abwendung vom defizitären Blick und eine Hinwendung zur ausgeprägten Vielfalt innerhalb der Gruppe geflüchteter und (neu) zugewanderter Familien und damit um die Anerkennung einer Normalität von Migration in Deutschland (dazu Lösel, Stemmler, Beck und Bender in diesem Band).

Die Vielfalt von Familien im frühen Bildungsgeschehen bezieht sich nicht nur auf Bildungsdisparitäten und die daraus abgeleiteten Handlungs- und Unterstützungsbedarfe, sondern auch auf eine Pluralisierung der familialen Leitbilder: Entstanden sind neue Modelle von partnerschaftlicher Elternschaft und gewandelte Vorstellungen zu Geschlechterrollen, die gerade bei der jüngeren Generation wachsende Zustimmung erhalten, aber nicht immer vollumfänglich realisiert werden (können). Der Wandel innerfamiliärer Arbeitsteilung macht die Familie zu einem Ort beständiger Aushandlungen über das Zusammenleben: So wollen viele Väter mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen (dazu Kassner in diesem Band) und viele Mütter früher in den Beruf zurückkehren und die Familienarbeit teilen. Insgesamt stehen Eltern also vor neuen Anforderungen, die sich aus der Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ergeben. Zudem gilt die Paar- bzw. Elternbeziehung als ein wesentlicher Faktor für das kindliche Wohlbefinden, indem sie die (Bildungs-)Entwicklung der Kinder fördert und Ressourcen schafft, das Wohlergehen von Kindern und ihre Bildungschancen zu verbessern (dazu Hahlweg in diesem Band).

Insgesamt entspricht die verstärkte Auseinandersetzung mit sozialen Disparitäten und der Pluralität familialer Lebensformen in der Familienbildung und der (Früh-)Pädagogik durchaus der Situations- und Kommunikationsorientierung in diesem Feld, zugleich benötigen die Fachkräfte hierfür aber erweiterte Kompetenzprofile sowie familien- und gesellschaftspolitische Rückendeckung.

5. Die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“

In der Auseinandersetzung mit den skizzierten Herausforderungen setzt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit dem ESF-Bundesprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung ge-

winnen“ (2015–2020) und dem vorangegangenen Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ (2011–2015) auf die familiäre Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse.² Eltern werden darin bestärkt, Familie als eigenständigen Bildungsort wahrzunehmen und Bildungsgelegenheiten im Familienalltag zu nutzen. Zu diesem Zweck basieren die „Elternchance“-Programme auf zwei Programmsäulen: zum einen auf der Kompetenzerweiterung von pädagogischen Fachkräften durch die Qualifizierung zur/zum Elternbegleiter*in und zum anderen auf der verstärkten Vernetzung der Akteure früher Bildung und Förderung im Sozialraum.

In der ersten Programmsäule wurden deutschlandweit seit 2011 annähernd 12 000 pädagogische Fachkräfte als Elternbegleiter*innen qualifiziert (Stand: Januar 2019). Pädagogisch tätige Fachkräfte schulen ihre Kenntnisse und Kompetenzen zur Gestaltung eines lernförderlichen Klimas in der Familie, zu Bildungsverläufen und -übergängen sowie generell zu einer optimalen Bildungsförderung von Kindern. Auch die Herstellung geeigneter Zugänge zu sozial benachteiligten Eltern, wertschätzende Kommunikation „auf Augenhöhe“, der Erwerb interkultureller Kompetenzen und die Vernetzung mit anderen Einrichtungen des Sozialraums sind Inhalt des Curriculums. Dies soll die in ihren Einrichtungen tätigen Fachkräfte noch besser in die Lage versetzen, Eltern bei der frühen Förderung und frühkindlichen Bildung ihrer Kinder zu begleiten und ihnen als Vertrauenspersonen zur Seite zu stehen. Elternbegleiter*innen sind besonders für Eltern mit hohem Beratungsbedarf gut erreichbar und im Alltag präsent, zum Beispiel in den Betreuungseinrichtungen der Kinder, in Familienzentren, bei Eltern-Kind-Cafés oder auf Spielplätzen in der Nachbarschaft.

Wie die Ergebnisse der Evaluierung von „Elternchance ist Kinderchance“ belegen, steigert die Qualifizierung die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern deutlich (vgl. Müller et al. 2015). Insbesondere die hohe Praxisrelevanz sowohl für Einrichtungen der Familienbildung als auch für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung wird von den Elternbegleiter*innen positiv bewertet. Dies belegen auch die aktuellen Ergebnisse der Befragung im Rahmen von „Elternchance II“³: Mehr als 93 % der Befragten geben an, dass sie sehr viel oder viel von dem, was sie in der Qualifizierung gelernt haben, in ihrem Arbeitsalltag nutzen und konkret einsetzen können (Stand: Oktober 2018). Besonders hohe Kenntniszuwächse geben die Teilnehmer*innen in den Feldern Selbstreflexion der Rolle als Elternbegleiter*in, wertschätzende Kommunikation mit Eltern, Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und -techniken sowie beim Er-

2 Weitere Informationen: www.elternchance.de

3 Quantitative Befragung von 4 779 Fachkräften, die die Qualifikation seit 2015 erfolgreich absolviert haben (vgl. Holland/Correll/Lepperhoff i. E.).

werb interkultureller Kompetenz an. Auch die Kenntnisse der Fachkräfte zu niedrigschwelliger und im Sozialraum vernetzter Zusammenarbeit mit Eltern sowie zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften konnten durch die Qualifizierung erhöht werden. Insgesamt waren rund 95 % der Befragten vollkommen bis eher zufrieden mit der Qualifizierung und würden sie weiterempfehlen (vgl. Holland/Correll/Lepperhoff i. E.).

In der zweiten Programmsäule von „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II“ steht nicht die einzelne Fachkraft und ihre Einrichtung, sondern die Stärkung früher Bildung durch Vernetzung und Kooperation im Sozialraum im Blickpunkt (vgl. Correll/Hiemenz/Lepperhoff 2012; Correll/Kassner/Lepperhoff 2015a). Auf diese Weise sollen die Kooperationen zwischen Eltern und den im Erziehungs- und im Bildungsbereich verantwortlichen lokalen Akteuren (z. B. Jugendämtern, Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Institutionen der Eltern- und Familienbildung) ausgebaut und so ein Netzwerk von innovativen Eltern- und Familienbildungsangeboten geknüpft werden. Dadurch sollen sich langfristig Bildungsräume vor Ort entwickeln bzw. verfestigen, insbesondere auch mit Blick auf besonders benachteiligte Sozialräume. Hiermit werden die Ressourcen des familiären Umfelds und der sozialen wie institutionellen Akteure systematischer als bisher einbezogen. Dies kommt auch den Familien zugute, die von den frühpädagogischen Akteuren bislang zu wenig erreicht wurden.

Für diese Programmsäule wurden im Rahmen von „Elternchance ist Kinderchance“ von 2012 bis 2014 deutschlandweit 100 Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ gefördert, die sich mit anderen Bildungsakteuren im lokalen Umfeld vernetzen und insbesondere sozial benachteiligte Familien auf neuen Wegen mit den Angeboten der Familienbildung erreichen sollten. Entsprechend der Zielsetzung lag ein Schwerpunkt auf niedrigschwelligen Angeboten, mit denen Eltern in der Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und der Bildungsverläufe der Kinder gestärkt werden und bei den Bildungsübergängen Unterstützung erhalten (vgl. Correll/Kassner/Lepperhoff 2015b; vgl. zur Evaluierung der Modellprojekte „Elternbegleitung Plus“ auch Müller et al. 2015).

Auch in „Elternchance II“ kommt der kommunalen Vernetzung von Elternbegleiter*innen eine besondere Bedeutung zu. Ein Schwerpunkt der Aktivitäten lag angesichts der in den Jahren 2015 und 2016 verstärkten Zuwanderung nach Deutschland in der Bildungsintegration von Kindern aus geflüchteten und neu zugewanderten Familien und einer alltagsnahen Begleitung (vgl. Correll/Kassner/Lepperhoff 2017). Hierfür startete im Mai 2017 das Bundesmodellprogramm „Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien“ mit 47 geförderten Projektvorhaben in Deutschland (vgl. Holland/Correll/Lepperhoff 2018). Das Bundesmodellprogramm setzt an den Kenntnissen und Kompetenzen der qualifizierten Elternbegleiter*innen an und unterstützt mit diesen Fachkräften zugewanderte Familien direkt vor Ort bei der Integration. Mindestens

je drei Partner arbeiten in einem Netzwerk zusammen, das durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe unterstützt wird. Koordiniert wird das Netzwerk von einer Einrichtung, in der ein/e qualifizierte/r Elternbegleiter*in tätig ist. Mit Hilfe des Programms sollen niedrigschwellige Begleitungs- und Beratungsangebote entwickelt, koordiniert und in Absprache mit der jeweiligen Kommune umgesetzt werden. Das Bundesprogramm soll langfristig Anstöße zur kommunalen Institutionalisierung eines Präventionskonzepts mit systematischer Ermittlung familienbezogener Bedarfe und dem Aufbau von Präventionsketten zur Förderung kindlicher Teilhabe liefern.

Insgesamt wurde der bundesweite Bekanntheitsgrad der Qualifizierung zur/m Elternbegleiter*in seit dem Programmstart im Jahre 2011 erheblich gesteigert. So zeigt eine repräsentative Jugendamtsbefragung im Auftrag des BMFSFJ, dass die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II“ inzwischen deutschlandweit zwei Dritteln der Jugendamtsleitungen bekannt sind und sich ein hohes Interesse an weiteren Qualifizierungen zur Elternbegleitung zeigt (vgl. Krüger/Schröder 2017). Die Elternbegleiter*innen etablieren sich somit als zuverlässige Größe in der familienpolitischen Landschaft, die an der Erweiterung von Teilhabe durch frühe Bildung für alle Kinder aktiv mitwirkt.

6. Zu diesem Band

Das Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ an der Evangelischen Hochschule Berlin, das die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ des BMFSFJ mit wissenschaftlicher Expertise unterstützt, stellt mit diesem Band aktuelle Forschungsbefunde aus unterschiedlichen Disziplinen zum Zusammenhang von früher Bildung und Teilhabe vor. Hiermit schließt das Kompetenzteam an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung des 2013 erschienenen Bandes „Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung“ (vgl. Correll/Lepperhoff 2013) an. Der interdisziplinäre Blick soll einen konstruktiven Dialog über psychologische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Disziplinengrenzen hinweg anstoßen bzw. intensivieren. Ein Teil der in diesem Band versammelten Beiträge geht zurück auf das Expertenforum „Teilhabe durch frühe Bildung – Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen“ des BMFSFJ, das am 10. November 2017 in Berlin stattfand.

Wir danken Ulrich Paschold, Leiter des Referats „Familienbildung und -beratung, Erziehungskompetenz“ in der Abteilung Familie des BMFSFJ, sowie Nicole Thieme herzlich für die finanzielle und fachliche Unterstützung bei der Erstellung des Bandes. Unser Dank gilt außerdem den Mitgliedern der wissenschaftlichen Impulsgruppe, die die Umsetzung der Bundesprogramme zur El-

ternbegleitung kritisch-instruktiv begleitet haben. Und schließlich danken wir Stephanie Holland, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Kompetenzteams „Frühe Bildung in der Familie“ an der Evangelischen Hochschule Berlin, für redaktionelle Unterstützung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bach, Maximilian/Koebe, Josefine/Peter, Frauke (2018): Früher Kita-Besuch beeinflusst Persönlichkeitseigenschaften bis ins Jugendalter. In: DIW-Wochenbericht 85, H. 15, S. 290–297.
- Beckh, Kathrin/Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Becker-Stoll, Fabienne (2015): Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 10, H. 2, S. 183–201.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Expertenbeirat & Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Biermann, Julia (2019): Sonderpädagogisierung der Inklusion. In: Menschen mit Behinderungen. Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 6-7, S. 18–23.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2012): Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2018): Familien mit kleinen Einkommen. Handreichung für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Berlin: BMFSFJ.
- Correll, Lena/Hiemenz, Bea/Lepperhoff, Julia (2012): Die Bedeutung des Sozialraums für frühe Förderung und frühkindliche Bildung. www.sozialraum.de/die-bedeutung-des-sozialraums-fuer-fruehe-foerderung-und-fruehkindliche-bildung.php (Abfrage: 7. 7. 2018).
- Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.) (2013): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Correll, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2015a): Stärkung früher Bildung durch Vernetzung im Sozialraum: Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“. In: Sozialraum. Online-Zeitschrift. www.sozialraum.de/staerkung-frueher-bildung-durch-vernetzung-im-sozialraum.php (Abfrage: 7. 7. 2018).
- Correll, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2015b): Wie Familien für frühe Bildung gewonnen werden können. Erfahrungen aus 100 Modellstandorten Elternbegleitung Plus. Herausgegeben vom BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/ (Abfrage: 7. 8. 2018).
- Correll, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2017): Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ der Evangelischen Hochschule Berlin. 2. Auflage. Herausgegeben vom BMFSFJ. www.elternchance.de/service/links-downloads/ (Abfrage: 7. 6. 2018).
- Daly, Mary (2013): Politiken zur Unterstützung von Eltern in Europa. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–159.

- Holland, Stephanie/Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (i.E.): Ergebnisse der Post-Befragung zur Qualifikation zur/zum Elternbegleiter*in im ESF-Bundesprogramm „Elternchance II“. Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Holland, Stephanie/Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (2018): „Hinhören, da sein, ins Gespräch kommen.“ Erste Erfahrungen aus dem Bundesmodellprogramm „Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien“. Berlin: BMFSFJ. Herausgegeben vom BMFSFJ. www.elternchance.de/service/links-downloads/ (Abfrage: 23.11.2018).
- Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina/Waights, Sevrin (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. In: DIW-Wochenbericht 85, H. 38, S. 826–835.
- Krüger, Detlef/Schröder, Angela (2017): Familienbildung und Familienförderung zum gelingenden Aufwachsen von Kindern als Aufgabe des Jugendamtes. www.bmfsfj.de/blob/116312/dfaa781be0aee4b262eeb6ba6dbb419e/familienbildung-und-familienfoerderung-zum-gelingenden-aufwachsen-von-kindern-als-aufgabe-des-jugendamts-data.pdf (Abfrage: 23.4.2018).
- Müller, Dagmar/Beck, Mira/Gerleigner, Susanne/Guglhör-Rudan, Angelika/Hein, Kerstin/Schwaß, Mariann/Stemmler, Mark/Walper, Sabine (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. München: DJI.
- Stamm, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2018): 33,6 % der unter 3-Jährigen am 1. März 2018 in Kindertagesbetreuung. Pressemitteilung Nr. 401 vom 17.10.2018. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html (Abfrage: 20.10.2018).
- Wacker, Elisabeth (2019): Behinderung erfassen und Teilhabe messen. In: Menschen mit Behinderungen. Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 6-7, S. 12–18.
- Yoshikawa, Hirokazu/Weiland, Christina/Brooks-Gunn, Jeanne/Burchinal, Margaret R./Espinoza, Linda M./Gormley, William T./Ludwig, Jens/Magnuson, Katherine A./Phillips, Deborah A./Zaslow, Martha J. (2013): Investing in our Future: The Evidence Base on Pre-school Education. Policy Brief, Society for Research in Child Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED579818> (Abfrage: 5.2.2019).

Frühe Bildung und Teilhabe in internationaler Perspektive

1. Einleitung

Themen rund um den Ausbau und die Qualität der Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung¹ nehmen seit einigen Jahren einen prominenten Platz auf der politischen Agenda ein. Dies gilt nicht nur für Deutschland, wo mit dem Kurswechsel hin zu einer „nachhaltigen Familienpolitik“ (u. a. Rürup/Gruescu 2003) unter der rot-grünen Bundesregierung der frühkindlichen Bildung und Betreuung eine veränderte Bedeutung im politischen Diskurs zugeschrieben wurde (vgl. Klinkhammer 2010; 2014). Auch in anderen Ländern, in denen diese Angebote bislang eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben, lassen sich vergleichbare Entwicklungen beobachten (vgl. Miller et al. 2018; Scheiwe/Willekens 2009).

Im Folgenden wird dieser Bedeutungsgewinn in einem Überblick skizziert und diskutiert, wie er die Ausrichtung bundesdeutscher Politik geprägt hat. Mithilfe von drei Länderbeispielen wird dann der Einfluss des wohlfahrtsstaatlichen Kontextes und der systemstrukturellen Voraussetzungen auf die Teilhabe von Kindern an frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen analysiert. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Diskussion über Möglichkeiten und Herausforderungen der Gewährleistung einer Teilhabe von Kindern in Systemen früher Bildung und Betreuung.

1 Die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung ist ein Spezifikum des bundesdeutschen Systems, dessen holistisch-sozialpädagogisch geprägter Förderansatz auf diesem Dreiklang beruht (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Im internationalen Vergleich stellt dies eine Besonderheit dar, die bereits 2004 in einem OECD-Länderbericht als eine Stärke hervorgehoben wurde (vgl. OECD 2004). Vor allem im angelsächsischen Raum beschränkt sich die Bezeichnung auf Bildung und Betreuung, was teils auf eine andere Tradition in der Konzeptionalisierung frühkindlicher Förderung rekurriert. Da in diesem Beitrag primär eine internationale Perspektive eingenommen wird, wird auch diese Bezeichnung verwandt, ohne jedoch die bundesdeutsche Spezifik in ihrer Bedeutung zu schmälern.

2. Internationale Konjunktur früher Bildung und Betreuung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten kann europaweit eine Veränderung in der politischen Diskussion über frühkindliche Bildung und Betreuung beobachtet werden. Diese wurde von der Idee befördert, durch Investitionen in „Humankapital“ langfristig Armut und Ungleichheit in einer Gesellschaft zu bekämpfen und auf diese Weise gesellschaftlichen Wohlstand zu sichern. Umgesetzt werden sollte dies u.a. durch den Ausbau frühkindlicher Bildungs- und Betreuungssysteme, die sowohl eine Voraussetzung für die Erwerbstätigkeit von Eltern als auch für eine frühe außerfamiliäre Förderung von Kindern darstellen (vgl. für einen Überblick: Klinkhammer 2014, S. 211 ff.). Prominente Vertreter dieses „sozialinvestiven“ Gedankens sind unter anderem der US-amerikanische Wirtschaftsökonom und Nobelpreisträger James J. Heckman (2008) sowie der dänische Wohlfahrtsstaatsforscher Gøsta Esping-Andersen (2002). Mit seinem Argument des „return on invest“ stellt Heckman die Wirkung und langfristige Rentabilität von Bildungsinvestitionen in den Vordergrund. Dieser Gedanke findet sich ebenfalls in den Arbeiten von Esping-Andersen zur konzeptionellen Weiterentwicklung moderner Wohlfahrtsstaaten. Insbesondere strukturerhaltenden Ländern wie Deutschland empfiehlt er den Ausbau von Bildungsinvestitionen im Vorschulalter. Wenngleich diese stark ökonomisch begründete Argumentation stets umstritten war (vgl. u. a. Olk 2007; Klinkhammer 2010; Naumann 2014), verlieh sie der Debatte über frühe Bildung und Betreuung im Laufe der 2000er Jahre erheblichen Aufschwung.

Auf politischer Ebene markiert die Verabschiedung der Barcelona-Ziele² durch den Europäischen Rat im Jahre 2002 eine Trendwende. Als gemeinsames Benchmark der Mitgliedsländer der Europäischen Union wurden vielerorts die Angebote in diesem Sektor (weiter) ausgebaut und damit rein quantitativ die Chancen der Bildungsteilnahme von Kindern verbessert. Die Notwendigkeit dieser Bemühungen wurde hierzulande außerdem durch die ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie untermauert. Neben dem vergleichsweise mittelmäßigen Leistungsniveau deutscher Schüler*innen in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz legte diese den ausgeprägten Zusammenhang von sozialer Herkunft der Kinder und deren Bildungschancen offen (vgl. Stanat et al. 2002). Dem sollte wiederum eine frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen entgegenwirken; deren Bildungsauftrag rückte in den Fokus der Debatten (vgl. Klinkhammer/Riedel 2018, S. 53 f.).

2 Diese Ziele sahen vor, dass die EU-Mitgliedsstaaten bis 2010 für mindestens 90 % der Kinder zwischen drei Jahren und dem Schulpflichtalter und für mindestens 33 % der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zur Verfügung stellen sollten. Noch heute werden diese Zielmarken in der europäischen Berichterstattung zu Grunde gelegt (vgl. u. a. European Commission 2017).

Dass der politische Diskurs in Deutschland wie in anderen Ländern eine so deutliche Richtungsänderung genommen hat, ist wesentlich mit der sozial-investiv begründeten Annahme einer kompensatorischen Bildungswirkung verknüpft. Eindeutige Hinweise auf einen solchen Wirkungszusammenhang gibt es hingegen kaum (vgl. Riedel 2016). Diverse Studien können jedoch nachweisen, dass qualitativ hochwertige frühe Bildung und Betreuung einen positiven Einfluss auf die kognitiv-sprachliche Entwicklung von Kindern sowie deren Fähigkeiten zur erfolgreichen Lebensbewältigung haben (vgl. u. a. Anders 2013; Melhuish/Ereky-Stevens/Petrogiannis 2015). Vor diesem Hintergrund avancierten frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote zur „catch-all“-Lösung für eine Vielzahl gesellschaftlicher Problemlagen, z. B. für die Bekämpfung von Armut oder Bevölkerungsrückgang, die Förderung der Gleichstellung und Erwerbsbeteiligung von Müttern ebenso wie die Schulfähigkeit von Kindern (vgl. Klinkhammer/Riedel 2018). Wie unterschiedlich die Voraussetzungen einer (vermeintlich wirkungsvollen) frühkindlichen Bildung und Betreuung trotz der Reforminitiativen in den letzten Jahren weiterhin sind, kristallisiert sich in einem Ländervergleich heraus.

3. Teilhabebedingungen im Systemvergleich: Schweden, England und Deutschland

Für eine vergleichende Analyse der Teilhabebedingungen in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen gilt es, den wohlfahrtsstaatlichen Kontext zu berücksichtigen, in den das jeweilige Bildungs- und Betreuungssystem eingebettet ist. Die vorherrschende konzeptionelle Architektur eines Wohlfahrtsstaates beeinflusst sowohl das Verhältnis von Markt, Staat, Familie und Organisationen und Akteuren des Dritten Sektors als auch die damit einhergehende staatliche Verantwortung bei der Finanzierung und Steuerung von Bildungs- und Betreuungsangeboten (vgl. Riedel 2011, S. 107f.). In der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung wird häufig auf die Typisierung von Esping-Andersen recurriert, der eine idealtypische³ Unterscheidung zwischen sozialdemokratischen, liberalen und konservativen Wohlfahrtsstaatsregimen vornimmt (vgl. Esping-Andersen 1990). Während in sozialdemokratischen Regimen der Staat die zentrale Rolle bei der Bereitstellung und Finanzierung eines umfassenden Kinderbetreuungsangebotes spielt, übernimmt diese Rolle in liberalen Regimen primär der Markt. Zudem gibt es hier vor allem zielgruppenspezifische („tar-

3 An dieser Stelle dient die Typologie lediglich als ein Konzept, um die Unterschiede in den Care-Arrangements zwischen Staat, Markt und Familie zu verdeutlichen. Die Frage der empirischen Gültigkeit und Aktualität dieser Idealtypologie ist eine andere, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann.

geted⁴) Förderprogramme, die an eine Bedürftigkeitsprüfung gekoppelt sind (vgl. White/Friendly 2012, S. 294ff.). In konservativen Regimen fördert der Staat mit Transferleistungen die Kinderbetreuung in der Familie, während öffentlich geförderte Angebote für jüngere Kinder häufig weniger verbreitet sind (vgl. Scholz/Müller 2014, S. 76).

Des Weiteren prägen die systemstrukturelle Organisation und Steuerung der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssysteme die Voraussetzungen von Teilhabe. Im internationalen Vergleich wird eine generelle Unterscheidung zwischen sogenannten geteilten Systemen (split systems) und integrierten Systemen (integrated systems) vorgenommen. Die jeweilige systemstrukturelle Organisation bestimmt die Modi der Steuerung und Finanzierung der Angebote ganz wesentlich. So gibt es in geteilten Systemen separate Angebote für jüngere und ältere Kinder (i. d. R. im Alterszuschnitt für unter oder über Dreijährige), die wiederum in der Zuständigkeit von mehreren Ressorts oder Ministerien liegen. In integrierten Systemen existiert ein zuständiges Ressort oder Ministerium; es gelten die gleichen Finanzierungsmodalitäten sowie die gleichen Anforderungen an Personalqualifikationen, Zugangsvoraussetzungen und curriculare Vorgaben für alle Einrichtungsformen (vgl. European Commission et al. 2014, S. 156f.). Während in geteilten Systemen nicht nur eine strukturelle, sondern zugleich auch eine konzeptionelle Trennung zwischen Betreuungs- auf der einen und Bildungseinrichtungen auf der anderen Seite vorgenommen wird, sind in integrierten Systemen alle Angebote Bestandteil früher Bildung.

Welche Implikationen diese Voraussetzungen für die Teilhabebedingungen von Kindern haben, soll anhand von drei entsprechend unterschiedlichen Länderbeispielen illustriert werden. Dabei werden die Modi der Bereitstellung, Regulierung und Finanzierung von Angeboten zugleich unter den von Vandenbroeck und Lazzari identifizierten zugangsrelevanten Aspekten betrachtet: die Verfügbarkeit der Angebote (availability), Maßnahmen zur Verbesserung der Zugänglichkeit (accessability) sowie die entstehenden Kosten für Familien (affordability) (vgl. Vandenbroeck/Lazzari 2014, S. 330f.).⁴ Basierend auf diesen Aspekten lässt sich eine erste Einschätzung hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten von Kindern vornehmen.

Schweden erfüllt mit einem gut ausgebauten, integrierten frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebot wichtige Voraussetzungen für gute Teilhabebedingungen. Im Jahr 2016 besuchten 85 % der ein- bis fünfjährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung (förskola) (vgl. Garvis/Lunnebal 2018, S. 10f.). Diese sind seit 1996 Teil des Bildungssystems, mit einem eigenen Curriculum

4 Vandenbroeck und Lazzari definieren fünf Prinzipien, von denen jedoch Nutzen (usefulness) und Nachvollziehbarkeit/Verständlichkeit (comprehensibility) im Rahmen des Beitrags nicht explizit betrachtet werden.

und einer im Jahr 2011 reformierten Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Sheridan 2017; Williams et al. 2018). Eine zentrale Maßnahme für eine verbesserte Zugänglichkeit stellt der geltende Rechtsanspruch dar: Ab Vollendung des ersten Lebensjahres verfügen alle Kinder über einen Rechtsanspruch auf einen öffentlich geförderten Platz in einer Vorschuleinrichtung. Die Kommune, als verantwortliche Steuerungsebene, ist seit 1995 dazu verpflichtet, innerhalb von maximal vier Monaten einen Betreuungsplatz bereitzustellen (vgl. Scholz/Müller 2014, S. 82).

In der Typologie von Esping-Andersen ist Schweden als ein sozialdemokratisches Modell einzuordnen, in dem der Staat durch eine hohe öffentliche Förderung die zentrale Rolle bei der Finanzierung sozialer Institutionen spielt. Aufgrund dessen fallen die Kostenbeiträge von Eltern, die nach einem prozentualen Anteil des Haushaltseinkommens bemessen werden, vergleichsweise niedrig aus. Es gibt zwar unterschiedliche Regelungen in den Kommunen, jedoch ist seit 2015 die maximale Höhe dieser Beiträge durch eine Deckelung vorgeschrieben (vgl. Garvis/Lunnebald 2018, S. 23 ff.). Seit 2003 haben Kinder ab dem dritten Lebensjahr zudem Anspruch auf einen kostenfreien Platz für mindestens 525 Stunden jährlich (vgl. ebd., S. 6).

Auch in diesem universellen, integrierten und gut ausgebauten System lassen sich Ungleichheiten im Zugang für bestimmte Gruppen von Kindern identifizieren. So zeichnen sich strukturelle Ungleichheiten bei der Auswahl einer Einrichtung ab: Sozioökonomisch benachteiligte Familien, die zugleich häufig einen Migrationshintergrund haben, nutzen vielfach Einrichtungen mit einer schlechteren Ressourcenausstattung (u.a. Qualifikationslevel des Personals). Diese finden sich zudem oft in benachteiligten Stadt- oder Wohnvierteln. Außerdem nehmen gerade Kinder aus diesen Familien tendenziell in einem höheren Alter an frühen Bildungs- und Betreuungsangeboten teil (vgl. ebd., S. 37 f.). Wenngleich die Unterschiede zwischen den einzelnen Nutzergruppen vergleichsweise gering sind, stellt die Verbesserung der Teilhabebedingungen für alle Kinder – sowohl mit Blick auf den Zugang als auch die Qualität der Angebote – auch in Schweden eine Herausforderung dar.

Ein anderes Bild ergibt sich wiederum in England: Mit dem politischen Ziel, die Armut von Kindern zu bekämpfen und deren Bildungsleistungen insgesamt zu verbessern, wurde seit Mitte der 1990er Jahre der Ausbau früher Bildungs- und Betreuungsangebote von der Labour-Regierung unter Tony Blair forciert (vgl. Gambaro/Stewart/Waldfoegel 2014; Lloyd 2018; White/Friendly 2012, S. 300 f.). Diese Angebote unterliegen zwar der Planungs- und Monitoringverantwortung des Bildungsministeriums, jedoch existieren Schreyer und Oberhuemer zufolge zwei Subsysteme mit unterschiedlichen Träger-, Finanzierungs- und Personalbedingungen: „(a) der staatliche Sektor [...] und (b) der wesentlich umfangreichere nicht-staatliche Sektor [...] mit einem hohen Anteil an privat-gewerblichen Trägern“ (ebd. 2017a, S. 2). Hier zeigt sich die Charakteristik

eines liberalen Wohlfahrtsregimes, in dem der Markt eine tragende Rolle bei der Bereitstellung infrastruktureller Leistungen einnimmt. Das englische Bildungs- und Betreuungssystem zählt zu den am meisten privatisierten und marktorientierten Systemen innerhalb Europas, was sich auf die Voraussetzungen von Teilhabe niederschlägt (vgl. Lloyd/Penn 2012; Lloyd 2018). Entsprechend prägen ökonomische Logiken – wie die der Profitmaximierung – die Ausgangslage. Dies steht teils im Widerspruch zu den existierenden Maßnahmen zur Förderung von Teilhabemöglichkeiten sozioökonomisch benachteiligter Kinder.

So gibt es ein Fördersystem für offiziell registrierte Träger und deren Angebote (von der Spielgruppe, über Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen). Aufgrund unterschiedlicher, i. d. R. kommunal bestimmter Förderbedingungen ergibt sich jedoch ein kompliziertes, teils unübersichtliches Bild über den Umfang dieser Förderung (vgl. Gambaro/Stewart/Waldfoegel 2014, S. 33 ff.; Lloyd 2018, S. 278 ff.). Unübersichtlich sind zudem die Regelungen zu den sogenannten „tax credits“, die Familien im unteren bis mittleren Einkommenssegment erhalten und die eine Kostenerstattung von bis zu 70 % bedeuten können (vgl. White/Friendly 2012, S. 301). Bei der Erstattung spielen das Alter des Kindes, die Erwerbstätigkeit und das Einkommen der Eltern sowie die regionale Ausgangslage und die dort geltenden Förderbedingungen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Zudem verfügen drei- und vierjährige Kinder von erwerbstätigen Eltern und 40 % der am meisten benachteiligten Zweijährigen in England über einen Rechtsanspruch auf kostenfreie Betreuung. Im September 2017 wurde der Umfang kostenfreier Betreuung verdoppelt: Alle Familien, die in diese Kategorien fallen, können nun 30 kostenfreie Betreuungsstunden nutzen (vgl. Schreyer/Oberhuemer 2017a, S. 3). Die Krux ist allerdings, dass nicht alle Träger ein solches, staatlich gefördertes Angebot stellen oder staatliche Träger häufig weniger Flexibilität bieten als der private Sektor (vgl. Lloyd 2018, S. 277).

Erschwerend kommen die teils hohen Kosten für Eltern hinzu; deren Inanspruchnahme scheitert häufig an den Beiträgen für die Stunden, die über die kostenfreien Betreuungsstunden hinausgehen, die sie aber für die Vereinbarkeit mit ihrer Erwerbstätigkeit brauchen. Das fehlende Angebot und die hohe Nachfrage haben den Preis auf dem überwiegend privat-gewerblichen Betreuungsmarkt in die Höhe getrieben, insbesondere für Kinder unter drei Jahren. Die geringe Beteiligungsquote der Kinder dieser Altersgruppe⁵ weist nicht nur auf ein unzureichendes Angebot hin. Studien legen vielmehr offen, dass diejenigen, die teilhaben, aus Familien stammen, die über die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügen (vgl. Del Boca/Piazzalunga/Prozato 2017, S. 217). Wenn-

5 Dies ändert sich ab dem dritten Lebensjahr, wo die genannten zielgruppenspezifischen Instrumente greifen. Für die Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen lag die Beteiligungsquote 2015 bei 96,4 % (vgl. Schreyer/Oberhuemer 2017a, S. 8).

gleich Kinder von Erwerbstätigen und in benachteiligten Lebenslagen im Fokus der zielgruppenspezifischen Förderprogrammatik stehen, werden diese kaum erreicht (vgl. Lloyd 2018, S. 277). Trotz der politischen Initiativen seit den 1990er Jahren setzt sich, Lloyd zufolge, die für das englische System charakteristische soziale Stratifizierung fort. Die Initiativen legen zwar ein politisches ‚Commitment‘ nahe, gleichzeitig fehlt es aus Sicht von Lloyd an einem konsistenten Instrumentarium, das die negativen Effekte eines privatisierten Bildungs- und Betreuungssektors abfedert,⁶ beispielsweise durch ein einfacheres, transparentes und sozial gerechtes Finanzierungsmodell (vgl. ebd. 2018, S. 281; vgl. White/Friendly 2012, S. 302).

Mit einem Anteil von 3 % spielen privat-gewerbliche Träger in Deutschland hingegen eine untergeordnete Rolle, obschon sie im Zuge der Ausbaubemühungen seit 2005 in Summe zugenommen haben (vgl. Ernst/Mader/Mierendorff 2014; Schreyer/Oberhuemer 2017b, S. 5). Mehrheitlich werden hierzulande die frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote von freien, gemeinnützigen und öffentlichen Trägern bereitgestellt und sind Bestandteil der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Auf Bundesebene fällt diese in den Kompetenzbereich des Familienministeriums (BMFSFJ), das primär eine Anregungsfunktion durch die Rahmengesetzgebung hat (vgl. ebd.). Die Steuerung, Finanzierung und Gesetzgebung unterliegt dem Föderalismus und dem Subsidiaritätsprinzip (vgl. Riedel 2011; Schreyer/Oberhuemer 2017b). Somit prägen die verschiedenen Steuerungsebenen, die Regulierungen in den 16 unterschiedlichen Bundesländern sowie die kommunalen Voraussetzungen das bundesdeutsche System.

Unter den westlichen Industrienationen bildete (West-)Deutschland mit einem in weiten Teilen konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsregime⁷ lange Zeit ein Schlusslicht bei der Bereitstellung von Bildungs- und Betreuungsangeboten, insbesondere für Kinder unter drei Jahren. Vielerorts deckt das Angebot weiterhin nicht den bestehenden Bedarf (vgl. Alt et al. 2017). Aber innerhalb von gut zehn Jahren hat sich die Betreuungsquote der Kinder unter drei Jahren mehr als verdoppelt, von 13,6 % (2006) auf insgesamt 33,6 % (2018) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Statistisches Bundesamt 2018). Damit konnte (West-)Deutschland im internationalen Vergleich aufholen und be-

6 Neben hohen Kosten für Eltern umfassen diese Risiken auch die hohe Fluktuation von Trägern und eine entsprechende Instabilität des Betreuungsmarktes. Plötzliche Einrichtungsschließungen oder Wechsel von Trägerschaften sind hier keine Seltenheit (vgl. White/Friendly 2012, S. 302). Die Teilhabebedingungen an früher Bildung und Betreuung sind somit auch teils von Unzuverlässigkeit geprägt.

7 Angesichts der arbeitsmarkt-, sozial- und familienpolitischen Reformen in den letzten beiden Jahrzehnten ist eher von einem modifizierten konservativen Regime auszugehen, das in vielen Bereichen eine Neujustierung erfahren hat, ohne dabei seine Grundausrichtung gänzlich aufzugeben.

wegt sich nun im oberen Mittelfeld bei den Beteiligungsquoten (vgl. European Commission 2017).

Wenngleich der Blick auf die Zahlen nicht die ganze Geschichte erzählt, lässt sich der damit einhergehende politische Paradigmenwechsel erahnen. Mit der verbesserten Angebotslage ist es mehr Kindern möglich, an früher Bildung und Betreuung teilzuhaben. Gestützt wird dies durch den im August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf einen Platz in Kindertageseinrichtungen oder der Kindertagespflege. Im Unterschied zu Schweden gibt es jedoch keine bundesrechtlich gültige Vorgabe, innerhalb welchen Zeitrahmens dieser Rechtsanspruch erfüllt sein muss, was mitunter bei Platzknappheit zu langen Wartezeiten führen kann. Auch wird der Rechtsanspruch in den Bundesländern unterschiedlich implementiert: Zehn von 16 Ländern haben konkreter definiert, mit welchem zeitlichen Betreuungsanspruch dieser einhergeht. Dabei liegt die Spanne zwischen vier und zehn Stunden täglich (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017, S. 302). In Sachsen-Anhalt gilt der zehnstündige Rechtsanspruch sogar bereits ab der Geburt des Kindes (vgl. ebd.). Eine solche konkretisierte Regulierung schafft wesentlich mehr Verbindlichkeit und erhöht zugleich den Druck auf die verantwortliche kommunale Steuerungsebene entsprechende Angebote bereitzuhalten.⁸

Teils starke regionale Varianzen gibt es ferner bei den Beiträgen und weiteren Kosten, die Eltern für die Kindertagesbetreuung aufbringen müssen (vgl. Meiner-Teubner 2016). Zwar erscheinen diese im internationalen Vergleich eher moderat (vgl. OECD 2016), es gibt aber nicht – wie in Schweden – eine Deckelung des Maximums. In insgesamt elf Bundesländern wird mittlerweile für bestimmte Altersjahrgänge und/oder Betreuungsumfänge teilweise oder vollständige Elternbeitragsbefreiungen gewährt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 70 f.) Abgesehen von diesen Regelungen gilt jedoch, dass die Höhe der Beiträge und Kosten im Wesentlichen vom Alter und dem Wohnort des Kindes sowie dem Träger des Angebotes abhängig ist (vgl. Oberhuemer 2014, S. 132 ff.).

Dass nicht nur Steuerungselemente, wie Beiträge und Kosten, eine Teilhabe von Kindern an früher Bildung beeinflussen, weisen u. a. Studien von Schober und Stahl nach: Vor allem in Westdeutschland hat das Bildungsniveau und die Erwerbstätigkeit der Mütter einen entscheidenden Einfluss auf die Inanspruchnahme bei Kindern unter drei Jahren (vgl. Schober/Stahl 2014). Auch Kinder mit Migrationshintergrund nehmen seltener und wenn später an früher Bildung teil (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 60). Trotz universellem Rechtsanspruch navigiert die sozioökonomische Herkunft eines Kin-

8 Eine ausführliche Analyse zu den Zugangsvoraussetzungen im bundesdeutschen Bildungs- und Betreuungssystem nehmen Scholz et al. (2018) vor.

des somit den Einstieg in das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem; ein Zusammenhang, der sich über den weiteren Bildungsverlauf häufig fortsetzt.

Die kurzen Länderskizzen verdeutlichen, wie unterschiedlich sich die Bedingungen und damit Möglichkeiten der Teilhabe von Kindern an früher Bildung und Betreuung gestalten. Ob diese primär über den Markt oder in Verantwortung des Staates bereitgestellt werden, hat für die Bedingungen von Teilhabe weitreichende Konsequenzen. Daran gekoppelt scheint zudem die Wirksamkeit staatlicher Maßnahmen für einen verbesserten Zugang, insbesondere für Kinder in benachteiligten Lebenslagen.

4. Integrierte Angebote: Bessere Möglichkeiten der Teilhabe?

Im fachpolitischen Diskurs über eine qualitativ hochwertige und gezieltere Förderung von Kindern, insbesondere in benachteiligten Lebenslagen, sind in den vergangenen Jahren in Deutschland wie in anderen Ländern Europas zusehends integrierte, häufig multifunktionale Angebotsformen frühkindlicher Bildung und Betreuung in den Fokus gerückt. Charakteristisch für solche Angebote ist, dass sie bisher voneinander getrennte Angebotsstrukturen, beispielsweise aus dem Gesundheitswesen oder der Familienberatung und -bildung systematisch mit Angeboten der Kindertagesbetreuung verbinden. Die überwiegende Praxis einer „Versäulung“ im System kinder- und familienunterstützender Angebotsformen soll auf diese Weise überwunden werden (vgl. Gordon/Peeters/Vandekerckhove 2016, S. 7 ff.). Praktische Umsetzung finden solche Kooperations- und Vernetzungsmodelle hierzulande beispielsweise in Eltern-Kind-Zentren, Familienzentren oder Mehrgenerationenhäusern (vgl. Diller/Heitkötter/Rauschenbach 2008; Diller 2006; Drathen et al. 2017). Auch in manchen Ländern Europas, wie beispielsweise in Belgien, den Niederlanden, Frankreich, Finnland oder Schweden gewinnen integrierte und kombinierte Angebotsformen an Bedeutung (vgl. hierzu Gordon/Peeters/Vandekerckhove 2016).

Wenngleich es konzeptionelle Unterschiede bei den verschiedenen Angebotsformen innerhalb Deutschlands und im internationalen Vergleich gibt (vgl. Rauschenbach 2008, S. 147 ff.; Gordon/Peeters/Vandekerckhove 2016, S. 9 ff.), ist deren generelle Leitidee, sozialraumorientiert auf die verschiedenen Bedarfe von Kindern und ihren Familien zu reagieren und niedrigschwellig Unterstützungsangebote anzubieten (vgl. Diller/Riedel 2005). Bezeichnend ist zudem die gebündelte Organisation „unter einem Dach“ oder im Kooperationsverbund, bei der die Kindertageseinrichtung häufig den Anker- oder Ausgangspunkt bildet. So bieten beispielsweise Einrichtungen in ihren Räumlichkeiten Erziehungsberatung oder Logopädie und Sprachförderung an (vgl. Drathen et al. 2017, S. 5 f.). Für die Eltern geht dies nicht nur mit einer vereinfachten Organi-

sation des Familienalltags einher, sondern auch Schwellenängste können abgebaut werden. Nach Vandenbroeck und Lazzari sind solche integrierten Angebotsformen erfolgreicher und wirksamer darin, gezielt auf die vielfältigen Bedarfe und Bedürfnisse von Familien zu reagieren (vgl. ebd. 2014, S. 331).

Im europäischen Diskurs hat sich das Prinzip des „progressiven Universalismus“ (Gordon/Peeters/Vandekerckhove 2016, S. 8 ff.) als gewünschter und in vielen Ländern bereits beschrittener „Königsweg“ herausgebildet. Dieses Prinzip setzt auf die Kombination von universellen und zielgruppenspezifischen Angeboten mit der Intention, allen Kindern und Familien ein solch integratives Angebot frühkindlicher Bildung und Betreuung zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., S. 11). Die in Flandern kürzlich eingeführten „Huizen van het Kind“ oder die in Schweden, Finnland und Deutschland bestehenden Familienzentren basieren auf diesem Prinzip (vgl. ebd., S. 21 ff.). Eine der größten Herausforderungen, vor denen ein systematischer Ausbau solcher Angebotsformen in Deutschland steht, ist deren nachhaltige Finanzierung. Zeitlich begrenzte Modellprojektförderungen oder instabile Mischfinanzierungen, ebenso wie eine fehlende Kohärenz in der fachlichen Koordinierung und Steuerung der verschiedenen Angebote bilden häufig einen Hemmschuh für die weitreichendere Umsetzung (vgl. Sell 2008, S. 102).

5. Fazit

Zur Verbesserung der Teilhabebedingungen insbesondere von benachteiligten Kindern bedarf es nicht nur einer Ausweitung des quantitativen Umfangs von Angeboten in der frühen Bildung und Betreuung. Wenngleich deren generelle Verfügbarkeit eine Grundvoraussetzung für die Möglichkeit von Teilhabe darstellt, wurde anhand der Länderbeispiele deutlich, dass die Zugangsvoraussetzungen eines Bildungs- und Betreuungssystems ein entscheidendes Nadelöhr bilden. Für die Realisierung eines „progressiven Universalismus“ bedarf es nicht nur eines umfassenden Rechtsanspruchs für Kinder, sondern auch die Gewährleistung von dessen Umsetzung (z.B. durch die staatliche Auflage, diesen binnen einer bestimmten Frist zu erfüllen). Ferner bildet eine systematischere Weiterentwicklung und Verankerung integrativer Konzepte mit der Bündelung multisektoraler Dienste, wie sie in vielen Ländern bereits entwickelt und eingeführt wurden, einen wichtigen Bestandteil einer strukturellen Qualitätsverbesserung. Durch die gezielte Ansprache der Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und ihren Eltern – jenseits der Betreuung und Förderung – bietet diese Form gebündelter Angebote das Potential, mehr bzw. eine größere Vielfalt von Kindergruppen für die Angebote früher Bildung und Betreuung zu gewinnen.

Literatur

- Alt, Christian/Gesell, Daniela/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Kuhnke, Ralf/Lippert, Kerstin (2017): DJI-Kinderbetreuungsreport 2017. Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München: DJI.
- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 16, H. 2, S. 237–275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv, Tab. C3-2A.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann.
- Del Boca, Daniela/Piazzalunga, Daniela/Pronzato, Chiara (2017): Early Childcare, Child Cognitive Outcomes, and Inequalities in the United Kingdom. In: Blossfeld, Hans-Peter/Kulic, Nevena/Skopek, Jan/Triventi, Moris (Hrsg.): Childcare, Early Education and Social Inequality. An International Perspective. Cheltenham: Edward Elgar, S. 215–230.
- Diller, Angelika (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. München: DJI.
- Diller, Angelika/Riedel, Birgit (2005): Kinder- und Familienzentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht. München: DJI.
- Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. DJI-Fachforum Band 6. München: DJI.
- Drathen, Stefan/Mertens, Ansgar/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille/Stromski, Celina (2017): Familienzentren – Ergebnisse einer kommunalen Analyse. IAT-Report 2017-07. www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2017/report2017-07.pdf (Abfrage: 26. 4. 2018).
- Ernst, Thilo/Mader, Marius/Mierendorff, Johanna (2014): Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 4, S. 373–388.
- Esping Andersen, Gøsta (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton: University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (2002): A Child-Centred Social Investment Strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta/Gallie, Duncan/Hemerijck, Anton/Myles, John (Hrsg.): Why We Need a New Welfare State. Oxford: University Press, S. 26–67.
- European Commission (2017): Education and Training Monitor 2017. Brüssel. www.ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf (Abfrage: 9. 4. 2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg. www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf (Abfrage: 9. 4. 2018).
- Gambaro, Ludovica/Stewart, Kitty/Waldfogel, Jane (2014): Equal Access to Early Childhood Education and Care? The Case of the UK. In: Gambaro, Ludovica/Stewart, Kitty/Waldfogel, Jane (Hrsg.): An Equal Start? Providing Quality Early Education and Care for Disadvantaged Children. Bristol: Policy Press, S. 29–52.

- Garvis, Susanne/Lunneblad, Johannes (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden. The Equal Access Study Expert Report. ICEC-Working Paper Vol. 3, München: DJI.
- Gordon, Jean/Peeters, Jan/Vandekerckhove, Ankie (2016): Integrated Early Childhood Education and Care. Results of a European Survey and Literature Review. INTESYS-Project. www.europe-kbf.eu/en/projects/early-childhood/intesys/european-review-report (Abfrage: 2.5.2018).
- Hahn, Sophie/Scholz, Antonia/Taumberger, Katharina/Harring, Dana (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany. Expert Report. München: DJI.
- Heckman, James J. (2008): The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. In: CESifo DICE Report 06, H. 2, S. 3–8. www.econstor.eu/bitstream/10419/166932/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p03-08.pdf (Abfrage: 10.4.2018).
- Klinkhammer, Nicole (2010): Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Band 1 „Ungleiche Kindheiten“. Wiesbaden: VS Verlag, S. 205–228.
- Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Marburg: Tectum Verlag.
- Klinkhammer, Nicole/Riedel, Birgit (2018): Incomplete Revolution? Changes and Challenges within German Early Childhood Education and Care Policy. In: Miller, Linda/Cameron, Claire/Dalli, Carmen/Barbour, Nancy (Hrsg.): The SAGE Handbook of Early Childhood Policy. London und Thousand Oaks: Sage Publications, S. 49–70.
- Lloyd, Eva/Penn, Helen (2012): Childcare Markets – Can They Deliver an Equitable Service? Bristol: Policy Press.
- Lloyd, Eva (2018): Early Childhood Education and Care: Poverty and Access – Perspectives from England. In: Miller, Linda/Cameron, Claire/Dalli, Carmen/Barbour, Nancy (Hrsg.): The SAGE Handbook of Early Childhood Policy. London und Thousand Oaks: Sage Publications, S. 268–286.
- Meiner-Teubner, Christiane (2016): Elternbeiträge und weitere Kosten in der Kindertagesbetreuung als Zugangschancen oder -hürden. In: Kita aktuell Recht 14, H. 4, S. 125–127.
- Melhuish, Edward/Ereky-Stevens, Katharina/Petrogiannis, Konstantinos (2015): A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development. CARE Project-Report. www.ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_1_review_of_effects_of_ecec.pdf (Abfrage: 4.4.2018).
- Miller, Linda/Cameron, Claire/Dalli, Carmen/Barbour, Nancy (Hrsg.) (2018): The SAGE Handbook of Early Childhood Policy. London und Thousand Oaks: Sage Publications.
- Naumann, Ingela (2014): Access for All? Sozialinvestitionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung im europäischen Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 3, S. 113–128.
- Oberhuemer, Pamela (2014): Access and Quality Issues in Early Childhood Education and Care: The Case of Germany. In: Gambaro, Ludovica/Stewart, Kitty/Waldfogel, Jane (Hrsg.): An Equal Start? Providing Quality Early Education and Care for Disadvantaged Children. Bristol: Policy Press, S. 121–146.
- Olk, Thomas (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, H. 1, S. 43–57.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik

- Deutschland. Ein Länderbericht. www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf (Abfrage: 15. 4. 2018).
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016): *Society at a Glance. OECD Social Indicators*. Paris: OECD.
- Rauschenbach, Thomas (2008): Neue Orte für Familien. Institutionelle Entwicklungslinien eltern- und kinderfördernder Angebote. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*, DJI-Fachforum Band 6. München: DJI, S. 133–155.
- Riedel, Birgit (2011): Kooperative Bildungsverantwortung in frühkindlicher Bildung – sozial-empirische Perspektiven. In: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard (Hrsg.): *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 105–122.
- Riedel, Birgit (2016): Ausgleich sozialer Benachteiligung durch frühkindliche Bildung? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, H. 2, S. 2–11.
- Rürup, Bert/Gruescu, Sandra (2003): Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. www.bmfsfj.de/blob/93398/99ab881b95ba13503e19c5baa924a839/broschuere-nachhaltige-familienpolitik-ruerup-data.pdf (Abfrage: 30. 3. 2018).
- Scheiwe, Kirsten/Willekens, Harry (Hrsg.) (2009): *Child Care and Preschool Development in Europe. Institutional Perspectives*. Ashgate: Palgrave Macmillan.
- Schober, Pia/Stahl, Juliane (2014): Trends in der Kinderbetreuung: Sozioökonomische Unterschiede verstärken sich in Ost und West. In: *DIW-Wochenbericht* 81, H. 40, S. 986–994.
- Scholz, Antonia/Müller, Sophie (2014): Der Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung und Betreuung im europäischen Kontext. In: Zimmer, Marco/Rüttgers, Christian (Hrsg.): *Der Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz – ein Jahr danach*. Münster: Waxmann, S. 73–88.
- Scholz, Antonia/Erhard, Katharina/Harring, Dana/Hahn, Sophie (2018): *Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany. The Equal Access Study. Expert report*. ICEC-Working Paper Vol. 2, München: DJI.
- Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2017a): Vereinigtes Königreich – Kontextuelle Schlüsseldaten. In: *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. www.seepro.eu/Deutsch/Pdfs/VEREINIGTES_KOENIGREICH_Schluesseldaten.pdf (Abfrage: 4. 4. 2018).
- Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2017b): Deutschland – Kontextuelle Schlüsseldaten. In: *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. www.seepro.eu/Deutsch/Pdfs/DEUTSCHLAND_Schluesseldaten.pdf (Abfrage: 10. 4. 2018).
- Sell, Stefan (2008): Grundlinien einer Finanzierungsarchitektur für Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. DJI-Fachforum Band 6. München: DJI, S. 87–105.
- Sheridan Sonja (2017): Qualität, Governance und systematische Qualitätsarbeit im schwedischen Vorschulkontext. In: Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.): *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern*. DJI-Fachforum Band 13. München: DJI, S. 59–87.
- Stanat, Petra/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jür-

- gen/Weiß, Manfred (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (Abfrage: 11.4.2018).
- Statistisches Bundesamt (2018): Betreuungsquoten 2017. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html (Abfrage: 18.4.2018).
- Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna (2014): Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 22, H. 3, S. 327–335.
- White, Linda A./Friendly, Martha (2012): Public Funding, Private Delivery: States, Markets, and Early Childhood Education and Care in Liberal Welfare States – A Comparison of Australia, the UK, Quebec and New Zealand. In: *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* 14, H. 4, S. 292–310.
- Williams, Pia/Sheridan, Sonja/Garvis, Susanne/Mellgren, Elisabeth (2018): Early Childhood Education and Care in Sweden. The Context of Swedish Preschool. In: Garvis, Susanne/Phillipson, Sivan/Harju-Luukkainen, Heidi (Hrsg.): *International Perspectives on Early Childhood Education and Care. Early Childhood Education in the 21st Century*. Vol. I, New York: Routledge, S. 189–201.

Aktuelle familienpolitische Konstellationen im Feld der frühen Bildung

1. Einleitung

In vielen europäischen Wohlfahrtsstaaten stehen sozialinvestive Politikstrategien oben auf der sozialpolitischen Agenda (vgl. Busemeyer et al. 2018). Ziel dieses Ansatzes in der Sozialpolitik ist eine Akzentverschiebung vom „fürsorgenden zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat“ (Dingeldey 2006, S. 3). „Traditionelle“ sozialpolitische Leistungen im fürsorgenden Sozialstaat kompensieren wegfallendes Einkommen aufgrund von Alter und dem Übergang in den Ruhestand, Krankheit oder Arbeitslosigkeit. Sozialinvestive Politik hingegen setzt auf präventive und aktivierende Maßnahmen, die Individuen befähigen sollen, ihre Lebenslagen eigenständig zu bewältigen (vgl. Häusermann 2018).

Neben Maßnahmen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik ist insbesondere die Familienpolitik in das Zentrum der politischen Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Morel/Palier/Palme 2012; Auth/Rudolph 2017). Auch in Deutschland hat sich die Familienpolitik in den letzten Jahren vom „Aschenputtel zum Königskind der Sozialpolitik“ (Naumann 2014, S. 114) entwickelt. Um die Jahrtausendwende begann ein Reformprozess, der zugleich einen Ausbau familienpolitischer Leistungen und einen paradigmatischen Wandel der Zielsetzungen und Instrumente beinhaltete (vgl. Blome 2017). Im Fokus stand dabei zum einen der Ausbau der frühkindlichen und vorschulischen Bildung im Rahmen der öffentlichen Kindertagesbetreuung. Zum anderen wurden Maßnahmen verabschiedet, die die Eltern bei der Familiengründung finanziell besser absichern und sie dadurch in ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion unterstützen sollen.

Ziel des Beitrags ist es, diesen familienpolitischen Wandel in Deutschland und aktuelle familienpolitische Konstellationen im Bereich der frühkindlichen Bildung darzustellen. Diskutiert wird dabei, inwiefern die familienpolitischen Reformen dem Leitbild der Sozialinvestitionsstrategie entsprechen und welche Herausforderungen es bei der Ausgestaltung der Maßnahmen gibt.

2. Zentrale Merkmale und Herausforderungen der deutschen Familienpolitik

2.1 Einordnung in die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung

Der deutsche Sozialstaat war bis in die 1990er Jahre in erster Linie auf die Absicherung „traditioneller“ sozialer Risiken wie Alter, Arbeitslosigkeit, Krankheit und Unfall ausgerichtet. In diesem Modell berechtigt eine sozialversicherungs-pflichtige Erwerbstätigkeit Individuen zum Bezug von Leistungen, wenn ein oder mehrere der Risikofälle eintreten. In der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung wurde Deutschland zudem häufig als (explizit) „familialistischer“ Wohlfahrtsstaat eingeordnet (vgl. Leitner 2013; Esping-Andersen 1999), also als Land, in dem der Familie eine hohe Bedeutung für die soziale Wohlfahrt zukommt. Sozialpolitik ist im familialistischen Wohlfahrtsstaat unter Rückgriff auf die Haus- und Sorgearbeit der Familie ausgestaltet. Ein familialistischer Sozialstaat entlastet die Familien nicht von diesen Aufgaben durch eine Betreuungsinfrastruktur, sondern erwartet vielmehr deren Übernahme von ihnen. Teils unterstützt er sie dabei finanziell (expliziter Familialismus), teils wird die Übernahme dieser Aufgaben lediglich vorausgesetzt (impliziter Familialismus).

Ein weiteres Charakteristikum des deutschen Familialismus ist der Fokus auf die Förderung von Ehen. Nicht oder geringfügig erwerbstätige Personen können sich über ihre Ehepartner beispielweise in der Krankenversicherung kostenlos mitversichern lassen oder erhalten abgeleitete Leistungen wie die Hinterbliebenenrente. Dafür ist die Ehe entscheidend, nicht das Vorhandensein von Kindern. Entsprechend galt das Modell des männlichen, Vollzeit erwerbstätigen Ernährers als Norm, dessen Ehefrau die Haus- und Sorgearbeit übernahm und höchstens Teilzeit beschäftigt war (modifiziertes Ernährermodell, vgl. Leitner/Ostner/Schatzenstaller 2004). Auch das Steuersystem begünstigt durch das Ehegattensplitting die Allein- bzw. Zuverdienerehe. Es erlaubt Ehepartnern, ihre Steuern gemeinsam zu veranlagen. Die größten Steuervorteile haben aufgrund des progressiven Steuertarifs daher Paare, bei denen der eine – meist männliche – Partner ein hohes und der andere – meist weibliche – Partner kein oder nur ein geringes Einkommen hat (vgl. Dingeldey 2000).

Diese Ausgestaltung der Familienpolitik führte zu unterschiedlich hohen Ausgaben für monetäre Leistungen, wie zum Beispiel Kindergeld, und für Dienstleistungen, wie beispielsweise Kindertagesbetreuung. 1990 wurde 1,35 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Geldleistungen für Familien aufgewendet und nur 0,48 Prozent des BIP für Dienstleistungen für Familien (vgl. OECD Family Database o. J.). Die starke sozialpolitische Absicherung von Ehefrauen und das geringe Betreuungsangebot für Kleinkinder ließ international vergleichende Studien zudem schlussfolgern, dass die deutsche Sozial- und Familienpolitik die Nichterwerbstätigkeit verheirateter Frauen und insbesondere

von Müttern fördert (vgl. Sainsbury 1996). Entsprechend der sozialstaatlichen Förderung des Ernährermodells fand frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung vorwiegend in der Familie statt.

2.2 Herausforderungen für die deutsche Familienpolitik

Doch das deutsche Modell der Familienpolitik geriet unter Druck. Die Alterung der Gesellschaft und die seit Mitte der 1960er Jahre sinkenden Geburtenraten führten in den 1990er Jahren verstärkt zu Debatten über die zukünftige Finanzierung des Sozialstaats. Explizit demografische Argumente stellten in der deutschen Familienpolitik nach dem Nationalsozialismus lange Zeit ein Tabu dar. Seit der Jahrtausendwende wurde jedoch zunehmend argumentiert, dass dem demografischen Wandel durch die Erhöhung der Geburtenraten begegnet werden und der Staat dafür Anreize schaffen müsse (vgl. Henninger/Wimbauer/Dombrowski 2008). Angesichts der antizipierten Finanzierungsprobleme für den Sozialstaat wurde nicht zuletzt seitens der Europäischen Union eine Steigerung der Frauenerwerbstätigkeit empfohlen, um eine breitere Finanzierungsbasis der sozialen Sicherungssysteme zu erhalten. Hinzu kam eine veränderte Sichtweise auf die Erwerbstätigkeit von Frauen und insbesondere von Müttern. Immer mehr Menschen akzeptierten, dass Mütter auch mit kleineren Kindern wieder erwerbstätig sind und Kinder außerhäuslich betreut werden können. Fanden 1992 noch knapp zwei Drittel der deutschen Bevölkerung, dass ein Kleinkind sicherlich unter der Berufstätigkeit seiner Mutter leiden würde, sank der Anteil bis zum Jahr 2012 auf nur etwas über ein Drittel.¹ Zur gleichen Zeit stieg die Frauen- und Müttererwerbstätigkeit kontinuierlich. Es wurde deutlich, dass das traditionelle Modell des männlichen Ernährers und der weiblichen Sorgearbeiterin nicht mehr den Lebensentwürfen der Familien entsprach.

Nach dem PISA-Schock von 2001 wurden zudem Defizite im deutschen Bildungssystem sichtbar und es entwickelte sich ein Konsens über die Notwendigkeit, die Kompetenzen und Bildungschancen von Kindern besser zu fördern (vgl. BMFSFJ 2002). Vor diesem Hintergrund gewannen Anfang der 2000er Jahre sozialinvestive Maßnahmen an Bedeutung, die zum einen die Betreuungsrolle von Familien und die Familie als Bildungsort verstärkt in den Blick nehmen. Ein weiterer Fokus lag auf der Förderung der außerhäuslichen Betreuung und insbesondere der frühkindlichen Bildung in vorschulischen Betreuungseinrichtungen (vgl. Lepperhoff 2014; BMFSFJ 2016a).

Die familienpolitische Ausrichtung Deutschlands lässt sich anhand des internationalen Vergleichs der Ausgaben für die verschiedenen Bereiche der Fa-

1 Eigene Berechnungen auf Basis des ALLBUS (vgl. Blome 2018).

milienpolitik illustrieren. Deutschland liegt mit dem Gesamtausgabenniveau von 3 Prozent des BIP im Mittelfeld (Stand: 2013). Zwar zeigt sich in Deutschland weiterhin ein Schwerpunkt auf Transferleistungen, dennoch ist der Ausgabenanteil für die Infrastruktur in Deutschland von 0,48 Prozent des BIP im Jahr 1990 auf 1,07 Prozent des BIP im Jahr 2013 deutlich gestiegen (vgl. OECD Family Database o.J.). Hier lässt sich eine Angleichung an die dienstleistungsstarken Länder wie Dänemark, Schweden oder Finnland feststellen, die sich durch eine veränderte Zielsetzung der deutschen Familienpolitik auf soziale Investitionsstrategien erklären lässt. Im Folgenden werden die Reformen der 2000er Jahre mit Blick auf ihre Kongruenz mit den Zielsetzungen einer sozial-investiven Politik dargestellt.

3. Frühkindliche Bildung im Sozialinvestitionsstaat

Die seit Anfang der 2000er Jahre durchgeführten familienpolitischen Reformen veränderten den institutionellen Kontext für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und für die frühkindliche Bildung. Ziel war es, die Erwerbstätigkeit von Müttern zu erhöhen und möglichst vielen Kindern eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung zu ermöglichen. Mit den Investitionen war die Hoffnung verbunden, herkunftsbedingte Ungleichheiten zu verringern und gesellschaftliche Teilhabechancen für alle Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu stärken. Die Erwerbstätigkeit von Müttern soll wiederum die Prävalenz von Kinderarmut mindern und Anreize für mehr Geburten auch bei höher gebildeten Frauen schaffen (vgl. Naumann 2014).

Im aktuellen familienpolitischen Kontext baut die frühkindliche Bildung und Betreuung auf den zwei Bildungsorten Familie und außerhäusliche Kindertagesbetreuung auf. Beide Bildungsorte ergänzen sich. Das familiäre Umfeld bietet Kindern Anregungen und Unterstützung für die Entwicklung grundlegender Kompetenzen, die außerhäusliche Betreuungsangebote nicht leisten können (vgl. Schmitt et al. 2010). Eltern schaffen Bindungssicherheit, die wichtig ist für die weitere kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern, sie ermöglichen alltägliche Lerngelegenheiten in der Familie und eröffnen den Kindern auch Zugang zur außerhäuslichen Erfahrungswelt (vgl. Walper/Langmeyer/Wendt 2015; BMFSFJ 2016a). Außerhäusliche Kindertagesbetreuung soll Kinder in spezifischen Bildungsbereichen fördern und Bildungsungerechtigkeiten mindern (vgl. Schüpbach/von Allmen 2013). Die folgende Darstellung der familienpolitischen Leistungen ist unterteilt in die Bereiche der 1) Geldleistungen und zeitpolitischen Maßnahmen, die die Familie als Bildungsort unterstützen, und 2) in die Investitionen in die Infrastruktur für die familienergänzende außerhäusliche Kindertagesbetreuung.

3.1 Zeit und Geld für die frühkindliche Bildung innerhalb der Familie

Familienpolitische Geldleistungen dienen dem Ausgleich der Kosten, die durch die Erziehung von Kindern entstehen. Damit entlasten sie Eltern von der Notwendigkeit, das Haushaltseinkommen allein auf dem Markt zu erzielen. Mit anderen Worten: Geldleistungen sollen es Eltern ermöglichen, Zeit mit ihren Kindern zu verbringen und sie dadurch frühzeitig bei der Ausbildung von zentralen Kompetenzen zu unterstützen. Darüber hinaus versuchen diverse zeitpolitische Maßnahmen, „Rahmenbedingungen herzustellen, um den Familien die Organisation der Fürsorge für Kinder zu erleichtern“ (Bertram/Deuflhard 2014, o.S.). Eine der wichtigsten Maßnahmen in diesem Bereich ist die Elternzeit sowie das Elterngeld, das 2006 grundlegend reformiert wurde. In seiner 1986 erstmalig eingeführten Fassung war die damals noch als Erziehungsurlaub bezeichnete Leistung eine einjährige Arbeitsfreistellung zur Betreuung und Erziehung eines Kindes nach der Geburt. Mehrfach wurde der Erziehungsurlaub verlängert, bis er ab 1992 die Zeit bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres eines Kindes umfasste. Während des Erziehungsurlaubes bestand ein Kündigungsschutz, seit 2001 das Recht auf Teilzeitarbeit während der ebenfalls 2001 umbenannten Elternzeit sowie ein Anspruch auf ein Erziehungsgeld für bis zu 24 Monate von monatlich 300 Euro.²

Um Müttern einen Anreiz zu bieten, deutlich früher als nach Ablauf der dreijährigen Elternzeit in die Berufstätigkeit zurückzukehren und berufliche Nachteile einer solchen längeren „Familienauszeit“ zu mindern, wurde 2006 das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz (BEEG) verabschiedet. Es gilt für ab 2007 geborene Kinder. Ein Elternteil kann bis zu 12 Monate Elterngeld in Höhe von maximal 67 % des vorherigen Nettoeinkommens beziehen.³ Dabei werden acht Wochen Mutterschutz angerechnet. Nimmt der andere Elternteil ebenfalls mindestens zwei Monate Elterngeld in Anspruch, so erhöht sich die maximale Bezugszeit auf 14 Monate.⁴ Eltern, die vor der Geburt des Kindes nicht erwerbstätig waren, erhalten eine Pauschalsumme von 300 Euro pro Monat. Aufgrund der hohen Ersatzrate nimmt ein Großteil der Eltern das Elterngeld über die volle Bezugsdauer in Anspruch – in der Regel wählt die Mutter die vollen zwölf

-
- 2 Nach 2001 konnten Eltern sich entscheiden, ob sie 300 Euro für zwei Jahre oder 450 Euro für ein Jahr (Budgetvariante) beziehen wollten. Die Einkommensgrenzen für den Bezug des Erziehungsgeldes lagen in den ersten sechs Monaten der Inanspruchnahme noch vergleichsweise hoch und wurden dann nach einem halben Jahr deutlich abgesenkt, sodass ab diesem Zeitpunkt vor allem Familien mit geringeren finanziellen Ressourcen vom Erziehungsgeld profitierten (vgl. Blome 2017).
 - 3 2011 wurde die Ersatzrate (je nach Einkommen) von 67 % auf 65 % gestaffelt und das Elterngeld auf Leistungen der Grundsicherung für erwerbsfähige Leistungsberechtigte (Arbeitslosengeld II) angerechnet.
 - 4 Alleinerziehende können die vollen 14 Elterngeldmonate beanspruchen.

Monate (knapp 93 Prozent) und der Vater zwei Monate (knapp 81 Prozent) (vgl. Statistisches Bundesamt 2017a).⁵

So findet die Betreuung des Kindes im ersten Lebensjahr in der Regel in der Familie statt. Das Elterngeld bietet aber durch die kürzere Bezugsdauer und die erhöhten Anreize der Inanspruchnahme für Väter einen Anreiz für Mütter, früher als bisher in die Berufstätigkeit zurückzukehren. Entsprechend steigt seit 2007 der Anteil der Mütter, die im zweiten bzw. dritten Lebensjahr des Kindes arbeiten (von 32 auf 43 % und von 41 auf 58 % aller Mütter mit Kindern im gleichen Alter im Jahr 2015, vgl. BMFSFJ 2016b). Insofern stellt das Elterngeld eine zugleich familialisierende wie auch eine de-familialisierende Maßnahme dar: Im ersten Lebensjahr des Kindes ermöglicht das Elterngeld die Betreuung des Kindes innerhalb der Familie. Für die anschließenden Lebensjahre setzt es Anreize, dass das Kind außerhäuslich betreut wird.

Um diesen Pfad in Richtung außerhäuslicher Kindertagesbetreuung für Kinder nach ihrem ersten Geburtstag entgegenzuwirken und den Eltern mehr „Wahlfreiheit“ in Bezug auf die Kinderbetreuung zu ermöglichen, wurde nach vielen Kontroversen 2013 ein sogenanntes Betreuungsgeld von zunächst monatlich 100 Euro (ab August 2014 150 Euro) eingeführt. Es war seit seiner Einführung wegen seiner potenziellen Auswirkungen auf die frühkindliche Bildung und Müttererwerbstätigkeit insbesondere in gering verdienenden Familien umstritten und wurde 2015 in der bestehenden Form wieder abgeschafft.⁶

Im Jahr 2015 führte die Große Koalition das ElterngeldPlus ein, das Eltern mehr Flexibilität bei der Aufteilung der Elterngeldmonate bietet und zugleich diejenigen Paare mit einer längeren Bezugsdauer von Elterngeld belohnt, die sich die Erwerbs- und Familienarbeit aufteilen. ElterngeldPlus kann in Verbindung mit Teilzeitarbeit doppelt so lange bezogen werden wie das Elterngeld. Wenn beide Elternteile gleichzeitig Elterngeld beziehen und den Bezug mit einer Teilzeitarbeit von 25 bis 30 Stunden verbinden, können sie zudem durch einen sogenannten Partnerschaftsbonus bis zu vier Monate länger ElterngeldPlus erhalten. Die relativ starre Regelung des seit 2007 geltenden Elterngeldes, die Eltern wenig Flexibilität beim Übergang in die außerhäusliche Kindertagesbetreuung bot, wurde durch das ElterngeldPlus geöffnet. Entsprechend sind die Eltern längere Zeit freier in ihrer Entscheidung, den Ort frühkindlicher Bil-

5 Auch wenn der Väteranteil stetig steigt, nehmen insgesamt jedoch deutlich weniger Väter das Elterngeld in Anspruch als Mütter. 2015 waren es lediglich 36 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2017a).

6 Das Bundesverfassungsgericht urteilte 2015, dass der Bund nicht die Kompetenz gehabt habe, das Betreuungsgeld einzuführen. Daraufhin wurde entschieden, dass die Länder künftig über die frei gewordenen Mittel verfügen sollten. Einige behielten das Betreuungsgeld bei, andere nutzten die Gelder für den Ausbau der Kindertagesbetreuung (vgl. Blum 2017).

derung, Betreuung und Erziehung zu wählen und beide Partner können mehr Zeit mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern verbringen.

Die Einführung des Elterngeldes und die Weiterentwicklung des ElterngeldPlus waren wichtige Schritte in Richtung zu mehr Partnerschaftlichkeit und haben außerdem dazu geführt, dass mehr Mütter am Erwerbsleben teilhaben. Kinder im ersten Lebensjahr profitieren vom Elterngeld, weil es einen wirtschaftlichen Schonraum schafft, in dem Eltern sich vorrangig um ihr Kind kümmern und es in seiner Kompetenzentwicklung unterstützen können. Gut in den Arbeitsmarkt integrierten Eltern mit einem hohen Einkommen und einem entsprechend höheren Elterngeld fällt es jedoch möglicherweise leichter, diese Rolle auszufüllen. Weitere Analysen müssen zeigen, inwieweit einkommensschwächere Eltern und solche in prekären Beschäftigungsverhältnissen (z. B. mit befristeten Verträgen) eher auf eine frühe Rückkehr in die Berufstätigkeit angewiesen sind als einkommensstärkere Eltern.

3.2 Infrastruktur für die Förderung familienergänzender frühkindlicher Bildung

Den Veränderungen im Bereich der Zeit- und Geldpolitik, insbesondere dem Fokus auf den frühen Wiedereinstieg von Müttern in die Erwerbstätigkeit, folgten weitere Reformen in der Infrastrukturpolitik. Wesentlich für die frühkindliche Bildung sind dabei die Bildungs- und Betreuungsangebote in Kindertageseinrichtungen und der öffentlich geförderten Kindertagespflege (§§ 22 bis 26 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII) sowie die Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII). Die Kindertagesbetreuung ist der Kinder- und Jugendhilfe und nicht der Bildung zugeordnet,⁷ aber auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz ist der Bildungsauftrag festgehalten: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ (§ 22 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII, vgl. auch Wiesner/Rauschenbach/Bergmann 2013).

7 Dies hat insbesondere Folgen für die Zuständigkeiten im Föderalismus. Der Bereich der Öffentlichen Fürsorge unterliegt der konkurrierenden Gesetzgebung, d.h. hier hat der Bund Vorrang. Der Bereich Bildung hingegen obliegt den Ländern. Im Bereich der Kindertagesbetreuung gibt der Bund lediglich einheitliche Rahmenregelungen vor und überlässt die konkrete Ausgestaltung den Ländern. Seit einigen Jahren arbeiten Bund, Länder und Kommunen jedoch gemeinsam an der Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung und die Jugend- und Familienministerkonferenz einigte sich 2017 auf Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz. 2018 brachte die Bundesfamilienministerin ein Gesetz für Qualitätsstandards in Kitas und Tagespflege auf den Weg (Gute-KiTa-Gesetz, vgl. BMFSFJ 2018a).

Lange Zeit gab es insbesondere in Westdeutschland ein schwach entwickeltes Betreuungsangebot für Kleinkinder. Noch zu Beginn der 2000er Jahre waren weniger als 10 Prozent der Kinder im Alter von null bis drei Jahren in den westdeutschen Ländern in einer Betreuungsinstitution (40 Prozent in den ostdeutschen Ländern, vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Die drei- bis sechsjährigen Kinder hatten zwar bereits seit 1999 einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, allerdings lediglich auf einen Halbtagsplatz ohne Mittagessen. Um die Jahrtausendwende intensivierten sich vor dem Hintergrund der Debatten um die frühkindliche Bildung die Bemühungen um einen Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. 2004 wurde das Tagesbetreuungs- ausbaugesetz (TAG) verabschiedet, das einen bedarfsgerechten und qualitätsorientierten Ausbau der Betreuungspätze für Kinder im Alter von null bis drei Jahren vorsah. Bedarfsgerecht bedeutete, dass insbesondere solche Kinder einen Platz erhalten sollten, deren Eltern erwerbstätig oder in Ausbildung waren. Im gleichen Schritt wurde die Kindertagespflege, also die Betreuung durch Tagesmütter und -väter, als qualitativ gleichrangige Alternative aufgewertet. Als Ziel einer Bedarfsdeckung wurden damals 20 Prozent bis zum Jahr 2010 anvisiert. Da bald ein weitaus größerer Bedarf deutlich wurde, trat die damalige Bundesfamilienministerin von der Leyen (CDU) mit einem neuen, ambitionierten Plan an die Öffentlichkeit. Mithilfe eines Sondervermögens „Kinderbetreuungsausbau“ subventioniert der Bund seither durch sog. Finanzhilfen für die Länder Investitionskosten für den weiteren Ausbau der Kleinkindbetreuung, zunächst mit der Zielmarke 35 Prozent bis zum Jahr 2013 (Gesetz über Finanzhilfen des Bundes zum Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder – Art. 3 KiföG). Zwischen 2007 und 2020 werden in bislang vier Investitionsprogrammen „Kinderbetreuungsfinanzierung“ etwa 4,4 Milliarden Euro in den Ausbau der Kindertagesbetreuung investiert. Hinzu kommen insgesamt 6,26 Milliarden Euro Betriebskostenzuschüsse von 2009 bis 2018 und weitere rund zwei Milliarden Euro von 2016 bis 2018 für die Förderung der Kindertagesbetreuung (vgl. BMFSFJ 2018c).

Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) beinhaltet einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Geburtstag eines Kindes ab August 2013. Obwohl das Engagement des Bundes für den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kleinkinder zunächst sehr umstritten war (vgl. zum Reformprozess Blome 2017), ist die außerhäusliche Betreuung heute zunehmend Normalität geworden und wird stark nachgefragt. Die Betreuungsquote von Kindern unter drei Jahren hat sich von 13,6 Prozent im März 2006 auf 33,1 Prozent im März 2017 erhöht (vgl. Statistisches Bundesamt 2017b). Der Bedarf an Plätzen für die unter Dreijährigen ist zeitgleich auf 46 Prozent gestiegen (vgl. BMFSFJ 2017). Hier klafft also eine Betreuungslücke. Trotz des enormen Ausbaus des Betreuungsangebots für Kleinkinder in den letzten Jahren befindet sich Deutschland im internationalen Vergleich der OECD-Staaten noch im unteren Mittelfeld und bietet nicht hinreichend Vollzeitplätze an (vgl. OECD Family Database o. J.).

Inwieweit der Ausbau der Plätze in Deutschland zur Umsetzung einer erfolgreichen, kompensatorischen Sozialinvestitionsstrategie beiträgt, ist umstritten. Die für die frühkindliche Bildung essentielle Qualität des Betreuungsangebots hinkt dem quantitativen Ausbau hinterher. Als Qualitätsmerkmale gelten insbesondere der Personalschlüssel und die Qualifikation des Fachpersonals. Für Kinder bis zum dritten Lebensjahr wird häufig ein Betreuungsverhältnis von 1:3 empfohlen (vgl. z.B. Viernickel et al. 2015). Während einige westdeutsche Länder dieser Relation nahekommen, finden sich insbesondere in Ostdeutschland deutlich schlechtere Betreuungsverhältnisse von teilweise mehr als 1:6 (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).

Ergänzend zur institutionalisierten frühkindlichen Bildung wurden Angebote der Familienbildung weiterentwickelt, um allgemein die Erziehung in der Familie und im Speziellen auch die Bildungskompetenz von Eltern zu fördern (vgl. Friedrich/Smolka 2012; BMFSFJ 2016a). Die Angebote der Familienbildung umfassen Kurse, Informationsabende oder Begegnungen zu Themen wie der Förderung der Eltern-Kind-Beziehung, musische und kulturelle Bildung, Ernährung und Bewegung oder Hilfen zum Umgang mit bestimmten Lebensabschnitten wie Schwangerschaft und Elternschaft (vgl. BMFSFJ 2018b). Zuständig für die Umsetzung der familienbildenden Maßnahmen sind die Länder und Kommunen (vgl. BMFSFJ 2018b).

Die Angebote richten sich an alle Familien, jedoch zeigt sich häufig, dass viele eher von Familien der Mittelschicht in Anspruch genommen werden (vgl. Friedrich/Smolka 2012; BMFSFJ 2016a). Um beispielsweise auch einkommensschwache Familien oder Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen, werden zunehmend niedrigschwellige, zielgruppenorientierte Angebote der Familienbildung umgesetzt sowie Fachkräfte weitergebildet, die Eltern bei der Bildung und Entwicklung ihrer Kinder begleiten (vgl. zum Beispiel Qualifizierung zum/r Elternbegleiter*in im Rahmen der Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II“). Wichtig scheint auch die Verzahnung der Angebote der Familienbildung mit der institutionellen Kindertagesbetreuung, beispielsweise durch Bundesprogramme wie „Sprach-Kitas“, in denen der Spracherwerb von Kindern frühzeitig gefördert wird (vgl. BMFSFJ 2016a).

Allerdings ist hier zu konstatieren, dass der Besuch einer Kindertagesstätte ebenfalls häufig von der sozialen Herkunft abhängt und Kinder aus Familien mit gut ausgebildeten Eltern und Eltern ohne Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (vgl. Schober/Spieß 2013). So hatten z.B. im Jahr 2017 20,3 Prozent aller unter dreijährigen Kinder, die eine Kindertagesstätte besuchten, einen Migrationshintergrund (und 30 Prozent der über dreijährigen Kinder, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Seit 2007 steigt ihr Anteil jedoch.

Vor diesem Hintergrund kommen einige Studien zu dem Schluss, dass der Ausbau der Betreuungsplätze weniger zu einer Egalisierung als zu einer Verfestigung von Ungleichheiten beitragen könnte (vgl. Klinkhammer 2010; Pavolini/

van Lancker 2018; Naumann 2014). Um dieser Diskrepanz entgegenzuwirken, investieren verschiedene Bundesprogramme in die Qualitätsentwicklung und in spezielle Angebote für unterrepräsentierte Gruppen (vgl. für einen Überblick BMFSFJ 2018c).

4. Fazit

In Deutschland werden wie in vielen anderen europäischen Ländern sozial-investive Maßnahmen debattiert. Im Gegensatz zu den klassischen Sozialversicherungen mit überwiegend passiven Leistungen sind sozialinvestive Leistungen als präventive Maßnahmen gedacht. Sie sollen Individuen in die Lage versetzen, bestimmten Lebensrisiken vorzuzugreifen. Eine wichtige Rolle nimmt dabei die frühkindliche Bildung ein, die in Deutschland jedoch lange Zeit als Politikfeld ausgeblendet und hauptsächlich in der Familie verortet wurde.

Stand noch bis zur Jahrtausendwende die soziale Absicherung der Familienmitglieder über den in der Regel Vollzeit erwerbstätigen Ehemann im Vordergrund, so werden seit der Einführung des Elterngeldes und den Reformen in der Kindertagesbetreuung (auch) Familien unterstützt, in denen sich beide Elternteile die Arbeit aufteilen. Insbesondere der Ausbau der Kinderbetreuung für unter dreijährige Kinder, aber auch die Anreize des Elterngeldes tragen zur verstärkten Erwerbsbeteiligung von Müttern bei. Gleichzeitig liegt ein Fokus der Reformen auf der Förderung sehr junger Kinder. Kinder sollen sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Familie Kompetenzen erwerben. Das Elterngeld ermöglicht Eltern die Zeit, im ersten Lebensjahr die Bindungssicherheit aufzubauen, die wichtig ist für die weitere Entwicklung von Kindern. Dabei unterstützen Angebote der Familienbildung Eltern in der Entwicklung ihrer Erziehungs- und Bildungskompetenz. Auf der anderen Seite werden zunehmend Plätze in außerhäuslichen Betreuungseinrichtungen bereitgestellt und kompletieren den Ansatz der frühkindlichen Bildung. Damit setzt die deutsche Familienpolitik auf eine duale Strategie für den Erwerb frühkindlicher Bildung, an der möglichst alle Kinder teilhaben sollen. Jedoch scheint es bislang nicht ausreichend zu gelingen, soziale Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung von Kindern auszuräumen. Damit bleibt auch ein zentrales Ziel der Sozialinvestitionsstrategie bisher unerfüllt. Ein Schlüssel liegt im Ausbau der Betreuungsqualität. Aber es sind auch weitere Anstrengungen in den Bildungs-, Arbeitsmarkt- und sozialen Sicherungssystemen vonnöten, um Benachteiligungen langfristig im Lebensverlauf zu verringern (vgl. Naumann 2014), zum Beispiel die anhaltenden Disparitäten zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen bei den erreichten Schulabschlüssen und den Vertragsauflösungsquoten in der dualen Ausbildung zu reduzieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Literatur

- Auth, Diana/Rudolph, Clarissa (Hrsg.) (2017): Care im (sozialinvestiven) Wohlfahrtsstaat. In: *Femina Politica* 26, H. 2.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bertram, Hans/Deuflhard, Carolin (2014): Familien-Zeitpolitik: Zeit für Fürsorge. Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/politik/innenpolitik/familienpolitik/194545/familien-zeitpolitik-zeit-fuer-fuersorge?p=all (Abfrage: 25. 4. 2018).
- Blome, Agnes (2017): *The Politics of Work-family Policies in Germany and Italy*. Routledge Studies in the Political Economy of the Welfare State. London und New York, NY: Routledge.
- Blome, Agnes (2018): Von Kinder, Küche, Kirche zu Kinder, Karriere, KiTa? Geschlechterrollen, Familienpolitik und Religion im Wandel der Zeit. In: *Ökonomisierung und Konfession: Was bleibt? Sozialer Fortschritt* 67, H. 6, S. 453–475.
- Blum, Sonja (2017): Familienpolitik. In: Reiter, Renate (Hrsg.): *Sozialpolitik aus politikfeldanalytischer Perspektive. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–340.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2002): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie*. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen. Band 244. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2013): *Politischer Bericht zur Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Leistungen*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2016a): *Familie und frühe Bildung. Monitor Familienforschung, Ausgabe 35*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2016b): *Bilanz 10 Jahre Elterngeld*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017): *Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2016*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2018a): Dr. Franziska Giffey: Ich werde ein Gesetz für mehr Kita-Qualität auf den Weg bringen. www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/reden-und-interviews/dr--franziska-giffey--ich-werde-ein-gesetz-fuer-mehr-kita-qualitaet-auf-den-weg-bringen/122592 (Abfrage: 23. 5. 2018).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2018b): *Familienbildung und Familienberatung*. www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/chancen-und-teilhabe-fuer-familien/direkte-beratung-und-informationen-fuer-familien/familienbildung-und-familienberatung/familienbildung-und-familienberatung/73492?view=DEFAULT (Abfrage: 1. 6. 2018).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2018c): *Gute Kinderbetreuung*. www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/gute-kinderbetreuung/73518 (Abfrage: 1. 6. 2018).
- Busemeyer, Marius R./de la Porte, Caroline/Garritzmann, Julian L./Pavolini, Emmanuele (2018): The Future of the Social Investment State: Politics, Policies, and Outcomes. In: *Journal of European Public Policy* 25, H. 6, S. 801–809.
- Dingeldey, Irene (2000): Einkommensteuersysteme und familiäre Erwerbsmuster im europäischen Vergleich. In: Dingeldey, Irene (Hrsg.): *Erwerbstätigkeit und Familie in Steuer- und*

- Sozialversicherungssystemen. Begünstigungen und Belastungen verschiedener familialer Erwerbsmuster im Ländervergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–48.
- Dingeldey, Irene (2006): Aktivierender Wohlfahrtsstaat und sozialpolitische Steuerung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 56, H. 8-9, S. 3–9.
- Esping-Andersen, Gøsta (1999): *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford und New York: Oxford University Press.
- Friedrich, Lena/Smolka, Adelheid (2012): Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 24, H. 2, S. 178–198.
- Häusermann, Silja (2018): The Multidimensional Politics of Social Investment in Conservative Welfare Regimes: Family Policy Reform between Social Transfers and Social Investment. In: *Journal of European Public Policy* 25, H. 6, S. 862–877.
- Henninger, Annette/Wimbauer, Christine/Dombrowski, Rosine (2008): Demography as a Push towards Gender Equality? Current Reforms of German Family Policy. In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society* 15, H. 3, S. 287–314.
- Klinkhammer, Nicole (2010): Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 205–228.
- Leitner, Sigrid/Ostner, Ilona/Schatzenstaller, Margit (Hrsg.) (2004): *Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch. Was kommt nach dem Ernährermodell?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Leitner, Sigrid (2013): *Varianten von Familialismus. Eine historisch vergleichende Analyse der Kinderbetreuungs- und Altenpflegepolitiken in kontinentaleuropäischen Wohlfahrtsstaaten*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Lepperhoff, Julia (2014): Familienpolitik in Deutschland. In: *Zeszyty Pracy Socjalnej* 19, H. 2, S. 55–63.
- Morel, Nathalie/Palier, Bruno/Palme, Joakim (Hrsg.): *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*. Bristol: Policy Press.
- Naumann, Ingela (2014): Access for All? Sozialinvestitionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung im europäischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, H. 19, S. 113–128.
- OECD (Hrsg.) (o. J.): *OECD Family Database*. www.oecd.org/els/family/database.htm (Abfrage: 14.3.2019).
- Pavolini, Emmanuele/van Lancker, Wim (2018): The Matthew Effect in Childcare Use: A Matter of Policies or Preferences? In: *Journal of European Public Policy* 25, H. 6, S. 878–893.
- Sainsbury, Diane (1996): *Gender, Equality and Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Monja/Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina/von Maurice, Jutta (2010): Familiäre Anregung während der frühen Kindergartenzeit. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145–166.
- Schober, Pia S./Spieß, Katharina (2013): Early Childhood Education Activities and Care Arrangements for Disadvantaged Children in Germany. In: *Child Indicators Research* 6, H. 1, S. 709–735.
- Schüpbach, Marianne/von Allmen, Benjamin (2013): Frühkindliche Bildungsorte in und außerhalb der Familie. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 343–355.

- Statistisches Bundesamt (2004): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002. Wiesbaden: destatis.
- Statistisches Bundesamt (2014): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Wiesbaden: destatis.
- Statistisches Bundesamt (2015): Öffentliche Sozialleistungen. Statistik zum Betreuungsgeld. Leistungsbezüge. 3. Viertel 2015. Wiesbaden: destatis.
- Statistisches Bundesamt (2017a): Öffentliche Sozialleistungen. Statistik zum Elterngeld. Beendete Leistungsbezüge für im 2. Vierteljahr 2015 geborene Kinder. Wiesbaden: destatis.
- Statistisches Bundesamt (2017b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 01.03. eines Jahres. Wiesbaden: destatis.
- Statistisches Bundesamt (2018): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Wiesbaden: destatis.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg: Herder Verlag.
- Walper, Sabine/Langmeyer, Alexandra/Wendt, Eva-Verena (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 364–392.
- Wiesner, Reinhard/Rauschenbach, Thomas/Bergmann, Christian (2013): Frühkindliche Bildung zwischen Politik und Recht. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–145.

Familienbildung und Elternbegleitung als kommunale Aufgabe

1. Familien unterstützen – Bildungsgerechtigkeit herstellen

Die Formel „Herkunft ist Zukunft“ behält für die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen auch nach vielen Jahrzehnten der Bildungsexpansion in Deutschland ihre Gültigkeit. Die Chancen, zu einem höheren Schulabschluss zu gelangen, sind in Deutschland im Wesentlichen neben der sozialen Herkunft (vgl. Becker/Lauterbach 2016) von ethnischer Differenz bestimmt (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Dollmann 2010). Aufgrund der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems werden insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien kontinuierlich zu Bildungsverlierer*innen (vgl. OECD 2017; Grundmann et al. 2003). Der Schule gelingt es dabei kaum, herkunftsbedingte Benachteiligungen von Kindern auszugleichen (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009). Für den Bildungsverlauf eines Kindes sind insofern die familialen Ressourcen die entscheidende Basis für einen Erfolg des Kindes. Angesichts der wachsenden Bedeutung von Bildung und des Stellenwerts der frühen Förderung von Kindern in der Familie benötigen viele Eltern eine Unterstützung zur Stärkung der familialen Ressourcen, um ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu erfüllen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005; Correll/Lepperhoff 2013). Die dafür notwendigen Strukturen sind allerdings in den meisten Kommunen nicht vorhanden; Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung werden in der Regel unkoordiniert von unterschiedlichen Trägern angeboten (vgl. Walper 2012; Krüger/Schröder 2017).

Der vorliegende Beitrag will die Möglichkeiten aufzeigen, die kommunale Angebote einer Eltern- und Elternbegleitung als eine integrative Familienunterstützung im Bildungsverlauf von Kindern beinhalten. In diesem Kontext werden im zweiten und dritten Abschnitt die in den vergangenen Jahren in der Praxis vollzogenen Ansätze der Eltern- und Elternbegleitung skizziert. Strukturell wurde die Entwicklung einerseits durch semiprofessionelle Gruppenanleiter*innen und andererseits durch weitergebildete pädagogische Fachkräfte bestimmt. Im vierten Abschnitt werden die Spielräume einer sozialraumbezogenen Elternbegleitung mit den Leitgedanken einer frühen Prävention und einer fachlichen Koordination durch das Jugendamt diskutiert. Im abschließenden Abschnitt werden Gelingensfaktoren anhand eines Praxisbeispiels einer sozial-

räumlichen Verortung für die Eltern- und Bildungsbegleitung im Rahmen einer kommunalen Steuerung in den Blick genommen.

2. Familienbezogene Programme zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung

Für Kinder ist die Familie der erste und wichtigste Ort für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Kompetenzen. Eltern legen in den ersten Lebensjahren den wesentlichen Grundstein für die Bildungs- und Lebenschancen ihrer Kinder (vgl. McCartney/Phillips 2007; Shonkoff/Boyce/McEwen 2009; Almond/Currie 2011). Sie sind mitentscheidend für den Aufbau von Kompetenzen in den einzelnen Entwicklungsbereichen, da sich das Kind und seine Umwelt in komplexer Wechselwirkung gegenseitig beeinflussen (vgl. Sameroff et al. 1998; Thornton 2004; Lareau 2011). Die Familienmitglieder, neben den Eltern insbesondere Geschwister und auch Großeltern, vermitteln Werte und Normen, geben Orientierung und sind in den verschiedenen Entwicklungsbereichen Vorbilder (vgl. Baumrind 1967; Waldfogel 2006). Die Entwicklung von Wissen, Können und Verstehen ist in großem Maße davon abhängig, wie feinfühlig Bezugspersonen auf kindliches Denken und Handeln reagieren und welche Wertschätzung das Kind erfährt.

Im Zuge einer stärker werdenden Fokussierung auf „positive“ Kindheitsverläufe stellen Erziehungs- und Bildungsaufgaben für Eltern zunehmend eine erhebliche Herausforderung dar – eine häufig zitierte Studie titelt „Eltern unter Druck“ (Henry-Huthmacher/Borchard 2008). Nicht selten suchen Eltern dann nach externer Unterstützung und Beratung. Gezielte Elternprogramme zur Stärkung elterlicher Kompetenzen, wie z.B. „Triple P“ oder „Starke Eltern – Starke Kinder“, haben in Deutschland eine erhebliche Verbreitung gefunden (vgl. Lösel et al. 2006). Dabei stehen die Themen Erziehungsverhalten und Erziehungseinstellungen im Mittelpunkt. Der Bereich Bildung mit den Aspekten „frühkindliche Förderung“, „Kindesentwicklung“ und „Bildungsrelevanz“ wird in diesen Elternprogrammen insofern nicht explizit thematisiert. Überwiegend richten sich diese Elternkurse zudem nicht an Familien mit Kindern in sehr frühen Lebensphasen.

Seit vielen Jahren werden neben solchen Programmen zur Stärkung der Erziehungskompetenzen vielerorts aber auch Maßnahmen für Eltern durchgeführt, die die Bildungschancen von Kindern verbessern sollen. So werden Eltern z.B. dabei angeleitet, wie sie die Lern- und Spielmöglichkeiten ihrer Kinder in der Familie fördern können. Ausgangspunkt für diesen Familienbildungsansatz war vor allem ein breites Erfahrungsspektrum über Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und von Kindern aus bildungsungewohnten Familien. Das erste Elternunterstützungsprogramm

dieser Art war das in Israel in den 1960er Jahren konzipierte Programm HIPPY – Home Interaction Program for Parents and Youngsters (vgl. Lombard 1994).

Seit 1991 wird HIPPY als Integrations- und Familienbildungsprogramm auch in Deutschland durchgeführt (vgl. Impuls Familienbildung o. J.). Es richtet sich an sozial benachteiligte Eltern und ihre Vorschulkinder. In einem zweijährigen Curriculum wird den Eltern im Rahmen von wöchentlichen Hausbesuchen und in vierzehntägigen Gruppentreffen durch Spiel- und Lernmaterialien Wissen über die kindliche Entwicklung sowie über Sprache und Lernen im Vorschulalter vermittelt. Die Hausbesuche werden von Semiprofessionellen aus der Zielgruppe durchgeführt, die das Programm selbst durchlaufen haben und über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Die einzelnen Lern- und Spieleinheiten werden intensiv mit den Eltern eingeübt, wobei die Eltern jeweils schriftliche Materialien als Unterstützung an die Hand bekommen.

Das aus den Niederlanden stammende Programmkonzept Opstapje wurde in Nordrhein-Westfalen unter dem Namen „Rucksack“ für Deutschland adaptiert. Das Programm Rucksack konnte sich seit den 1990er Jahren in vielen Kommunen in Nordrhein-Westfalen als eine Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund verbreiten (vgl. Roth/Terhart 2015). Mit dem Programm Rucksack wird ein interkultureller und interaktiver Ansatz verfolgt. Im Mittelpunkt steht die Förderung von Kindern im Elementarbereich unter Einbeziehung ihrer Familie und des Bildungssystems. Das Programm Rucksack zielt sowohl auf die sprachliche Förderung (von Muttersprache und Deutschkenntnissen) als auch auf die allgemeine kindliche Entwicklung ab. In der Praxis haben sich in Abhängigkeit von den örtlichen Bedingungen unterschiedliche Modelle in der Umsetzung des Rucksack-Programms entwickelt. Besonders etabliert ist das Modell der „Stadtteilmütter“ (vgl. Straßburger/Bestmann 2013). Hier werden Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, zu Stadtteilmüttern ausgebildet. Sie leiten jeweils eine Müttergruppe, deren Kinder die Kindertageseinrichtung besuchen, zu Sprach- und Entwicklungsaktivitäten an. Die Gruppentreffen finden in der Regel in Kindertagesstätten, Familienzentren, Familienstützpunkten, Schulen oder Mehrgenerationenhäusern statt.

Auf der Grundlage einer umfangreichen Meta-Analyse von 665 Studien konnte der Nachweis einer positiven Beeinflussung der Kindesentwicklung durch Programme zur Familienunterstützung erbracht werden (vgl. Layzer et al. 2001). Danach haben sich die Programme besonders dann als wirksam erwiesen (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005, S. 106), wenn

- die kindbezogenen Interventionsmaßnahmen früh begannen,
- die kindbezogenen Programme eine Komponente zur Selbstentwicklung der Eltern enthielten,
- die Eltern sich gegenseitig unterstützten,

- die Durchführung der Programme in Elterngruppen erfolgte,
- die Programme von professionellem Personal geleitet und
- Maßnahmen kombiniert wurden.

Ein Kennzeichen für die dargestellten Programme HIPPY und Rucksack ist, dass die Interventionsmaßnahmen in der Regel durch Semiprofessionelle durchgeführt werden und bisher nur lose an Institutionen der Kinderbetreuung oder Familienbildung angegliedert worden sind. In dieser Struktur arbeiten viele Gruppenanleiterinnen – wie beispielsweise die Stadtteilmütter in Berlin und Augsburg – überwiegend ehrenamtlich. In letzter Zeit hat dazu auf verschiedenen Ebenen ein Umdenken stattgefunden, indem nun bei unterschiedlichen Vergütungsstrukturen (Teilzeittätigkeiten, Honorarvergütungen) berufliche Perspektiven integrativer, kommunaler Arbeit für „Stadtteilmütter“ erschlossen worden sind – beispielsweise in Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Neben einer weiteren Professionalisierung der Begleitung von Familien in den genannten Förderprogrammen geht es hinsichtlich koordinierter Formen von Bildungspartnerschaften mit den Eltern um die stärkere Verknüpfung von semiprofessionellen Angeboten mit den Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte in den Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.

3. Familienbildung und Elternbegleitung durch pädagogische Fachkräfte

Mit dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ als Teil der „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ wurde 2011 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ein weiterer großer Schritt zur Erhöhung von Bildungschancen von Kindern aus bildungsungewohnten Familien getan. Mit dem Ziel einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit für Kinder betont der Programmansatz die Notwendigkeit einer präventiven, frühen Elternbegleitung für sozial benachteiligte Familien und baut mit einer Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte zu Elternbegleiter*innen dafür eine Kompetenzbasis in Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Familienbildungsstätten, Mehrgenerationenhäusern und Familienstützpunkten auf (vgl. Müller et al. 2015). Damit wird für die immer wieder zitierte „Bildungspartnerschaft“ zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ein handlungspraktisches Wissen zur Verfügung gestellt. In der Weiterbildung lernen die Fachkräfte, die wesentlichen Inhalte zu Bildungsaspekten der Kinder für die Eltern zu erläutern und durch Beispiele die Relevanz von Bildungspartnerschaften zwischen Familie und Bildungsinstitution hervorzuheben. Für eine hohe Umsetzungsqualität der Elternbegleitung sind zudem sowohl sehr gute Kenntnisse der regionalen Bildungslandschaft als auch eine gute Vernetzung vor Ort relevant. Denn Eltern

fehlt es vielfach an Wissen über Unterstützungsangebote im Sozialraum. Zudem sind sie sich oft ihres sozialen Netzes nicht bewusst oder scheuen sich aus verschiedenen Gründen, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Hier können Elternbegleiter*innen sehr hilfreich dabei sein, Ressourcen aufzuzeigen, indem sie z. B. durch das Begleiten erster Schritte von Eltern in der Unterstützung ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule Hemmschwellen abbauen helfen.

Mit den im Bundesprogramm zertifizierten Fachkräften für Elternbegleitung ist in vielen Kommunen ein großes Potenzial vorhanden, Familien bei der Bildung ihrer Kinder zu begleiten. Dabei steht die Frage im Raum, inwieweit es Elternbegleiter*innen aus einer Institution heraus – beispielsweise einer Kita – gelingen kann, Angebote der Bildungsbegleitung im Sozialraum zu kommunizieren und zu etablieren.

4. Sozialraumorientierung der Familienbildung und Elternbegleitung

Seit zwei Jahrzehnten bestimmt die Sozialraumorientierung (SRO) den Diskurs in der Sozialen Arbeit – mit der Einrichtung von stadtteilbezogenen Familienzentren hat sich dieser Ansatz auch in der Familienbildung zunehmend durchgesetzt. Sozialraumorientierung basiert auf Vorstellungen und Erfahrungen der Gemeinwesenarbeit und zielt mit einem lebensweltbezogenen Ansatz auf eine Ausgestaltung des sozialen Nahraums, um Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen zu unterstützen. Das Konzept der SRO wurde insbesondere im Bereich der Jugendhilfe umgesetzt (vgl. Hinte/Treeß 2014). Aufgabenbereiche von Jugendämtern wurden mancherorts mit dem Ziel, Ressourcen des Sozialraums gezielter einbeziehen zu können, regionalbezogen umstrukturiert und in dezentralen Verwaltungseinheiten organisiert. Eine damit verbundene Intention ist ein über Fachgrenzen hinweg funktionierendes interdisziplinäres Zusammenspiel verschiedener Handlungsfelder im Rahmen der Fallarbeit. Daneben sind die Vernetzung verschiedener kommunaler Dienste, die Kooperation mit vielfältigen Institutionen im Stadtteil (beispielsweise Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände, Kitas, Schulen, Gewerbetreibende, Vereine, Nachbarschaftsinitiativen, Helferkreise) und der Austausch mit ehrenamtlichen Personen und Quartiersbewohner*innen ein weiterer grundlegender Pfeiler des Konzepts der Sozialraumorientierung. Vernetzte, lebensweltbezogene und unmittelbare Hilfen im Sozialraum sollen eine Vorrangstellung bekommen (vgl. Peters/Koch 2004; Fürst/Hinte 2017). Kommunale Netzwerke können als ein Instrument betrachtet werden, um eine Vielfalt von Angeboten, Konzepten und Projektstrukturen im Sozialraum aufeinander abzustimmen, ggf. zu integrieren und damit überschaubarer zu gestalten (vgl. Fischer/Kosellek 2013).

Eine an den Bedürfnissen der Familien orientierte und gesteuerte Gestaltung der Familienbildung und Familienförderung im Sozialraum als übergreifendes Angebot bedarf einer koordinierenden Stelle in kommunaler Verantwortung (vgl. Schröder 2016). Mit der Qualifizierung von über 11 000 Elternbegleiter*innen in den Bundesprogrammen steht in vielen Institutionen ein spezifisch geschultes Personal für die Eltern- und Bildungsbegleitung zur Verfügung. Obwohl in vielen Einrichtungen Elternbegleiter*innen Familien intensiv unterstützen, stehen ihnen für die Eltern- und Bildungsbegleitung oft keine ausreichenden Zeitkontingente zur Verfügung (vgl. Beck/Schwaß/Stemmler 2016). Daneben verhindert die Konkurrenz zwischen Trägern an manchen Orten oft eine kommunale Umsetzung von Elternbegleitung. Wie beispielsweise im Bereich der Frühen Hilfen, könnte durch eine verstärkte trägerübergreifende sozialräumliche Verortung die Wirksamkeit der Elternbegleitung erhöht werden. Die fachliche Steuerung dafür sollte sowohl hinsichtlich der gesetzlichen Verantwortung (§ 16 i. V. m. §§ 22, 79, 80, 85 SGB VIII) als auch bezüglich der inhaltlichen Zuständigkeit in der kommunalen Verwaltungsgliederung beim Jugendamt liegen. Eine wirksame Umsetzung von Familien- und Bildungsbegleitung mit einer adäquaten Finanzierungsgrundlage ist künftig vor allem in Kommunen (und Jugendämtern) mit einer präventiven Ausrichtung von Familienförderung zu erwarten. Im folgenden Abschnitt werden an einem Praxisbeispiel modellhaft Möglichkeiten für die Umsetzung einer sozialräumlich verorteten Netzwerkstruktur von Familienbildung und Familienförderung näher beleuchtet.

5. Sozialräumliche Praxis der Familienbegleitung: Die Augsburger Familienstützpunkte

Am Beispiel der Augsburger Familienstützpunkte soll ein bedarfsgesteuertes und niederschwelliges Angebot von Familienunterstützung in einer sozialräumlichen Umsetzung dargestellt werden. Daneben werden Organisationsprinzipien für eine kommunale Steuerung und Koordination sozialräumlicher Vernetzung im Rahmen von Angeboten nach § 16 SGB VIII durch das Jugendamt aufgezeigt und diskutiert. Das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) fördert seit 2013 ein Programm zur strukturellen Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung und Einrichtung von Familienstützpunkten in Landkreisen und Kreisfreien Städten (vgl. Smolka et al. 2014). Familienstützpunkte sollen auf kommunaler Ebene bedarfsorientiert Maßnahmen zur Familien- und Elternbildung als passgenaue Unterstützung für Familien mit Kindern anbieten und im Rahmen der Angebotsstruktur mit vielfältigen Institutionen vor Ort vernetzt agieren. Die Familienstützpunkte sind an vorhandenen Institutionen, beispielsweise Kindertageseinrichtungen, Mehrgenerationenhäu-

sern, Mütter- oder Familienzentren, angedockt. Mit der Förderung verbunden ist die Einrichtung einer Koordinierungsstelle für den Familienstützpunkt beim zuständigen Jugendamt des Landkreises bzw. der Stadtverwaltung.

Die Stadt Augsburg beteiligt sich seit dem Förderbeginn mit mehreren Familienstützpunkten am Programm. Die entsprechende Koordinierungsstelle („Leitstelle Familienbildung“) befindet sich im Amt für Kinder, Jugend und Familie (Jugendamt). In Augsburg wurde das Konzept des Familienstützpunktes als ein sozialraumbezogenes Modell mit 15 Familienstützpunkten (Stand Juni 2018) umgesetzt (vgl. Amt für Kinder, Jugend und Familie o. J.). Augsburg hat mit rund 300 000 Einwohner*innen von allen Großstädten in Bayern den höchsten Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund (45%) – etwa zwei Drittel von allen Kindern in Augsburg leben in zugewanderten Familien. Die auf das Stadtgebiet verteilten 15 Familienstützpunkte stellen quartiersbezogen ein bedarfsgerechtes Bildungs- und Unterstützungsangebot für Familien bereit. Dabei kooperieren die Stützpunkte in den jeweiligen Stadtteilen in einem Netzwerk von Kindertagesstätten, Grundschulen, Mehrgenerationen-Treffpunkten, Familienzentren, Stadtteilmüttern, Wohlfahrtsverbänden, Kinderärzt*innen, ehrenamtlichen Helferkreisen, Kirchen und Migrantenorganisationen sowie dem Quartiersmanagement, dem Sozialdienst des Jugendamtes, den Frühen Hilfen, der Stadtteilbücherei und dem Jobcenter. Mit den Familienstützpunkten ist es in Augsburg gelungen, durch die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen im Wohnumfeld der Familien eine Unterstützungsinfrastruktur zu einem tragfähigen Netzwerk für Familienhilfen und Familienbildung weiterzuentwickeln. Die Verortung der Familienstützpunkte im Stadtgebiet orientiert sich insbesondere an der Bevölkerungszusammensetzung in einzelnen Stadtteilen hinsichtlich des Anteils von Familien, die Leistungen nach dem SGB II beziehen, und von Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Amt für Kinder, Jugend und Familie 2015).

Ein Familienstützpunkt als Ort der Familienbildung und Familienförderung ist eine sozialräumliche Anlaufstelle für Familien, Eltern und Kinder. Die Angebote sind durch einen präventiven und ganzheitlichen Ansatz für alle Familienmitglieder gekennzeichnet. Aktuelle Bedarfe hinsichtlich spezifischer Lebenslagen von Familien werden regelmäßig durch Stadtteilarbeitskreise oder durch Kooperation mit freien Trägern kommuniziert. Die Familienstützpunkte werden von pädagogischen Fachkräften geleitet – in der Regel sind dies Sozialpädagoginnen. Die Leitungskräfte wurden überwiegend in den Bundesprogrammen „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II“ als Elternbegleiter*innen zertifiziert. Mit der dezentralen Verortung der Familienstützpunkte direkt in den Stadtteilen können die spezifischen Herausforderungen und Probleme von Familien wohnortnah durch zielgerechte Angebote für Familien und Kinder zu wirkungsvolleren und schnelleren Lösungen führen (vgl. Amt für Kinder, Jugend und Familie 2015). Zahlreiche Familienstützpunkte bieten ne-

ben den spezifischen Angeboten der Familienbildung und Familienunterstützung auch eine regelhafte Kinderbetreuung als Kindertageseinrichtung an. Daneben wurden in Quartieren mit einem hohen Anteil von Alleinerziehenden Angebote in Form einer lokalen Anlaufstelle für Betreuung, Gesundheitsberatung, Erziehung und Familienbildung am Wochenende konzipiert. Hier spielen insbesondere Elterntreffs und Mutter-Kind-Gruppen als Orte für Informationsaustausch, Begegnung, Beratung, Begleitung sowie für sozial integrierende Kontakte eine wichtige Rolle – alle Angebote stehen unter dem Motto „Familien sind jederzeit willkommen“. Angebote der Familienstützpunkte setzen somit direkt an den Wünschen und Bedarfen der Familien und Eltern an. Dabei übernehmen die Familienstützpunkte häufig auch Lotsenfunktionen für Familien bei notwendigen Kontakten zu Ämtern der Stadtverwaltung.

In der Arbeit der 15 Familienstützpunkte hat die Elternbegleitung als Form der Bildungswegbegleitung der Kinder einen hohen Stellenwert. Eltern werden mit vielfältigen Familienangeboten längere Zeit begleitet und entwickeln Ressourcen, um den Bildungsort Familie zu stärken. Das „Stadtteilmütterprojekt“ des Deutschen Kinderschutzbundes Augsburg spielt für den Ressourcenausbau in den Familien eine herausragende Rolle (vgl. Deutscher Kinderschutzbund – Kreisverband Augsburg o.J.). Koordiniert durch die Familienstützpunkte und den Deutschen Kinderschutzbund betreuen Stadtteilmütter als Gruppenanleiterinnen rund 60 Müttergruppen in drei unterschiedlichen Settings: Mutter-Kind-Gruppen (0–3 Jahre), Mütter-Gruppen in KITAS (3–6 Jahre), Mütter-Gruppen in Grundschulen (6–8 Jahre). Mit dieser Angebotsform werden jährlich etwa 600 Familien erreicht. Die Gruppen treffen sich einmal wöchentlich zum Austausch über Entwicklungs- und Erziehungsfragen ihrer Kinder und bekommen Informationen und Materialien über die kindliche Entwicklung und Sprachförderung an die Hand. Zielsetzung und Handlungsanleitung für die Müttergruppen sind weitgehend am Rucksack-Konzept angelehnt (siehe Abschnitt 2). Die Stadtteilmütter werden regelmäßig geschult und erhalten von regionalen Koordinatorinnen wöchentlich Materialien für ihre jeweiligen Müttergruppen.

Seit 2015 halten zahlreiche Familienstützpunkte zudem niederschwellige Angebote für geflüchtete Familien bereit. Dazu zählen beispielsweise Mutter-Kind-Gruppen, Sprachcafés mit Kinderbetreuung, Spiel- und Sportangebote für Kinder, gemeinsames Kochen und Essen, Beratungsangebote, Stadtteilerkundungen oder Feste. Dabei werden seit 2017 drei Familienstützpunkte in Augsburg im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien“ durch das BMFSFJ gefördert (vgl. Correll/Lepperhoff in diesem Band). Im Rahmen dieses Bundesmodellprogramms werden deutschlandweit 47 Netzwerke von 2017 bis 2020 gefördert. Das Modellprogramm hat zum Ziel, durch sozialräumliche Vernetzung passgenaue Angebote zur Eltern- und Bildungsbegleitung für geflüchtete Familien zur möglichst

schnellen Integration von Kindern in Bildungseinrichtungen zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen. Die langjährigen Erfahrungen in Augsburg bei der Unterstützung und Begleitung von Familien mit Migrationshintergrund konnten in der Betreuung von zugewanderten Familien in Bezug auf sprachliche und kulturelle Aspekte genutzt werden. Die Elternbegleiterinnen in den im Modellprogramm beteiligten Familienstützpunkten haben für geflüchtete Familien Kontakte zu Betreuungs- und Bildungseinrichtungen hergestellt und die Eltern häufig auch im Rahmen der Aufnahme ihrer Kinder in Kindertageseinrichtungen und Schulen begleitet.

Mit dem Aufbau der stadtteilbezogenen Familienstützpunkte wurden auch die sozialräumlichen Kooperationen von Kindertageseinrichtungen und von Trägern der Familienbildung gestärkt. Durch die Einrichtung der „Leitstelle Familienbildung“ für die Koordination der Familienstützpunkte sowie einer „Steuerungsgruppe Familie und Kind“ nach § 78 SGB VIII wurden im Jugendamt integrierte Strukturen zur Steuerung und Koordination von Angeboten und Maßnahmen zur bedarfsgerechten Unterstützung von Familien in der Stadtverwaltung geschaffen. Im Zuge des alltäglichen Verwaltungshandelns im Jugendamt findet zweimal im Monat eine Jour-fix-Runde „Familie und Kind“ unter Beteiligung der Bereiche Frühe Hilfen, Koordinierende Kinderschutzstelle, Kommunale Jugendarbeit, Erziehungsberatung, Kinderbetreuung, Leitstelle Familienbildung sowie der Amtsleitung statt (vgl. Amt für Kinder, Jugend und Familie 2015). Resümierend zeigt sich, dass das vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales geförderte Programm zur strukturellen Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung und Einrichtung von Familienstützpunkten nicht nur den Stellenwert der Familienbildung in der kommunalen Praxis deutlich angehoben hat, sondern auch die Jugendamtsstruktur in Augsburg im Hinblick auf ein integriertes Verwaltungshandeln zur Familienbildung und Familienförderung verändert hat.

Mit der Darstellung des Augsburger Modells der sozialräumlichen Verortung durch die Einführung von Familienstützpunkten sollte eine Form guter Praxis für die kommunale Organisation der Familienbildung und Familienförderung abgebildet werden. Betrachtet man die Dimensionen, die das Modell als erfolgreiche Umsetzungsstrategie für die Erreichbarkeit von vielen Familien im Hinblick auf eine frühe Eltern- und Bildungsbegleitung kennzeichnen, lassen sich vor allem folgende Gelingensfaktoren herausstellen:

- die Familienbildung ist als kommunale Präventionsstrategie konzeptionell durch eine sozialräumliche Verortung von Angeboten verankert,
- die Angebote der Familienbildung stehen Familien wohnortnah zur Verfügung,
- die jeweilige Bedarfslage der Familien im Sozialraum ist für die Angebote wesentlich,

- die Haltung „alle Familien sind willkommen“ ist ein grundlegendes Merkmal der sozialräumlichen Praxis von Familienbildung,
- Fachkräfte und ehrenamtlich engagierte Personen arbeiten Hand in Hand,
- die Konzeption hat unabhängig von Projektmitteln eine solide und dauerhafte Finanzierung aus Landesmitteln und/oder dem kommunalen Haushalt,
- die Netzwerkstrukturen basieren auf einem professionellen Netzwerkmanagement,
- das Netzwerk verfügt über eine im Jugendamt verankerte zentrale Koordination,
- die sozialräumliche Vernetzung ist breit aufgestellt; die Form der Zusammenarbeit ist kooperativ und
- Netzwerkstrukturen entwickeln sich dynamisch weiter; Lernprozesse verändern Strukturen und Aufgaben.

Das „Augsburger Modell“ zeigt die Machbarkeit einer niederschweligen, sozialraumorientierten Familienbildung auf. Der Stand des Netzwerks mit 15 Familienstützpunkten wurde in einem rund zehn Jahre dauernden Prozess erreicht. Durch eine stetige Organisationsentwicklung ist es gelungen, die Familienstützpunkte nachhaltig in der Kommune zu verankern.

6. Fazit und Perspektiven

Seit der im Jahr 2006 vorgelegten deutschlandweiten Bestandsaufnahme der Angebote der Elternbildung (vgl. Lösel et al. 2006) hat die Familienbildung einen bemerkenswerten Wandel durchgemacht. Das besondere Kennzeichen dieser Veränderung ist die konzeptionelle Erweiterung der Familienbildung um ein niederschwelliges Angebot familiärer Eltern- und Bildungsbegleitung, insbesondere um die Elternkompetenzen zu Bildungsaspekten ihrer Kinder zu erhöhen. Hierdurch sollen die Bildungsverläufe von Kindern frühzeitig positiv beeinflusst werden. Dieser Prozess hatte einen wesentlichen Ausgangspunkt im Aufbau ehrenamtlicher, semiprofessioneller Strukturen in Form von sozialräumlichen Angeboten, wie Mutter-Kind-Treffs, Eltern-Cafés, Stadtteilmütterprojekten. Am Beispiel des Rucksack-Programms (siehe Abschnitt 2) zeigt sich der Erfolg einer sozialräumlichen Durchdringung von Familienförderung als niederschwelliger Familienbildung (vgl. Roth/Terhart 2015).

Als ein weiteres Moment im Wandel der Familienbildung sind die Bundesprogramme des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend anzuführen. Mit den Programmen „Elternchance ist Kinderchance“, „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ und „Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien“ wurden seit 2011 Weiterbildungsmaß-

nahmen und Netzwerkaktivitäten in Kommunen gefördert. Sowohl durch die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte als auch durch die modellhafte Erprobung vernetzter Elternbegleitung im Sozialraum sind auf kommunaler Ebene Potenziale für die Fortentwicklung der Familienbildung entstanden.

Die aufgezeigten Entwicklungslinien beinhalten strukturelle Ressourcen für eine bedarfsgerechte Familienbildung in kommunalen Einrichtungen, in sozial-räumlichen Netzwerken und bei den Trägern der Freien Wohlfahrtspflege. Was vielfach fehlt, ist eine kommunal verankerte Steuerungs- und Koordinationsfunktion für die Familien- und Bildungsbegleitung im Sozialraum, wie sie in Augsburg beispielsweise eingerichtet wurde. Eine präventiv ausgerichtete Kinder-, Jugend- und Familienhilfe erfordert hier eine eindeutige finanzielle und organisatorische Positionierung der Jugendämter im Hinblick auf eine frühe Förderung und Begleitung von Familien: „Success begins at home!“ (vgl. Krüger/Schröder 2017). Die Alternative dazu ist bislang in den jährlichen Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe einzusehen: ein kontinuierlicher Aufwärtstrend der „Hilfen zur Erziehung“ bei den Jugendämtern (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).

Literatur

- Almond, Douglas/Currie, Janet (2011): Human Capital Development before Age Five. In: Card, David/Ashenfelter, Orley (Hrsg.): *Handbook of Labor Economics*. Volume 4B. Amsterdam: Elsevier.
- Amt für Kinder, Jugend und Familie (Hrsg.) (2015): Konzeptfortschreibung für die Förderung der strukturellen Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung und von Familienstützpunkten. Augsburg: Amt für Kinder, Jugend und Familie.
- Amt für Kinder, Jugend und Familie (o.J.): Das Augsburger Familienportal. www.familie.augsburg.de (Abfrage: 22. 5. 2018).
- Baumrind, Diana (1967): Child Care Practices Antecedent three Patterns of Preschool Behavior. In: *Genetic Psychology Monographs* 75, H. 1, S. 43–88.
- Beck, Mira/Schwaß, Mariann/Stemmler, Mark (2016): Nachbericht zur Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Erlangen: FAU University Press.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (o.J.): Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen. www.elternchance.de (Abfrage: 24. 4. 2018).
- Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.) (2013): *Frühe Bildung in der Familie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Kinderschutzbund – Kreisverband Augsburg (o.J.): Stadtteilmütter. www.kinderschutzbund-augsburg.de/projekte/stadtteilmuetter/ueber-uns/ (Abfrage: 22. 6. 2018)
- Dollmann, Jörg (2010): *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Fischer, Jörg/Kosellek, Tobias (Hrsg.) (2013): Netzwerke und Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fürst, Roland/Hinte, Wolfgang (Hrsg.) (2017): Sozialraumorientierung. Wien: Facultas.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 1, S. 25–45.
- Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.) (2008): Eltern unter Druck. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hinte, Wolfgang/Treeß, Helga (2014): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Impuls Familienbildung (o. J.): Miteinander wachsen. www.impuls-familienbildung.de (Abfrage: 22. 5. 2018).
- Krüger, Detlef/Schröder, Angela (2017): Familienbildung und Familienförderung zum gelingenden Aufwachsen von Kindern als Aufgabe des Jugendamtes. www.bmfsfj.de/blob/116312/dfaa781be0aee4b262eeb6ba6dbb419e/familienbildung-und-familienfoerderung-zum-gelingenden-aufwachsen-von-kindern-als-aufgabe-des-jugendamts-data.pdf (Abfrage: 23. 4. 2018).
- Lareau, Annette (2011): Unequal Childhoods. Berkeley: University of California Press.
- Layzer, Jean I./Goodson, Barbara D./Bernstein, Lawrence/Price, Cristofer (2001): National Evaluation of Family Support Programs. Final Report. Volume A: The Meta-Analysis. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.
- Lösel, Friedrich/Schmucker, Martin/Plankensteiner, Birgit/Weiss, Maren (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich – Abschlussbericht. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lombard, Avima D. (1994): Success Begins at Home. The Past, Present and Future of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters. Guilford, CT: Dushkin.
- McCartney, Kathleen/Phillips, Deborah (Hrsg.) (2007): Early Childhood Development. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Müller, Dagmar/Beck, Mira/Gerleigner, Susanne/Guglhör-Rudan, Angelika/Hein, Kerstin/Schwaß, Mariann/Stemmler, Mark/Walper, Sabine (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. München: DJI.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hrsg.) (2017): Bildung auf einen Blick 2017. Gütersloh: Bertelsmann.
- Peters, Friedhelm/Koch, Josef (Hrsg.) (2004): Integrierte erzieherische Hilfen. Weinheim und München: Juventa.
- Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015): Rucksack – Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Münster: Waxmann.
- Sameroff, Arnold J./Bartko, W. Todd/Baldwin, Alfred/Baldwin, Clare/Seifer, Ronald (1998): Family and Social Influence on the Development of Child Competence. In: Lewis, Michael/Feiring, Candice (Hrsg.): Families, Risk, and Competence. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 177–192.
- Schröder, Angela (2016): Eckpunkte nachhaltiger Eltern- und Bildungsbegleitung. Berlin: DRK.

- Shonkoff, Jack P./Boyce, W. Thomas/McEwen, Bruce S. (2009): Neuroscience, Molecular Biology, and the Childhood Roots of Health Disparities: Building a New Framework for Health Promotion and Disease Prevention. In: JAMA 301, H. 21, S. 2252–2259.
- Statistisches Bundesamt (2018): 2017: Knapp 1 Million erzieherische Hilfen für junge Menschen unter 27 Jahren. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe.html (Abfrage: 31. 1. 2019).
- Smolka, Adelheid/Friedrich, Lena/Wünn, Sarah/Engelhardt, Dorothee (2014): Modellprojekt „Familienstützpunkte“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bamberg: ifb.
- Straßburger, Gaby/Bestmann, Stefan (2013): Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit.
- Thornton, Arland (Hrsg.) (2004): The Well-Being of Children and Families. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Uhlig, Johannes/Solga, Heike/Schupp, Jürgen (2009): Ungleiche Bildungschancen. Discussion Paper SP I, 2009-503. Berlin: WZB.
- Waldfoegel, Jane (2006): What Children Need. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walper, Sabine (2012): Vom Einfluss der Eltern. In: DJI Impulse, Nr. 100, H. 4, S. 10–13.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim und München: Juventa.

Kinderrechte als normative Grundlage für Teilhabe in der frühen Bildung

1. Kinder als Träger eigener Rechte

Von Anfang an hat jedes Kind das tiefe Bedürfnis dazuzugehören und beteiligt zu sein. Partizipation verbindet sich mit der Erfahrung, wichtig zu sein und etwas zu bewirken. Sie ist daher ein wesentliches Element einer an den Potentialen der Kinder ansetzenden inklusiven Bildung und Erziehung. Die Ermöglichung von Teilhabe und die Beteiligung der Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen ist kein Zugeständnis der Erwachsenen, sondern ein fundamentales Kinderrecht. Eine Altersgrenze, ab der Partizipation stattfinden muss, existiert nicht. Beteiligung sollte jedoch alters- und reifeangemessen gestaltet sein und darf nicht dazu missbraucht werden, die Verantwortung der Erwachsenen für die Verwirklichung von Kinderrechten auf die Kinder abzuwälzen.

Der Bezug zu den universell geltenden internationalen Kinderrechten bildet die zentrale normative Grundlage für Teilhabe in der frühen Bildung. Dabei bezieht sich Teilhabe sowohl auf gleichberechtigte Zugänge für alle Kinder zu früher Bildung als auch auf die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in den Bildungseinrichtungen. Die Etablierung einer umfassenden Beteiligungskultur auf konzeptioneller Ebene und im Alltagshandeln ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Beteiligungsrechte auch tatsächlich wahrnehmen können. Nicht zuletzt müssen die Eltern für Kinderrechte gewonnen werden. Dies kann erreicht werden durch eine kinderrechtsbasierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie durch die Integration der Kinderrechte in die Angebote der Eltern- und Familienbildung.

Zunächst werden Inhalte und Geltung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland dargestellt. Daraufhin wird erörtert, auf welche Weise Kinder alters- und reifeangemessen beteiligt werden sollten und wie kindliche Selbstbestimmung, Mitbestimmung und die Verantwortung der Erwachsenen für Kinder balanciert werden müssen. Anschließend wird dargestellt, worin der Kinderrechtsansatz in der Kita besteht und wie Eltern im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für die Rechte ihrer Kinder gewonnen werden können.

2. Die UN-Kinderrechtskonvention und ihre Geltung in Deutschland

Kinder sind von Beginn an Persönlichkeiten und Träger eigener Rechte. Kinderrechte müssen nicht erworben oder verdient werden, sie sind nicht abhängig von bestimmten Eigenschaften, sondern unmittelbarer Ausdruck der jedem Kind innewohnenden und unveräußerlichen Würde. Die Würde des Kindes zu achten und Kinder als Rechtssubjekte zu respektieren, ist Aufgabe aller Akteurinnen und Akteure in der Arbeit mit Kindern und für Kinder. Mit der Orientierung an den Kinderrechten ist zugleich die Absage an paternalistische Haltungen verbunden. Kinder sind nicht bloß Objekt des Schutzes und der Fürsorge. Kinderrechtsschutz ist weitaus mehr als Kinderschutz.

Mit der Anerkennung besonderer Bedürfnisse von Kindern, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden, ist die Erkenntnis verbunden, dass Kinder einen eigenen, auf ihre spezielle Situation zugeschnittenen Menschenrechtsschutz benötigen. Rund 40 Jahre nach Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte haben die Vereinten Nationen daher 1989 die UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet, die in spezifischer Weise die jedem Kind zustehenden Menschenrechte normiert.

Die in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegten Rechte sind nicht etwa „andere“, jenseits der allgemeinen Menschenrechte angesiedelte Rechte, denn „der Geist der Kinderrechte kommt aus dem Zentrum menschenrechtlichen Denkens“ (Kerber-Ganse 2009, S. 71). Vielmehr spezifiziert und erweitert die Kinderrechtskonvention die allgemeinen Menschenrechte in Bezug auf die besonderen Belange von Kindern. Kinderrechte sind insofern Menschenrechte für Kinder. Die Konvention enthält daher sowohl die für alle Menschen geltenden Rechte („equal rights“) als auch eine Reihe spezifischer, auf die besondere Situation von Kindern zugeschnittene Rechte („special rights“) (vgl. Hanson 2012, S. 70 ff.), darunter zum Beispiel der Vorrang des Kindeswohls, das Recht auf Spiel und die Rechte von Kindern, die außerhalb des Elternhauses aufwachsen.

Im Kontext des internationalen Menschenrechtssystems ist die UN-Kinderrechtskonvention insofern einmalig, als sie die bisher größte Bandbreite fundamentaler Menschenrechte – ökonomische, soziale, kulturelle, zivile und politische – in einem einzigen Vertragswerk zusammenbindet. Die in dem „Gebäude der Kinderrechte“ wichtigsten und vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes als miteinander zusammenhängende Allgemeine Prinzipien (General Principles) definierten Rechte finden sich in den Artikeln 2, 3, 6 und 12.

Artikel 2 enthält ein umfassendes Diskriminierungsverbot. Kein Kind darf aufgrund irgendeines Merkmals, wie z.B. der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, einer Behinderung, der Geburt oder eines sonstigen Status des Kindes oder seiner Eltern benachteiligt werden.

In *Artikel 3 Abs. 1* ist der Vorrang des Kindeswohls festgeschrieben. Demzufolge ist bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

Artikel 6 sichert das grundlegende Recht jedes Kindes auf Leben und bestmögliche Entwicklung. Die Vertragsstaaten der Kinderrechtskonvention erkennen das angeborene Recht jedes Kindes auf Leben an und verpflichten sich, das Überleben und die Entwicklung des Kindes in größtmöglichem Umfang zu gewährleisten.

In *Artikel 12* ist das Recht jedes Kindes auf Beteiligung niedergelegt. Demzufolge hat jedes Kind das Recht, in allen Angelegenheiten, die es betreffen, unmittelbar oder durch einen Vertreter bzw. eine Vertreterin gehört zu werden. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden.

Tabelle 1: Allgemeine Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention

Allgemeine Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention	
Artikel 2	Recht auf Nichtdiskriminierung
Artikel 3	Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls
Artikel 6	Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung
Artikel 12	Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten

Quelle: Eigene Darstellung

In der UN-Kinderrechtskonvention ist eine große Zahl weiterer Rechte von Kindern enthalten, die sich auf unterschiedliche Lebenssituationen und Lebensbereiche bezieht und nach Schutzrechten, Förderrechten und Beteiligungsrechten (im Englischen als die drei „P“ bezeichnet: Protection, Provision, Participation) unterschieden werden kann.

Schutzrechte: Zu den Schutzrechten gehören neben dem Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2), das Recht auf Schutz der Identität (Artikel 8), das Recht auf Schutz vor unberechtigter Trennung von den Eltern (Artikel 9), das Recht auf Schutz der Privatsphäre und Ehre (Artikel 16), das Recht auf Schutz vor Kindeswohl gefährdenden Einflüssen durch Medien (Artikel 17), das Recht auf Schutz vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Misshandlung oder Vernachlässigung einschließlich des sexuellen Missbrauchs (Artikel 19), das Recht auf Schutz für Kinder, die von der Familie getrennt leben (Artikel 20), das Recht von Flüchtlingskindern auf Schutz und Hilfe (Arti-

kel 22), das Recht von Minderheiten auf Schutz ihrer Kultur, Sprache und Religion (Artikel 30), das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung (Artikel 32), das Recht auf Schutz vor Suchtstoffen (Artikel 33), das Recht auf Schutz vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch (Artikel 34), das Recht auf Schutz vor Entführung und Kinderhandel (Artikel 35), das Recht auf Schutz vor Ausbeutung jeder Art (Artikel 36), das Recht auf Schutz vor Todesstrafe und lebenslanger Freiheitsstrafe sowie auf Schutz bei Freiheit entziehenden Maßnahmen (Artikel 37), das Recht auf Schutz bei bewaffneten Konflikten (Artikel 38) sowie das Recht auf Schutz in Strafverfahren (Artikel 40).

Förderrechte: Die wichtigsten Förderrechte sind – neben dem Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (Artikel 3) und dem Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Artikel 6) – das Recht auf Familienzusammenführung (Artikel 10), das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Artikel 14), das Recht auf Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit (Artikel 15), das Recht auf Zugang zu den Medien (Artikel 17), das Recht auf beide Eltern und auf Kinderbetreuungsdienste (Artikel 18), das Recht auf Förderung von Kindern mit Behinderung (Artikel 23), das Recht auf Gesundheitsfürsorge (Artikel 24), das Recht auf Leistungen der sozialen Sicherheit (Artikel 26), das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard (Artikel 27), das Recht auf Bildung (Artikel 28), das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung sowie auf Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben (Artikel 31) sowie das Recht auf Genesung und Wiedereingliederung geschädigter Kinder (Artikel 39).

Beteiligungsrechte: Zu den Beteiligungsrechten gehören neben dem Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Artikel 12) das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und Informationsweitergabe (Artikel 13) sowie das Recht auf Nutzung der Medien (Artikel 17).

In Ergänzung zu den materiellen Rechten enthält die UN-Kinderrechtskonvention eine Reihe von Regelungen zur Umsetzung der Konvention. Hierzu gehören die Verpflichtung zur Bekanntmachung der Kinderrechte (Artikel 42), die Einsetzung eines Ausschusses für die Rechte des Kindes (Artikel 43), die Berichtspflicht der Vertragsstaaten (Artikel 44) sowie die Mitwirkung anderer Organe der Vereinten Nationen (Artikel 45).

Von großer Bedeutung ist die in Artikel 42 enthaltene Verpflichtung der Vertragsstaaten, „die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“. Mit dieser Verpflichtung bekennen sich die Vertragsstaaten der Konvention zu einer umfassenden Kinder- und Menschenrechtsbildung auf allen Ebenen, sowohl gegenüber Eltern, den mit Kin-

dern und für Kinder tätigen Fachkräften sowie Erwachsenen generell, als auch gegenüber Kindern jeder Altersstufe.

Die UN-Kinderrechtskonvention ist durch drei Zusatzprotokolle präzisiert und erweitert worden. Das im Jahr 2002 in Kraft getretene Zusatzprotokoll soll Kinder in bewaffneten Konflikten schützen. Das zweite, im selben Jahr in Kraft getretene Zusatzprotokoll betreffend den Kinderhandel, die Kinderprostitution und die Kinderpornographie verbietet diese Formen der Ausbeutung und fordert von den Staaten, sie als Verbrechen zu verfolgen und unter Strafe zu stellen. Im April 2014 trat das dritte Zusatzprotokoll betreffend eines Individualbeschwerdeverfahrens in Kraft. Demzufolge haben Kinder, deren Rechte verletzt wurden, nach Ausschöpfung des innerstaatlichen Rechtswegs nunmehr die Möglichkeit, sich mit ihren Beschwerden direkt an den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in Genf zu wenden. Der Ausschuss prüft die Beschwerden und drängt anschließend gegebenenfalls bei dem betroffenen Staat auf Abhilfe.

In Deutschland ist die UN-Kinderrechtskonvention am 5. April 1992 völkerrechtlich in Kraft getreten. Durch die Rücknahme der Vorbehaltserklärung am 15. Juli 2010 hat die Bundesregierung zum Ausdruck gebracht, dass kein innerstaatlicher Anwendungsvorbehalt mehr besteht. Seitdem gilt die Konvention uneingeschränkt für jedes in Deutschland lebende Kind, unabhängig von seinem Aufenthaltsstatus, also auch beispielsweise für nach Deutschland geflüchtete Kinder. Sie schafft subjektive Rechtspositionen und begründet innerstaatlich unmittelbar anwendbare Normen. Gerichte wie auch die exekutive Gewalt sind in vollem Umfang an sie gebunden. Gemäß Artikel 25 des Grundgesetzes nimmt die Konvention den Rang eines einfachen Bundesgesetzes ein. Sie steht damit allerdings nicht über der Verfassung. Im Falle einer Konkurrenz zwischen Grundgesetz und Kinderrechtskonvention kommt dem Grundgesetz eine Vorrangstellung zu.

Insbesondere in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern sind die folgenden rechtlichen Regelungen zur Partizipation von zentraler Bedeutung. Artikel 12 Absatz 1 (Berücksichtigung des Kindeswillens) der UN-Kinderrechtskonvention lautet wie folgt: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ Der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen hat betont, dass es sich bei dem Recht auf Beteiligung nicht nur um ein einzelnes Recht, sondern zugleich um ein allgemeines Prinzip handelt, das bei der Umsetzung aller Kinderrechte zu beachten ist. Insbesondere bei der Verwirklichung des Kindeswohls müssen die Meinung und der Wille des Kindes alters- und reifeangemessen berücksichtigt werden.

In der deutschen Gesetzgebung wurde das Recht des Kindes auf Beteiligung bereits 1980 in das Bürgerliche Gesetzbuch eingeführt. Entsprechend lautet

§ 1626 Abs. 2 BGB: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“

Auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) enthält in § 8 Abs. 1 umfassende Beteiligungsrechte: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Im Falle der Trennung bzw. Scheidung der Eltern enthält § 18 SGB VIII zudem einen eigenen Anspruch des Kindes auf Beratung und Unterstützung bei der Ausübung des Umgangsrechts. Nehmen die Eltern Hilfen zur Erziehung in Anspruch, sind die Kinder gemäß § 36 Abs. 2 SGB VIII an der Aufstellung eines Hilfeplans zu beteiligen.

3. Kinder alters- und reifeangemessen beteiligen

Dass bereits Säuglinge und Kleinkinder einen eigenen Willen haben und diesen auch auszudrücken verstehen, ist umfassend durch entwicklungspsychologische Studien belegt (vgl. Dornes 1993, 2006). Im Unterschied zu älteren Kindern und Erwachsenen manifestiert sich der Wille eines jungen Kindes allerdings nicht sprachlich, sondern durch Mimik, Gestik und allgemeinen körperlichen Ausdruck des Wohl- bzw. Unwohlseins. Wenn ein junges Kind das Gesicht verzieht, sich mit dem Kopf abwendet, den Körper anspannt und weint oder schreit, macht es damit deutlich, dass es nicht einverstanden ist und ihm etwas nicht passt. Umgekehrt zeigt ein Kind mit freundlichem Gesichtsausdruck, zustimmenden Gesten, wohligen Lauten und einer entspannten Körperhaltung, dass es zufrieden ist und die Situation seine Zustimmung findet.

Nicht immer ist es für Erwachsene leicht, den Willen eines noch nicht der Sprache mächtigen Kindes zu erfassen. Dafür benötigen Eltern und andere für das Kind verantwortliche Erwachsene wie zum Beispiel pädagogische Fachkräfte in der Kita feinfühliges Empathie (vgl. Becker-Stoll 2014). Feinfühlig zu sein bedeutet, die kindlichen Äußerungen wahrzunehmen, diese richtig zu interpretieren und darauf altersgemäß prompt und angemessen zu reagieren.

Pädagogische Fachkräfte sind ebenso wie Eltern üblicherweise gut in der Lage, feinfühlig auf ein Kind zu reagieren. Sie achten auf die Signale des Kindes, respektieren den darin zum Ausdruck kommenden Willen und orientieren ihr Handeln an den kindlichen Bedürfnissen. Zu einem kindgerechten Vorgehen gehört auch, dass die Erwachsenen ihre Handlungen – zum Beispiel beim Wickeln – sprachlich ankündigen und begleiten, um dem Kind Gelegenheit zu geben, sich darauf einzustellen und mitzuwirken.

4. Der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen

Den Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen zu verwirklichen bedeutet, sämtliche Aspekte der Kita mit Bezug zu Kindern – u. a. Leitbild und Konzept, Gestaltung des Alltags, pädagogische Angebote, Umgang mit Konflikten und Beschwerden, Zusammenarbeit mit den Eltern – an den Rechten der Kinder zu orientieren. Ziel des Kinderrechtsansatzes ist es, dass jeder Junge und jedes Mädchen darauf vertrauen kann, dass seine bzw. ihre anerkannten Rechte in der Kita respektiert und umgesetzt werden.

Wie jeder Menschenrechtsansatz beruht der Kinderrechtsansatz (vgl. International Save the Children Alliance 2005) auf bestimmten Prinzipien, die sich aus dem Charakter von Menschenrechten ergeben. Vor allem vier grundlegende Prinzipien können unterschieden werden: Universalität, Unteilbarkeit, Kinder als Träger eigener Rechte sowie Erwachsene als Verantwortungsträger.

Das Prinzip der Universalität der Kinderrechte: Die Kinderrechte gelten weltweit in gleicher Weise für alle Kinder, unabhängig davon, in welcher Kultur oder Tradition sie leben, unabhängig auch davon, unter welchen Lebensumständen Kinder aufwachsen. Alle Kinder sind hinsichtlich ihrer Rechte gleich. Jungen und Mädchen haben gleiche Rechte. Nicht-Diskriminierung gehört zum Kernbestand der Menschen- und Kinderrechte.

Das Prinzip der Unteilbarkeit der Kinderrechte: Alle Rechte, die Kindern zustehen, sind gleich wichtig und untrennbar miteinander verbunden. Das „Gebäude der Kinderrechte“ ist als ganzheitliche Einheit zu verstehen. Keine Gruppe von Rechten ist wichtiger als eine andere. Quer zu allen Bereichen können Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte gleiche Geltung beanspruchen. So sind Kinder beispielsweise besser vor Gefahren geschützt, wenn sie ihre Rechte kennen und an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden.

Das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte: Kinder sind Träger eigener Rechte. Sie stehen Kindern allein deshalb zu, weil sie Kind sind.

Das Prinzip der Erwachsenen als Verantwortungsträger: Das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte korrespondiert mit der Pflicht der Erwachsenen, Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte zu übernehmen. Erwachsene sind Pflichtenträger, von denen die Kinder die Umsetzung ihrer Rechte erwarten können.

Kennzeichnend für den Kinderrechtsansatz ist, dass nicht nur nach den Bedürfnissen, sondern gleichermaßen nach den Rechten von Kindern gefragt wird. Während Bedürfnisse subjektiv und situationsabhängig sind, handelt es sich bei

den Rechten der Kinder um objektive, von einzelnen Situationen unabhängige Ansprüche. Der Kinderrechtsansatz bildet den Rahmen zur Ausrichtung des Handelns von Personen und Organisationen an den Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention. Damit ist er ein auf die besonderen Bedürfnisse und spezifischen Rechte von Kindern und Jugendlichen ausgerichteter Menschenrechtsansatz.

Pädagoginnen und Pädagogen in Einrichtungen für Kinder, die sich den Kinderrechten verpflichtet fühlen, sollten Menschen- und Kinderrechtsbildung auf drei Ebenen angehen: Erstens müssen die Fachkräfte Vorbild in puncto Kinderrechte sein. Denn Kinder werden die Rechte anderer nur unter der Voraussetzung achten, dass sie selbst mit ihren Rechten wahrgenommen und respektvoll behandelt werden. Zweitens geht es darum, Kindern ihre Rechte altersgerecht zu vermitteln. Drittens müssen die Kinder selbst rechtebasierte und demokratische Verhaltensweisen einüben können. Hierzu bedarf es einer Verankerung der Kinderrechte in den Leitbildern und Konzepten der pädagogischen Einrichtungen sowie der Förderung einer Beteiligungskultur auf allen Ebenen (vgl. Prengel/Winklhofer 2014).

Insgesamt ist die Orientierung an den Kinderrechten und die Umsetzung des Kinderrechtsansatzes ein zentraler Baustein guter Qualität aller mit Kindern und für Kinder tätigen Fachkräfte und Organisationen. Dienste und Einrichtungen, die für sich in Anspruch nehmen, qualitativ hochwertige Arbeit mit Kindern zu leisten, müssen sich daran messen, inwieweit sie zur Verwirklichung der Rechte von Kindern beitragen und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern kinderrechtsbasiert gestalten.

Hinsichtlich der Partizipation der Kinder im Alltag der Kita muss unterschieden werden zwischen denjenigen Entscheidungen, die das Kind allein zu treffen hat, und anderen, die in die Verantwortung der Erwachsenen fallen und bei denen dem Kind lediglich ein Mitbestimmungsrecht zukommt. Ein Beispiel soll dies erläutern (vgl. Maywald 2016, S. 84f.).

Fallbeispiel: Selim isst gerne Rosinen

In der Kita von Selim (4 Jahre) wird großer Wert auf gesunde Ernährung gelegt. Entsprechend den Empfehlungen der Initiative „5 am Tag“ sind vor allem Obst und Gemüse reichlich vorhanden. Zum Nachtisch gibt es häufig Obstsalat. Als sich Selim wieder einmal gezielt die Rosinen zwischen dem Obst herauspicks, fordert ihn die Erzieherin auf, das Obst doch „wenigstens mal zu kosten“. Darauf Selim entschlossen: „Ich will gar nicht kosten. Mir schmecken sowieso nur Rosinen“.

In dem Beispiel wird deutlich, dass Selim gerne Rosinen isst. Das Obst schmeckt ihm nicht und so pickt er sich aus dem Obstsalat gezielt die Rosinen heraus. Die Erzieherin demgegenüber möchte, dass Selim Obst isst. Vermutlich ist sie davon überzeugt, dass Obst der Gesundheit guttut. Möglicherweise spielt

bei ihr auch eine Rolle, dass sie es nicht fair findet, sich nur die Rosinen aus dem Salat zu picken. Sie fordert Selim auf, das Obst doch „wenigstens mal zu kosten“.

Die unterschiedlichen Interessen und damit verbundenen Motive von Selim und seiner Erzieherin sind gut nachvollziehbar. Doch wer setzt sich durch? Und mit welchem Recht? Verbirgt sich hinter der Aufforderung, „wenigstens“ zu kosten, mehr als eine freundliche Anregung, Obst zu essen? Welches sind die Konsequenzen, wenn Selim auf seiner Position besteht?

Kinder haben das Recht, über ihren Körper weitgehend – abgesehen von Notsituationen – selbst zu bestimmen. Hierzu gehört auch das Recht des Kindes selbst zu entscheiden, ob es isst sowie was und wieviel von den angebotenen Speisen es zu sich nimmt. Die für das Kind verantwortlichen Erwachsenen entscheiden über das Speisenangebot, an dem die Kinder zum Beispiel im Rahmen regelmäßiger Kinderbefragungen beteiligt werden sollten. Die pädagogischen Fachkräfte können versuchen, die Kinder für die aus ihrer Sicht schmackhafte und gesunde Speisenauswahl zu motivieren. Druck oder gar Zwang auszuüben („Keine Rosinen ohne Obst“) ist jedoch nicht kindgerecht.

In dem Fallbeispiel kommt als ein weiterer Aspekt der Gerechtigkeit hinzu, dass die Vorliebe von Selim für Rosinen dazu führen kann, dass andere Kinder keine Rosinen mehr im Salat vorfinden, obwohl sie selbst gerne davon essen würden. Allerdings ist hier Vorsicht geboten. Denn nicht immer entspricht eine abstrakte Vorstellung von Gerechtigkeit („Jedes Kind hat Anspruch auf seinen Anteil an Rosinen“) den konkreten Bedürfnissen der beteiligten Kinder. So kann es durchaus andere Kinder geben, die gerne Obst essen, aber die Rosinen im Salat nicht ausstehen können und sich insofern Möglichkeiten des Handelns ergeben („Du kannst gerne meine Rosinen essen, wenn ich dafür mehr Apfelsinen bekomme“). Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, solche Aushandlungsprozesse bei Bedarf zu moderieren und darauf zu achten, dass kein Kind seine Interessen auf Kosten eines anderen Kindes durchsetzt.

Über die Förderung der Beteiligung der Kinder im Alltag hinaus ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, kindgerechte Beschwerdemöglichkeiten einzurichten. Da Beschwerden u. a. auf Grenzverletzungen und Übergriffe hinweisen, sind sie zugleich ein wichtiger Bestandteil des präventiven Kinderschutzes. Kinder, die ermutigt werden, über unangenehme Erfahrungen zu sprechen, und die es gewohnt sind, dass ihre Klagen gehört und ernst genommen werden, sind dadurch besser vor Gefahren geschützt.

Im Zuge des Bundeskinderschutzesetzes wurde der § 8b in das Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe) eingefügt, demzufolge u. a. die Träger von Kindertageseinrichtungen „Anspruch auf Beratung bei der Entwicklung und Anwendung fachlicher Handlungsleitlinien zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten“ haben.

Mit dieser Formulierung wurden Beschwerdemöglichkeiten in Kitas indirekt für verbindlich erklärt und überdies eng an Verfahren der Beteiligung von Kindern gebunden.

Besonders wichtig für die Einführung von Beschwerdeverfahren in Kitas ist § 45 Abs. 2 SGB VIII, der die Erlangung der Betriebserlaubnis an die Etablierung von Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten knüpft. Demzufolge ist eine Betriebserlaubnis nur dann zu erhalten, wenn „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden“.

Jede Person in der Kita kann sowohl Absender*in als auch Empfänger*in von Beschwerden sein. Auch anwaltliche Beschwerden (Beschwerden im Namen eines anderen) sind möglich, wenn sich ein Kind z.B. darüber beschwert, dass einem anderen Kind Unrecht geschieht. Beschwerden sind nicht an eine bestimmte (z.B. sprachliche) Form gebunden. Gerade bei jungen Kindern können körpersprachliche – mimische und gestische – Äußerungen Unzufriedenheit im Sinne einer Beschwerde ausdrücken. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, diese Äußerungen achtsam und wertschätzend wahrzunehmen und entsprechend zu bewerten.

Unzufriedenheit und Beschwerden in der Kita treten vor allem im alltäglichen Zusammensein der Kinder untereinander bzw. in der Arbeit mit den Kindern auf. Sie sollten situativ erkannt, ernst genommen und angesprochen sowie in der Regel zeitnah im Sinne einer fehlerfreundlichen Beschwerdekultur behandelt werden. Bei Ermöglichungsbeschwerden gehören hierzu das Aufgreifen von Ideen und Verbesserungsvorschlägen sowie die Erprobung und gegebenenfalls Umsetzung von Veränderungen. Im Falle von Verhinderungsbeschwerden geht es um die Durchsetzung und bei Bedarf Neujustierung von Grenzen und Regeln, manchmal auch um Wiedergutmachung und Entschuldigung.

In Ergänzung zu diesem alltäglichen Umgang mit Beschwerden sollten ritualisierte, an eine bestimmte Zeit und an einen festen Ort gebundene Beschwerdemöglichkeiten vorhanden sein. Hierzu können der Morgenkreis, eine regelmäßig stattfindende Gruppen- oder Kinderversammlung, die Wahl von Kindersprecher*innen, Beteiligungsprojekte mit den Kindern (z.B. zur Planung des Außengeländes oder zur Ausarbeitung von Kita-Regeln bzw. einer Kita-Verfassung), ein Anregungs- und Beschwerdebriefkasten und ausgewiesene Sprechzeiten der Kita-Leitung gehören. Diese stärker formalisierten Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren sollten sich dadurch auszeichnen, dass sie allen Kindern bekannt sind (Information und Transparenz), auftretende Beschwerden zuverlässig bearbeitet werden (Verlässlichkeit und Verbindlichkeit) und in jedem Fall eine zeitnahe Reaktion erfolgt (Promptheit und Responsivität). Dies gilt auch für die Fälle, in denen die Beschwerde offensichtlich unbegründet ist oder aus unterschiedlichen Gründen nicht zu einer Veränderung führen kann.

5. Eltern für Kinderrechte gewinnen

Wer Eltern für die Rechte ihrer Kinder gewinnen will, muss zunächst die hervorgehobene Rolle von Müttern und Vätern respektieren. Auch hier gibt die UN-Kinderrechtskonvention Auskunft. Gemäß Artikel 18 Absatz 1 sind „für die Entwicklung und Erziehung des Kindes in erster Linie die Eltern [...] verantwortlich. Dabei ist das Wohl des Kindes ihr Grundanliegen.“ In den meisten Fällen wissen die Eltern aufgrund gewachsener Bindungen und weil ihnen ihre Kinder so sehr am Herzen liegen, am besten, was dem Wohl des Kindes entspricht. Die staatliche Verantwortung für Kinder ist nachrangig, auch wenn der Staat die Eltern bei der Erfüllung ihrer Aufgabe unterstützen muss, zum Beispiel durch die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas. Erst wenn im Einzelfall das Wohl eines Kindes gefährdet ist, darf und muss der Staat in Elternrechte eingreifen.

Wenn Eltern spüren, dass ihre vorrangige Stellung dem Kind gegenüber respektiert wird – auch wenn Fachkräfte nicht mit allen ihren Entscheidungen einverstanden sind –, sind sie eher bereit, sich für die Rechte ihrer Kinder einzusetzen. Denn das Wohl des Kindes muss auch bei elterlichem Handeln und Unterlassen der zentrale Bezugspunkt sein. Rollenklarheit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ist eine wichtige Voraussetzung für die Öffnung der Eltern mit Blick auf die Kinderrechte.

Über die Förderung des Kindes in der Kita hinaus ist es Aufgabe der Kita, die Eltern im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Möglichkeiten zur Förderung ihrer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen hinzuweisen und bei Bedarf entsprechende Kontakte anzubahnen. Zu diesen Möglichkeiten gehören u. a. die Frühen Hilfen sowie Angebote der Erziehungsberatung und Familienbildung, die an zahlreichen Orten in Form von Familien- bzw. Eltern-Kind-Zentren in die Kita integriert sind.

6. Fazit

Die Orientierung an den Kinderrechten und die Etablierung eines effektiven Beschwerdemanagements sind wichtige Instrumente einer umfassenden Beteiligungskultur. Kinder nehmen sensibel wahr, inwiefern nicht nur sie selbst, sondern alle in der Kita – von den Mitgliedern des pädagogischen Teams über die hauswirtschaftlichen Kräfte bis hin zu den Eltern – sich einbringen können und an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligt sind. Partizipation ist unteilbar und schließt jede und jeden ein. Eine gelebte Beteiligungskultur ist daher ein wichtiger Beitrag zur Wahrung der Rechte aller Beteiligten in der Kita und ein unverzichtbarer Bestandteil früher Bildung.

Literatur

- Becker-Stoll, Fabienne (2014): Handbuch Kinderkrippe: So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. Freiburg: Herder Verlag.
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Kindes. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dornes, Martin (2006): Die Seele des Kindes: Entstehung und Entwicklung. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hanson, Karl (2012): Schools of Thought in Children's Rights. In: Liebel, Manfred/Hanson, Karl/Saadi, Iven/Vandenhoe, Wouter (Hrsg.): Children's Rights from Below. London: Palgrave Macmillan, S. 63–79.
- International Save the Children Alliance (2005): Child Rights Programming. How to Apply Rights-Based Approaches to Programming. Peru: Save the Children. www.images.savethechildren.it/f/download/Policies/ch/child-rights-handbook.pdf (Abfrage: 17. 2. 2018).
- Kerber-Ganse, Waltraud (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen und Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Maywald, Jörg (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg: Herder.
- Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1 und Band 2. Opladen und Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

Perspektiven der sozialen Ungleichheitsforschung auf Bildungsprozesse in der frühen Kindheit

1. Zur Ausgangslage

In der sozialen Ungleichheitsforschung geht es in besonderem Maße um die Frage nach dem Ob und Wie der ungleichen Verteilung von Lebenschancen. In diesem Kontext gilt Bildung als zentrale Ressource und wichtiges Medium, über das sich die ungleiche Verteilung von Lebenschancen vollzieht. Die Einsicht, dass Bildung ein entscheidender Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und soziale Anerkennung ist, hat dabei in der sozialen Ungleichheitsforschung große empirische Evidenz. So wie von Einkommensreichtum und Einkommensarmut die Rede ist, finden sich nicht nur in Deutschland viele Belege für Bildungsreichtum und Bildungsarmut, die beide jeweils als maßgebliche, ungleichheitswirksame Größe bei der Entstehung und Persistenz von sozialen Ungleichheitsverhältnissen angesehen werden. Neben der Verteilung von Gütern (Besitz, Geld) und sozialen Positionen (Macht oder Prestige) gilt somit vor allem die Verfügbarkeit von, der Zugang zu und die Teilhabe an Bildung als wesentlicher Faktor, von dem ein Großteil der Lebensgestaltungschancen und damit das Wohlergehen eines Menschen abhängt.

Bildung ist allerdings mehr als Schulbildung und beginnt nicht erst am Bildungsort Schule. Bereits vor der Einschulung haben Kinder eine erste wichtige Wegstrecke ihrer Bildungsbiographie absolviert. Sie haben sich Bildung im Rahmen der gelebten familialen Alltagspraxis, aber auch in vorschulischen Bildungseinrichtungen angeeignet. Aber: Die Bildungsrelevanz von Familie und frühpädagogischen Institutionen ist erst in den letzten Jahren in ihrer nachhaltigen Bedeutung für kindliche Bildungsbiographien richtig „entdeckt“ worden. So hat die Aufmerksamkeit für den ersten und zeitlich besonders lange wirksamen (kindlichen) Bildungsort Familie zugenommen und wir finden beispielsweise differenzierte Studien über verschiedenartige kulturelle Lebensformen (Familienstile) und Bildungsstrategien in unterschiedlichen sozialen Milieus (vgl. Müller/Krinninger 2016; Büchner/Brake 2006). Dabei wird u. a. herausgestellt, dass dem Bildungsort Familie keineswegs nur eine „Zulieferfunktion“ in

Form von vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Bildungsleistungen für (außerhalb der Familie stattfindende) formale Bildungsprozesse zukommt. Vielmehr wird die eigenständige Bedeutung des Bildungsorts Familie für zahlreiche, oft eher beiläufig stattfindende, informelle Bildungsleistungen unterstrichen, deren Stellenwert bei der Realisierung von sozialen und kulturellen Teilhabe- und Lebensgestaltungschancen nicht unterschätzt werden darf.

In der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung finden sich in diesem Zusammenhang zahlreiche Belege dafür, dass es bereits in der frühen Kindheit, also noch vor der Einschulung, zu herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen kommt, mit denen viele Kinder auf ihrem Bildungsweg im Zuge von familialer und frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung konfrontiert sind, wenn sie sich bemühen, kulturell und sozial anschlussfähig zu werden bzw. zu bleiben. Als Risikogruppen gelten in dieser Hinsicht Jungen, Kinder sozio-ökonomisch schwacher, bildungsferner und/oder alleinerziehender Eltern sowie Kinder mit Migrationshintergrund. So sind hier z. B. vielfältige ungleiche Mobilisierungschancen von Hilfen bei der kindlichen Sprach- oder Leseförderung oder die ungleichheitsrelevanten Milieuunterschiede bei der Entwicklung eines legitimen (d. h. auch in der Schule anererkennungsfähigen) Bildungshabitus im Kindesalter nachweisbar (vgl. dazu Anders 2013).

Zudem werden im Feld der Bildungsforschung neben individuellen und familienbezogenen Einflüssen auch institutionelle Praktiken, z. B. bei der Einschulung, als sozial selektiv wirkende Einflussfaktoren herausgestellt (vgl. Gommolla/Radtke 2002). Insbesondere spielen professionelle Akteure in Bildungsinstitutionen im Hinblick auf Begründungs- und Entscheidungsmuster bei der Einschulung, der Zurückstellung oder bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf eine wichtige Rolle als Teil von institutionalisierten Routinen, Regeln, Konzepten und Gewissheiten sowie damit einhergehenden internen ungleichheitswirksamen Logiken von Professionellen im Vor- und Grundschulbereich (vgl. Kelle/Schmidt/Schweda 2017, S. 66 ff.; Brake/Büchner 2012, S. 112 ff.).

Beim Bemühen um den Abbau von herkunftsbedingten Zugangsbarrieren zu Bildung und Kultur wird in Anbetracht einer solchen Ausgangslage vor allem der frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen und der damit verbundenen institutionellen Frühförderung besonders für Kinder aus sozialstrukturell benachteiligten Milieus (in Kooperation mit den Herkunftsfamilien) ein besonders hoher Stellenwert zugemessen (vgl. Roßbach/Klucznik/Kuger 2008). Und tatsächlich gibt es – wenn auch nicht immer eindeutige – Belege dafür, dass der Besuch von Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu einem Nicht-Besuch dazu beiträgt, kindliche Kompetenzdefizite zu verringern oder Risiken der Zurückstellung bei der Einschulung zu reduzieren (vgl. dazu u. a. Anders 2013; Brake/Büchner 2012, S. 124 ff.).

2. Bildungsbenachteiligung im Spiegel des Ungleichheitsdiskurses

Seit der Phase der (west-)deutschen Bildungsexpansion hat zwar die Bildungsbeteiligung insgesamt deutlich zugenommen, die sozialen Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung haben sich aber bis heute als außerordentlich zäh erwiesen. Geißler (2008, S. 282 ff.) hat dieses Paradox der Bildungsexpansion auf den Punkt gebracht: mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit. Das gilt auch für die ungleichen Chancen des Kompetenzerwerbs, um den es in den PISA-Studien geht: Bereits die erste PISA-Studie stellte fest, dass es einen „straffen“ Zusammenhang von sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen gibt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 37). Dieser Zusammenhang hat sich bis heute als kumulativer Prozess erwiesen, der lange vor der Grundschule beginnt und an den verschiedenen Stationen einer Bildungsbiographie verstärkt wird.

Hinzu kommt, dass das mit der höheren Bildungsbeteiligung verbundene soziale Aufstiegsversprechen inzwischen einhergeht mit einer wachsenden Exklusionsdynamik. Allein die gute Ressourcenausstattung (hier mit kulturellem Kapital in Form von Bildungstiteln) reicht offenbar nicht mehr aus, um beim Übergang in den Beruf in Anbetracht der vielfältigen gesellschaftlichen Teilhabebarrieren wirklich Teilhabechancen einzulösen. Insofern richtet sich der Blick der bildungsbezogenen sozialen Ungleichheitsforschung inzwischen stärker auf individuelle Bildungsverläufe im Spiegel der jeweiligen zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Möglichkeitsstrukturen. Dabei sind milieutypische Lebensstile und damit verbundene Bildungsstrategien ebenso wie kulturelle Vorlieben und alltagskulturelle Praxen eine wesentliche Einflussgröße (vgl. Bremer 2004).

Mit welcher Neugierde-Haltung, mit welchen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, mit welcher Ausdauer und Bereitschaft sich Kinder dem Lernen in der Schule zuwenden können, hängt von den kindlichen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen ab, deren Fundament wesentlich bereits in der Herkunftsfamilie und in vorschulischen Bildungseinrichtungen gelegt wird. Da geht es z.B. um Varianten des Zugangs zur Schrift-, Erzähl- und Buchkultur, die über die entsprechenden alltagskulturellen Gewohnheiten und Lebensstile in der Herkunftsfamilie vermittelt werden. Die im alltäglichen Miteinander eingebetteten Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von grundlegenden Orientierungen, Einstellungen, Verhaltensmustern, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind hoch relevant, weil sie im Zusammenhang mit ungleichen Bildungschancen von großer Bedeutung sind. Das schließt auch den Zugang zu anderen (außerschulischen) Bildungsorten (Sportvereine, Musik- oder Malschulen, kinder-kulturelle Angebote) ein, die zu einem lebensgeschichtlich frühen Einsetzen von kindlichen Bildungsprozessen beitragen.

Bezogen auf solche Befunde des stattfindenden Ungleichheitsdiskurses müssen wir uns allerdings Folgendes klar machen: Alles wissenschaftliche Reden, Schreiben und Forschen über sozial bedingte Ungleichheiten bei der kindlichen Bildungsteilhabe ist immer wieder eng verbunden mit unterschiedlich begründeten Gerechtigkeits- und Gleichheitspostulaten bei der angestrebten Vermeidung verschiedenster Formen von Bildungsbenachteiligung (vgl. dazu auch Büchner 2014). Dabei ist der Gerechtigkeitsbegriff ein Möglichkeitsbegriff. Kommt es doch darauf an, die Realisierbarkeit von Bildungsgerechtigkeit unter real existierenden gesellschaftlichen Bedingungen zu überprüfen. Sonst bleibt es bei Reformpostulaten oder nicht nachhaltigen Reformanstrengungen, die den Kern von Bildungsungerechtigkeit nicht wirklich betreffen. Dadurch kann der Gewöhnungseffekt an fortbestehende (dem deutschen Bildungswesen schon wiederholt bescheinigte) Ungleichheitsstrukturen im Bildungsbereich zuweilen sogar verstärkt wirksam werden. Insofern ist zu beachten, dass die immer neu beschworenen Gerechtigkeits- und Gleichheitspostulate ihrerseits – und das wird im Ungleichheitsdiskurs häufig übersehen – ebenfalls Teil des Ungleichheitsgeschehens sind, weil sie ebenfalls gesellschaftlich und politisch höchst umkämpft sind. So muss z. B. immer wieder neu ausgehandelt werden, wer die legitime Wahrnehmung der sozialen Welt für sich beanspruchen und sich als wortführend für deren Gestaltung aufspielen darf. Das bleibt auch in der Debatte über frühkindliche Bildungsungleichheiten häufig weitgehend unerwähnt.

Einerseits gehört es zu den weniger kontroversen Selbstverständlichkeiten des öffentlichen Bildungsdiskurses, die immer wieder beklagte herkunftsabhängige Bildungsbenachteiligung in Form von Exklusionskritik zu skandalisieren (vgl. dazu auch Büchner 2016a). Andererseits sind aber gesellschaftliche und bildungspolitische Positionskämpfe spätestens dann erkennbar, wenn es um geeignete Maßnahmen zu deren Beseitigung geht. Die Fronten verlaufen in diesem Kontext typischerweise genau entlang jener Ungleichheitslinien, von denen im jeweiligen Ungleichheitsdiskurs die Rede ist: zwischen bildungsnahen und bildungsfernen sozialen Milieus, zwischen – durch Bildung – Privilegierten und Nicht-Privilegierten einschließlich ihrer jeweiligen Interessenvertretungen. Pregel (2017, S. 31 ff.) bringt die entsprechenden gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen auf den Punkt, wenn sie mit Bezug auf Norbert Elias (1981) von „figurativen Kämpfen um normative Ordnungen“ im Rahmen von *vertikalen* und *horizontalen* Machtkonstellationen ausgeht.

Im Kern wird hiermit auf Kontroversen um die Grenzen tolerierbarer bildungsbezogener *Ungleichheit* und wünschenswerter bildungsbezogener *Differenz* Bezug genommen. Wird doch in der pädagogischen Forschungsliteratur zwischen Formen der Heterogenität und des Anders-Seins im horizontalen Nebeneinander von Bildungsprofilen auf der einen Seite gesprochen. Auf der anderen Seite werden Formen der vertikalen und damit hierarchisch verstandenen Über- und Unterordnung des Bildungs- und Kulturbesitzes in Verbindung

mit einhergehenden ungleichen Wertzuschreibungen solcher Bildungsnachweise in den Blick gerückt (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017).

Konkreter heißt das mit Bezug auf den laufenden Bildungsdiskurs: Bei denjenigen, die von der privilegierenden Wirkung von umfassender (höherer/akademischer) Bildung profitieren, finden wir Belege dafür, dass diese sich in der Regel schwer tun, die immer wieder geforderte Durchlässigkeit im System von Bildung, Betreuung und Erziehung uneingeschränkt mitzutragen. Einerseits scheint diese Zielvorgabe abstrakt nicht selten unterstützt zu werden. Aber diese so zum Ausdruck gebrachte Solidarität ist andererseits doppeldeutig, weil in dieser Solidarität auch Elemente von exklusiver Solidarität enthalten sind. So zeigen viele Studien mit Bezug auf die breite Palette von sehr unterschiedlichen Bildungstypen (wie z. B. bei Krüger/Deppe/Köhler 2010), dass bildungsnahe Eltern es häufig vermeiden, Kindern aus bildungsfernen sozialen Milieus real im Alltag uneingeschränkt zu begegnen, selbst wenn sie diesen Kindern grundsätzlich mit einem gewissen Wohlwollen gegenüberstehen. Solche Ambivalenzen beim Umgang mit milieubezogener Bildung und Kultur sind deshalb Anlass genug, den alltäglichen Erzeugungsmodus von Bildung in enger Verbindung mit kulturellen und sozialen Kräfteverhältnissen und damit verbundenen Machtkonstellationen genauer unter die Lupe zu nehmen. Das schließt ein, nach der ungleichen Benennungsmacht für das zu fragen, was jemand kulturell darstellt und welche kulturellen Äußerungsformen angezeigt zu sein scheinen, um als mehr oder weniger gebildet zu gelten.

Beispielsweise lässt sich beobachten, dass höher stehende und niedriger stehende soziale Milieus bei bildungsrelevanten kulturellen Aktivitäten (sowohl innerhalb und als auch außerhalb von Bildungsinstitutionen) gerne unter sich bleiben (vgl. Krüger/Deppe/Köhler 2010). Besonders Eltern aus höher stehenden sozialen Milieus scheinen sich vor der „Ansteckungsgefahr“ von sozialen Milieus ohne Bildungsmotivation zu fürchten. Das zeigt sich z. B. im Hinblick auf vielfältige Formen der elterlichen Distinktion bei möglichst exklusiven familialen und außerfamilialen kulturellen Praktiken, mit Hilfe derer bildungsnahe Eltern versuchen, ihre kulturelle Überlegenheit zu demonstrieren. Zuweilen ist dabei auch herablassendes Mitleid gegenüber Familien, die als bildungsfern wahrgenommen werden, im Spiel. Das Streben nach Reputation und die Angst vor Reputationsverlusten innerhalb von unterschiedlichen sozialen Anerkennungsarenen gehören in diesem Zusammenhang zu den wesentlichen Antriebskräften für solche Verhaltensformen (vgl. Büchner/Brake 2006, S. 31 ff.). Das schließt ein, dass eine entsprechend distinktive kulturelle Alltagspraxis einhergeht mit einer gesellschaftlich weitgehend anerkannten normativen Rechtfertigung der Höherwertigkeit vieler solcher kultureller Praktiken (vgl. hierzu z. B. Lareau 2003; Vincent/Ball 2007). Insofern geht es auch hier um die Frage, wer die Definitionsmacht besitzt und durchsetzen kann, welche Bildungsanteile als selektionsrelevant gelten sollen und welche Basiskompetenzen für das Entste-

hen oder aber für den Abbau von bildungsbezogenen Teilhabebbarrieren unverzichtbar sind und welche nicht.

3. „Gute Kindheit“ im Spiegel der Normalität des (frühen) Kinderlebens

Ein Blick in die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung kann helfen, derartigen Zusammenhängen noch genauer auf die Spur zu kommen. Dort ist die Rede von „guter Kindheit“ (Buchner-Fuhs/Fuhs 2011) und einer propagierten Normalität des frühen Kinderlebens als quasi selbstverständlichem Bestandteil der Lebensphase Kindheit, auch wenn diese Normalität – wie viele Studien zeigen – höchst voraussetzungsvoll ist (vgl. z.B. Kelle/Mierendorff 2013). Bühler-Niederberger (2011, S. 43) merkt dazu in besonders prägnanter Form an, dass „gute Kindheit“ keine Qualität aus sich heraus habe, indem sie a priori mit „guten“ frühkindlichen Bildungsleistungen einhergehe. Vielmehr würde „gute Kindheit“ *gesellschaftlich* normiert, indem bestimmten Kindheitsmustern eine gesellschaftliche Überlegenheit zugesprochen wird, während andere Kindheitsmuster demgegenüber abgewertet, stigmatisiert und pathologisiert würden. Allgemeingültigkeit erhielten solche normativen Muster über Prozesse der Glorifizierung und Begünstigung zugeteilt, wie auch umgekehrt Prozesse der Abwertung und des Ausschlusses zum Tragen kämen: „Ausgeschlossen werden Alleinerziehende, Unterschichtfamilien, Familien mit Migrationshintergrund und zwar von den Vorteilen und dem Ansehen, die die traditioneller strukturierten Mittelschichtfamilien und die Kindheiten, die darin stattfinden, genießen“ (Bühler-Niederberger 2011, S. 43).

Dass das Produkt „gute Kindheit“ besonders als Modell einer entsprechenden familialen Lebensführung nur unter ganz bestimmten (privilegierten) Bedingungen gelebt werden kann, bleibt im Hinblick auf die Zuschreibungsprozesse, was als gute bzw. problematische Kindheit zu gelten hat, weitgehend unreflektiert. Deshalb gilt es, die vielfältigen Teilhabebbarrieren, die dazu führen, dass frühkindliche Bildungsprozesse nicht in jedem Fall auf volle Anerkennung stoßen und als Teile von riskanten Kindheiten wahrgenommen werden, genauer zu betrachten und zu reflektieren, warum die Vorstellung von einer „guten Kindheit“ (und der damit verbundene Schutz- und Schonraumgedanke) erst im Lichte der privaten und öffentlichen Bedingungen des realen Kindseins angemessen verstehbar wird.

So ist insbesondere zu bedenken, dass der „lange Arm“ der Schule bereits im Feld der vorschulischen Bildung seine Wirkung in Form einer versteckten Orientierung des (familialen) Lebensalltags von Kindern an der Autorität schulischer Bildungsnormen sehr nachhaltig zu entfalten scheint (vgl. Thon in diesem Band). Wie an anderer Stelle ausführlich beschrieben und bildungstheo-

retisch begründet (vgl. Büchner 2012), kommt es in diesem Kontext darauf an, frühkindliche Bildung nicht nur als individuelle Bildungsleistung, sondern immer zugleich auch als soziale Herstellungsleistung zu betrachten, bei der konkrete Menschen als Akteure unter vielen anderen Akteuren tätig sind, die sich im alltäglichen Leben begegnen und in Beziehung zueinander setzen. Bildung ist dann als relationales soziales Beziehungsgeschehen zu verstehen mit allen dabei geltenden sozialen Regeln und strukturellen Rahmenbedingungen. Hierbei werden unterschiedliche Lebensstile und kulturelle Äußerungsformen sowie vielfältige gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen ins Spiel gebracht, die mit unterschiedlichen sozialen Anerkennungschancen verbunden sind, weil sie Teil von Macht- und Wertehierarchien sind, die den Erzeugungsmodus von (frühkindlicher) Bildung erheblich beeinflussen. Da geht es um Unterschiede-Machen und Sich-Abgrenzen als Ausdruck von sozialen Kräfteverhältnissen und damit verbundenen Machtkonstellationen sowie um besondere Bildungserwartungen und Bildungsansprüche – verbunden mit konkurrierenden Definitionsversuchen darüber, was als (exklusive) Bildung anerkennenswert ist und was als nicht konkurrenzfähig zu gelten hat. Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden noch weiter auszuleuchten, wie bereits im frühen Kindesalter sozial bedingte Bildungsunterschiede entstehen, die sich im weiteren Verlauf von kindlichen Bildungsbiographien zu Bildungsungleichheiten bzw. zu Bildungsungerechtigkeiten verdichten.

Ohne hier nun näher auf solche Kontroversen eingehen zu können, sei darauf verwiesen, dass schon seit der Gesamtschuldebatte der 1970er und 1980er Jahre zwischen Bildungserwerb und Berechtigungserwerb (bzw. sozialem Statuserwerb) unterschieden wird. Eine erste, bildungssoziologisch begründete These lautet vor diesem Hintergrund zugespitzt in Frageform: Werden Bildungsprozesse in der frühen Kindheit deshalb gesellschaftlich und bildungspolitisch so vergleichsweise wenig kontrovers diskutiert, weil dabei der Berechtigungserwerb bzw. der soziale Statuserwerb noch nicht im Vordergrund zu stehen scheint? Oder spielen Berechtigungs- bzw. soziale Statusfragen auch hier eine wichtige Rolle, bleiben aber eher verdeckt im Hintergrund der Debatte?

4. Betreuungsteilhabe ist nicht identisch mit Bildungsteilhabe

Beim aktuellen Nachdenken über frühkindliche Bildung ist es üblich geworden, die Trias Bildung, Erziehung und Betreuung in den Blick zu rücken und damit ein weites Bildungsverständnis zu unterstellen, das allerdings nicht auf den sozialen Statuserwerb fokussiert ist. Und oft wird auch der Betreuungsgedanke besonders betont und in den Vordergrund vieler Überlegungen gerückt, sodass der Bildungsgedanke trotz bildungsbezogener Zielvorgaben zuweilen in den

Hintergrund gedrängt wird. Aber: *Betreuungsteilhabe* ist, das sei in diesem Zusammenhang mit Nachdruck unterstrichen, nicht identisch mit *Bildungsteilhabe*.

An dieser Stelle erscheint der Hinweis wichtig, dass die immer wieder anzutreffenden Engführungen beim Bildungsverständnis im Kontext der frühkindlichen Bildung erkennbar gemacht werden müssen. Nur so lässt sich vermeiden, dass ungleichheitsrelevante Ambivalenzen im Feld der frühkindlichen Bildungsteilhabe verdeckt werden und damit unberücksichtigt bleiben. Ein Beispiel, das hier für eine Reihe ähnlich angelegter Projekte stehen soll: In der Qualitätsdiskussion über positive Effekte der frühkindlichen Bildung im Hinblick auf die verbesserte Teilhabe von bildungsbenachteiligten Kindern findet sich ein vom Bundesbildungsministerium gefördertes Projekt „Haus der kleinen Forscher“, das die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung bereits vor dem Schuleintritt der Kinder befördern soll. So richtig und wichtig dieses Anliegen sein mag und auch tatsächlich ist, es besteht die Gefahr, dass so begründete Projekte in der Praxis eher Kindern aus bildungsnahen Milieus in Kindertageseinrichtungen in eher weniger bildungsbenachteiligten Einzugsgebieten nützen. Dies gilt umso mehr, wenn und solange die beabsichtigte individuelle Frühförderung vor dem Begründungshintergrund der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien veranstaltet und finanziert wird. Stattdessen müssen wir unser Augenmerk primär darauf richten, ob gezielte Maßnahmen der frühkindlichen Bildung wirklich vorrangig bildungsbenachteiligten Kindern dazu verhelfen, Anregungen und Unterstützung im Bereich der frühkindlichen Bildung zu bekommen, die positive Effekte für ihren weiteren kindlichen Bildungsprozess und daraus erwachsende Teilhabechancen haben. Nur so kann auch die soziale und kulturelle Anschlussfähigkeit dieser Kinder gestärkt werden.

Es ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeit gegenüber Formen der sozialen Ungleichheit im Feld der frühkindlichen Bildung nicht automatisch vorhanden ist. Sie muss in der Form von Wahrnehmungssensibilisierung erzeugt werden. Bei der Qualifizierung von Fachkräften im Feld der Elternbegleitung, wie sie z.B. im Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ gefördert wird (vgl. dazu Correll/Lepperhoff 2013), ist eine solche Wahrnehmungssensibilisierung ein wichtiges Lernziel für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die sich in ihrer Mehrheit zumeist auch selbst eher als bildungsnah verstehen. Deshalb kommt es m. E. in dieser Hinsicht darauf an, der Gefahr der Ungleichheitsblindheit in pädagogischen Handlungszusammenhängen entgegenzuwirken. Diese kann sich im Alltag infolge einer (wie Bourdieu [1985] argumentiert) mentalen Suspendierung des Ungleichheitsdenkens einstellen. Insofern kommt es im pädagogischen Alltag auf einen bewusst(er)en Umgang mit nicht immer sofort erkennbaren Konflikten an, wie sie sich bei wohlmeinenden Versuchen der wechselseitig anerkennenden Interaktion zwischen Kindern und Eltern aus

bildungsfernen Milieus einerseits sowie Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern andererseits ergeben können.

Bei der Qualifizierung von Fachkräften aus Familienbildung und Kindertageseinrichtungen gehört es vor einem solchen Hintergrund zu einem primären Anliegen, auf die Verbesserung der Lebenschancen und Teilhabemöglichkeiten an Bildung (Verbesserung des Bildungszugangs trotz/wegen ungleicher Lernausgangsbedingungen) gerade für Kinder aus einem bildungsbenachteiligten Umfeld hinzuwirken, ohne dabei Kinder aus bildungsnahen Familien zu vernachlässigen. Im Grundschulbereich wird deshalb zwischen Förder-Angeboten auf der einen und Forder-Angeboten auf der anderen Seite unterschieden. Auch Stamm (2010) plädiert für zielgruppenspezifische Programme, weil Fördermaßnahmen, die an alle Kinder gleichermaßen gerichtet sind, nicht unbedingt den Kindern von weniger bildungsorientierten Eltern zugutekommen. Und: „Wenn die Bildungsaspirationen privilegierter Gruppen durch Prävention und Intervention zusätzlich ‚angeheizt‘ werden, ist ein Abbau von Bildungsungleichheiten eher unwahrscheinlich“ (Kelle/Schmidt/Schweda 2017, S. 75).

5. Bildungsteilhabe mithilfe von Habitus herstellenden Bildungsanstrengungen

Überlegungen zur gezielten Differenzierung von Angeboten im frühkindlichen Bildungsbereich lassen sich abschließend noch mit einem weiteren wichtigen Aspekt des Bildungsdiskurses verbinden. Hier sei auf Thomas Rauschenbach (2009) verwiesen, der eindringlich auf den hohen Stellenwert der *Alltagsbildung* und die damit verbundenen *informellen* Bildungsanteile hinweist, deren Erwerb notwendig ist, um das alltägliche Leben zu meistern und sich dafür allgemeine Lebensführungs- und Lebens-Bewältigungskompetenzen anzueignen. Damit sind die vielen praktischen Dinge des Alltagslebens angesprochen, mit denen Kinder ebenso wie später Erwachsene in ihrem Leben zurechtkommen müssen: mit anderen Menschen kommunizieren und friedlich zusammenleben, sich selbst versorgen, mit Geld oder Gesundheit umgehen, die Freizeit selbständig planen oder einfach nur mit der Fülle an Informationen kompetent umgehen, die als wichtige Voraussetzung für eine angemessene kulturelle und soziale Teilhabe in der modernen Wissensgesellschaft angesehen werden müssen. Rauschenbach (2009, S. 230) bezeichnet in diesem Kontext eine derartige Alltagsbildung als viel größere Quelle der sozialen Spaltung, als dies öffentlich und politisch wahrgenommen wird.

Hier liefert uns vor allem die kultursoziologisch begründete Öffnung der sozialen Ungleichheitsforschung hin zur kulturellen Seite des sozialen Zusammenlebens wichtige Hinweise. Beispiele dafür sind etwa distinktive Gebrauchsweisen von Zeit, von Formen des Essens und Trinkens, ureigene lebensstilbezo-

gene Vorlieben und kulturelle Praktiken oder pointierte Geschmacksunterschiede. Wir brauchen deshalb dringend eine Sensibilisierung

- für den „Eigensinn“ von Familienstrukturen im Hinblick auf deren Bedeutung für gelingende Bildungsprozesse. Damit sind z. B. die bildungsrelevanten Unterschiede bei Erziehungspraktiken oder Rastern der sozialen Anerkennung und sozialen Wertschätzung gemeint;
- für Inklusions-/Exklusionseffekte auf der Ebene der sozialen Beziehungen. Hier geht es um distinkte Kinderfreundschaften, um Lebens- und Freizeitstile oder um Grundmuster und Grundprinzipien der milieubezogenen informellen Bildungsstrategien;
- für die Potenziale, die in Peer-Group-Beziehungen stecken, für gelingende Bildungsprozesse im frühkindlichen Lebensabschnitt. Hier liefern Überlegungen über frühkindliche Sozialwelten (vgl. Büchner 2016b), kindliche Peerbeziehungen (vgl. Brake/Büchner 2013) und Studien über kindliche Biographie-Verläufe bis hinein ins Grundschulalter (vgl. dazu Krüger/Deppe/Köhler 2010) wichtige Hinweise zu bislang nur wenig erforschten ungleichheitsrelevanten Aspekten der frühen Kindheit.

Entscheidend ist m.E. die Frage, wie habitussensible Bildungsmöglichkeiten und Kooperationskonzepte von Eltern und pädagogischen Fachkräften besonders im Feld der frühkindlichen Bildung entwickelt und bereitgestellt werden können, die nicht von Anfang an die Barrieren übersehen, die es bei der Aneignung von Basiskompetenzen für jene Mittelklassenkultur gibt, die so zentral ist für eine möglichst erfolgreiche Gestaltung der Bildungsbiographie besonders im frühen Kindesalter (vgl. dazu auch Bischoff/Betz/Eunicke 2017). Edelstein (2006) konkretisiert diesen Zusammenhang, indem er die große Bedeutsamkeit von differenzierten sprachlichen Ausdrucksformen, sozial kompetenten Interaktionsformen, effektivem Zeitmanagement, der Entwicklung von Neugier-Verhalten und Eigeninitiative als solche Basiskompetenzen bezeichnet, die in der Schule so selbstverständlich erwartet und honoriert werden. Insofern kommt es vorrangig auf die Bereitstellung bzw. Herstellung von bildungsstiftenden Interaktionskontexten an, in denen z.B. dem Faktor „soziale Kontaktbereitschaft“ große Bedeutung für die Verbesserung von kindlichen Bildungschancen zugemessen wird (Gerleigner/Prein 2017, S. 251). Hierauf sollte bei der Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung, im Feld der Elternbegleitung ebenso wie in der institutionellen Frühförderung besonders geachtet werden.

Literatur

- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 2, S. 237–275.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212–228.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2013): Stichwort: Familie, Peers und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 3, S. 479–502.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und München: Juventa, S. 189–213.
- Buchner-Fuhs, Jutta/Fuhs, Burkhard (2011): Gute Kindheit? Berlin: Vergangenheitsverlag.
- Büchner, Peter (2012): Bildung als zentrale Kategorie der Subjektwerdung und Vergesellschaftung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO20120234.
- Büchner, Peter (2014): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Überlegungen zur sozialen Realität einer wichtigen Lebensphase. In: Ahlheim, Klaus/Ahlheim, Rose (Hrsg.): Frühe Bildung – früher Zugriff? Hannover: Offizin, S. 72–90.
- Büchner, Peter (2016a): Bildungssoziologische Überlegungen zur Bedeutung des Bildungshabitus in Familien und Implikationen für die Bildungspolitik. In: Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 65–76.
- Büchner, Peter (2016b): Kritische Bildungsforschung mit Bourdieu. Über Vorschulkinder als Spieler aus bildungs- und kindheitssoziologischer Perspektive. In: Schippling, Anne/Grunert, Cathleen/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 147–158.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Weinheim und München: Juventa.
- Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.) (2013): Frühe Bildung in der Familie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen: Leske & Budrich.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 2, S. 120–134.
- Elias, Norbert (1981): Was ist Soziologie? München: Juventa.
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands: Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 8. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gerleigner, Susanne/Prein, Gerald (2017): Integration als Familiengeschichte? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 3, S. 252–269.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske & Budrich.

- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike/Köhler, Sina-Mareen (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In: Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren: Teenies und ihre Peers. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 31–51.
- Lareau, Annette (2003): Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. In: American Sociological Review 67, H. 5, S. 747–776.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, Annedore (2017): Differenz und Ungleichheit in der Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.
- Roßbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 139–158.
- Stamm, Margrit (2010): Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32, H. 3, S. 511–532.
- Vincent, Carol/Ball, Stephen J. (2007): Making Up the Middle-Class-Child: Families, Activities and Class Dispositions. In: Sociology 41, H. 6, S. 1061–1077.

Teil II

Herausforderungen für Fachkräfte

Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern: (K)ein partnerschaftliches Verhältnis

1. Ausgangslage

In der Fachdiskussion zur frühen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern wird unter dem Stichwort „Bildungsteilhabe“ (vgl. Prengel 2016) der Zugang aller Kinder zu frühpädagogischen, qualitativ hochwertigen Angeboten und Einrichtungen verhandelt. Es geht darum, wie sich Benachteiligungen abbauen lassen sowie „ob und wie Kinder [...] in die Lage versetzt werden, ihre Bildungschancen zu nutzen“ (ebd., S. 9). Der Fokus liegt dabei nicht nur auf den Einrichtungen, sondern ebenso auf den Familien und dem Verhältnis zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern. In § 22a Abs. 2 SGB VIII heißt es, dass die Träger sicherzustellen haben, „dass die Fachkräfte [...] zusammenarbeiten mit den Erziehungsberechtigten [...] zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ und dass die „Erziehungsberechtigten [...] an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen [sind]“. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und ihre Beteiligung finden ihren Ausdruck auch in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder. Dort firmiert das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern zumeist unter dem Label Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 126 ff.; Stange 2012, S. 16 f.). Die Konzepte Zusammenarbeit, Partnerschaft und Elternbeteiligung werden im fachlichen Kontext mit mehr Bildungsteilhabe, erweiterter Chancengerechtigkeit und dem Abbau von Benachteiligung verknüpft (vgl. u. a. Betz et al. 2017).¹

Vor dem Hintergrund dieser Diskussion werden im Folgenden grobe Linien des fachlichen Diskurses zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der frühen Bildung genauer betrachtet. Herausgearbeitet werden markante Auffälligkeiten in den Darstellungsweisen und Konzepten zum (partnerschaftlichen) Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern, die das programmatische Verständnis

1 Es ist nicht einfach, Begriffe wie Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Partizipation in der Fachliteratur und im alltäglichen Gebrauch voneinander abzugrenzen und klar zu bestimmen, was darunter verstanden wird – u. a. in der frühen Bildung (vgl. u. a. Ahrens/Wimmer 2014; Meyer 2017; Prengel 2016; Betz et al. 2017).

von Partnerschaft deutlich werden lassen (Abschnitt 2). Darauf aufbauend werden Einblicke in empirische Grundlagen zum Themenfeld Zusammenarbeit, Partnerschaft und Elternbeteiligung gegeben, die sich auf (inter-)nationale Forschungsbefunde beziehen. Durch die Betrachtung der Mikroebene der Ausgestaltung des (partnerschaftlichen) Verhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern und ihrer jeweiligen Perspektiven werden Konturen eines empirischen Verständnisses von Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung sichtbar (Abschnitt 3). Im Fazit werden weiterführende Fragen aufgeworfen (Abschnitt 4).

2. Der praxisorientierte Diskurs zu Partnerschaft: Beobachtungen und Reflektionen²

In der einschlägigen deutschsprachigen Fachliteratur wird das Thema Zusammenarbeit in der frühen Bildung in den letzten Jahr(zehnt)en – wenngleich mit unterschiedlichen Stoßrichtungen und Begriffen – sehr ausführlich behandelt. Deutlich früher und stärker als im Bereich der (Grund-)Schule wurde in der Kindertagesbetreuung das Verhältnis zwischen Institution und Familie als ein Thema der *Partnerschaft mit Eltern* aufgegriffen und bearbeitet (vgl. Betz et al. 2017, S. 60 ff.; zur Genese auch Stange 2012; Textor 2017).

Der fachliche Diskurs zum Thema Partnerschaft, der sich in praxisnahen Fachartikeln in Büchern, Zeitschriften oder den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder manifestiert, ist als vielschichtig einzustufen. In der konzeptionell ausgerichteten Literatur kommen Vertreter*innen der Fachszene zu Wort, die Schwierigkeiten, Grenzen und Ambivalenzen in der Partnerschaft mit Eltern benennen und diskutieren (vgl. exemplarisch: Roth 2014, S. 185 ff.). Gleichwohl sind diejenigen Darstellungen dominant, die keine grundlegenden Spannungsbereiche in der partnerschaftlichen Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern sehen (vgl. kritisch zum „Siegeszug“ des Konzepts Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Textor 2017, S. 30).

2 Einige der hier skizzierten Überlegungen und Befunde wurden im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ entwickelt. Darin wurden der (inter-)nationale Forschungsstand zum genannten Themenfeld im Elementar- und Primarbereich seit dem Jahr 2000 zusammengeführt und zentrale Facetten des deutschen Fachdiskurses zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgearbeitet. Mit je spezifischen Fragestellungen wurden zudem die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer und die jeweiligen rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit und Mitwirkung analysiert sowie eigene Primärerhebungen durchgeführt (vgl. Details und ausführliche Darstellung aller Befunde in Betz et al. 2017).

Auffallend ist, dass die Darstellungen zumeist einseitig sind, insofern als nahezu ausschließlich die positiven Facetten einer Zusammenarbeit mit Eltern skizziert werden. Dies zeigt sich bereits an den Bestimmungsversuchen dessen, was unter Partnerschaft verstanden werden soll. So formuliert z.B. Stange (2012): „Der Begriff *Elternarbeit* erfasst – anders als Erziehungspartnerschaft – auch die Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Seiten der Kommunikation mit Eltern“ (ebd., S. 13, Hervorh. i. O.), was im Umkehrschluss bedeutet, dass Erziehungspartnerschaft ein Konzept ohne Problemzonen, Schwierigkeiten und negative Seiten der Kommunikation mit Eltern sei. Zugleich sticht der häufig fließende Übergang zwischen dem hervor, wie die Kommunikation und Kooperation mit Eltern gestaltet werden *soll* und dem, wie sie tatsächlich *gestaltet* oder *erlebt wird*. Es gibt somit eine enge Verquickung von Sollens- und Tatsachenbeschreibungen, wobei die ‚Tatsachen‘ – insbesondere mit Blick auf die Kinder – ausschließlich positiv sind, teilweise sogar in der höchsten Steigerungsform, als ‚ideal‘, dargestellt werden.

Dies lässt sich am Beispiel des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen verdeutlichen (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2016). Dort wird u.a. festgehalten, dass im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern eine Erziehungspartnerschaft angestrebt werden soll (Sollensbeschreibung) und weiter:

„Hier öffnen sich beide Seiten füreinander, tauschen ihre Erziehungsvorstellungen aus und kooperieren zum Wohl der Kinder. Bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit findet das Kind ideale Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie bzw. Tagespflegeeltern und Kindertageseinrichtung bzw. Schule eine positive Einstellung zueinander haben und (viel) voneinander wissen, dass beide Seiten gleichermaßen an seinem Wohl interessiert sind und sich ihm gegenüber erzieherisch ähnlich verhalten“ (ebd., S. 108).

Zunächst wird festgehalten, dass politisch und fachlich eine Partnerschaft intendiert ist. Hiernach wird ausschließlich positiv beschrieben, was diese Partnerschaft ausmachen soll: sich öffnen, austauschen und kooperieren. Zugleich werden bei dieser Darstellungsform vermeintliche Tatsachen festgehalten, wie die Feststellung, dass das Kind „ideale Entwicklungsbedingungen“ vorfände und was das Kind „erlebt“ (ebd.). Eine solche Darstellungsweise ist weit verbreitet (vgl. weitere Beispiele aus Bildungs- und Erziehungsplänen und Fachzeitschriften in Betz et al. 2017, S. 62f.). Dabei wäre denkbar, dass es – mit Brock (2012) gesprochen – „auch eine für das Kind bereichernde Inkonsistenz geben [kann], indem das Kind in der Kita etwas anderes erlebt als Zuhause“ (ebd., S. 15). Durch die Art der Darstellung aber gewinnen solche Aussagen den Status von Fakten; das Gesagte erhält „Gültigkeitscharakter“ (Meyer 2017, S. 162) auch dann, wenn für die Aussage die empirische Grundlage fehlt (vgl. Betz et al.

2017, S. 62). In anderen Fachtexten werden die beschriebenen Inhalte durch den Verweis auf wissenschaftliche Studien zusätzlich mit Geltung versehen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn es (insbesondere bezogen auf den schulischen Kontext) heißt: „Dass Elternarbeit nur als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ihre volle Wirkung entfaltet, ist durch eine Vielzahl von Studien belegt“ (Sacher 2017, S. 23; vgl. Abschnitt 3). Solche Formen der Bekräftigung von Aussagen finden sich auch in Dokumenten, denen ein offizieller Status zukommt, wie z.B. den Bildungs- und Erziehungsplänen selbst. Durch solche Darstellungsweisen und die Wahl der Orte, an denen sie vorgebracht werden, und Personen, die sie vorbringen, wird es schwerer, sich kritisch mit dem „Partnerschaftsideal“ auseinanderzusetzen (vgl. Betz 2015). Denn wem es gelingt, so kann mit Ahrens und Wimmer (2014) argumentiert werden, andere davon zu überzeugen, für (mehr) Partnerschaft zu sein, delegitimiert andere Positionen von vorneherein. Wenn es keine negativen, vielmehr ausschließlich positive, mehr noch: ‚ideale‘ Bedingungen und eine ‚volle Wirkung‘ gibt, dann kann es nicht richtig sein, Fragen nach Spannungsfeldern im Verhältnis von Fachkräften und Eltern oder nach der generellen Notwendigkeit einer Partnerschaft zu stellen.

Beobachtbar ist darüber hinaus, dass mit der Referenz auf die Partnerschaft mit den Eltern eine deutliche Veränderung des Verhältnisses zwischen Eltern und Fachkräften beschrieben wird. Ohne hier zu sehr ins Detail zu gehen ist festzuhalten, dass das ‚frühere‘ Verhältnis als weniger bedeutsam und negativer, das ‚heutige‘ als sehr entscheidend und positiv beschrieben wird. Dies lässt sich am Beispiel der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern illustrieren. Im Kapitel „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“ wird aus der Institutionenperspektive festgehalten: „Eine Partnerschaft bedeutet gleichzeitig eine Abkehr von einer einseitigen Helferbeziehung (z. B. ‚Elternarbeit‘) bzw. von einer Belehrungspädagogik, die Demütigung nach sich zieht“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2011, S. 3). Vergleichbar hierzu formuliert Stange (2012) aus der Elternperspektive:

„Im Rahmen von echten *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (ebd., S. 15, Hervorh. i. O.).

Sprachlich wird hier vergleichbar positiv wie oben formuliert („umfassend“, „systematisch“, „verbindlich“ etc.). Wiederum wird als Tatsache festgehalten,

dass die Eltern „zusammenarbeiten“, „intensiv kooperieren“ und Eltern und Fachkräfte in einem „ebenbürtigen Verhältnis“ zueinander stehen, was früher nicht der Fall gewesen sei. Zugleich wird suggeriert, dass dies heute der Fall *ist*. An diesem Beispiel lässt sich verdeutlichen, dass in solchen Darstellungen eigentlich ein moralischer Appell steckt, wie intensiv Eltern und Fachkräfte in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘ kooperieren sollen. Dieser Appell wird allerdings, wie Meyer (2017) hervorhebt, „mit dem Modus des Tatsachenberichts unsichtbar gemacht bzw. in den Subtext verlagert“ (ebd., S. 164). Somit präsentieren sich solche Textdokumente „als beschreibende, objektive Instanzen, die gerade keine offensichtlichen moralischen Appelle und Sollens-Vorstellungen vorgeben, sondern im wahrsten Sinne des Wortes moralische Tatsachen schaffen“ (ebd.).

Einhergehend mit den Darstellungen einer überwiegend negativ konnotierten pädagogischen (und elterlichen) Praxis in der Vergangenheit hat sich in der Fachliteratur zudem der Verweis auf eine Ressourcen- statt einer (früheren) Defizitorientierung durchgesetzt (vgl. exemplarisch: Roth 2014, S. 43 f.). Auch dieser Aspekt soll hier nicht vertiefend bearbeitet werden. Festzuhalten ist allerdings, dass Eltern heutzutage einerseits als Expert*innen für alle Belange ihres Kindes gelten (sollen), dass es an den Ressourcen der Eltern anzusetzen und diese zu stärken gilt und dass sie in ihrer Erziehungskompetenz anerkannt werden sollen (vgl. hierzu: u. a. Betz et al. 2017, S. 62 f.). Andererseits aber zieht sich der als überwunden geglaubte defizitäre Blick auf Eltern immer noch wie ein roter Faden durch die Literatur: Notwendig ist, so z. B. die Begründungsmuster, genau deshalb eine Partnerschaft und ein neues Verhältnis zu den Eltern, weil „zunehmende mangelnde Erziehungskompetenzen von Eltern“ (Greine 2010, S. 10) zu beobachten seien und die Eltern *„mehr Hilfe als früher [benötigen], weil sich ihre Lebensbedingungen verändert haben“* (Stange 2012, S. 17, Hervorh. i. O.). Dieser deutliche Gegensatz zwischen der Zuschreibung von Expertise und Anerkennung von Kompetenzen bei gleichzeitiger institutioneller Defizitperspektive auf (bestimmte) Eltern (vgl. Betz 2015), ist indessen kein zentrales Thema. Ambivalenzen im Kontext von Partnerschaft, wie u. a. diejenige zwischen Intervention und Symmetrie (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018, S. 54), sind ein kaum behandelter Gegenstand. Dies ist allerdings keine Besonderheit des deutschen Fachdiskurses. Es handelt sich um einen ebenfalls markanten blinden Fleck in der internationalen Forschung (vgl. Abschnitt 3): „Die Annahme, dass sich mit dem Konzept Partnerschaft ein ressourcen- und stärkenorientierter Blick auf Eltern etablieren lässt, wird in der Forschung breit vertreten. Die ‚Partnerschaftsrhetorik‘ verdeckt jedoch, dass zugleich ein defizitärer Blick produziert und kultiviert wird“ (Betz et al. 2017, S. 126).

Inés Brock (2012) hält in ihrer Expertise zu den psychodynamischen Aspekten der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern fest:

„[Es] erscheint überraschend und insofern bemerkenswert, dass bislang keine Auseinandersetzung darüber erfolgt ist, wie der Aufbau einer Beziehung, die auf Ebenbürtigkeit und Augenhöhe beruht, vonstattengehen soll. Weder in der Fachliteratur noch in der empirischen Forschung wurde dieses Thema aufgegriffen. Inzwischen wird zwar nahezu überall von *Partnerschaft* gesprochen, zumal dieser Begriff positiv besetzt ist, doch er muss erst noch mit Bedeutung gefüllt werden“ (ebd., S. 25, Hervorh. i. O.).

In den letzten Jahren hat sich – auch in Deutschland – ein Forschungsstrang entwickelt, der an dieser Irritation ansetzt und das Partnerschaftspostulat und die Konzeptualisierung von Zusammenarbeit auf ihren empirischen Gehalt hin befragt.

3. Empirische Studien zu Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung

Es liegt eine beachtliche Anzahl an Studien vor, die Einblicke in das Zusammenspiel von Kitas und Familien ermöglichen. Die empirische Grundlage erweist sich allerdings als heterogen und vielschichtig – sowohl mit Blick auf den jeweiligen Zugang zum Thema, die Forschungsfragen, das Vorgehen als auch die Befunde und ihre Interpretation (vgl. Betz et al. 2017, S. 67 ff.). Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Verknüpfung der Themenfelder, d.h. des Zusammenhangs zwischen Partnerschaft, Zusammenarbeit, Elternbeteiligung und Fragen von Teilhabe und Chancengleichheit/-gerechtigkeit.

Im Folgenden werden knappe Einblicke in den (inter-)nationalen Forschungsstand gegeben, die – anknüpfend an Abschnitt 2 sowie professions- und ungleichheitstheoretische Grundannahmen (vgl. u.a. Betz et al. 2017; Bischoff 2017; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018) – sowohl blinde Flecken der Fachdebatte offenkundig werden lassen als auch zugleich für grundlegende Spannungsfelder und mögliche Schwierigkeiten in der Gestaltung des Verhältnisses von Fachkräften und Eltern sensibilisieren.

3.1 Befunde zu den Perspektiven von Fachkräften

Zahlreiche Studien fokussieren auf die Perspektiven von Fachkräften und ihr professionelles Handeln im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern.

Am Beispiel der belgischen Studie von van Houte et al. (2015) kann aufgezeigt werden, dass aus Sicht des Fachpersonals (in einem Familienunterstützungsprogramm) der Zusammenarbeit und vertrauensvollen Partnerschaften mit Eltern eine hohe Bedeutung zukommt. Sie betonen in den Beschreibungen

ihrer professionellen Tätigkeit, dass es wichtig ist, Maßnahmen gemeinsam mit den Eltern durchzuführen. Zugleich aber können die Forschenden mehrere Spannungsfelder herausarbeiten: Diese liegen u. a. in der Bereitschaft der Fachkräfte einerseits, Eltern gleichberechtigt einzubeziehen und andererseits in ihrer Sicht auf die (fehlenden) elterlichen Möglichkeiten, im besten Interesse ihres Kindes zu handeln (s.u.). Zudem arbeiten van Houte et al. heraus, dass die Fachkräfte selbst die Interaktionen mit den Eltern initiieren und die Eltern insbesondere informieren, instruieren und motivieren. Diese Beteiligung von Eltern wird bewusst und beabsichtigt oder aber unbewusst immer wieder von den Fachkräften limitiert. Die Autor*innen resümieren, dass Eltern eher passive Rezipient*innen als Partner*innen in einem reziproken Beziehungsverhältnis sind, wie dies den programmatischen Vorgaben entsprechen würde (vgl. ebd., S. 122). Anschlussfähig hieran sind die Befunde von Cloos, Gerstenberg und Krähnert (2018). Sie arbeiten in ihrer qualitativen Studie auf der Basis von Fallbeispielen aus Kitas in Deutschland u. a. heraus, dass Fachkräfte sich in Teamgesprächen als Expert*innen und Eltern als Adressat*innen der Intervention präsentieren und sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern rekonstruieren lässt. Sie schlussfolgern, dass „symmetrische Positionierungen“ zwischen Fachkräften und Eltern „nur eine von vielfältigen Möglichkeiten“ sind, wie sich Fachkräfte zu Eltern ins Verhältnis setzen (ebd., S. 71).

Peucker, Pluto und van Santen (2017) halten auf Basis der bundesweiten, repräsentativen DJI-Kita-Studie fest, dass über die Hälfte der Einrichtungen angibt, gute bis sehr gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zu machen und die Zusammenarbeit für die Einrichtungen eine „wichtige Säule ihrer Arbeit“ darstellt (ebd., S. 196). Zugleich arbeiten die Autor*innen heraus, dass sich die Inhalte der Zusammenarbeit – vergleichbar zu der genannten belgischen Studie – überwiegend darauf beziehen, die Eltern „über Entwicklung und Verhalten ihres Kindes“ (ebd., S. 197) zu informieren. Vergleichsweise seltener geht es darum, die Eltern in die Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes einzubeziehen oder gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern zu gestalten. Auch Viernickel et al. (2013) kommen in ihrer deutschen Studie zu dem Ergebnis, dass Eltern zwar bei der Gestaltung von Festen einbezogen werden, indessen deutlich seltener in die pädagogische und konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen oder in die Gestaltung des pädagogischen Alltags (vgl. detailliert: ebd., S. 131). Ähnlich zu diesem Befund weist die DJI-Kita-Studie nach, dass Elternbeiräte stark in die Planung von Aktivitäten einbezogen sind, ihnen allerdings deutlich abgeschwächt Einflussmöglichkeiten mit Blick auf die Einrichtungskonzeption oder die Gestaltung von Öffnungszeiten zukommen (vgl. Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 207).

Vomhof (2017) zeigt in ihrer ebenfalls deutschen Studie im Kontext von Sprachfördermaßnahmen, dass Kita-Fachkräfte das Postulat der Partnerschaft mit Eltern teilen (vgl. ebd., S. 10). Durch die Rekonstruktion der Handlungsori-

entierungen von Fachkräften und die Herausarbeitung von Typen kann Vomhof je spezifische Umgangsweisen mit dem Partnerschaftspostulat herausarbeiten. Einen Typ beispielsweise bezeichnet Vomhof als „abwehrend: Vermeidung von Zusammenarbeit, Abgrenzung von Verantwortlichkeiten und Belehrung von Eltern“ (2017, S. 13). Hier wird ein defizitärer Blick auf Eltern und eine hierarchische Ordnung deutlich, die sich auch in anderen Studien wiederfinden lässt (vgl. u. a. für Großbritannien Cottle und Alexander 2014; vgl. auch der „distanzierte Typus“ bei Viernickel et al. 2013, S. 141 ff.). In der skizzierten DJI-Studie wird, sofern keine regelmäßigen Elterngespräche in der Einrichtung durchgeführt werden, nach den Gründen gefragt. Es wird angegeben, dass dies mehrheitlich am „Desinteresse der Eltern“ liege (Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 210). Dabei weist diese Studie, ebenso wie die Studie von Viernickel et al. (2013), auch auf Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern und den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Institutionen hin (vgl. detailliert: Peucker/Pluto/van Santen 2017, S. 208 ff.).

3.2 Befunde zu den Perspektiven von Eltern

Interessant ist, dass es deutlich weniger Studien zu den Elternperspektiven als zu den Perspektiven der Institution und der Fachkräfte gibt. Allein hierüber zeigt sich eine Schwerpunktsetzung auf die Einrichtungen.

Werden die Eltern in den Fokus gerückt, wird festgehalten, dass sie grundsätzlich mit den Kitas, die ihr Kind besucht bzw. ihre Kinder besuchen, (sehr) zufrieden sind (z. B. Italien: vgl. Scopelliti/Musatti 2013; Deutschland: vgl. Camehl et al. 2015). Analysen auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels zeigen, dass „bei einer generell hohen Elternzufriedenheit die Zufriedenheit mit den Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung und den Kosten am geringsten ist“ (ebd., S. 1105). Erfragt wurde dabei der Kontakt Erzieher*in – Eltern, die Beratung/Aktivitäten für Eltern und die Möglichkeiten der Mitentscheidung von Eltern (vgl. ebd., S. 1109).

Deutlich werden in den Studien auch heterogene Erwartungen und Vorstellungen der Eltern in Bezug auf eine gute Kita, wie z.B. der eigene soziale Kontakt mit Fachkräften oder anderen Eltern (vgl. u. a. Scopelliti/Musatti 2013, S. 103) oder auch der Wunsch, an einrichtungsspezifischen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Hachfeld et al. 2016). Teilweise werden in den Elternbefragungen sozio-ökonomische Differenzen und Differenzen nach Migrationshintergrund/Muttersprache der Eltern deutlich (vgl. u. a. Joos/Betz 2004), die allerdings nicht immer in dieselbe Richtung weisen und bisweilen auch weniger bedeutsam sind als einrichtungsbezogene Merkmale (vgl. Camehl et al. 2015; Hachfeld et al. 2016).

Interessant sind auch die wenigen (qualitativen) Studien, die der Frage nachgehen, wieso Eltern(-gruppen) differente Erwartungen an und Vorstellungen von einer guten Kita haben und sich vergleichsweise weniger beteiligen –

sowohl in Bezug auf das Lernen von Kindern Zuhause als auch in Bezug auf die Aktivitäten in der Kita oder hinsichtlich des Kontakts mit den Fachkräften (u. a. USA: vgl. Galindo/Sheldon 2012). Vuorisalo (2018) arbeitet in ihrer ethnografischen Studie in einer finnischen Kindertageseinrichtung die Kategorie „aktiv passive“ Eltern heraus. Kennzeichnend hierfür ist zum einen, dass keine Notwendigkeit gesehen wird, mit den Fachkräften zu kooperieren und kaum Kontakt zur Einrichtung besteht, dieser aber intensiviert werden würde, sofern es für notwendig erachtet wird. Zum anderen besteht kein Wunsch nach Beteiligung. Vielmehr sehnen sich die Eltern gerade danach, z. B. bei Angeboten, nicht involviert zu sein und lediglich Bescheid zu wissen, was in der Kita passiert.

3.3 Ergebnisse zum Verhältnis von Fachkräften und Eltern

Forschungsvorhaben, in deren Design das Verhältnis von Fachkräften und Eltern zentral aufgegriffen wird, sind vergleichsweise selten. Hier geht es u. a. um (Nicht-)Passungsverhältnisse in den Perspektiven und im Handeln der Beteiligten. Dies wird z. B. in einer quantitativen Studie in Deutschland zu den (Qualitäts-)Vorstellungen von Fachkräften und Eltern deutlich. Übereinstimmend zeigt sich, dass die pädagogische Praxis sowohl von Fachkräften als auch von Eltern positiv beurteilt wird (vgl. Schreiber 2004, S. 52f.). Indessen werden die Leistungen der Einrichtungen von den Fachkräften wesentlich besser beurteilt als von den Eltern. Während Fachkräfte beispielsweise angeben, Eltern regelmäßig über die Entwicklung ihres Kindes zu unterrichten, fühlen sich Eltern weniger gut informiert. Fachkräfte sagen zudem häufiger aus, dass Eltern bei wesentlichen Angelegenheiten mitentscheiden können, während die Zustimmung hierzu aus Elternperspektive nicht so ausgeprägt ist (vgl. ebd.).

Auch Hadley (2012) kommt in ihrer australischen qualitativen Studie – vergleichbar zu Befunden von Schreiber (s. o.) – zu dem Resultat, dass sich die Vorstellungen von Fachkräften und Eltern vielfach nicht decken und erstere eine positivere Sicht auf ihre Praxis haben als Eltern. Brooker (2010) arbeitet in ihrer Fallstudie in Großbritannien heraus, dass gängige Praktiken der Einrichtung wie Hausbesuche oder Tür-und-Angel-Gespräche perspektivenabhängig sind, d. h. verschieden erlebt und als unterschiedlich bedeutsam eingeschätzt werden. Fachkräfte deuten den Hausbesuch positiv, z. B. als ersten zentralen Schritt für eine gemeinsame Sorgebeziehung im Interesse des Kindes. Eltern hingegen beschreiben diese Praxis weniger positiv; sie lassen den Besuch bisweilen eher über sich ergehen.

Instruktiv sind ebenfalls Studien, die sich im Speziellen mit Kommunikationsstrategien und Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern beispielsweise in Eltern- und Entwicklungsgesprächen befassen. Cloos, Schulz und Thomas (2013) arbeiten mittels ethnografischen Analysen in deutschen Kitas heraus,

wie das prozessorientierte Beobachten und Dokumentieren in Elterngesprächen vollzogen wird. Sie kommen zu dem Schluss, dass in den Elterngesprächen – anders als programmatisch entworfen (vgl. Abschnitt 2) – keine Partnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ hergestellt wird (ebd., S. 263), sondern vielmehr „Bildung als institutionelle Leistung des Kindergartens aufgeführt [wird]“ und „Eltern bzw. zumeist Mütter dabei Zuschauerinnen und Kommentatorinnen der Bildungsinszenierung werden und diese institutionellen Leistungen zu honorieren haben“ (ebd.).

4. Fazit: (K)eine Partnerschaft zwischen Fachkräften, Eltern – und Kindern?

„Wie viele pädagogische Fachkräfte haben mit *allen* Eltern ‚Absprachen über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit‘ getroffen? Wie viele stehen mit ihnen in einem ‚regelmäßigen Austausch‘? In wie vielen Kindertageseinrichtungen gibt es ‚Elternbildungsangebote‘, ‚Hospitationen‘, ‚Angebote von Eltern‘ für Eltern [...]? [...] Wo arbeiten Eltern bei Projekten mit? [...] Wo gibt es Patenschaften für Familien mit Migrationshintergrund?“ (Textor 2017, S. 26 f., Hervorh. i. O.)

Martin Textor hält bilanzierend fest: „Diskutieren pädagogische Fachkräfte solche Fragen, werden sie feststellen, dass sich nur zu einigen wenigen Familien so etwas wie eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entwickelt hat“ (ebd.). Im Zitat wird nur allgemein nach Häufigkeiten („wie viele“) und Orten („wo“) gefragt, an denen sich Bildungs- und Bildungspartnerschaften realisieren lassen. Interessiert man sich aber tiefergehend für Handlungsorientierungen, Kommunikationssituationen und typische Interaktionsformen in besonderen Konstellationen zwischen Fachkraft und Eltern(teil) angesichts spezifischer institutioneller und familialer Rahmenbedingungen, dann liefern die referierten Forschungsbefunde ertragreiche Einblicke darin, wie komplex das Zusammenspiel von Kitas und Familien ist.

Aus den genannten Beobachtungen und Befunden werden nun Thesen entfaltet, an die sich weiterführende Fragen zur Teilhabe in der frühen Bildung anschließen lassen. In der Fachliteratur zu Zusammenarbeit und Partnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften wird im Zusammenhang mit dem Abbau von Benachteiligung und erweiterter Teilhabe überwiegend das Denken und Handeln der beteiligten Akteure betrachtet. Zugleich werden weniger stark strukturelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse thematisiert (vgl. dazu: Betz et al. 2017, S. 19 ff.). Damit einhergehen unterschiedliche Engführungen, die abschließend problematisiert werden sollen.

Erstens werden typische Dilemmata und Spannungsverhältnisse in der pädagogischen Praxis zu wenig thematisiert. Die empirischen Befunde machen

deutlich, dass viele Fachkräfte – im Einklang mit den politischen und fachlichen Vorgaben – eine gleichberechtigte Partnerschaft mit Eltern anstreben. Sie sind an einer reziproken Gestaltung der Beziehung zu den Eltern und am gemeinsamen Handeln interessiert. Dies stellt für sie eine qualitativ hochwertige pädagogische Praxis dar. Aber zugleich belegen die Forschungsergebnisse eindrücklich, wie schwierig es ist, diesen Anspruch zu realisieren. Dieses Dilemma ist den Fachkräften bisweilen selbst bewusst. Darüber hinaus können rekonstruktiv angelegte Studien aufzeigen, dass sich – ohne dass dies den Akteuren bewusst sein muss – der Anspruch nach Ebenbürtigkeit, nach intensiver Kooperation auf Augenhöhe und nach symmetrischen Beziehungsmustern kaum umsetzen lässt. Und auch ein ressourcenorientierter Blick auf Eltern, u.a. auf diejenigen mit Migrationshintergrund und Eltern aus sozial benachteiligten Gruppen, die oftmals in der Diskussion um mehr Bildungsteilhabe in den Vordergrund gerückt werden, kann nicht als gegeben angenommen werden. Vielmehr können die Studien zeigen, dass Fachkräfte diese Eltern nicht selten als defizitär wahrnehmen – auch wenn dies nicht gewollt ist. Vielversprechend wäre es daher, empirische Vorhaben zu initiieren, die sich intensiver und detaillierter mit alltäglichen Dilemmata und Spannungsverhältnissen beschäftigen, in denen sich Fachkräfte in der frühen Bildung befinden und die – so ist anzunehmen – allgegenwärtig sind.

Zweitens ist festzuhalten, dass in (empirischen) Fachtexten nicht selten das Denken und Handeln von Fachkräften normativ gerahmt und als „gut“, weitaus häufiger aber als „schlecht“ kategorisiert wird. Die Fachkräfte werden rasch für ihr Handeln und für ihre Haltung gegenüber Eltern kritisiert; sie bleiben hinter den Erwartungen zurück, eine Partnerschaft mit Eltern aufzubauen und zu pflegen. Die fehlende Neutralität in diesen Darstellungen ist begründungspflichtig. Wenn nämlich in Studien auch die weiteren Ressourcen und strukturellen Bedingungen pädagogischen Handelns mit betrachtet werden, dann zeigt sich, dass allein auf dieser Ebene dem Postulat einer Partnerschaft mit Eltern in der pädagogischen Praxis bedeutsame Grenzen gesetzt sind – u.a. durch fehlende Zeitkontingente. Darüber hinaus ist Zurückhaltung auch insofern angebracht, als dass eindeutige empirische Belege dafür fehlen, dass mehr Elternbeteiligung, eine intensivere Kooperation oder eine Zusammenarbeit in Form einer Partnerschaft mit besseren Teilhabe- und Bildungschancen einhergehen würde. Hierzu fehlen nach wie vor Studien, die diese sehr komplexen Zusammenhänge tatsächlich untersuchen (zu diesem Desiderat vgl. Betz et al. 2017, S. 121 f.). Zugleich fehlen belastbare und konsensfähige Kriterien, anhand derer festgemacht werden könnte, wann Teilhabe erzielt wurde.

Drittens werden die Akteure, ihre Perspektiven und Positionen, nicht in vergleichbarem Maße in der Debatte repräsentiert und empirisch erforscht. Vielmehr dominiert die Auseinandersetzung mit dem, was Fachkräfte tun (sollen) und welche Einstellungen sie haben (vgl. Betz 2015). Deutlich weniger stark

werden die Elternperspektiven in den Vordergrund gerückt (s.o.) und nahezu unberücksichtigt bleiben die Positionen und Perspektiven von Kindern in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Dies bedeutet, dass weitaus weniger empirisches Wissen dazu vorliegt, welche Perspektiven Eltern und v.a. Kinder auf Teilhabe, frühe Bildung sowie Bildungs- und Erziehungspartnerschaft haben. Nicht bekannt ist, welche Positionen insbesondere Kinder im Verhältnis zwischen Kita und Familie einnehmen. Dies zu erforschen ist insofern bedeutsam, als dass mit dem Fokus auf die beteiligten Akteure auch oftmals eine Zuschreibung von Verantwortung einhergeht (vgl. Meyer 2017, S. 161) wie z.B. zum Abbau von Benachteiligung beizutragen. Lohnend wäre es daher, empirisch zu erforschen, inwiefern in den Bereichen pädagogische Praxis in Kitas, Familie und in der Zusammenarbeit untereinander, allen Beteiligten – und damit auch den Kindern – vor dem Hintergrund der Diskussion um erweiterte Teilhabe die Verantwortung auferlegt wird, ihre Bildungschancen ‚einzulösen‘.

Literatur

- Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 175–200.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Band 25. München: DJI.
- Brooker, Liz (2010): Constructing the Triangle of Care: Power and Professionalism in Practitioner/Parent Relationships. In: British Journal of Educational Studies 58, H. 2, S. 181–196.
- Camehl, Georg F./Stahl, Juliane F./Schober, Pia S./Spieß, Katharina (2015): Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedенere Eltern? In: DIW Wochenbericht 82, H. 46, S. 1105–1113.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc/Thomas, Severine (2013): Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Set-

- tings. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 253–267.
- Cottle, Michelle/Alexander, Elise (2014): Partner Partnership and ‚Quality‘ Early Years Services: Practitioners’ Perspectives. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 22, H. 5, S. 637–659.
- Galindo, Claudia/Sheldon, Steven B. (2012): School and Home Connections and Children’s Kindergarten Achievement Gains: the Mediating Role of Family Involvement. In: *Early Childhood Research Quarterly* 27, H. 1, S. 90–103.
- Greine, Rita (2010): Von gegenseitigem Vertrauen und Unterstützung. Erziehungspartnerschaft – Wunschdenken oder Wirklichkeit? In: *klein&groß* 63, H. 5, S. 10–13.
- Hachfeld, Axinja/Anders, Yvonne/Kuger, Susanne/Smidt, Wilfried (2016): Triggering Parental Involvement for Parents of Different Language Backgrounds: the Role of Types of Partnership Activities and Preschool Characteristics. In: *Early Child Development and Care* 186, H. 1, S. 190–211.
- Hadley, Fay (2012): Early Childhood Staff and Families’ Perceptions: Diverse View about Important Experiences for Children aged 3–5 Years in Early Childhood Settings. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, H. 1, S. 38–49.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Auflage. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium.
- Joos, Magdalena/Betz, Tanja (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 69–99.
- Meyer, Sarah (2017): Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 149–167.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Band 47. München: DJI.
- Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg: Herder.
- Sacher, Werner (2017): Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Partner – Voraussetzungen und Wege ihrer Kooperation. In: Aich, Gernot/Kuboth, Christina/Gartmeier, Martin/Sauer, Daniela (Hrsg.): Kooperation und Kommunikation mit Eltern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–34.
- Schreiber, Norbert (2004): Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Nor-

- bert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 39–60.
- Scopelliti, Massimiliano/Musatti, Tullia (2013): Parents' View of Child Care Quality: Values, Evaluations, and Satisfaction. In: *Journal of Child and Family Studies* 22, H. 8, S. 1025–1038.
- Stange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 12–39.
- Textor, Martin R. (2017): Elternarbeit: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Aich, Gernot/Kuboth, Christina/Behr, Michael (Hrsg.): Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–37.
- van Houte, Sabine/Bradt, Lieve/Vandenbroeck, Michel/Bouverne-De Bie, Maria (2015): Professionals' Understanding of Partnership with Parents in the Context of Family Support Programmes. In: *Child & Family Social Work* 20, H. 1, S. 116–124.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Forschungsbericht. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Vomhof, Beate (2017): Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. In: *Frühe Bildung* 6, H. 1, S. 10–15.
- Vuorisalo, Mari (2018): Parents Positioning Themselves as Partners in Finnish Preschool? Vortrag auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“ am 21. März 2018 in Essen.

Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Artikulationen von „Bildung“ und Positionierungen von Eltern und Fachkräften

1. Der Bildungsauftrag der Kindertagesstätte

Die gegenwärtigen Veränderungen im Elementarbereich erfordern neue Verhältnisbestimmungen zwischen Familie und Kindertagesstätte. Durch den Betreuungsausbau für unter Dreijährige und die Zunahme der Ganztagsplätze verbringen Kinder zum einen sowohl längere Phasen ihrer Biographie als auch größere Teile ihres alltäglichen Lebens in der Kindertagesstätte. Zum anderen wird durch den intensivierten Bildungsauftrag eine Neubestimmung des Verhältnisses von Familie und Kindertagesstätte und damit von Eltern und Fachkräften nötig. Was dieser Bildungsauftrag beinhaltet, was unter Bildung verstanden wird und wie Eltern und Fachkräfte darin involviert sind, kann von den Beteiligten durchaus unterschiedlich ausbuchstabiert werden.

Im Folgenden soll zunächst die enge diskursive Verknüpfung von frühkindlicher Bildung und Teilhabe genauer in den Blick genommen werden. Anschließend thematisiert der Beitrag Verhältnisbestimmungen von Eltern und Fachkräften im Elementarbereich und ihre diskursanalytische Untersuchung. Ergebnisse der Studie „Bildung im Elementarbereich“¹ werden mit Fokus auf Artikulationen von „Bildung“² bei Fachkräften und Eltern präsentiert, bevor abschließend gefragt wird, in welchen Zusammenhang vor diesem Hintergrund Bildung und Teilhabe gebracht werden.

1 Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Studie wird an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (Leitung: Margarete Menz, Mitarbeit: Luisa Abdessadok, Marius Mader) und an der Europa-Universität Flensburg (Leitung: Christine Thon, Mitarbeit: Miriam Mai) durchgeführt.

2 Die Anführungszeichen markieren, dass hier der Signifikant „Bildung“ gemeint ist. Zur Erläuterung siehe Anmerkung 3.

2. Teilhabe durch frühe Bildung: die Pädagogisierung eines politischen Problems

Gesellschaftliche Teilhabe und Bildung werden in politischen und wissenschaftlichen Diskursen eng miteinander verknüpft, wie auch der vorliegende Band eindrucksvoll dokumentiert. Diese diskursive Verschränkung – im Sinne sowohl von Teilhabe an Bildung als auch von Teilhabe durch Bildung – ist nicht neu. Zwar fungiert regelmäßig der sogenannte PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre als Gründungsnarrativ für die gegenwärtigen wissenschaftlichen Analysen und bildungspolitischen Bemühungen auch im Bereich frühkindlicher Bildung. Die Abhängigkeit der Bildungschancen von Kindern von ihrer sozialen Herkunft wurde jedoch bereits im Kontext der Bildungsreform ab den 1960er Jahren skandalisiert, die explizit auf die gesellschaftliche Teilhabe benachteiligter Gruppen zielte. Allerdings hatte dies für frühkindliche Bildung im Vergleich zu den aktuellen politischen Interventionen damals noch wenig Auswirkungen (vgl. Meyer 2018, S. 20 ff.; Mähler/Cloos/Koch 2015, S. 13 f.). Heute scheint die Kindertagesstätte, die trotz ihrer formalen Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe zum Elementarbereich des Bildungssystems avanciert ist, Hoffnungsträgerin für die Gewährleistung gleicher Bildungschancen und gesellschaftlicher Teilhabe geworden zu sein. Nicht nur Bildung an sich, sondern möglichst frühe Bildung soll – ungeachtet kritischer Einwände gegen die zugrunde liegende Unterstellung, dass pädagogische Interventionen generell umso wirksamer sind, je früher sie einsetzen (vgl. Diehm 2018, S. 12 ff.) und skeptischer Anfragen an einen simplifizierenden und rein affirmativen Teilhabebegriff (vgl. Miethe/Tervooren/Ricken 2017) – dafür sorgen, dass sozial Benachteiligte mit Bildungsressourcen ausgestattet werden, die ihre gesellschaftliche Teilhabe sichern.

Offensichtlich handelt es sich bei der Formel „Teilhabe durch (möglichst frühe) Bildung“ und bei den damit verbundenen weitreichenden bildungspolitischen Interventionen im Elementarbereich um eine Pädagogisierung des politischen Anliegens, soziale Ungleichheit zu verringern. Als Pädagogisierung beschreibt Proske „die pädagogische Konstruktion sozialer Probleme unter Einschluß (sic) einer spezifisch pädagogischen Steuerungsvorstellung zur Bearbeitung des Problems“ (2001, S. 25). Politische Problemstellungen – hier das Problem sozialer Ungleichheit und Exklusion – werden in pädagogisch zu bearbeitende Aufgaben überführt und an entsprechende Institutionen – hier die Kindertagesstätte – adressiert. Somit wird Teilhabe in etwas übersetzt, das durch vermehrte Bildungsanstrengungen in den adressierten Institutionen pädagogisch erzeugt werden soll (vgl. Thon/Mai 2017, S. 261 ff.).

Die Aufträge, die der Kindertagesstätte damit erteilt werden, werden v. a. in bildungspolitischen Dokumenten (wie den Bildungsplänen der Bundesländer, vgl. dazu die Analyse von Meyer 2018) oder medialen Diskursen formuliert und müssen, sofern sie nicht zurückgewiesen werden, vor Ort anschlussfähig ge-

macht werden. Frühpädagogische Einrichtungen und die dort involvierten Akteur_innen – v. a. pädagogische Fachkräfte und Eltern – müssen „Bildung“ und „Teilhabe“ sowohl in ihre konzeptionell-programmatischen Orientierungen als auch in ihre konkrete Arbeit übersetzen. Beide Signifikanten³ können in verschiedenen Kontexten jeweils für Unterschiedliches stehen und auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft werden (vgl. Thon/Mai 2017, S. 273 ff.).

3. Bildung in der Kindertagesstätte und das Verhältnis von Eltern und Fachkräften

Was es für ihre Arbeit bedeutet, dass die Kindertagesstätte ein „Bildungsort“ (z.B. bereits BMFSFJ 2002, S. 186) sein soll oder wie sie mit den Bildungsleitlinien der Länder umgehen (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 12 ff.), ist nicht nur für Fachkräfte ein Thema. Auch Eltern sind in diesbezügliche Prozesse des Ausbuchstabierens involviert, insbesondere in Bezug auf die Frage, wer in Sachen Bildung wofür verantwortlich ist. Denn der Bedeutungszuwachs der Kindertagesstätte als Bildungsort bringt nicht nur mit sich, dass Kindertagesstätten – insbesondere zur Kompensation von Benachteiligung – in Relation zu den Eltern mehr Verantwortung für Bildung übernehmen. Er kann auch dazu führen, dass die Kindertagesstätte mehr Einfluss auf Eltern nimmt, um sie für die Bildung ihrer Kinder zu responsibilisieren (vgl. Mai/Thon 2018).

Solche Verhältnisbestimmungen sind Gegenstand der Studie „Bildung im Elementarbereich. Positionierungen von Eltern und Fachkräften“. Die Untersuchung wurde in fünf Kindertagesstätten in zwei in unterschiedlichen Bundesländern gelegenen Städten durchgeführt. Die Materialien wurden u.a. über Gruppendiskussionen mit Fachkräften, Audiomitschnitte von Elterngesprächen und Leitfadeninterviews mit Eltern und Fachkräften erhoben. Hieraus wurde rekonstruiert, wie Fachkräfte und Eltern den Bildungsauftrag der Kindertagesstätte und ihr eigenes Verständnis von Bildung jeweils formulieren, welche Verantwortlichkeiten für Bildung sie sehen und aneinander sowie an sich selbst adressieren. Die Materialien wurden unter Bezugnahme auf diskurs-, hegemonie- und subjekttheoretische Ansätze von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe sowie Stuart Hall untersucht. Zentral sind hier die Begriffe der Artikulation und der Positionierung.

3 Der Begriff „Signifikant“ wird hier im Sinne strukturalistischer Sprachwissenschaft verwendet, auf der diskursanalytische Ansätze wie der im Folgenden verwendete beruhen. Ihr zufolge ist in sprachlichen Zeichensystemen das „Bezeichnende“ (Signifikant) nur willkürlich mit dem „Bezeichneten“ (Signifikat) verbunden. Sprache bildet in diesem Verständnis nicht Wirklichkeit ab, sondern erzeugt Bedeutungen.

Laclau und Mouffe begreifen Diskurse als Artikulationen, d.h. als Verknüpfungen diskursiver Elemente. Die Bedeutungen der letzteren sind an sich kontingent, sie werden aber im Zuge von artikulatorischen Praktiken in Verweisungszusammenhänge eingebunden, in denen ihre Bedeutungen vorübergehend fixiert und auch modifiziert werden (vgl. Laclau/Mouffe 2006, S. 141). Für die Herstellung stabiler Verweisungszusammenhänge sorgen u.a. Signifikantenketten, deren Elemente äquivalent gesetzt werden (vgl. Laclau/Mouffe 2006, S. 167 ff.). In den in der Studie untersuchten Diskursfragmenten ist dies z.B. bei den Signifikanten „Bildung“ und „Entwicklung“ der Fall. Relativ stabile Verknüpfungen, die kaum Deutungsalternativen zulassen und somit Selbstverständlichkeiten etablieren, beschreiben Laclau und Mouffe als machtvoll diskursive Hegemonien (vgl. Laclau/Mouffe 2006, S. 175 ff.). Im Zentrum hegemonialer Diskurse stehen leere Signifikanten, die ganze Ketten von äquivalent gesetzten Signifikanten repräsentieren (vgl. Laclau 2002, S. 73 f.), aber kaum mehr abgrenzbare, sondern eine Vielzahl relativ beliebiger Inhalte transportieren. „Bildung“ ist ein typisches Beispiel für einen leeren Signifikanten (vgl. Schäfer 2011, S. 109 ff.).

Insbesondere hegemoniale Diskurse halten bestimmte Subjektpositionen vor, die ebenso selbstverständlich und alternativlos, aber auch attraktiv erscheinen. Das Einnehmen solcher Subjektpositionen kann mit Stuart Hall ebenfalls als Artikulation verstanden werden, nämlich im Sinne eines aktiven Sich-Verbindens des Subjekts mit einer Position (vgl. Hall 1996, S. 6; Spies 2009, Abs. 54). Positionierungen von Subjekten können dabei sowohl als ein Positioniert-Werden als auch als ein Sich-Positionieren verstanden werden. Diese analytischen Perspektiven ermöglichen es, Aushandlungsprozesse um die Kindertagesstätte als Bildungsort als Artikulationen von „Bildung“ und als Positionierungsaktivitäten von Subjekten zu rekonstruieren: Beide vollziehen sich entlang der machtvollen und allgegenwärtigen aktuellen Diskurse um frühe Bildung.

Die empirischen Rekonstruktionen zeigen, dass in den erhobenen Materialien „Bildung“ bevorzugt in dreierlei Mustern artikuliert wird: erstens mit definierbaren Gegenständen oder Inhalten von „Bildung“, zweitens mit konkreten Formaten, in denen „Bildung“ stattfinden soll, und drittens mit Prozessen, die als Subjektivierungen von Kindern zu beschreiben sind.

3.1 Gegenstände von „Bildung“: „Das ist auch Bildung“

In artikulatorischen Verknüpfungen von „Bildung“ mit bestimmten Gegenständen wird formuliert, was zu „Bildung“ gehört. Von den Fachkräften werden Bestandteile des alltäglichen Lebens genannt wie das Essen mit Messer und Gabel (B GD)⁴,

4 Die Kürzel geben die Einrichtung (Kita A, B, X, Y oder Z), die Materialsorte (GD für

ebenso wie „wie zieh ich mich an, wie ziehe ich mich aus [...] das ist auch Bildung“ (A GD). Dieser subsummierende Duktus ist typisch für die Funktionsweise eines leeren Signifikanten. Als solcher wird „Bildung“ hier einerseits ausdifferenziert und das Begriffsspektrum angereichert, indem einzelne alltägliche Bestandteile des Kitaalltags ebenso genannt werden wie Fachbegriffe aus programmatischen Papieren, wie den Bildungsleitlinien der Bundesländer (A GD, Z GD). Die Differenzen zwischen diesen gewissermaßen vom leeren Signifikanten absorbierten disparaten Elementen werden andererseits eingeebnet, weil alles „auch Bildung“ und damit äquivalent gesetzt ist.

Unter den immer wieder von Fachkräften genannten Bildungsgegenständen ist die Sprache prominent – zum einen als normgerechte „sprachliche Entwicklung“ (z.B. A I8 F103), wobei als Norm die deutsche Muttersprache fungiert. Zum anderen geht es im Fall mehrsprachig aufwachsender Kinder um den Erwerb oder Ausbau deutscher Sprachkenntnisse, wobei ihre Mehrsprachigkeit zumindest implizit eine Problematisierung erfährt (vgl. Abdessadok/Mai 2017, S. 69 ff.). Als ein weiteres wichtiges Bildungsziel wird ausgegeben, „’nen Stift halten“ (A GD) und mit der Schere umgehen zu können, dies unter Hinweis auf Anforderungen der Schule.

Die Themen Sprache und Feinmotorik dominieren in den Elterngesprächen noch eindeutiger als in den Interviews mit den Fachkräften. Das ist darauf zurückzuführen, dass den meisten Gesprächen Dokumente zugrunde gelegt werden, in denen Beobachtungen der Fachkräfte zu vorgegebenen Entwicklungsbereichen („einmal die [...] Sprache, die Motorik, Kognition, also Wissen, und [...] das Verhalten“ (B EG23)) notiert sind. Diese werden den Eltern erläutert, z.T. mit Beispielen typischer Situationen, und manchmal mit Einschätzungen der Eltern abgeglichen. Die Dokumentationsinstrumente steuern damit sehr weitgehend, was in den Gesprächen jeweils wie zum Thema wird. Dabei wird das, was andernorts mit „Bildung“ verknüpft wird, hier eher mit „Entwicklung“ bzw. entsprechenden Diagnosekriterien artikuliert. Beobachtungen am Kind werden mit vorgegebenen Normen abgeglichen. Dabei verweist eine Verwendung von Fachtermini (wie z.B. „Feinmotorik“ (A EG5); „alternierend die Treppe [...] hoch steigen“ (A EG4)) auf die Professionalität der Fachkräfte, die Legitimität ihres Tuns und der Praktiken der Kindertagesstätte insgesamt. Dies wird auch von den Eltern aufgegriffen.

Weitere Gegenstände, die von Fachkräften und Eltern artikuliert mit „Bildung“ verknüpft, aber kontrovers verhandelt werden, sind Schreiben, Lesen und Rechnen. So werden „Zählen“ (X GD) und „Reihenfolgen“ (A GD) oder

Gruppendiskussion, EG für Elterngespräch mit Nummer und I für Interview mit Nummer) und die beteiligten Personen (F für Fachkraft, M für Mutter, V für Vater, jeweils mit Nummer) an.

auch „Logik“ (Z GD) sowohl von Fachkräften als auch Eltern als Bildungsgegenstände genannt. Die Kenntnis von Zahlen ist häufig ein Kriterium der Beurteilung des kindlichen Entwicklungsstandes im Dokumentationsbogen und wird damit auch im Elterngespräch zum Thema. Darüber hinausgehende Kenntnisse, die beispielsweise von einem Vater mit den Worten „und minus plus und mal kann sie jetzt rechnen schon“ (B 26 EG) als Ergebnis seiner eigenen Bildungsaktivitäten mit dem Kind präsentiert werden, weist jedoch nicht nur die angesprochene Fachkraft zurück: „Hä? Das muss sie noch gar nicht“ (B EG26). Die Formulierung, dass ein Kind etwas „noch nicht muss“, taucht in solchen Zusammenhängen ausgesprochen beharrlich auf, insbesondere wenn von den Bildungsgegenständen wie Lesen oder Schreiben die Rede ist. Fachkräfte positionieren sich damit als diejenigen, die über die Anwendbarkeit einer Norm entscheiden und können aus dieser Position heraus auch Normalisierungen vornehmen. So werden elterliche Ansprüche an die Kindertagesstätte als Bildungsort abgewehrt und an die Schule verwiesen „weil Lesen lernen müssen die nicht bei uns, das kommt später und das Schreiben auch“ (B I22/21 F206).

Die Formel „muss noch nicht“ kann jedoch ganz Unterschiedliches bedeuten: Wenn von Seiten der Fachkräfte festgestellt wird, dass die Kinder etwas noch nicht (können) müssen, kann das sowohl heißen, dass es nicht Teil der Praxis in der Einrichtung ist, als auch, dass es das zwar ist, aber die Kinder nicht daran gemessen werden, ob sie es gelernt haben. Von Seiten der Eltern, von denen sich ebenfalls ein großer Teil auf den Standpunkt „muss noch nicht“ stellt, kann es bedeuten, dass etwas in der Kindertagesstätte noch nicht gemacht werden soll, weil das Kind dort „einfach mal Kind sein“ soll (Z I4 M704). Es kann aber auch bedeuten, dass etwas zwar nicht in der Kita, aber zu Hause gelernt werden soll oder dass ein Kind etwas, das es „nicht können muss“, aus eigenem Antrieb lernen soll. Dass sich die Fachkräfte mit der beharrlichen Wiederholung der Formel „muss noch nicht“ dazu autorisieren, von außen herangetragene Normen zurückzuweisen, führt also nicht zu für alle Beteiligten eindeutigen und expliziten Zuständigkeiten.

Bei anderen Aspekten einer Schulvorbereitung wird dagegen durchaus formuliert, was ein Kind „können muss“. Neben der bereits erwähnten Stifthaltung ist dies v.a. die Fähigkeit, für eine bestimmte Zeit „still sitzen“ (z.B. B I20 M200) oder sich selbst organisieren zu können. Die Schule wird dabei als eine Art graue Eminenz inszeniert, die bereits vor dem Schuleintritt in das Leben der Kinder und damit in die Kindertagesstätte hineinregiert. Fachkräfte zitieren hier v.a. Eltern mit dezidierten Forderungen an eine Schulvorbereitung in der Kindertagesstätte. Sie beziehen sich in den Elterngesprächen aber auch selbst affirmativ auf Anforderungen der Schule, indem sie Fähigkeiten, die das Kind schon zeigt oder noch erlernen „muss“, als für die Schule notwendig ausweisen und die Eltern dafür mit in die Verantwortung nehmen.

3.2 Formate von „Bildung“ – „das is da alles mit drin“

Besonders kennzeichnend für das Sprechen der Fachkräfte über „Bildung“ ist, dass der Bildungsauftrag der Kindertagesstätte nicht nur mit der Nennung von Bildungsgegenständen gefüllt wird, sondern dass „Bildung“ zugleich stark mit Formaten artikuliert wird, in denen „Bildung“ stattfinden soll. Charakteristisch sind hier Konstruktionen, in denen das Format den Bildungsgegenstand schon von sich aus enthält, z. B. „ihr habt die Natur ja mit drin, wenn ihr raus geht“ (A GD) oder „ich glaube, der Tagesablauf ist ja eigentlich eine Bildung an sich, also dass die diese Struktur auch haben“ (A GD). Insbesondere dem Alltag und seinen Routinen wird dabei eine große Bedeutung als Format von „Bildung“ attestiert: „diese Alltagssituation Garderobe aufräumen [...] das sind so ganz selbstverständliche [...] Situationen, Mittagessen [...] mit Messer und Gabel, das sind so ganz [andere Fachkraft: Kulturtechniken] ja genau“ (B GD).

Durch die Verschränkung mit einem grundlegenden Bildungsgegenstand („Kulturtechniken“) werden die Alltagsroutinen als pädagogischer Alltag konstruiert und damit zum Format von „Bildung“. Dem stehen stärker intentional hergestellte pädagogische Arrangements gegenüber, unter denen das Format des „Angebots“ häufig genannt wird. Damit sind Aktivitäten (beispielsweise im kreativen oder sportlichen Bereich) gemeint, die von Fachkräften vorbereitet und den Kindern zur Wahl gestellt werden. Dieses Format konzipiert das Kind als Subjekt mit eigenen Bedürfnissen und Interessen und betont die Bedeutung von „Selbstbildung“ (B GD). Charakteristisch für das Angebot ist, dass darin eine Beziehung zwischen Kind und Bildungsgegenständen gestiftet und eine Selbsttätigkeit des Kindes initiiert werden soll. Dies wird v. a. in den Gruppendiskussionen in Zusammenhang gebracht mit reformpädagogischen Konzepten einer vorbereiteten Umgebung, in der Materialien und Räumlichkeiten die Kinder zu bestimmten Bildungsprozessen anregen, aber nicht verpflichten sollen. Schon die physische Infrastruktur kann daher von den Fachkräften stark mit „Bildung“ in Verbindung gebracht werden.

Als Formate von „Bildung“ werden von den Fachkräften auch ritualisierte Bestandteile des Tagesablaufs wie der „Morgenkreis“ (A GD, Z GD) oder die „Kinderkonferenz“⁵ (Z GD) artikuliert. Dabei handelt es sich, obwohl als Teil des Alltags angeführt, um explizit pädagogische Konzepte, die eine starke Verschränkung von Format und Inhalt von „Bildung“ herstellen. Für eine solche Verschränkung argumentieren Fachkräfte ausdrücklich, wenn sie skeptischen Eltern den Bildungsgehalt des Kitabesuchs vermitteln wollen. Am Beispiel der

5 In der Kinderkonferenz erhalten die Kinder einer Kita an einem bestimmten Punkt ihres Tagesablaufs Informationen zu den Aktivitäten, die im Anschluss daran möglich sind, und müssen sich für einen der „Impulse“ entscheiden.

Kinderkonferenz wird argumentiert, dass dieses Format „Bildung“ sozusagen unweigerlich mit sich bringt, „weil da einfach so viel angesprochen wird im Kind“ (X GD). Die von den Fachkräften wahrgenommenen Effekte dieses pädagogisch arrangierten und inszenierten Alltagsgeschehens könne man aber „vielleicht auf den ersten Blick auch gar nicht so sehen“ (ebd.). Dies ist zum einen bedingt durch das spezifische Zusammenfallen von Format und Bildungsinhalt. Zum anderen entziehen sich die Bildungs-Effekte der unmittelbaren Sichtbarkeit, da sie, wie im angeführten Zitat, „im Kind“ lokalisiert sind (vgl. auch 3.3). In dieser Unsichtbarkeit sehen Fachkräfte die Schwierigkeit der Kommunikation mit den Eltern begründet. Eltern fordern in der Darstellung der Fachkräfte sichtbare Ergebnisse der Bildungsarbeit der Kindertagesstätte ein: „Gibt’s nix, was des Kind mal mit nach Hause bringen kann?“ und manche Eltern denken, wenn das Kind nix heim bringt, dann hat es nix gelernt, also nicht nichts gelernt, aber dann fehlt was“ (Z GD). Es werden Konflikte mit Eltern angeführt, die die Einstellung haben, dass man „irgendwie Haken irgendwo hinter machen möchte auf so Listen, was man erwartet, was die Kita vermittelt“ (X GD). Fachkräfte weisen eine solche Produktorientierung von sich, berichten aber auch von verschiedenen Strategien wie dem Erstellen von Portfolios und Fotomappen, um für die Eltern „Transparenz“ (z.B. X GD) herzustellen.

In den Interviews mit Eltern selbst richten sich die Vorbehalte jedoch nicht gegen einen Mangel an sichtbaren Produkten, sondern eher gegen die pädagogischen Arrangements an sich. Die Eltern setzen sich in ihren Interviews grundlegend mit dem auseinander, was die Fachkräfte als „offenes Konzept“ (Y GD) oder „Situationsorientierung“ (B GD) bezeichnen. So beurteilt eine Mutter „dieses Offene“ als „nicht so prickelnd“, weil sie darin die Gruppe als feste Bezugsgröße für ihr Kind und die Interaktion von Fachkräften mit der Gruppe vermisst (B I25 M205). Eine andere Mutter kritisiert die Wirkung des Formats, das auf Freiwilligkeit setzt. Sie fordert eine Verpflichtung von Kindern, „weil spätestens wenn sie in die Schule kommen, müssen sie auch mal Dinge tun, die sie nicht wollen“ (Z I2 M702). Damit bezieht sich ihre Kritik auf etwas, das nicht nur mit dem Bildungsformat verknüpft ist, sondern auch mit Subjektivierungsprozessen, wie der Vorstellung von „Selbstbildung“.

3.3 „Bildung“ als Subjektivierung – „im Kind“

Artikulationen von „Bildung“ als Subjektivierung nehmen in allen erhobenen Materialien den größten Raum ein. Auf diese Form der Artikulation verweist bereits die Bezugnahme auf Prozesse „im Kind“. In der Fortführung der oben zitierten Argumentation für die Bildungswirksamkeit der Kinderkonferenz werden diesem Format weitreichende Wirkungen zugeschrieben, und zwar „sowohl im Sprachlichen [...] als auch im Sozialen“ (X GD). Insbesondere das

Übernehmen einer herausgehobenen Funktion innerhalb der Kinderkonferenz, so eine Fachkraft, „macht dann nochmal was ähm mit dem Kind auch ähm was Selbstbewusstsein angeht und so weiter und eben [...] mit Bezug auf die Resilienz Widerstandsfähigkeit gegen ne schwierige Situation“ (X GD). Solche Resultate von Prozessen „im Kind“, die an anderen Stellen um Aspekte wie Entscheidungsfähigkeit oder „Frustrationstoleranz“ (Z I1 F701) ergänzt werden, sind Aspekte einer bestimmten Subjektivität, die in Formaten wie der Kinderkonferenz hervorgebracht werden sollen. Dabei geht es um zwei Perspektiven: erstens um das Verhältnis des Subjekts zu anderen bzw. in und zur Gruppe und zweitens um das Verhältnis zu sich selbst, einschließlich einer bestimmten Selbststeuerung.

Die erste Perspektive der Hervorbringung des kindlichen Subjekts als soziales Subjekt ist der größte gemeinsame Nenner zwischen Eltern und Fachkräften. Der Signifikant, der auffallend häufig artikuliert mit „Bildung“ verknüpft wird, ist „soziales Miteinander“ (z. B. Y GD, B I23/26 F205, B I22 V202 u. v. m.). Die konsensfähige Formel von der hohen Bildungsbedeutung des „sozialen Miteinanders“ wird dabei entweder kaum präzisiert oder umfasst eine große Bandbreite von Bedeutungen: „Bildung“ besteht im „sozialen Miteinander“, soll im „sozialen Miteinander“ stattfinden oder dazu befähigen. „Soziales Miteinander“ fungiert also als leerer Signifikant und ist daher tragfähig für die Verständigung.

In den Elterngesprächen ist die erste Perspektive auf das Kind als soziales Subjekt schon in der formalen Vorstrukturierung verankert. Einer der verwendeten Entwicklungsbögen enthält beispielsweise eine Einschätzung der „sozialen Kompetenz“ des Kindes, die in den Gesprächen dann beispielweise mit „also ihre soziale Kompetenz, da ist alles da“ (B EG20) oder „da ist Ihr Kind im Prinzip unauffällig“ (B EG24) bescheinigt werden kann. In anderen Dokumentationsinstrumenten wird die „soziale Kompetenz“ in andere Konzepte, wie beispielsweise Konfliktfähigkeit (B EG20) oder Kompromissbereitschaft (Y EG8, Z EG3), heruntergebrochen und bewertet. Hier kommt es zwischen Eltern und Fachkräften teilweise zu unterschiedlichen Einschätzungen über das Verhalten des Kindes, nicht aber zu einer Infragestellung dieses Beurteilungskriteriums.

In den Ausführungen der Fachkräfte ist die Thematisierung des Kindes als soziales Subjekt prominent mit gemeinsamen Tagesabläufen in der Gruppe und mit Regeln verbunden, deren Einhaltung beim Besuch der Kindertagesstätte eingeübt werden soll. „Bildung“ kann ganz ausdrücklich mit Regeln artikuliert werden: „also mir [sind] als erstes bei Bildung [...] die Regeln eingefallen“ (A GD). Deren Bildungsbedeutsamkeit wird auch von Eltern benannt und in den Elterngesprächen über ein Messen des Kindes an seiner Einhaltung von Regeln inszeniert. Auch hier werden über die Sinnhaftigkeit bestimmter Regeln, nicht aber über das Kriterium, sich regelkonform zu verhalten, Kontroversen geführt.

Unter der zweiten Perspektive der Erzeugung bestimmter Selbstverhältnisse des Kindes geht die Artikulation von „Bildung“ als Subjektivierung dagegen mit

ausgeprägten Positionierungen von Eltern und Fachkräften einher. Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass von den Fachkräften „Selbstbewusstsein“ (z. B. X GD, Z GD, B I20 F202, A I5 F101) – wie in der zitierten Passage – und „Selbstständigkeit“ (z. B. B GD, B I22/21 F, A I5 F101) als intendierte oder erreichte Effekte ihrer Bildungsarbeit in den Vordergrund gerückt werden und zu zentralen Signifikanten in Äquivalenzketten rund um „Bildung“ werden. Auch „Selbstbewusstsein“ und „Selbstständigkeit“ können direkt miteinander verknüpft werden; so antwortet eine Fachkraft auf die Frage, was ihr in Bezug auf die „Bildung“ eines bestimmten Kindes wichtig ist: „erstmal das Selbstbewusstsein zu stärken, und das ist uns super gelungen, sie ist jetzt selbständig“ (B I20 F202). „Selbstständigkeit“ wird in den Ausführungen der Fachkräfte als Unabhängigkeit v. a. von Erwachsenen und als Verfügen über die eigenen Möglichkeiten modelliert. Das Ergebnis eines Verselbständigungsprozesses soll ein autonomes, sich selbst steuerndes und selbstverantwortliches Subjekt sein. Dafür wird das Treffen eigener Entscheidungen, das beispielsweise in dem angeführten Konzept der Kinderkonferenz enthalten ist, als zentral beschrieben. Auch das Tragen der Konsequenzen eigener Entscheidungen, insbesondere wenn sie unangenehm sind, wird als wichtiger Aspekt genannt. Generell soll im Falle negativer Erfahrungen eine „Selbstregulierung“ (Y EG6) des Kindes einsetzen („emotionale Stabilität“, Y EG8; „wenn man hinfällt – is es so schlimm, dass man weinen muss“, B I23/26 F205). Hier werden die in aktuellen Subjekttheorien kritisierten Subjektvorstellungen der Moderne⁶ aktualisiert und mit pädagogischer Emphase versehen. Das pädagogische Arrangement für entsprechende Subjektivierungsprozesse besteht in einem bewussten Herausfordern von Kindern oder darin, „dass wir den Kindern da diese Freiräume lassen und auch, dass wir denen auch einiges zutrauen“ (X GD).

Gerade in Bezug auf das für die Fachkräfte zentrale Bildungsziel „Selbstständigkeit“ kommt es an mehreren Stellen zu deutlichen Positionierungen (im Sinne des unter 3. eingeführten Positionierungskonzepts) von Eltern durch Fachkräfte. Es wird berichtet, wie Eltern Verselbstständigung von Kindern durch Verwöhnen, Ängste oder Bequemlichkeit behindern oder erst zur Mitarbeit an der Verselbstständigung des Kindes gebracht werden müssen. Eltern repräsen-

6 Das souveräne, vernünftige, mit sich selbst identische, autonome Subjekt der Moderne wurde nicht nur von psychoanalytischen, marxistischen, feministischen und postkolonialen Theorien als bürgerliche, patriarchale und eurozentrische Projektion kritisiert. Insbesondere poststrukturalistische Subjekttheoretiker_innen wie Michel Foucault oder Judith Butler zeigen, dass das Subjekt nicht als eine vorgängige Realität, sondern als Produkt von Subjektivierungsprozessen, also von Unterwerfungsprozessen (lat. sub-icere = unterwerfen) unter diskursive Ordnungen betrachtet werden muss. Das Subjekt der Moderne ist damit eine historisch und kulturell kontingente Norm, die v. a. auch aus dem Grunde problematisch ist, dass sie sich über den Ausschluss des von ihr Abweichenden konstituiert (vgl. z. B. Reckwitz 2008).

tieren in der Darstellung der Fachkräfte ein potientiell In-Abhängigkeit-Halten von Kindern und werden damit zum konstitutiven Außen des frühpädagogischen Verselbstständigungsdiskurses. Die Bezugnahme auf ein solches Anderes, das verworfen wird, ermöglicht es, das Eigene – hier bestimmte Bildungsvorstellungen der Fachkräfte – positiv zu bestimmen.

Mit den Eltern – die in den Interviews das Thema Verselbstständigung tatsächlich weit weniger einbringen als Fachkräfte – führen die Fachkräfte in Elterngesprächen zum Teil direkte Auseinandersetzungen über Verselbstständigungsprozesse des Kindes. Eltern werden entsprechend responsabilisiert, wobei sich Fachkräfte auch hier auf die Dokumentationsinstrumente stützen können, die Selbständigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder einordnen und beurteilen.

4. Artikulationen von „Bildung“ und Teilhabe

Abschließend soll die eingangs aufgeworfene Perspektive auf Teilhabe an und durch Bildung wieder aufgegriffen werden. Für eine Teilhabe an Bildung in der Kindertagesstätte haben die untersuchten Einrichtungen teils elaborierte Konzepte, die sich mit den aktuell prominenten Themen Partizipation und Inklusion verbinden. Diese werden von den Fachkräften an vielen Stellen in die Gruppendiskussionen und Interviews eingebracht und auch von Eltern teilweise aufgegriffen. Der Inklusionsdiskurs wird eher in einer Weise aktualisiert, die die Teilhabemöglichkeiten an die Barrierefreiheit der Bildungsangebote knüpft. In Aktualisierungen des Partizipationsdiskurses dagegen wird Teilhabe an Bildung in der Kindertagesstätte bevorzugt mit einer Formierung des Kindes als sich seiner selbst und seines Willens bewusstes, Entscheidungen treffendes und nach Autonomie strebendes Subjekt artikuliert.

Teilhabe durch Bildung im Sinne von Bildung als Voraussetzung zukünftiger sozialer Teilhabe wird v. a. dann zum Thema, wenn Eltern und/oder Fachkräfte diese Teilhabe gefährdet sehen. In bildungspolitischen Diskursen wird eingeschränkte soziale Teilhabe, die durch (möglichst frühe) Bildung erweitert werden soll, häufig mit Defizitzuschreibungen an Elternhäuser verbunden, die entlang der Differenzlinien v. a. von sozialem Status und ethnisch-kultureller Zugehörigkeit markiert werden (vgl. Betz 2010, S. 114). Dies wird von Fachkräften im Sprechen über Eltern durchaus reproduziert, und zwar weniger in Artikulationen von „Bildung“ mit bestimmten Bildungsgegenständen. Selbst nicht der Norm entsprechende Deutschkenntnisse von als Migrationsandere markierten Kindern sind nur selten Thema. Vielmehr werden v. a. mangelnde Fähigkeiten bestimmter Kinder problematisiert, sich selbst(ständig) entlang bestimmter Ordnungsstrukturen zu organisieren. Wiederum ist hier also die Hervorbringung einer bestimmten Subjektivität zentral. Diesbezüglich diagnostizierte Defizite werden auf familiäre Praktiken insbesondere eines unkontrollierten

und einen strukturierten Tagesablauf verhindernden Medienkonsums zurückgeführt. Häufiges Fernsehen oder, als Steigerung, das Essen vor dem Fernseher ist beispielsweise ein Topos von unübersehbarer Präsenz. In vielen Fällen geht damit eine entsprechende Positionierung der Familien entlang gesellschaftlicher Differenzordnungen einher, insofern kritisierte Praktiken als milieutypisch betrachtet werden. Dies wird unter den Fachkräften jedoch auch kontrovers diskutiert (vgl. Mai/Thon 2018, S. 121 ff.); einige zeigen sich sehr sensibilisiert für die Problematik von Zuschreibungen.

Im Sprechen mit Eltern in den Elterngesprächen wird die Gefährdung von Teilhabe der Kinder in erster Linie mit dem Schulübergang zum Thema. Außer auf die Selbständigkeits-Problematik gehen Fachkräfte auf sprachliche Fähigkeiten (im Deutschen) und feinmotorisches Können (Stifthaltung) ein und thematisieren die als förderlich oder zu wenig förderlich erachteten Praktiken in der Familie. Dem stehen auf Seiten der Eltern, denen Befürchtungen in Bezug auf die Teilhabechancen ihres Kindes vorgetragen werden oder die ihrerseits Befürchtungen im Hinblick auf den späteren Schulerfolg ihrer Kinder formulieren, zwei verschiedene Positionen gegenüber: Ein Teil der Eltern folgt den Einschätzungen der Fachkräfte und lässt sich im Sinne des Bildungskonzepts der Kindertagesstätte responsabilisieren. Ein anderer Teil verlangt sowohl hinsichtlich der Bildungsinhalte als auch hinsichtlich der Formate mehr Analogien der Kindertagesstätte zur Schule, etwa in Gestalt einer Vermittlung von Grundkenntnissen des Schreibens, Lesens und Rechnens. Hinsichtlich der im Zuge frühkindlicher Bildung projektierten Subjektivierungsprozesse sehen manche Eltern die Selbstdisziplinierungsfähigkeiten von Kindern (stillsitzen; etwas tun, weil man es muss) von der Kindertagesstätte nicht ausreichend gefördert.

Es besteht also zwischen Eltern und Fachkräften nicht nur über den Bildungsauftrag der Kindertagesstätte keine durchgängige Einigkeit, sondern auch darüber, wie durch Bildung Teilhabe gesichert werden soll. In den Kontroversen darüber werden Erwartungen von Eltern an die Kindertagesstätte, die der Auffassung der Kindertagesstätte von frühkindlicher Bildung mehr oder weniger entsprechen, von den Fachkräften teilweise noch einmal als milieutypisch kategorisiert und die Eltern entsprechend positioniert. So wird v.a. die These vertreten, dass insbesondere benachteiligte Eltern und aufstiegsorientierte, aber nicht arrivierte Eltern Forderungen an eine Teilhabe sichernde Schulvorbereitung durch die Kita stellen, nicht aber privilegierte Eltern, die sich in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder entspannt zeigen können. Da die Forderungen nach einer solchen Schulvorbereitung aber nicht unbedingt als legitim akzeptiert werden, kann dies die Defizitzuschreibungen verstärken, die in den Diskurs um Bildung und Teilhabe eingewoben sind. Umgekehrt werden Defizite, die unmittelbar bei den Kindern oder Eltern diagnostiziert werden und ihre Teilhabe einschränken, häufig als Ausdruck bestimmter „kultureller“ oder Milieuzugehörigkeiten artikuliert.

Darin reproduziert sich – z.T. gegen an anderen Stellen formulierte Intentionen von Fachkräften, die ein emanzipatorisches Bildungsverständnis vertreten – eine Logik aktueller bildungspolitischer und medialer Diskurse über „Teilhabe durch (möglichst frühe) Bildung“, die grundlegende Probleme aufweist. Diese Logik unterstellt Normen, deren Erfüllung zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gemacht werden. Das bedeutet zum einen: Teilhabe soll gesichert werden, indem Defizite gegenüber diesen Normen diagnostiziert und durch besondere Bildungsanstrengungen kompensiert werden. Die Normen, entlang derer Familien und ihre Kinder als defizitär und damit unterstützungsbedürftig und -würdig positioniert werden, stehen dabei trotz ihrer offensichtlichen Abhängigkeit von gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen nicht zur Debatte. Es bedeutet zum anderen: Die Teilhabe, die ermöglicht werden soll, wird an Bedingungen im Subjekt geknüpft, die es zu erzeugen gilt; die Möglichkeit einer bedingungslosen Teilhabe ist hier nicht formulierbar.

Diese Engführungen von Teilhabe, die sich auch in den Artikulationen und Positionierungen rund um den Bildungsauftrag der Kindertagesstätte wiederfinden, bedürfen einer Konfrontation mit den gegenwärtigen Debatten um Inklusion. In Teilhabediskursen, die an den Inklusionsbegriff anschließen, wird Teilhabe als voraussetzungslos konzipiert und werden machtvollen Normen als das, worauf Exklusion beruht, zum Gegenstand einer Dekonstruktion. Diese Diskurse über Teilhabe im Sinne von Inklusion finden – wie im Zusammenhang von Teilhabe an Bildung erwähnt – auch in der Kindertagesstätte statt und haben hier sowohl eine eigene Tradition (vgl. Prengel 2014) als auch ein widerständiges Potential.

Literatur

- Abdessadok, Luisa/Mai, Miriam (2017): Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und Fachkräften in Diskursen zur Mehrsprachigkeit. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 41, H. 1, S. 49–77.
- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Hohengehren: Schneider, S. 113–134.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j-data.pdf (Abfrage: 23.2.2018).
- Diehm, Isabell (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Diffe-

- renzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–23.
- Hall, Stuart (1996): Introduction: Who Needs ‚Identity‘? In: Hall, Stuart/Du Gay, Paul (Hrsg.): Questions of Cultural Identity. London und Thousand Oaks und New Dehli: Sage Publications, S. 1–17.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 3. Auflage. Wien: Passagen-Verlag.
- Mähler, Claudia/Cloos, Peter/Koch, Katja (2015): Forschung zur Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Eine Einleitung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–22.
- Mai, Miriam/Thon, Christine (2018): Verantwortliche Positionen. Diskurse um Elementarbildung und Responsibilisierungen von Eltern und Fachkräften in der Kindertagesstätte. In: psychosozial 41, H. 1, S. 43–51.
- Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In: König, Anke/Friedrich, Tina (Hrsg.): Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–84.
- Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Frankfurt/Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1150/2761 (Abfrage: 23. 2. 2018).
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext „frühkindlicher Bildung“. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf (Abfrage: 23. 2. 2018).

Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule

1. Folgenreiche Spannungen zwischen Familie und Schule

Dieser Beitrag stellt das im Abschluss befindliche DFG-Forschungsprojekt „Familiale Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule“¹ dar. Das Projekt untersucht, welche Veränderungen in der Familie im Zusammenhang mit dem Übergang des ersten Kindes in die Grundschule auftreten. Es richtet dazu sein Augenmerk auf das Zusammenspiel von familialen Praktiken und der Materialität der familialen Umgebung. Im Fokus des Beitrags stehen zwei Fälle, in denen sich deutlich ein krisenhafter Verlauf zeigt. In der Analyse der Fälle wird herausgearbeitet, dass sich dies nicht nur durch die in beiden Fällen vorliegenden Belastungen und besonderen Herausforderungen der Familien erklären lässt. Daneben zeigen sich auch signifikante Spannungen zwischen einer aus Perspektive der Familie sinnhaften Ausrichtung der familialen Ordnung und der familialen Praktiken einerseits sowie den institutionellen Anforderungen der Schule andererseits. Es sind nicht zuletzt diese Spannungen, die den Übergang in die Schule für die Kinder problematisch machen und bereits zu diesem frühen Zeitpunkt ihres Bildungsweges substantielle Risiken aufwerfen.

Der Beitrag beginnt mit einer einführenden Darstellung des Projekts sowie einer kurzen Beschreibung der beiden Fälle. Um die besonderen Strukturmomente in den Ordnungen und Praktiken der zwei Familien komparativ herauszuarbeiten, folgt die Erläuterung der im Projekt entwickelten Kategorien, die es ermöglicht, die Fallstrukturen der beiden Familien systematisch vergleichend zu analysieren. In einem Fazit werden pädagogische Folgerungen für die Begleitung und Unterstützung von (besonders) belasteten Familien erörtert.

1 Das Projekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 09/2014 bis 01/2018 gefördert. Die Leitung lag bei Dominik Krinninger; die wissenschaftliche Mitarbeit bei Kaja Kesselhut und Richard Sandig.

2. Das Forschungsprojekt im Kontext der Übergangs- und Familienforschung

Das Projekt „Familiale Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule“ ist im Kontext der Übergangs- und der Familienforschung angesiedelt. In der Schnittmenge dieser Forschungsrichtungen dominieren institutionelle Perspektiven, die sich etwa darauf konzentrieren, wie sogenannte Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Schule so gestaltet werden können, dass schulisches Lernen gelingt (vgl. exemplarisch Haase 2012). Aktuelle Forschungen zum Bildungsübergang zeigen die große Bedeutung auf, die Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder zugeschrieben wird. Eltern werden damit, so merkt Cloos kritisch an, „zu Adressat_innen pädagogischer Intentionen, zu Informationsquellen über das Kind und zu Assistent_innen bei dessen Förderung“ (Cloos 2017, S. 143). Auch werden Eltern unter dem „Leitbild ‚guter Elternschaft‘“ (Betz/de Moll/Bischoff 2013, S. 76) mit hohen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen konfrontiert. Kinder hingegen werden etwa als „zukünftige Outcomes“ (Betz et al. 2017, S. 162) oder als „objects and messengers“ (Markström 2015, S. 231) zwischen den Sphären Schule und Familie entworfen. Wenn die Familie als Gemeinschaft in ihrer Gesamtheit in den Blick gerät, wird konstatiert, dass im Übergang Kinder und Eltern sowohl auf der Ebene ihrer Beziehungen und als auch in den Interaktionen mit den Bildungsinstitutionen herausgefordert sind (vgl. Griebel/Niesel 2004). So kann der Schuleintritt auch als Familienentwicklungsaufgabe gesehen werden (vgl. Sill 2010), der Eltern und Kinder mit neuen Herausforderungen konfrontiert, womit sich die gesamte Familie in einem Übergangsprozess befindet (vgl. Docket/Griebel/Perry 2017). Indes ist wenig darüber bekannt, wie Eltern und Kinder mit den neuen Anforderungen in der Familie praktisch umgehen.

An dieser Forschungslücke setzt das Projekt an und untersucht qualitativ-empirisch, wie die Familie als Akteursgemeinschaft von Eltern und Kindern den Übergang ihres Kindes in ihrem Alltag bearbeitet. Damit überwindet das Projekt den vielfach in der Familienforschung vorherrschenden „Hyperfokus auf Eltern“ (Waterstradt 2015, S. 3). Gefragt wird danach, wie die Herausforderungen des Schulbeginns in familialen intergenerationalen Verhältnissen sowie in familialen Praktiken aufgegriffen werden und welcher Stellenwert dabei den Kindern als Akteuren zukommt. Mit dieser erweiterten Perspektive wird gezielt versucht, die „normative Engführung“ (Müller 2007, S. 143) zu vermeiden, die „die Qualität der *guten Familie* maßgeblich daran [misst], wie gut sie in der Lage ist, das gebildete und leistungsstarke Kind hervorzubringen“ (Andresen 2012, S. 78, Hervorh. i. O.).

Es wird nicht nur die Regulierung und Steuerung der familialen Ordnung untersucht, die Eltern in der Kooperation mit den Bildungsinstitutionen sowie in der innerfamilialen Bildungsbegleitung zugeschrieben wird. Im Fokus steht

vielmehr auch die spezifische praktische Logik der Familie. Wir untersuchen, welche Themen, Praktiken (wie z.B. Hausaufgaben machen) und Dinge (wie z.B. die Schreibtische) in der Phase des Schuleintritts in der Familie auftreten und wie die neuen Erfahrungen in der Familie bearbeitet werden.

Unser Sample besteht aus zwölf Fällen. Die Familien sind unterschiedlich sozialstrukturell situiert. Dabei variiert die Kinderzahl zwischen einem und vier Kindern; das Spektrum der Familienformen umfasst alleinerziehende Mütter, Patchwork-Konstellationen und verheiratete Paare. Wir haben bei allen Familien von zwei bis drei Monaten vor der Einschulung bis etwa acht Monate danach insgesamt fünf Forschungsbesuche durchgeführt. Dabei haben wir Beobachtungsprotokolle erstellt und jeweils fünf Interviews mit der ganzen Familie und darüber hinaus je individuell mit den Eltern und mit den Kindern geführt. Zusätzlich haben die Familien fotografische und videographische Selbstdokumentationen angefertigt, bei denen wir um die Aufnahme bestimmter Szenen aus dem Alltag gebeten haben (also etwa der morgendliche Aufbruch zur Schule oder die Erledigung von Hausaufgaben). In der Analyse verbinden wir Strategien eines ethnographischen und eines rekonstruktiven Vorgehens (vgl. hierzu ausführlich Müller/Krininger 2016).

3. Der Übergang in die Grundschule bei zwei Familien mit besonderen Belastungen

Während in vielen der untersuchten Familien eine für Kinder und Eltern gelingende Bearbeitung des Wechsels von der Kita in die Schule zu beobachten ist, ergeben sich auch Verläufe, die einen stark krisenhaften Charakter haben. Im Folgenden werden zwei Familien vorgestellt, bei denen dies der Fall ist. Diese Familien wurden ausgewählt, weil an diesem Vergleich besonders deutlich wird, dass es nicht per se die soziale, kulturelle oder ökonomische Lage oder die elterlichen Strategien sind, die den Übergang problematisch erscheinen lassen.

Familie Jansen

Familie Jansen besteht aus Jens (51), Jana (47) und Julian (7), der wenige Monate nach seiner Geburt als Pflegekind zur Familie kam und vor einigen Jahren von den Eltern adoptiert wurde. Der Vater betreibt zusammen mit einem Kumpagnon eine IT-Firma, die Mutter arbeitet als Heilpädagogin in einem integrativen Kindergarten. Die Familie verfügt über ein mittleres Einkommen und bewohnt ein kleines Haus im Bungalowstil. Im Kontext der Adoption werden Jana und Jens schon früh dazu aufgerufen, ihre Elternschaft auch im Hinblick auf die pädagogisch-professionelle Perspektive zu entwerfen, die sich aus der Begleitung durch das Jugendamt auf sie richtet. Der Kontakt zur öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe bleibt auch nach der Übernahme des alleinigen Sorge-

rechts eng. Vor dem Hintergrund von Julians „Ursprungsgeschichte“, wie sich die Mutter ausdrückt, werden mit dem Besuch eines integrativen Kindergartens Förderbedarfe hinsichtlich seiner Konzentrationsfähigkeit und einer eingeschränkten Impulskontrolle relevant.

Jana Jansen teilt die Diagnose des Kinder- und Jugendpsychotherapeuten und so wird Julian schließlich auch in eine Schule mit Schwerpunkt zur Förderung körperlicher und motorischer Entwicklung eingeschult. Relativ schnell ergeben sich Konflikte. Die Eltern sehen eine starke Differenz zwischen ihren pädagogischen Konzepten und denen der Schule. Während sie sich einen individuellen und ressourcenorientierten Umgang mit Julian erhoffen, reagiert die Schule auf sein mitunter störendes Verhalten mit Ausschluss vom Unterricht, was das familiäre Betreuungsarrangement ins Wanken bringt. Zudem fühlt sich Familie Jansen durch die Schule regelrecht „erpresst“². Man stellt sie vor die Wahl, so der Vater, „Ritalin oder andere Schule“. Die Lage spitzt sich so weit zu, dass sich die Familie dazu entscheidet, Julian auf eine Schule mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt wechseln zu lassen. Aber auch dort macht die Familie ähnliche Erfahrungen, „ein Déjà-vu“, so die Mutter. Wiederum erfolgt eine Verkürzung der Aufenthaltszeit Julians in der Schule; seine Eltern werden gebeten, ihn bereits am Vormittag aus der Schule abzuholen. Darauf reagiert die Familie, indem sie auf eine Reihe professioneller Akteure zugeht: Neben dem Wechsel des Kinder- und Jugendtherapeuten und Gesprächsanfragen an Lehrerinnen und Schulleitung beantragen die Eltern eine sozialpädagogische Familienbegleiterin, die Julian ab diesem Zeitpunkt vormittags in der Schule unterstützt. Trotz des v. a. bei Frau Jansen bis hin zur gesundheitlichen Überlastung geleisteten Engagements sowie des ausgeprägten Kooperationswillens der Familie ergibt sich auch im Weiteren ein deutlich krisenhafter Verlauf. Die Eltern erwägen schließlich einen weiteren Wechsel auf eine anthroposophische heilpädagogische Schule. Sie schwanken dabei zwischen dem Wunsch, einen pädagogisch passenden Ort für Julian zu finden und der Sorge, durch die Wahl einer nicht staatlichen Förderschule seine bildungsbiografischen Erfolgsaussichten weiter zu verengen. Jana und Jens orientieren sich in der Erziehung von Julian an einer, wie sie es nennen, „liebvollen Konsequenz“ und wollen ihm feste Strukturen und „Führung“ geben. Wenn sie den Eindruck haben, dass er allzu sprunghaft agiert und auch betonte Ermahnungen keinen Effekt haben, nehmen sie ihn mit bestimmter Herzlichkeit in den Arm, um ihn zu beruhigen,

2 Unsere Interviews wurden im Rahmen ethnographischer Feldbesuche erhoben und sind damit Bestandteil eines umfangreichen ethnographischen Datenapparates. In diesem Kontext begreifen wir auch Transkripte als Daten, die das Ergebnis eines (fortwährenden) Interpretations- bzw. Konstruktionsprozesses sind. Der Verweis auf das ‚Originaldokument‘ wäre in diesem Sinne vielmehr eine „leere Geste“ (Breidenstein et al. 2013, S. 180) als ein tatsächlicher Beleg für die Authentizität des Materials.

was sie als pädagogische Technik von einem ehemaligen Erzieher Julians kennen. Die elterliche Strukturierung zeigt sich auch darin, dass nach und nach die Spielsachen aus Julians Zimmer entfernt werden, damit er, so Jana, „einfach abends besser zur Ruhe kommt, wenn da nicht so viel rumsteht“. Der pädagogische Gestus soll im Folgenden anhand einer Videographie verdeutlicht werden, die die Familie von der Bearbeitung der Hausaufgaben gemacht hat.

In den ersten Minuten der Aufnahme ist Julian bei der Arbeit an einem Schreiblernheft zu sehen. Ab und an kommt kurz sein Vater dazu und gibt ihm Hilfestellungen. Vier von sechs Zeilen der zu bearbeitenden Seite scheinen Julian ganz gut zu gelingen. Nach der vierten Zeile ruft er seinen Vater: „Papa, ich bin fertig!“ Jens lobt Julian zunächst, weist dann aber darauf hin, dass auch die fünfte und sechste Zeile noch ausgefüllt werden müssen: „Da sind auch Pfeile, das gehört mit zur Hausaufgabe.“ Julian ist frustriert: „Nein, das gehört nicht dazu.“ Er schlägt die Seiten des Schreiblernhefts um, sodass eine andere Seite obenauf liegt. Jens blättert zurück und sagt klar und bestimmt: „Die gesamte Seite.“ Julian will einen Themenwechsel vollziehen; er fischt einen Stift aus seinem Mäppchen und sagt: „In Schreibschrift geht die Eins ganz geil.“ Jens, der hinter Julian steht, insistiert: „Das machen wir jetzt nicht, wir sind jetzt bei den kleinen ‚R’s und den kleinen ‚A’s.“ Als Julian ansetzt, etwas auf der Seite oberhalb des Arbeitsblattes zu schreiben oder zu zeichnen, greift Jens nach der Hand seines Sohnes und zieht sie ihm zur Brust. Auch die andere Hand Julians hält er fest. Julian will sich aus diesem Halt befreien, er ruft: „Was machst du?“, zugleich wirft er seinen Kopf nach hinten gegen die Brust seines Vaters. Jens wiederholt mit ruhiger Stimme: „Ich sage dir: kleine ‚R’s und kleine ‚A’s.“ Julian in seiner Wut will Jens mit dem Stift in den Arm piksen. Das wehrt dieser wie beiläufig ab und hält Julians Hände noch etwas fester. Der lässt den Stift zu Boden fallen, entzieht eine Hand dem Griff seines Vaters und versucht, ihn zu zwicken. Jens hält ihn auch davon ab und bringt ihm – nach wie vor mit ruhiger Tonlage – die Videokamera in Erinnerung: „Wir nehmen immer noch auf.“ Julian ist sichtlich frustriert und heult auf. Jens gibt ihn schließlich aus dem Haltegriff frei und bittet ihn, den Stift vom Boden aufzuheben. Julian steht auf, bückt sich aber nicht nach dem Stift, sondern geht aus dem Bild.

Die Szene erscheint maßgeblich geprägt vom Beharren des Vaters auf einer formal korrekten Erfüllung der gestellten Aufgaben. Zudem fällt der auch in stress- und konfliktgeladenen Momenten gewährte Gestus des Vaters auf. Die elterliche Ergebnisorientierung gerät mit Julians eigener Einschätzung seines Arbeitspensums in Konflikt, ohne dass sich zwischen Vater und Sohn eine gegenseitige Anpassung oder gemeinsame Neu-Deutung der Situation ergibt. So entsteht der Eindruck eines ungleichen Ringens zwischen den beiden. Das quasi-methodische Vorgehen des Vaters (ruhige Stimmlage, Ignorieren provozierender Impulse, Umarmung als Mittel zur Beruhigung) verweist seinerseits auf die

Ausrichtung der Eltern an einer pädagogisch-professionellen Sichtweise. Diese Affinität der Eltern zu pädagogischer Professionalität erscheint einerseits als Potential, mit dem sie den sich der Familie stellenden Herausforderungen begegnen. Andererseits ergeben sich in den Elterngesprächen immer wieder sehr emotionale Episoden, in denen insbesondere Frau Jansen ihr Leiden an der Situation zum Ausdruck bringt. Interpretativ lässt sich dieser Leidensdruck damit in Verbindung bringen, dass sich die Eltern Erwartungen und Vorgehensweisen der institutionellen Akteure zu eigen machen, jedoch mit der so justierten Pädagogisierung der Familie belastende Nebeneffekte einhergehen. Strukturell konfrontiert die (zeitweilige) Hegemonie institutioneller Ansprüche in den Eltern-Kind-Beziehungen die Familienmitglieder ebenso mit der paradoxalen Erwartung, die in diesen Beziehungen auch fungierende persönliche Intimität (zeitweise) zu suspendieren. Und nicht zuletzt erleben die Eltern die Diskrepanz zwischen ihrem hohen Engagement – wie es sich in der Videografie dokumentiert – und dem problematischen Fallverlauf mit Frustration und Enttäuschung. Diese Enttäuschung speist sich auch daraus, dass die pädagogischen Institutionen hinter Erwartungen zurückbleiben, die sie aus Sicht der Eltern eigentlich selbst aufwerfen.

Familie Carter

Carolyn Carter (42) ist eine alleinerziehende Mutter mit drei Kindern: Chloe (18), Calvin (15) und Chris (6), der eine Grundschule mit körperlich-motorischem Förderschwerpunkt besucht. Frau Carter wohnt mit den Söhnen und einem Hund in einer Vier-Zimmer-Wohnung eines Zweifamilienhauses in einer ländlichen Gemeinde. Chloe wohnt in einer Jugendhilfeeinrichtung für betreutes Wohnen, ist aber oft bei ihrer Familie und wirkt gut integriert in die Familiengemeinschaft. Bei der Kontaktaufnahme mit dem Projekt betont Frau Carter ihre Motivation, öffentliche Anerkennung für ihre Lage und die damit verbundenen Anstrengungen zu bekommen. Dass alle ihre Kinder vom Jugendamt begleitet werden, sieht sie als Ressource und nicht etwa als Stigma. So erhält sie sich eine positive Sicht auf ihre Familie und ihre Rolle als Mutter. In anderen Lebensbereichen zeigt sich dagegen Desillusionierung: Im Hinblick auf einen Wiedereinstieg in den Beruf oder bei der Wohnungssuche hat sich die Mutter damit abgefunden, dauerhaft auf staatliche Hilfeleistungen angewiesen zu sein. Familie Carter reagiert auf ihre Belastungen mit einem starken inneren Zusammenhalt; nach außen, zur Nachbarschaft wie auch zur Schule, ergeben sich dagegen eher fragile Beziehungen.

Dass Chris' Übergang in die Grundschule aus Perspektive der Familie krisenhaft verläuft, steht im Kontext eines Misstrauens, das Frau Carter gegenüber der Schule entwickelt. Sie erzählt von einer pädagogischen Maßnahme, bei der ihr Sohn über kurze Zeit zur sensomotorischen Förderung eine mit Sand gefüllte Weste tragen sollte. Zwar findet sie diese Therapieform „vom Ansatz her [...]

sehr interessant“, allerdings registriert sie auch, dass sich ihr Sohn in der Folge verändert und „aggressiv und weinerlich“ wird. Sie sieht die Maßnahme deswegen mit Skepsis und bittet eine Fachkraft vom Jugendamt um eine Einschätzung. Diese stellt die therapeutische Maßnahme als überholt dar, worauf Carolin der Schule schriftlich untersagt, sie fortzuführen. Auch im Anschluss behält sie das Vorgehen der Fachkräfte im Blick: „Ich hol ihn halt [...] donnerstags mittags immer ab, so kann ich immer hinter die Kulissen reinschauen.“ Diese Anekdote verweist auf eine soziale Verletzlichkeit von Carolin, die vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung gesellschaftlicher Randständigkeit zu sehen ist. Sie begegnet der Schule gewissermaßen mit einem geringen Guthaben sozialer Anerkennung und fordert diese dort, wo sie sich im Recht sieht, vehement ein. Damit entwirft sie zugleich eine pädagogische Frontstellung zur Schule. Das „Hinter die Kulissen“-Schauen beschreibt keine Transparenz der Institution, sondern eine notwendige Kontrolle durch die Mutter.

Das sich verfestigende Misstrauen führt zu einer Entfremdung der Familie von der Schule. Auch Chris übernimmt im Verlauf des Forschungskontakts die abwehrende Haltung seiner Mutter. Dieser Prozess zeigt sich – wie im folgenden Ausschnitt – deutlich im Gespräch mit Mutter und Sohn:

- „I1: Hast du dich da schon mal ärgern müssen in der Schule, haben die da was gesagt, was du nicht wolltest?
- Chris: Ja, von zwei Händen auf [...]
- Carolin: Und was machen die da? Weil sonst nehme ich den da sofort raus und lass den krankschreiben, dann ist das Thema für mich, dann stehe ich da beim Direktor und dann gehe ich an die Öffentlichkeit, weil das geht nicht. Die können nicht über meinen Kopf hinweggehen.
- Chris: Die haben aber gesagt, dass ich von zwei Händen auf eine muss.
- Carolin: Das haben die gesagt?
- Chris: Jeden Tag muss man das üben, aber das ist einfach nur doof und bekloppt.
- Carolin: Und wie hast du das jetzt gemacht heute? Wie hast du denn jetzt heute in der Schule geschrieben?
- Chris: Ach, mit beiden Händen [...]
- Carolin: Weil Mama hat da jetzt auch schon was dazu gesagt, du darfst mit beiden Händen, so wie du es kannst, darfst du schreiben. Und die dürfen dir zeigen, wenn du zum Beispiel mit links schreibst, wie du das Heft hinlegen kannst und wenn du mit rechts schreibst, wie du dann das Heft hinlegen kannst, damit du mit beiden Händen schreiben kannst, so wie du es am besten schaffst. Okay?“

Es fällt auf, dass Carolins starke emotionale Einlassung – sie bleibt nicht bei einer Kritik am pädagogischen Umgang mit Chris, sondern erwägt darüber hinaus eine offizielle Beschwerde in der Schule und sogar eine öffentliche Skanda-

lisierung – sich in einer Interviewsequenz ergibt, die weniger von Fragen der Forschenden als von einer Interaktion zwischen Mutter und Kind strukturiert ist. Carolin beansprucht gegenüber ihrem Sohn das Primat der pädagogischen Fürsorge, indem sie die institutionellen Maßnahmen abwertet. Dieser Kampf um die Anerkennung als Mutter wird von Chris sprachlich mitgetragen. Unwiderrprochen nennt er seine Lehrer_innen bzw. ihre Maßnahmen „bekloppt“. Damit ergibt sich die problematische Konstellation einer reziproken Solidarisierung im Mutter-Kind-Verhältnis, die erkaufte ist um den Preis eines familialen ‚Othering‘ gegenüber der Schule.³ Die Frontstellung gegen die Schule löst sich bis zum Ende des Forschungskontaktes nicht mehr auf. Im letzten Gespräch wirkt Carolin resigniert, aber sie zeigt auch Durchhaltewillen: Sie berichtet, dass sie auf der Suche nach einer neuen Schule sei, die sich „richtig“ um den Sohn kümmert und auf ihn „aufpasst“. „Dieser Leidensweg hat bald ein Ende. Mama kümmert sich.“ Zugleich zieht Carolin Carter auch ein hohes Maß an auf sich selbst bezogener Wertschätzung aus der Situation: „Alleinerziehend mit diesen gesundheitlichen Sachen und und und. Die Probleme, die da sind, das soll mir einer nachmachen, [...] aber andersrum weiß ich, wer ich bin. Ich weiß, was ich kann. Ich gucke hinter die Kulissen. Jetzt noch mehr. Ich lass’ mich nicht veräppeln.“

4. Jenseits der sozialen Lage: Strukturelle Gemeinsamkeiten der Fälle

Zwar liegen bei Familie Jansen sowie bei Familie Carter ganz unterschiedliche Belastungen vor und die problematischen Entwicklungen stehen deutlich im Zusammenhang mit den spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Familien. Zugleich lässt sich mit einem systematischen Vergleich danach fragen, ob darüber hinaus nicht auch strukturelle Parallelen zu den Schwierigkeiten beider Familien führen. Um solche komparativen Analysen vornehmen zu können, haben wir ein Kategorienschema entwickelt, das im Folgenden zunächst in groben Zügen erläutert wird.

Die erste Kategorie erfasst die familiäre Ordnung. Diese Kategorie greift die spezifische Gestalt der Familie als sozialer Lebensform auf, die sich zwischen der Bedingtheit durch die soziokulturelle Situierung einerseits und der konkreten Hervorbringung der eigenen Lebensform durch die familialen Akteur_innen andererseits ergibt. Dabei handelt es sich bei der Ordnung der Familie

3 Auf dieses sozialwissenschaftliche Konzept wird hier rekuriert, weil sich die familiäre Positionierung zugleich als Selbststigmatisierung und als (wechselseitige) Abwertung des als in sich konsistent entworfenen Gegenübers sehen lässt (grundlegend dazu vgl. Goffman 1963, spezifisch zum Konzept des ‚Othering‘ vgl. Jensen 2011).

nicht um eine statische Struktur, sondern um einen beständigen Prozess, in dem sich die Familie in einer dauerhaften Herstellungsleistung (vgl. Morgan 2011; Schier/Jurczyk 2007) hervorbringt. Uns interessieren hier insbesondere die Interferenzen zwischen dem Übergang in die Grundschule und der familialen Ordnung. Für eine pädagogische Auseinandersetzung sind in dieser Kategorie die intergenerationalen Verhältnisse von zentralem Interesse. Inwiefern ändern sich diese Verhältnisse, wenn sich die Eltern neu auf ihr Kind als Schulkind beziehen?

Die zweite Kategorie erfasst die Praktiken und Konzepte des Übergangs. Praktiken im Sinn sozial präfigurierter Handlungsmuster stellen eine wichtige Wissensform familialer Pädagogik dar. Dabei fungieren Praktiken auch in der Familie nicht als Routinen, sondern sind im Rahmen einer praktischen Reflexivität (vgl. Kesselhut/Kluge/Krinninger 2017) offen für einen flexiblen Gebrauch, der die Bedingungen und Gehalte der familialen Ordnung berücksichtigt. Dabei sind Praktiken nicht die einzige relevante Wissensform in der Familie. Auch gesellschaftliche Diskurse oder familienbiografisches Wissen spielen eine Rolle. Insofern geht es hier auch um Konzepte der familialen Akteur_innen. So lässt sich etwa nach dem Verhältnis der elterlichen Familienkonzepte zu den familialen Praktiken fragen. In manchen Familien erzählen und argumentieren die Eltern diesbezüglich z.B. eher im Sinne von – prospektiven – Entwürfen bestimmter Abläufe. Bei anderen stehen eher – retrospektiv – Einschätzungen und Bewertungen beobachteter bzw. begleiteter Praktiken im Vordergrund.

Die dritte Kategorie erfasst schließlich das Verhältnis von Familie und Schule. Eltern werden – wie eingangs angesprochen – in pädagogischen und gesellschaftlichen Diskursen in besonderem Maß mit dem Normativ der verantworteten Elternschaft konfrontiert. Teil dieser Responsibilisierung ist auch ein gesellschaftliches „Bildungsdispositiv“ (Lange 2010, S. 92), das Eltern auch für den institutionellen Bildungserfolg ihrer Kinder in die Pflicht nimmt. Vor diesem Hintergrund interessieren wir uns dafür, ob die von allen befragten Eltern wahrgenommene und praktizierte Verantwortung für ihr Kind auch mit einer von den Eltern bei sich gesehenen Zuständigkeit für schulische Belange einhergeht, indem sie z.B. die Erledigung der Hausaufgaben zu Hause intensiv begleiten.

Wie lassen sich nun Familie Jansen und Familie Carter sowie die jeweiligen Verläufe des Übergangs mit Hilfe dieses Kategoriensystems⁴ beschreiben? Familie Jansen befindet sich in einer sozioökonomisch stabilen Lage, sie ist in ein

4 Die empirischen Analysen im Projekt gehen von einem in Dimensionen, empirischen Interessen und Merkmalsräumen ausdifferenzierten Schema aus, das die Erstellung schematischer Familienprofile ermöglicht. Dieses Vorgehen liegt auch dem hier präsentierten Fallvergleich zugrunde. Aus Platzgründen erfolgt die Darstellung hier jedoch ohne diesen Zwischenschritt gleich in Form zusammenfassender Synopsen.

tragfähiges soziales Umfeld eingebettet und beide Eltern sind berufstätig. Die Stabilität ihrer familialen Ordnung ist nicht nur durch die äußeren Faktoren bedingt, sondern wird auch im Binnenraum von den Eltern beständig erzeugt und aufrechterhalten. Die Anforderungen, die mit dem Übergang einhergehen, beantworten die familialen Akteure aus dieser Ordnungslogik heraus: Während in anderen Familien auch Verschiebungen im Generationenverhältnis zu beobachten sind (z.B. in der Form von Zugeständnissen an mehr kindliche Autonomie), zeigen sich in diesem Fall kaum Transformationen im Verhältnis von Eltern und Kind. Vielmehr scheint es, als würde die asymmetrische Struktur nicht aufgeweicht, sondern beibehalten und wiederholt bestätigt. Die Eltern treten durchgängig als strukturgebende Akteure auf. Die elterliche Strukturierung richtet sich indes nicht nur auf das Kind und seine Umgebung, sondern auch auf Jens und Jana selbst: Der Vater agiert im Kontakt mit Julian auf quasi-professionelle Art betont ruhig, reguliert und mit fast stoischer Selbstbeherrschung, während Jana darauf bedacht ist, in dem sich zuspitzenden Konflikt mit der Schule ihre Haltung zu wahren und dies auch gegenüber Julian demonstrativ zur Geltung zu bringen: „Ich muss an meinem Optimismus arbeiten“, appelliert sie im Interview an sich selbst. Sie sieht sich als Vermittlungsfigur, deren Aufgabe darin besteht, „neutral zu helfen“ und Julians Aversionen gegen die Schule nicht durch die eigenen negativen Erfahrungen zu verstärken. Diese holistische Tendenz, in der die familiale Gemeinschaft auf die an sie gestellten Anforderungen reagiert, kommt auch darin zum Ausdruck, dass weitere Ereignisse stets in Relation zu den Geschehnissen des Übergangs gesetzt werden. Aus dieser Warte erscheinen dann private Herausforderungen als additive Belastung zu der ohnehin schon schwierigen Situation mit der Schule. So erscheint die familiale Ordnung insgesamt in einer signifikanten Kontinuität, die als Antwort auf die von den familialen Akteuren als unkalkulierbar wahrgenommenen Anforderungen der Schule verstanden werden kann.

Auch in Bezug auf die Praktiken und Konzepte des Übergangs zeigen die Eltern – wie in der oben angeführten Szene – eine ausgeprägte und über den gesamten Fallverlauf stabile Orientierung an pädagogischen Präskripten und professionellen Praktiken, die auf die Führung des Kindes zielen. Binnenfamilial wird dies in jenen Situationen virulent, in denen es Julian schwerfällt, die an ihn gestellten Anforderungen als gut funktionierendes Familienkind und kompetenter Schüler in ein entsprechendes Verhalten zu übersetzen. So sind auch die familialen Praktiken durch Kontinuität gekennzeichnet. Die Eltern halten an ihren erzieherischen Praktiken und Prämissen fest und verfolgen beharrlich die Suche nach einer Schule, deren Pädagogik sie als passend empfinden.

Beim Blick auf die Unzufriedenheit der Eltern wird deutlich, dass die Familie ihr Verhältnis zur Schule vorrangig als ein pädagogisches Arbeitsbündnis entwirft, in dem es der Mutter auch um die Anerkennung der eigenen familialen Leistungen geht. Hier lässt sich eine grundlegende Enttäuschung ausma-

chen: Weder ist die Familie mit dem Angebot der Schule zufrieden („wir hätten mehr Pädagogik erwartet“), noch erfährt das familiäre Wissen Anerkennung („die lassen sich nicht reinreden“); im Gegenteil, Jana Jansen sieht durch die negative Resonanz seitens der Schule ihre Erziehungsfähigkeit in Frage gestellt, was sie persönlich trifft.

Auch wenn sich Familie Carter in ihrer sozioökonomischen Lage erheblich von Familie Jansen unterscheidet, zeigen sich auf der Ebene der kategorialen Beschreibung eine Reihe von Parallelen. In der familialen Ordnung erfährt das intergenerationale Verhältnis zwischen Mutter und Sohn im Verlauf des Übergangs in die Schule insgesamt Bestätigung und wird durch die schulischen Erfahrungen nur insofern berührt, als dass Mutter und Sohn noch expliziter zusammennücken, um sich als Verbündete den Zumutungen der Schule zu stellen. Signifikante Ereignisse und Umstände, wie z.B. die Begleitung der Kinder durch das Jugendamt oder die im Raum stehende Frühverrentung der Mutter, werden mit den Anforderungen des Übergangs stets in Verbindung gebracht. In diesem Fall geschieht dies nicht nur, um eine Akkumulation von Belastungen darzustellen, sondern hat auch die spezifische Funktion, das positive Selbstbild einer sich aufopfernden Mutter zu manifestieren. Insgesamt reagiert auch Familie Carter in einer kontinuierlichen Ordnung auf die gesellschaftlichen Anforderungen, indem sie z.B. ihre Empörung und Abwehrhaltung aufrechterhält und ablehnend auf schulische Impulse und Interventionen reagiert. Dies dient einerseits der Stabilisierung der als fragil erlebten Lage und schreibt andererseits zugleich die prekäre (Selbst-)Positionierung fort. Diese Melange aus Stabilisierung und Problematisierung lässt sich auch im Verhältnis der Familie zur Schule ausmachen: Bei inhaltlichen Differenzen zwischen der familialen und der schulischen Pädagogik zeigt die Mutter Präsenz in der Schule und signalisiert ihre Entschlusskraft zur Sicherstellung und Verteidigung ihrer pädagogischen Interessen und elterlichen Rechte sowie nicht zuletzt auch ihre Bereitschaft zur Konfrontation. In den familialen Praktiken und Konzepten zeigt sich schließlich eine Tendenz, Situationen eher ablaufen zu lassen und nicht strukturierend einzugreifen.

Beide Fälle zeigen insgesamt eine dilemmatische Situation, die sich über die spezifische Gestalt der familialen Ordnung erklären lässt. Der Übergang in die Grundschule geht mit neuen Anforderungen einher; auf die damit verbundene Unsicherheit reagieren die Familien mit Rückgriffen auf vertraute und stabilisierende Praktiken. Hinzu kommt, dass die Kinder kaum neue Erfahrungen in der Schule machen, die als positive Impulse in den Familien aufgegriffen werden könnten und eine Modulation oder Neujustierung bestehender Ordnungen möglich oder sinnvoll erscheinen lassen würden. Stattdessen scheinen aus Perspektive der Familien primär Strategien der Abwehr und des Schutzes des privaten Raumes angezeigt zu sein.

5. Sensibilität im und für den Übergang in die Grundschule als prekäre Phase

Abschließend sollen die in den Falldarstellungen herausgearbeiteten Aspekte noch einmal aufgegriffen werden, um pädagogische Perspektiven für die Übergangsbegleitung belasteter Familien zu entwickeln. Mit Blick auf die sich den Familien im Kontext des Übergangs von außen neu stellenden Aufgaben und den dabei auftretenden Herausforderungen zeigen sich in beiden Fällen konfrontative Konstellationen zu den institutionellen Akteuren: bei Familie Jansen etwa hinsichtlich des familialen Betreuungsarrangements oder des Selbstverständnisses der Mutter, für die die eigene pädagogische Expertise wichtig ist; auch bei Familie Carter hinsichtlich des Rollenverständnisses der Mutter von Chris Carter, die sich in ihrem Dissens mit der Schule in ihrer pädagogischen Urteilskraft infrage gestellt sieht. Dieses in beiden Fällen bestehende ‚double-bind‘ lässt sich mit einem allgemeinen Befund in Verbindung bringen, den wir als Muster der asynchronen Adaption bezeichnen. Bei den untersuchten Familien zeigt sich eine Aufnahme institutioneller Impulse auf konzeptueller Ebene zumeist relativ früh. Oft sind die ersten Elterngespräche davon geprägt, dass sich die Eltern im Sinne eines „displaying family“ (Finch 2007) über schulische Belange informiert zeigen und berichten, wie sie ihre Kinder unterstützen wollen. Demgegenüber treten auf praktischer Ebene in allen Familien Momente auf, in denen die Entwicklung neuer Handlungssicherheiten oder die Implementierung neuer Arrangements den familialen Akteuren verzögert erscheint. Das kann einzelne Aspekte eines sonst unproblematischen Verlaufs betreffen (wenn etwa ein Kind sich lange sträubt, den morgendlichen Schulweg alleine zu gehen oder die Eltern eines Kindes sich ein wenig ungeduldig zeigen, was die Anbahnung neuer Freundschaften in der Schule betrifft). Bei Familie Jansen und Familie Carter allerdings spreizt sich diese Asynchronität – unter unterschiedlichen Bedingungen, aber im Fallverlauf in ähnlicher Weise – zu einer für die Familien kaum zu überwindenden Kluft zwischen Anforderungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Praktiken auf. So verweisen die beiden Fälle darauf, dass Phasen des Übergangs für Familien mit besonderen Belastungen eine spezifische Prekarität haben. Dies entspricht einem Befund von Dockett, Perry und Kearney (2012), die zeigen, dass der Übergang in die Schule zu einer Lücke in der Begleitung von Familien mit Hilfebedarf werden kann.

Ein pädagogischer Einsatz könnte nun zum einen die Hilfestrukturen betreffen. In beiden Fällen zeigen sich eher parzellierte Angebote und Hilfen. Der Institutionenbesuch wird durch die Institutionen selbst (Kindergarten, Schule) begleitet und die durch das Jugendamt geleisteten Hilfen zur Erziehung erfolgen jeweils kindbezogen. Sowohl Familie Carter als auch Familie Jansen bietet sich kein Unterstützungsformat, das in einer umfassenden Perspektive auf die ganze Familie als Akteursgemeinschaft angelegt ist. Zum zweiten – und das soll

hier abschließend herausgestellt werden – führen die Fälle auch vor, dass aus Sicht der Familien der krisenhafte Verlauf gerade auch durch die institutionellen Akteure hervorgerufen wird. Nur kurz sei an die von Familie Jansen so aufgefasste „Erpressung“ erinnert und an die Übervorteilung, der sich Carolin Carter in der Kommunikation mit der Schule ausgesetzt sieht. Ob die institutionellen Anforderungen dabei auch für Dritte als die Zumutungen erscheinen, die sie für die Familien darstellen, müssen wir aus empirischen Gründen offenlassen – wir haben dezidiert nur bei den Familien und aus deren Perspektive erhoben. Eindeutig jedenfalls zeigt sich, dass die Familien im Zusammentreffen ihrer allgemeinen Belastungen und der Probleme mit dem Übergang eine besondere Sensibilität entwickelt haben. Genauer: Sie entsprechen sehr wohl dem eingangs erwähnten Diskurs um verantwortete Elternschaft und interessieren sich intensiv für die schulischen Belange ihrer Kinder. Demgegenüber wäre es angezeigt, dass auch die institutionellen Akteure eine entsprechende Sensibilität im Umgang mit den Familien an den Tag legen. Insofern sind sowohl einseitige Lösungsstrategien als auch das Beharren auf Standardformaten der Kommunikation pädagogisch als kontraproduktiv zu bewerten. Dass der Übergang in die Schule gerade für Kinder mit besonderem Förderbedarf und ihre Familien eine Herausforderung darstellt, ist evident. Essentieller Teil der pädagogischen Begleitung von Kindern und Familien auf diesem Weg sollte also sein, dass man ihn nicht noch schwerer macht.

Literatur

- Andresen, Sabine (2012): Die ‚gute Familie‘. Zur Herstellung von Familienbildern. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 66–79.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederik/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – Schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München: UVK.
- Cloos, Peter (2017): Adressierungen von Eltern im Übergang. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-) pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 132–146.
- Dockett, Sue/Griebel, Wilfried/Perry, Bob (Hrsg.) (2017): Families and Transition to School. Cham: Springer International.
- Dockett, Sue/Perry, Bob/Kearney, Emma (2012): Family Transitions as Children Start Schools. In: Family Matters 90, H. 1, S. 57–67.

- Finch, Janet (2007): *Displaying Families*. In: *Sociology* 41, H. 1, S. 65–81.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Haase, Katrin (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Schulentwicklung. Kooperation auf „gleicher Augenhöhe“ – realistische Leitvorstellung oder unerfüllbare Vision. In: *Pädagogische Rundschau* 66, H. 1, S. 29–44.
- Jensen, Sune Qvotrup (2011): Othering, Identity Formation and Agency. In: *Qualitative Studies* 2, H. 2, S. 63–78.
- Kesselhut, Kaja/Kluge, Markus/Krinninger, Dominik (2017): „Papa, du fährst viel zu schnell.“ Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–230.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 89–114.
- Markström, Ann-Marie (2015): Children’s Views of Documentation in the Relations between Home and School. In: *Children & Society* 29, H. 3, S. 231–241.
- Morgan, David H. J. (2011): *Rethinking Family Practices*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Müller, Hans-Rüdiger (2007): Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 2, S. 143–159.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): Familie als Herstellungsleistung in Zeiten der Entgrenzung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 57, H. 34, S. 10–17.
- Sill, Katrin (2010): *Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Waterstradt, Désirée (2015): *Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.

Die sozialräumliche Orientierung von Kindertageseinrichtungen und Familienzentren

1. Die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren

Kindertageseinrichtungen gewinnen in rasantem Tempo an gesellschaftlicher Bedeutung. Verstärkt wird in der Fachwissenschaft von der „Institutionenkindheit“ (Kasüschke 2016; Fuchs 2014; BMFSFJ 2013) gesprochen. Kinder verbringen zu einem früheren Zeitpunkt ihres Lebens einen bedeutsamen Teil ihres Tages in frühpädagogischen Institutionen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 243). Der Ausbau von Kindertageseinrichtungen, insbesondere für Kinder unter drei Jahren, lässt sich auch als eine Verlagerung von Erziehungsverantwortung sehen, da das Aufwachen von Kindern zunehmend auch in öffentlicher Verantwortung stattfindet (vgl. Rauschenbach/Borrmann 2010, S. 22).

Eltern geben einerseits zu einem früheren Zeitpunkt mehr Verantwortung für die Betreuung und Förderung ihrer Kinder ab, wodurch wiederum auch Anforderungen und Ansprüche an frühpädagogische Institutionen steigen. Andererseits ist zugleich der gesellschaftliche Druck auf Eltern enorm gestiegen, eine optimale Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu gewährleisten. Rauschenbach und Borrmann (2010, S. 22) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „grassierenden Erziehungsunsicherheit“. Insbesondere Familien, die nicht über ausreichend eigene soziale Unterstützungssysteme verfügen, soll daher eine bessere Begleitung bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben im Familienalltag angeboten werden.

Kindertageseinrichtungen eignen sich dabei in besonderer Weise als Anlaufpunkt für Familien, da 94,9 % aller Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung in Deutschland besuchen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Auch die Zahl der Kinder, die bereits vor dem dritten Lebensjahr eine Einrichtung besuchen, steigt. In Ostdeutschland werden 51,9 % und in Westdeutschland 28,2 % dieser Altersgruppe institutionell betreut (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 55). Diese in der Regel mehrjährige Verweildauer von Kindern in einer Kindertageseinrichtung sowie die alltäglichen Begegnungen und der regelmäßige Kontakt mit den Eltern können einen intensiven Beziehungsaufbau zwischen Fachkräften und Familien ermög-

lichen und zugleich die Basis für einen niedrigschwelligen Zugang zu Familien schaffen. Der Zusammenarbeit mit Eltern wird in Kindertageseinrichtungen eine hohe Bedeutung zugemessen und eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, in der zum Wohle des Kindes vertrauensvoll und „auf Augenhöhe“ kooperiert wird, gilt als Ideal einer neuen Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern (vgl. Betz in diesem Band).

Mehrere Bundesländer haben diesen Gedanken einer erweiterten Unterstützungsstruktur für die Familie als Ganzes aufgegriffen und in den letzten zehn Jahren in unterschiedlicher Form Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren erweitert, die niedrigschwellige Angebote für Eltern vorhalten und sich vor Ort mit weiteren familienrelevanten Akteur*innen vernetzen. Nordrhein-Westfalen gilt als Vorreiter dieser Entwicklung. Mit dem Landesprogramm „Familienzentrum Nordrhein-Westfalen (NRW)“ wurden ab dem Jahre 2006/2007 „traditionelle“ Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt und in einem Prozess der Zertifizierung mit einem Gütesiegel versehen (vgl. Diller/Schelle 2009, S. 11). Diese Einrichtungen sollen sich neue Aufgabenbereiche erschließen, die in einem Kriterienkatalog festgelegt sind (vgl. MFKJKS 2018), und zu einem Knotenpunkt in der Kommune werden, um Familien vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten, u.a. auch durch passgenaue Kooperations- und Vernetzungsstrukturen (vgl. Lindner/Sprenger/Rietmann 2008, S. 279). Dafür erhalten die Einrichtungen eine finanzielle Förderung in Höhe von 13 000 Euro bzw. 14 000 Euro pro Jahr, wenn sich die Einrichtung in einem benachteiligten Gebiet befindet. 2007 wurden die ersten 261 Kindertagesstätten mit dem Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ ausgezeichnet. Im Kindergartenjahr 2017/2018 waren es bereits fast 2 500 Familienzentren mit insgesamt 3 500 Kindertageseinrichtungen, welche u.a. im Rahmen von Verbundfamilienzentren in die Arbeit miteingebunden sind (vgl. MKFFI-NRW 2018).

Der Unterschied von Familienzentrum und Kindertageseinrichtung lässt sich somit im erweiterten konzeptionellen Blickwinkel in Bezug auf das Zusammenspiel von Kind, Eltern und Institution sehen (vgl. Diller/Schelle 2009, S. 16). Dabei ist die Sozialraumorientierung¹ ein wesentlicher Aspekt: Familienzentren sollen nach den Bedarfen der Familien in ihrem Stadtteil bzw. Sozialraum ausgebaut und weiterentwickelt werden, um so für die Familien eine zentrale Anlaufstelle zu werden, welche Hilfe- und Unterstützungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebenslagen bietet (vgl. MGFFI 2010, S. 27). Kennzeichnend für eine Sozialraumorientierung ist dabei die Orientierung an individueller Betroffenheit, der Vorrang aktivierender Arbeit, die Ressourcenorientie-

1 Ein Sozialraum soll hier gefasst werden als „der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum [...], das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 25).

rung, zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegte Aktivitäten sowie die Vernetzung und Integration der unterschiedlichen institutionellen Akteur*innen (vgl. Hinte 2014).

Der vorliegende Beitrag fasst zentrale Ergebnisse einer vergleichenden qualitativen Untersuchung zur Sozialraumorientierung von Kindertagesstätten und Familienzentren zusammen (vgl. Jares 2016).² Elf Leitungskräfte aus Einrichtungen, die seit mindestens einem Jahr am Landesprogramm „Familienzentrum NRW“ teilgenommen hatten und sich im Zertifizierungsprozess befanden, und elf Leitungskräfte aus „traditionellen“ Kindertageseinrichtungen wurden befragt. Es wurde ein offener sinnverstehender Forschungszugang im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie gewählt und die Expert*inneninterviews entlang dem Kodierparadigma nach Strauss (1994) ausgewertet, um sozialräumliche Deutungsmuster der Befragten herauszuarbeiten und die sich daraus entwickelnde – möglicherweise veränderte – Arbeitsweise im frühpädagogischen Bereich vergleichend zu untersuchen.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht nach einer vergleichenden Analyse des Verständnisses, das Fachkräfte in Familienzentren und traditionellen Kindertageseinrichtungen vom Begriff „Sozialraum“ haben, eine Darstellung der Bedingungen, die aus Sicht der Fachkräfte in Familienzentren für die Umsetzung einer Sozialraumorientierung erforderlich sind. Die Frage nach positiven, aber auch kritischen Entwicklungen macht auf der Ebene der Einrichtungen (Fachkräfte/Einrichtungsleitung) deutlich, wie eine nachhaltige Sozialraumorientierung in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte perspektivisch weiterentwickelt werden sollte.

2. Definitionen von Sozialraum im Vergleich

Die Fachkräfte in den neu etablierten „Familienzentren NRW“ verwenden den Begriff Sozialraum selbstverständlich und führen aus, was sie unter Sozialraumorientierung verstehen.

„Also, Sozialraum ist ja [...] für uns eigentlich wichtig, die Familien [...] sind hier angesiedelt. Wie sind die Familien strukturiert, wo können wir auch unterstützen, [...] und was können wir für Hilfestellungen anbieten, um [...] Familien besser aufzustellen, da wäre für uns jetzt so unser Schwerpunkt auch. [...] Vielleicht hängt das

2 Bei der Studie handelt es sich um eine Dissertation, die unter dem Titel „Kitas sind (keine) Inseln – Das sozialräumliche Verständnis von traditionellen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren NRW“ erschienen ist.

auch ein Stück noch mit der Wohnqualität zusammen, natürlich und mit den Freizeitmöglichkeiten, die die Familien hier haben“ (FZ³-L, S. 19, Z. 1–7).

Damit beinhaltet die Ausführung der befragten Fachkräfte zentrale Punkte der wissenschaftlichen Definition von Sozialraum, welche diesem Beitrag zugrunde gelegt wird, und berücksichtigt ebenfalls Merkmale für einen Sozialraumbezug, die der Gütesiegelkriterienkatalog des Landesprogramms darlegt (vgl. MFKJKS 2018). Bei der Mehrzahl der Fachkräfte in den „traditionellen“ Kindertageseinrichtungen⁴ hingegen gilt in Bezug auf den Gebrauch des Begriffes Sozialraumorientierung: „Das ist nicht in meinem Sprachgebrauch“ (K⁵-I, S. 24, Z. 14). Die deutlichen Unterschiede bei der Verwendung der Begriffe Sozialraum und Sozialraumorientierung lassen sich auch darauf zurückführen, dass im Gütesiegelkriterienkatalog der „Familienzentren NRW“ die Ausrichtung des Angebotes am Sozialraum sowie der Aufbau einer verbindlichen Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Diensten, deren Tätigkeit den Aufgabenbereich des Familienzentrums berührt, einen zentralen Bereich der Zertifizierung darstellen (vgl. MFKJKS 2018). Dementsprechend müssen sich die Kindertageseinrichtungen bei der Entwicklung zum Familienzentrum intensiv mit dem Thema auseinandersetzen. Für die Kindertageseinrichtungen gilt zwar im Kinderbildungsgesetz (KiBiZ) von 2008 ebenfalls eine sozialräumliche Ausgestaltung. Da diese jedoch ohne konkreten Umsetzungsauftrag formuliert ist, bleibt eine sozialräumliche Öffnung in der Verantwortung der einzelnen Kindertageseinrichtung.

Die Untersuchungsgruppe der Kindertageseinrichtungen versteht Sozialraum eher als einen abgeschlossenen Raum mit klaren äußeren Grenzen. Wenn die Kinder z.B. von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wechseln, treten sie aus Sicht der Befragten in den für die Kinder noch neuen, aber bereits bestehenden Sozialraum Schule ein. Kindertageseinrichtungen sehen daher eine zentrale Aufgabe darin, die Kinder auf die nächste Bildungsinstitution bzw. auf einen neuen, sich in der Bildungsbiografie anschließenden Sozialraum vorzubereiten.

Das Selbstverständnis der eigenen Einrichtung als ein eher abgeschlossener Raum wird auch darin deutlich, dass die Fachkräfte „sehr viel Wert darauf [legen], mit den Kinder rauszugehen, uns auch wegzugeben von der Insel Kita, mal in den Wald zu gehen, in den nahe gelegenen Park zu gehen“ (K-G, S. 11, Z. 8–12). Die Kita wird als eine „Insel“ konstruiert, die mit den Kindern zum Erkunden und Kennenlernen der Außenwelt verlassen wird und die umgekehrt auch nicht niedrigschwellig von außen begehbar ist. Dies bekräftigt auch die

3 FZ = Familienzentrum, S. = Seite, Z. = Zeile.

4 im Weiteren Kindertageseinrichtungen

5 K = Kindertageseinrichtung

Aussage einer anderen Fachkraft: „Ne, dass wir da weg kommen von diesen Inseln, wo man von außen quasi kaum reinkommt“ (K-B, S. 15, Z. 22 ff.). Den Fachkräften widerstrebt teilweise die Vorstellung von der Kindertageseinrichtung als Insel, sie streben eine Öffnung der Institution hin zum Sozialraum an, um ebendieser Verinselung zu entgehen.

Eine „Verinselung von Kindheit“ (Zeher 1983) im Sinne einer fortschreitenden Segregation von kindlichen Lebensräumen kann teilweise problematisch sein, weil Kinder nur einzelne unabhängig voneinander bestehende Räume erleben, die Zwischenräume für sie jedoch nicht erfahrbar sind. Diese „Entsinnlichung des Lebensraumzusammenhangs“ (ebd., S. 188) wird auch im untersuchten Datenmaterial thematisiert: „Denen fehlt das häufig, das ganz normale Spaziergehen, das müssen die oft erlernen [...] Weil, die werden ja mit dem Auto gebracht, mit dem Auto wieder abgeholt“ (K-G, S. 11, Z. 11–16). Durch das Spaziergehen sollen Kinder die sozialräumliche Einbindung der Kindertageseinrichtung kennenlernen und insbesondere den älteren Kindern in der Einrichtung ein größerer Radius rund um die Kita erschlossen werden. Für Kinder unter drei Jahren betrachten es Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen teilweise als schwierig oder unnötig, den unmittelbaren Nahraum der Kindertageseinrichtung zu verlassen und z.B. das erweiterte Stadtgebiet zu erkunden, da die Kinder als noch nicht selbstständig genug eingeschätzt werden und daher kein Sinn darin gesehen wird, mit ihnen weitere Gebiete zu entdecken. Hier wird zudem teilweise auf den Personalmangel verwiesen, da mehr Personal für eine Erkundung mit jüngeren Kindern benötigt wird. Diese Praxis zur Erschließung des Sozialraums entspricht auch empirischen Befunden, welche betonen, dass mit dem steigenden Alter von Kindern auch deren Mobilitätsbedürfnis zunimmt und somit erweiterte Sozialräume an Bedeutung gewinnen (vgl. BaSt 2005).

3. Bedingungen der Umsetzung von Sozialraumorientierung aus Sicht der Fachkräfte

Das Datenmaterial der Untersuchungsgruppe „Familienzentren NRW“ zeigt, dass die Umsetzung einer sozialräumlichen Orientierung und Integration einer Einrichtung voraussetzungsvolle Kriterien erfüllen muss. So gelten die Bedarfe der Eltern für die Familienzentren als zentral für die Ausrichtung und Ausgestaltung ihrer sozialräumlichen Orientierung. Eine Fachkraft benennt das folgendermaßen: „dass wir in unserer Arbeit versuchen, uns an den Bedürfnissen der Eltern [...] zu orientieren und die Eltern sind ja der Sozialraum. Was eben hier nötig ist und wichtig ist, das versuchen wir anzubieten“ (FZ-J, S. 11, Z. 17 ff.). Durch die Orientierung am Sozialraum wird der Fokus nicht nur auf den einzelnen Fall, sondern auch auf das Lebensumfeld der Adressat*innen ge-

legt. Dadurch sollen auch bestehende Unterstützungssysteme und Netzwerke mobilisiert und eingebunden werden. Angebote können auf diese Weise unter der direkten Einbindung der Nutzer*innen passgenauer und ortsbezogen gestaltet werden (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 44).

Dabei wird von den Befragten insbesondere zwischen gut und schlecht situierten Sozialräumen differenziert. Je mannigfaltiger die Problemlagen in einem Sozialraum sind, desto stärker machen sich diese auch in der Institution bemerkbar und werden als erhöhte Anforderung an die Fachkräfte manifest. So wird betont (wie es vom Landesprogramm auch politisch intendiert war), dass Familienzentren verstärkt in Sozialräumen angesiedelt sind, die eine hohe Problembelastung aufweisen, damit sie so Familien vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten anbieten können (vgl. FZ-I, S. 24, Z. 33, S. 25, Z. 3; FZ-J, S. 33, Z. 32, S. 34, Z. 2).

Soziale Institutionen, wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, bilden somit laut den Befragten wesentliche Instanzen der gesellschaftlichen Miterziehung (vgl. FZ-D, S. 22, Z. 4–7), die zu einer Chancengerechtigkeit beim Aufwachsen beitragen können (vgl. FZ-K, S. 34, Z. 9–15). Diese Gedanken entsprechen den Befunden, dass eine hohe Qualität institutioneller frühpädagogischer Bildung, Betreuung und Erziehung eine kompensatorische Wirkung auf die Entwicklung von Kindern aus anregungsarmen Milieus haben kann (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005).

Zu einer Weiterentwicklung zum Familienzentrum gehört darüber hinaus ein neues Verständnis von der Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen und Institutionen im Sozialraum.

„Also, wir sind auch sehr viel offener geworden auch für Kooperationspartner natürlich, [...] als reine Tageseinrichtung hatten wir das eigentlich gar nicht, gut da haben wir mit Institutionen zusammengearbeitet, mit Beratungsstellen zusammengearbeitet, aber dass man jetzt wirklich jemand hatte, mit dem man gemeinsam überlegt, wie wollen wir ein Angebot organisieren, was habt ihr davon, was haben wir davon, das hat sich natürlich total verändert mit der Familienzentrumsarbeit“ (FZ-D, S. 11, Z. 8–14).

Diese verstärkte Zusammenarbeit der Institutionen im Sozialraum ist vor allem für problembelastete Familien bedeutsam, da diese ihren Sozialraum vielfach kaum verlassen, weil ihnen die vertrauten Strukturen Sicherheit geben (vgl. FZ-H, S. 4, Z. 18 ff.). Angebote, die Familien in ihrem Sozialmilieu und ihrer gewohnten Umgebung ansprechen, haben bei Familien eine hohe Akzeptanz (vgl. Tschöpe-Scheffler/Wirtz 2008, S. 172 f.).

Gerade in strukturschwachen Stadtteilen kommt demnach der niedrigschwelligen Gestaltung der Angebote eine besonders hohe Bedeutung zu. Die Kindertageseinrichtung dient dabei als Türöffner, um mit den Eltern in Kontakt

zu kommen. Insbesondere Angebote, die Eltern und Kinder gemeinsam ansprechen, werden hier als niedrigschwellig angesehen (vgl. FZ-C, S. 27, Z. 23 f.). Die Unterstützungsstrukturen, die durch ein Familienzentrum entstehen, stellen eine zusätzliche Ressource für diesen Sozialraum dar (vgl. FZ-B, S. 25, Z. 2 f.).

Dieser Aspekt der Öffnung nach außen ist auch der Kern, den ein Familienzentrum ausmacht. Durch die Zusammenführung von Kindertageseinrichtung, Familienbildung und Familienhilfe können intensive Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im Sozialraum und damit bedarfsgerechte Angebote entstehen (vgl. Diller 2006 zit. in Diller/Schelle 2009, S. 13). Wenn es gelingt „zielorientierte Handlungsnetze“ von familiären Unterstützungssystemen (Schubert 2008, S. 82) zu entwickeln und eine intensive Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur*innen im Sozialraum zu verstetigen, können Familien die verschiedenen Institutionen in ihrer Lebensumwelt als eine Einheit erleben, die zusammen agiert (vgl. Schubert 2008, S. 70).

Angebote, die im Rahmen von Kooperationen entstehen, können in Form von Komm- und Gehstrukturen gestaltet sein, d.h. sie finden entweder in den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung statt, was dem Prinzip der Niedrigschwelligkeit eher entspricht, oder aber in den Räumlichkeiten der Kooperationspartner (vgl. FZ-C, S. 21, Z. 27 f./FZ-I, S. 10, Z. 17–20). Kooperationen sollen immer einen effektiven Nutzen für beide Institutionen haben. Vielfältige Kooperationsangebote erweitern das Einzugsgebiet der Einrichtung. Auch Familien, die gegebenenfalls sonst keinen Bezug zu der Einrichtung haben, fühlen sich laut den Befragten angesprochen (vgl. FZ-F, S. 14, Z. 33 f.). Letztendlich ist es im Sinne eines gemeinsamen, gesellschaftlichen Erziehungsauftrages für Kinder bedeutsam, dass alle Institutionen „mit an einem Strang ziehen. Schulen, Kitas, Eltern“ (FZ-C, S. 30, Z. 30–34), was wiederum eine bessere Vernetzung und einen intensiven Austausch von Akteur*innen im Sozialraum fördert.

Es zeigt sich, dass auch geringer vernetzte Institutionen, wie beispielsweise die Kindertageseinrichtungen, Interesse an intensiveren Kooperations- und Vernetzungsstrukturen haben (vgl. K-B, S. 11, Z. 13 ff.). Insbesondere die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird in der Diskussion um Vernetzungsstrukturen hervorgehoben. Hier geht es insbesondere um die Gestaltung des Übergangs zwischen der Kindertageseinrichtung und Grundschule. Die Kooperation zwischen den beiden Institutionen ist ein „ausschlaggebender Faktor“ für eine gelingende Übergangsbewältigung (vgl. BMBF 2017).

Die Basis für ein erweitertes Netzwerk muss nach Ansicht der Fachkräfte in den fröhpädagogischen Institutionen jedoch die Kommune beziehungsweise der Träger, z.B. in Form von regelmäßigen Sozialraumtreffen, schaffen. Kommt die Stadt beziehungsweise der Träger hier dieser Aufgabe nicht nach, wird dies als bewusste Entscheidung aufgefasst, solche Netzwerke zu unterbinden (vgl. K-H, S. 17, Z. 11 ff.). Bei den Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im So-

zialraum wirken sich nach Ansicht der Fachkräfte Stadtteilkordinator*innen als Unterstützungsinstanz sowie eine dörfliche Struktur positiv aus (vgl. K-B, S. 10, Z. 33–S. 11, Z. 2).

Die Kindertageseinrichtung ist unabhängig von ihrer konkreten Organisationsform ein bedeutsamer Ort für Familien mit Kindern im Sozialraum. Sie werden nicht nur als Kinderbetreuungsinstitution wahrgenommen, sondern als eine Institution, die den Alltag von Familien auf verschiedenen Ebenen unterstützen kann. So erklärt eine Fachkraft: „Für die Eltern, glaube ich, für ganz viele ist es ein ganz wichtiger Anlaufpunkt“ (FZ-C, S. 27, Z. 13). Für die Mehrheit der Eltern ist die Kindertageseinrichtung der erste Kontakt zu einer pädagogischen Institution und zu pädagogischem Fachpersonal. Ausnahmslos alle befragten Einrichtungen möchten private Kontakte der Eltern fördern, sodass diese auch außerhalb der Einrichtung weitergeführt werden und Bestand haben. Dafür schafft die Institution eine Plattform zum Kennenlernen und zum Austausch, zum Beispiel in Form eines Elterncafés oder von Festivitäten, zu denen die Eltern eingeladen werden (vgl. K-F, S. 18, Z. 13–26). Die Vernetzung der Eltern kann generell, zum Beispiel im Rahmen von offenen Gruppen, gefördert werden (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 160). Dichte, heterogene und große Netzwerke bieten ein hohes Unterstützungspotenzial für die Akteur*innen (vgl. Straus/Höfer 2005, S. 483 f.). Kindertageseinrichtungen bieten nach Roßbach (vgl. 2005, S. 152 ff.) nicht nur für Kinder eine unvergleichbare Möglichkeit zum Aufbau von sozialen Beziehungen, sondern bieten auch für die gesamte Familie die Möglichkeit, soziale Netzwerke auf- und auszubauen.

Bei der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentrum ergeben sich aber auch Spannungsfelder: So wird das Familienzentrum teilweise von den Familien, aber auch den Mitarbeiter*innen als ein „Zusatz“ empfunden, der von der Arbeit der Kindertageseinrichtung getrennt ist. Die Verantwortung dieses „Zusatzes“ liegt dabei vielfach vor allem bei den Leitungskräften der Institutionen. Eine Fachkraft beschreibt diese Problematik ausführlich:

„Ja, also wenn Sie jetzt mal hier diese Einrichtung nehmen, bin ich im Prinzip das Familienzentrum. [...] Meine Mitarbeiterinnen, die haben definitiv genug zu tun in der Arbeit mit den Kindern, sodass ich also ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich jetzt da Leute mit irgendwelchen Dingen betrauen würde. Klar kriegen die auch einige Sachen mit und die haben ja auch die Gelegenheit, an den Veranstaltungen teilzunehmen“ (FZ-I, S. 35, Z. 8–22).

Die Leitung übernimmt somit eine Schlüsselfunktion und muss neue Organisationsstrukturen integrieren. Im Rahmen des Veränderungsprozesses ist es ihre Aufgabe, den Mitarbeiter*innen Orientierung zu geben und den Verlauf zu steuern. Die Leitungskräfte erhalten durch die Weiterentwicklung zum Fami-

lienzentrum neue, vielfältige Aufgabenbereiche (vgl. Meinsen 2008, S. 171), denen sie sich in der Praxis häufig nicht gewachsen fühlen. Sie bemängeln z.B., dass sie hierfür nicht ausreichend qualifiziert seien (vgl. FZ-I, S. 35, Z. 8–22). Insgesamt darf die „Hervorhebung der Leitungsfunktion [...] nicht dazu führen, dass die Weiterentwicklung zu einem Top-down-Prozess wird“ (Diller/Schelle 2009, S. 60f.).

Mit den neuen Aufgaben eines Familienzentrums geht des Weiteren einher, dass nicht immer geklärt ist, wie weit der Arbeitsauftrag eines Familienzentrums reicht. Durch die finanzielle Förderung sowie die Unterstützung vonseiten des Trägers haben Kindertageseinrichtung mit dem Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ vielfältigere Möglichkeiten, Familien Unterstützung anzubieten (vgl. FZ-L, S. 22, Z. 34, S. 23, Z. 3). Aber trotzdem herrschen auch in der Untersuchungsgruppe der Familienzentren unterschiedliche Auffassungen darüber, ob „Soziale Arbeit“ in der Institution leistbar ist.

Schließlich erweist sich die häufig unzureichende städtische bzw. kommunale Einbindung von frühpädagogischen Institutionen als problematisch. Das erklärte gemeinsame Ziel von Bund und Ländern ist es, dass in der Frühpädagogik ein bedarfsgerechtes Angebot geschaffen wird (vgl. BMFSFJ 2016). Wie sich im Datenmaterial zeigt, fühlen sich die Fachkräfte aus frühpädagogischen Institutionen jedoch nicht in kommunale Entscheidungen einbezogen. Eine solche Einbindung würde es ihnen ermöglichen, an Entscheidungen, die Kinder und Familien betreffen, angemessen mitzuwirken. Daher schaffen sich Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen „Sprachrohre“, über die sie ihre Belange und Bedarfe mitteilen können. Sprachrohre werden hier insbesondere in stadtpolitischen Entscheidungsträger*innen der unterschiedlichen politischen Parteien oder aber beim Träger gesehen. Hier müssen die Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und „Familienzentren NRW“ darauf setzen, dass ihre Belange von dort aus an entscheidungsrelevante Akteur*innen sowie Gremien weitergetragen werden.

4. Von verinselten Räumen zur Sozialraumorientierung

Durch den gesellschaftlichen Wandel gewinnt die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern massiv an Bedeutung. Dies führt dazu, dass die Kindertageseinrichtung nicht mehr nur als Betreuungsinstitution für Kinder vor Schuleintritt wahrgenommen wird. Die Eltern sollen mit eingebunden werden in den pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung. Auch im Hinblick auf die zunehmende Erziehungsunsicherheit gewinnen die pädagogischen Fachkräfte als niedrigschwellige Ansprechpartner*innen an Bedeutung.

Das Landesprogramm „Familienzentrum NRW“ setzt auf wohnortnahe und niedrigschwellige Arbeit, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, die sowohl

die Kinder als auch die Eltern an die Einrichtung herantragen, gerecht zu werden. Hier wird insbesondere der Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen im Sozialraum eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen, um Familien mit erhöhtem Unterstützungsbedarf an entsprechende Institutionen weiterleiten zu können.

Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass die Entwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren als eine neuere Entwicklung im Bereich der Frühpädagogik maßgeblich dazu beitragen kann, dass eine sozialräumlich ausgerichtete Arbeit in Kindertageseinrichtungen Einzug hält und eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern aller sozialer Schichten im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit gelingen kann. Denn Teilhabemöglichkeiten von Kindern werden – immer noch – in einem hohen Maße von ihrer sozialen Herkunft und ihrer sozialräumlichen Lebenswelt bestimmt. Hier können Familienzentren und sozialräumlich ausgerichtete Kindertageseinrichtungen kompensatorisch tätig werden.

Dies erfordert jedoch auch pädagogische Fachkräfte mit einer räumlich-reflexiven Haltung. Voranbringen kann die Politik diese Entwicklung, indem sie für die Pädagogik der frühen Kindheit eine Sozialraumorientierung als einen professionellen Standard festlegt und so einerseits Sozialraumarbeit als Baustein in der Ausbildung von angehenden pädagogischen Fachkräften verankert sowie andererseits pädagogische Fachkräfte in Form von Fort- und Weiterbildung schult.

Politische Strategien müssen nicht zuletzt dabei unterstützen, flächendeckende, trägerübergreifende und multiprofessionelle Kooperations- und Koordinierungsstrukturen zu schaffen, welche auf die differenten Bedürfnisse in den verschiedenen Sozialräumen ausgerichtet sind. Diese Unterstützung auf operativer Ebene kann durch Koordinierungsstellen in den Kommunen erfolgen. Bisher sind sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Familienzentren aufgrund ihrer unzureichenden politischen Teilhabe, z.B. ihres mangelnden Mitspracherechtes, darauf angewiesen, dass übergeordnete Instanzen, wie zum Beispiel der Träger oder einzelne Politiker*innen, sich für die Belange ihrer Institution und der in ihnen verorteten Familien einsetzen. Doch nur dann, wenn eine stärkere Einbeziehung von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Familienzentren erfolgt, die die Belange von Familien an politische Instanzen weitertragen, kann es eine (Familien-)Politik geben, die bedarfsorientiert gestaltet ist. Dies ist wichtig, damit insbesondere Kindertageseinrichtungen keine „verinselten Räume“ darstellen (vgl. Jares 2016, S. 127 ff.), sondern Knotenpunkte im Sozialraum werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (Abfrage: 11. 6. 2018).
- BaSt (Bundesanstalt für Straßenwesen) (2005): Mobilitätsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehrs- und Baurecht. www.mehr-freiraum-fuer-kinder.de/wp-content/uploads/2014/07/Studie-Mobilita%CC%88tsbedu%CC%88rfnis-e-von-Kindern-und-Jugendlichen-im-Stra%C3%9Fenverkehr.pdf (Abfrage: 11. 6. 2018).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): Von der Kita zur Grundschule. www.bmbf.de/pub/Von_der_Kita_zur_Grundschule.pdf (Abfrage: 11. 6. 2018).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (Abfrage: 11. 6. 2018).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. www.bmfsfj.de/blob/114052/7efa11459acb72167142e29483b7375b/fruehe-bildung-weiterentwickeln-und-finanziell-sichern-zwischenbericht-2016-von-bund-und-laendern-data.pdf (Abfrage: 11. 6. 2018).
- Diller, Angelika (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. München: DJI.
- Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): Von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte entwickeln – erfolgreich umsetzen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Fuchs, Stefan (2014): Gesellschaft ohne Kinder. Woran die neue Familienpolitik scheitert. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinte, Wolfgang (2014): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“ – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: Fürst, Roland/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Wien: UTB, S. 9–28.
- Jares, Lisa (2016): Kitas sind (keine) Inseln. Das sozialräumliche Verständnis von traditionellen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren NRW. Münster: Waxmann.
- Kasüschke, Dagmar (2016): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute – Herausforderung an Disziplin und Profession. Kronach: Carl Link.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lindner, Eva J./Sprenger, Karin/Rietmann, Stephan (2008): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen – Ein Überblick über die Pilotphase. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel – Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277–291.
- Meinsen, Stefan (2008): Von der Betreuungseinrichtung zum Familienzentrum. Den Wandel erfolgreich gestalten. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 169–181.

- MFJKJS (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen) (2018): Gütesiegel Familienzentrum NRW. www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/09_Guetesiegel_Einzel.pdf (Abfrage: 11.6.2018).
- MGFFI (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen – Ein neuer Weg der Förderung von Kindern und Familien. www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/13-0167_MFKJKS_Broschuere_Neue_Wege_Web.pdf (Abfrage: 11.6.2018).
- MKFFI-NRW (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen) (2018): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. www.kita.nrw.de/jugendaemter-traeger/familienzentren-nordrhein-westfalen (Abfrage: 19.6.2018).
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (2010): Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird. Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kinderbetreuung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–25.
- Roßbach, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Material zum zwölften Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Band 1. München: DJI, S. 55–174.
- Schubert, Herbert (2008): Kooperation und Vernetzung: Kriterien und Instrumente. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: DJI, S. 69–86.
- Statistisches Bundesamt (2017): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Betreuungsquoten der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2017 nach Ländern. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html;jsessionid=C92CE1F4BFAD6BD4D61B93F735E1615A.InternetLive1 (Abfrage: 10.6.2018).
- Straus, Florian/Höfer, Renate (2005): Netzwerk und soziale Projekte. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, S. 471–491.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz Verlag.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid/Wirtz, Wolfgang (2008): Familienbildung – institutionelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: DJI, S. 157–177.
- Zeiger, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf/Deutsche Gesellschaft für Soziologie. Arbeitsgruppe Wandel der Sozialisationsbedingungen seit dem Zweiten Weltkrieg (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz, S. 176–195.

Professionalisierung und Qualitätssicherung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

1. Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren

Das Thema frühkindliche Bildung hat in den letzten beiden Jahrzehnten eine hohe bildungspolitische Relevanz erhalten. Ausgelöst wurde die öffentliche Diskussion um eine Reform des Bildungssystems in Deutschland durch die Veröffentlichung dreier Studien, der Delphi-Studie, den Ergebnissen des Forums Bildung und vor allem der PISA-Studien (vgl. Dreyer 2010). Dabei fand besonders auch die frühkindliche Bildung Beachtung, da nun öffentlich diskutiert wurde, wie Kinder bereits im vorschulischen Alter gezielt gefördert werden können und Bildungsbenachteiligungen entgegengewirkt werden kann. Studien zu den förderlichen Effekten frühkindlicher Bildung sowie die Debatte um eine verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie – u. a. durch die Verabschiedung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) – führten zum politisch forcierten quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung. Dadurch sollten die Bedingungen dafür hergestellt werden, Kinder so früh wie möglich zu fördern und ihnen bestmögliche Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabechancen zu eröffnen.

Des Weiteren stellt die Verabschiedung des Kinderförderungsgesetzes (KiföG), nach dem seit August 2013 Kinder bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf die frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung haben, das gesamte Betreuungssystem vor enorme Herausforderungen. „Die Schaffung eines ausreichenden Angebots an Betreuungsplätzen für Familien, der hieraus resultierende hohe Personalbedarf sowie die Gewinnung geeigneter Fachkräfte bei hohen Qualifizierungs- und Professionalisierungserwartungen in der Fachöffentlichkeit haben von allen Akteursgruppen einen hohen Einsatz erfordert“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 21).

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die aktuellen Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, denn eine Teilhabe an frühkindlicher Bildung in diesen frühen Jahren hat entscheidende Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. In diesen Jahren eignen

sich Kinder nicht nur grundlegende Kompetenzen an, sondern es werden auch die Weichen für ihre weitere Lernmotivation und ihre Lernfähigkeit gestellt.

Nachdem die Ausgangslage des bedarfs- und qualitätsorientierten Ausbaus der Kindertagesbetreuung skizziert wurde, wird aufgezeigt, welche Auswirkungen eine frühe institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung auf die kindliche Entwicklung hat. Aus diesen Befunden werden Konsequenzen für die Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit und schließlich ein Fazit gezogen.

2. Auswirkungen früher institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung auf die kindliche Entwicklung

Welchen Einfluss die Kindertagesbetreuung auf die Entwicklung von Kindern hat, hängt vom Zusammenspiel verschiedener Faktoren ab: Neben dem Eintrittsalter der Kinder und der Aufenthaltsdauer in der Einrichtung hat die Qualität der dort erfahrenen Interaktionen mit der vertrauten Fachkraft und mit den anderen Kindern einen entscheidenden Einfluss darauf, ob Kinder sich wohlfühlen und von dem Bildungsangebot profitieren können. Auch die Anzahl der betreuten Kinder und die Häufigkeit des Wechsels von Betreuungspersonen, an die sich das Kind immer wieder gewöhnen muss, wirken sich auf das kindliche Wohlbefinden und damit auf die Bildungsprozesse der Kinder aus (vgl. Grossmann/Grossmann 2012, S. 260).

Außerdem lässt sich feststellen, dass Mütter, die bei der Betreuung ihrer Kinder privat oder durch öffentliche Angebote unterstützt werden, feinfühlicher mit ihren Kindern umgehen als Mütter, die keine solche Entlastung erfahren (vgl. Ahnert 2005). Daraus leiten Nied et al. (2011, S. 11) ab, dass Kinder, die außerfamiliär betreut werden, nicht nur zusätzliche Erfahrungen sammeln, sondern sich auch innerhalb der Familie die Eltern-Kind-Interaktionen positiv verändern können. Des Weiteren erweist sich, dass Kinder aus Familien in sozialen Problemlagen von den Bildungsangeboten in einer Kindertagesbetreuung besonders profitieren. Besuchen diese Kinder eine qualitativ hochwertige Kita, so zeigen sich positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung (vgl. Ahnert 2005; Nied et al. 2011).

Die bislang umfassendste Längsschnittstudie über die Auswirkungen nicht-mütterlicher Betreuung auf die Mutter-Kind-Bindung und die kindliche Entwicklung ist die NICHD-Studie (vgl. NICHD o.J.). Diese zeigt u. a. auf, dass für Kleinkinder, die eine unsichere Bindungsqualität zu einem oder beiden Eltern teilen aufweisen, eine sichere Bindung mit einer stabilen, professionellen Betreuungsperson hilfreich zu sein scheint. So zeigt eine weitere Längsschnittstudie der NICHD-Studie, die bis in die frühen Schuljahre hineinreicht, dass diese Kinder ein höheres Selbstwertgefühl und besseres Sozialverhalten aufweisen als

unsicher gebundene Kinder ihres Alters, die ausschließlich elterlich betreut werden (vgl. Egeland/Hiester 1995).

Ein weiteres zentrales Ergebnis der NICHD-Studie ist, dass Krippen mit einer guten Struktur- und Prozessqualität positive Effekte auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern haben. Sind ausreichend Betreuungspersonen vorhanden, verfügen diese über ein hohes Qualifikationsniveau und wird die Gruppengröße klein gehalten, so sind die Fachkraft-Kind-Interaktionen meist positiver und die Kinder entwickeln sich besser (vgl. NICHD ECCRN 2002). Im Gegenzug zeigt sich, dass eine gering ausgeprägte mütterliche Feinfühligkeit verbunden mit qualitativ schlechter familienergänzender Betreuung, langer Verweildauer und geringer Betreuungsstabilität das Risiko einer unsicheren Bindung erhöht (vgl. NICHD ECCRN 1997). Eine unzureichende Betreuungsqualität kann u.a. zu frühkindlichen Regulationsstörungen, anhaltender Trennungsangst, Verlustangst und sozialem Rückzug führen (vgl. Hédervári-Heller 2011). Deshalb ist es wichtig, qualitativ hochwertige Angebote vorzuhalten.

Die Ergebnisse der NICHD-Studie machen deutlich, dass eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes der Krippen, aber auch anderer Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und die Zusammenarbeit mit ihren Familien ohne eine hohe Qualifikation des Personals und eine Verbesserung der Strukturqualität, das heißt der Rahmenbedingungen von pädagogischer Arbeit, nicht möglich ist. Viernickel bezeichnet den Erzieher-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße und die Qualifikation des Personals als die Eckpunkte des „Eisernen Dreiecks“ der Strukturqualität (Viernickel 2008, S. 199). Diese wirkt sich wiederum auch auf die Prozessqualität aus: Ein geringer Erzieher-Kind-Schlüssel und kleine Gruppen ermöglichen es Fachkräften, verstärkt situations- und kindangemessen zu reagieren (etwa individuelle Zuwendungs- und Körperkontaktbedürfnisse zu befriedigen, als Spiel- und Interaktionspartner verfügbar zu sein und Entwicklungs- und Bildungsimpulse zu setzen) (vgl. ebd., S. 199f.).

Diese Zusammenhänge zeigen sich in Gruppen mit unter dreijährigen Kindern stärker und stabiler als in Gruppen mit älteren Kindern. Ebenso wird ermittelt, dass das Wohlbefinden, das Verhalten und die Entwicklung von Kindern in einem Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation stehen. Je günstiger die Fachkraft-Kind-Relation, desto mehr positive und weniger negative Verhaltensweisen werden beobachtet (vgl. Viernickel/Schwarz 2009).

Auch wenn sich die Fachkraft-Kind-Schlüssel in den letzten Jahren leicht verbessert haben, sind die Unterschiede in Deutschland nach wie vor gravierend. Die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik machen deutlich, dass die Personalressourcen in den Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern sehr heterogen und die strukturellen Rahmenbedingungen höchst unterschiedlich sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).

Viernickel/Schwarz (2009) kommen in ihrer Expertise zu den wissenschaftlichen Parametern für die Fachkraft-Kind-Relation zu sogenannten „kritischen Schwellenwerten“, ab denen negative Auswirkungen auf die pädagogische Prozessqualität und das Wohlbefinden der Kinder zu erwarten sind. Bei Gruppen mit unter Dreijährigen liegt dieser Wert bei 1:3 bis 1:4, in altersgemischten Gruppen mit null- bis sechsjährigen Kindern liegt das empfohlene Verhältnis von pädagogischen Fachkräften zu Kindern bei höchstens 1:5. Die empfohlene Relation von 1:3 für die unter Dreijährigen und 1:7,5 für die Drei- bis Sechsjährigen wird nur in Baden-Württemberg und Bremen erreicht. Ein Personalschlüssel von knapp 1:6 bei Kindern unter drei Jahren, wie er sich zum Beispiel in vielen ostdeutschen Krippen vorfinden lässt, erscheint vor diesem Hintergrund höchst problematisch. Neben dem Personalschlüssel variiert auch der Anteil der unter dreijährigen Kinder, die eine Kita besuchen, im Bundesvergleich stark. So besuchen beispielsweise in den ostdeutschen Bundesländern fast die Hälfte aller unter dreijährigen Kinder eine Kita, während es in den westdeutschen Ländern lediglich 28 Prozent sind. Die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern sind also weiterhin sehr stark von ihrem Wohnort abhängig (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017).

Die Qualität der pädagogischen Arbeit mit unter dreijährigen Kindern ist außerdem abhängig von der Bereitschaft und Professionalität, mit der ein Team die damit verbundenen Aufgaben gemeinsam angeht. Die Art und Weise, in der Fachkräfte mit den ihnen anvertrauten Kindern umgehen, hat nach der NICHD-Studie einen sehr großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Viernickel et al. (2011, S. 17) heben daher hervor: „Gut ausgebildete Fachkräfte, die sich mit aktuellen fachlichen Entwicklungen auseinandersetzen und daran arbeiten, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren und eine professionelle Haltung zu entwickeln, tragen maßgeblich dazu bei, dass Krippen und Kindertageseinrichtungen zu Bildungsumwelten werden können.“

Weitere Qualitätsmerkmale für die pädagogische Arbeit mit unter Dreijährigen sind:

- ein entwicklungsorientiertes, individuelles Eingewöhnungskonzept in Begleitung eines Elternteils
- eine auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte Raum- und Tagesgestaltung, einschließlich der sorgfältigen Auswahl und Anpassung des Materialangebotes
- die Festlegung auf eine den Bedürfnissen von unter Dreijährigen entsprechende Einrichtungs- und Gruppenstruktur
- der Einsatz von geeigneten Verfahren der Beobachtung und Dokumentation
- die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie die Vernetzung und Kooperation mit dem Sozialraum.

Diese sind unbedingt auch in der Einrichtungskonzeption zu thematisieren. Auf diese einzelnen Qualitätsmerkmale wird ausführlicher in Dreyer (2018, S. 142 ff.) eingegangen.

3. Konsequenzen für die pädagogische Arbeit

Aus den hier beschriebenen wissenschaftlichen Befunden sind einige wichtige Konsequenzen für die Verbesserung pädagogischer Arbeit zu ziehen. Nur dann kann gewährleistet werden, dass die Bedürfnisse speziell der unter dreijährigen Kinder angemessen berücksichtigt werden und sie dadurch von frühen Bildungsangeboten profitieren können.

3.1 Forderung an die Politik und Träger: Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen

Zunächst gilt es, die Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung zu verbessern und mit einer entsprechenden finanziellen Ausstattung zu hinterlegen. Nur auf diese Weise können auch eine verbesserte Prozess- und Ergebnisqualität in den Einrichtungen erzielt und das Berufsfeld attraktiver werden, was insbesondere für die Fachkräftegewinnung und -bindung relevant ist.

Die Träger der Kindertagesbetreuung gestalten die Arbeits- und Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, wodurch sie einen entscheidenden Einfluss auf die pädagogische Qualität in den Kitas und damit auf die Entwicklung der Kinder und ihre Bildungschancen haben. In enger Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung und dem pädagogischen Team tragen sie die Verantwortung, die pädagogische Arbeit sicherzustellen und dabei die besonderen Bedürfnisse von unter dreijährigen Kindern zu berücksichtigen. Das bezieht sich z. B. auf die personelle, räumliche und zeitliche Ausstattung, verbunden mit dem Ziel, eine fürsorgliche und fachlich fundierte Bildung, Betreuung und Erziehung für alle Kinder in der Einrichtung sicherzustellen (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009, S. 167 f.).

Auch die Politik hat ihren Beitrag dafür zu leisten, dass die Bildung von unter Dreijährigen wirklich gelingen kann. Trotz der umfangreichen Investitionsprogramme des Bundes seit 2008 sind nach wie vor mehr Investitionen und eine direkte finanzielle Beteiligung des Bundes, der von den mittelfristigen und langfristigen Effekten profitiert, erforderlich (vgl. Dreyer 2017).

Die Politik hat zudem die Aufgabe, strukturelle Standards in Kindertageseinrichtungen festzulegen, die länderübergreifend von öffentlichen und freien Trägern umzusetzen sind. Denn eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung ist von gesamtgesellschaftlichem Interesse und darf nicht von

länderspezifischen Regelungen abhängig sein, die teilweise weit von fachlichen Erfordernissen entfernt sind. Aus diesem Grund benötigt Deutschland ein Bundesqualitätsgesetz, um länderübergreifend gleiche Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung sicherzustellen und damit auch gleichwertige Lebensbedingungen und Teilhabemöglichkeiten von Kindern unabhängig von ihrem Wohnort zu schaffen.

Eine erste politische Debatte hierzu wurde durch die Initiative des Bundesverbandes der Katholischen Tageseinrichtungen (KTK), des Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bundesverbandes und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Gang gesetzt, mit der sie sich zu den Inhalten und Voraussetzungen eines Bundesqualitätsgesetzes in der politischen Öffentlichkeit positioniert haben. Auch andere Bundesverbände, Träger und Organisationen schlossen sich dieser Initiative an und veröffentlichten eine gemeinsame Erklärung zu einheitlichen Qualitätsstandards für Kitas. Auf der Bund-Länder-Konferenz „Frühe Bildung“ im November 2014 wurde schließlich das Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ verabschiedet. Bund, Länder, Kommunen, Arbeitgeber und Gewerkschaften tauschten sich im November 2015 auf der Bund-Länder-Konferenz „Frühe Bildung lohnt sich“ über die Bedeutung von Qualität in der Kindertagesbetreuung aus und unterzeichneten eine gemeinsame Erklärung zu Investitionen in frühe Bildung. Ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einem Bundesqualitäts(entwicklungs)gesetz war der Zwischenbericht von Bund und Ländern „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ (BMFSFJ JFMK 2016), welcher erstmals gemeinsame Handlungsziele zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung aufzeigt. Die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) verabschiedete im Mai 2017 darauf Eckpunkte für ein Bundesqualitätsentwicklungsgesetz. Eines der neun Handlungsfelder ist ein guter Fachkraft-Kind-Schlüssel: Als Orientierungspunkte werden hier 1:2 für Einjährige, 1:3 bis 1:4 für unter Dreijährige und 1:9 für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt genannt. Darüber hinaus werden darin gesetzliche Grundlagen und Ziele sowie ein geregeltes Verfahren für die Finanzierungsbeteiligung des Bundes beschrieben. Damit ist es erstmals gelungen, dass sich 16 Bundesländer mit dem Bund auf gemeinsame Ziele für die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung einigen.

Nicht zuletzt positionierte sich auch die Wissenschaft im August 2017 mit ihrem Aufruf „Qualitätsstandards in der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung jetzt angleichen, dauerhaft verbessern und finanziell sichern“. Mehr als 50 Professorinnen und Professoren aus den Bereichen frühkindliche Entwicklung, Bildung und Erziehung fordern darin die Bundesregierung auf, ein Gesetz zur Verbesserung der Qualität in Kita und Kindertagespflege auf den Weg zu bringen: „Um allen Kindern unabhängig von Herkunft und Wohnort gleiche Chancen zu ermöglichen, muss jede künftige Bundesregierung sicherstellen, dass auch in finanzschwachen Regionen ein bedarfsgerechter quantitativer und

qualitativer Ausbau von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ermöglicht wird“, heißt es in dem Aufruf (BAG BEK/EWFT/FBTS/Studien- gangstag Pädagogik der Kindheit 2017).

Erfreulicherweise hat die Bundesfamilienministerin Franziska Giffey nun ein entsprechendes Gesetzesvorhaben auf den Weg gebracht. Ein erster Referentenentwurf für ein Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung („Gute-Kita-Gesetz“) vom 24. April 2018 liegt mittlerweile vor (vgl. BMFSJ 2018).

Wie dies finanziert werden soll, ist allerdings bislang unklar. Im Koalitions- vertrag von CDU/CSU und SPD wird lediglich festgehalten, dass dafür Mittel zur Verfügung gestellt werden sollen (2019 eine halbe Milliarde, 2020 eine Mil- liarde und 2021 zwei Milliarden Euro). Alleine zur Verbesserung der Fachkraft- Kind-Relation rechnet jedoch der Zwischenbericht von Bund und Ländern bei einem Ausbauziel von einer Betreuungsquote im U3-Bereich von 43,2% mit jährlichen Mehrkosten von 7,7 Milliarden Euro (vgl. BMFSFJ/JFMK 2016).

3.2 Folgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals

Aus den in Kapitel 2 beschriebenen wissenschaftlichen Befunden sind jedoch neben den Folgerungen für die Politik weitere Konsequenzen zu ziehen. So ist darüber hinaus die Professionalisierung des pädagogischen Personals in den Blick zu nehmen, da die Anforderungen an ihre Arbeit insbesondere durch den gestiegenen Anteil von unter dreijährigen Kindern in den letzten Jahren erheb- lich gestiegen sind. Die bereits erwähnte NICHD-Studie, aber auch andere in- ternationale Studien wie die EPPE-, die REPEY- und die SPELL-Studie zeigen auf, welche hohe Bedeutung die Qualifikation des Personals auf die Prozessqua- lität und damit auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder hat (vgl. Moyles/ Adams/Musgrove 2002; NICHD ECRN 2002; Siraj-Blatchford et al. 2002).

Um den gesellschaftlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag für Kinder unter drei Jahren zu erfüllen, positive Bedingungen für ihr Wohlbe- finden herzustellen sowie Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen, sind vielfältige Kompetenzen erforderlich. So ist nicht nur das Wissen darüber, wie Kinder von Geburt an sich selbst sowie ihre soziale und materielle Umwelt erforschen, eine notwendige Voraussetzung. Ebenfalls wichtig ist ein vertieftes Verständnis der übergeordneten Entwicklungsthemen, die das kindliche Ver- halten in den ersten drei Lebensjahren beeinflussen. Dazu gehört auch, sich auf Grundlage wissenschaftlicher Befunde kritisch mit den vorhandenen und in- ternational diskutierten frühpädagogischen Ansätzen und Programmen ausein- anderzusetzen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und sein Handeln zu reflektieren. Ziel sollte eine Pädagogik sein, die jedem Kind und seinen indivi-

duellen Bildungszugängen – unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft – gerecht wird und Teilhabe ermöglicht.

Eine hohe pädagogische Prozessqualität ist dabei nicht nur vom Wissen der Fachkräfte abhängig, sondern ist auch durch ihre Sensibilität und Einfühlbarkeit gegenüber den Kindern charakterisiert. Voraussetzung dafür ist eine wertschätzende, stärkenorientierte Grundhaltung gegenüber Kindern sowie die Bereitschaft, jedes Kind als einzigartig zu begreifen und die Bedingungen bereitzustellen, damit es seine Potenziale bestmöglich nutzen und entfalten kann. Das heißt, dass durch die Kompetenzprofile der pädagogischen Fachkräfte u. a. gewährleistet sein muss, dass unter dreijährige Kinder stabile Beziehungen und Bindungen zu Fachkräften aufbauen und erfahren können. Bei flexiblen Angebotsstrukturen in Kitas ist daher sicherzustellen, dass sie dennoch Kontinuität und Verlässlichkeit der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie auch zwischen Gleichaltrigen ermöglichen. Die Ergebnisse der NICHD-Studie belegen, dass die Art und Weise, in der die Fachkräfte mit den Kindern konkret umgehen, einen sehr großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (vgl. NICHD ECRN 2002).

Wie pädagogische Fachkräfte mit erlerntem Wissen, pädagogischen Konzepten sowie Verfahren, Instrumenten und Methoden umgehen, ist immer durch ihre Haltung geprägt. Persönliche, biografisch geprägte Erfahrungen und Erlebnisse bilden nach Viernickel et al. (2011) dementsprechend das Fundament für die Ausbildung von handlungsleitenden Orientierungen.

„Werte und Normen, die Menschen im familiären, im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext vermittelt werden, individuelle Erlebnisse und Erfahrungen, die eigene familiäre Sozialisation und ‚Betreuungsbiografie‘, das gesellschaftliche und persönliche Bild von Mutterschaft, Familie und Kindheit dokumentieren sich in der Handlungspraxis. Aus diesem Grund sind in professionellen Kontexten diese handlungsleitenden Orientierungen mit Bezug zur eigenen Biografie immer wieder kritisch zu reflektieren“ (Viernickel et al. 2011, S. 41).

Wenn sich Fachkräfte der eigenen biografischen und kulturellen Prägung bewusst sind, d.h. auch die damit verbundene Begrenztheit der eigenen Sichtweisen anerkennen, können sie dies zur Weiterentwicklung der eigenen Haltung nutzen (vgl. Prengel 2006, S. 91). Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität, eine ressourcenorientierte Perspektive, Offenheit und Wertschätzung von Diversität sowie Empathie und Feinfühligkeit sind keine kurzfristig zu erlernenden Kompetenzen, sondern habituelle Orientierungen, die in Lebensgeschichten und (berufs-)biografischen Erfahrungen wurzeln. Es geht also nicht nur um den Erwerb von (Handlungs-)Wissen, sondern immer auch um eine – biografische, selbstreflexive – Arbeit an der eigenen Identität und damit um Persönlichkeitsbildung (vgl. Viernickel et al. 2011, S. 41).

Das ist in kurzen Crashkursen für den Seiteneinstieg nicht erlernbar. Veränderungen – insbesondere in der pädagogischen Haltung – lassen sich außerdem nicht von außen erzwingen, sondern müssen von innen erwachsen (vgl. Nentwig-Gesemann 2010).

Angesichts des Fachkräftebedarfs, der derzeit in vielen Regionen in den Einrichtungen vorherrscht, sollten – parallel zum Krippenausbau – Strategien entwickelt werden, wie mehr professionell ausgebildetes Personal gewonnen werden kann. Dabei ist das Fachkräftegebot nach § 72 SGB VIII sicherzustellen, und die Standards für die ErzieherInnenausbildung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, Niveau 6) sind unbedingt einzuhalten. Des Weiteren sollten die Studien- und Ausbildungskapazitäten erweitert und die Attraktivität des Berufs durch eine Verbesserung der Ausbildungs- und Studienbedingungen sowie der Arbeits- und Rahmenbedingungen gesteigert werden. Sehr wichtig ist es auch, ein durchlässiges Qualifizierungssystem mit beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen und in diesem Bereich mit Wissenschaft und Forschung zusammenzuarbeiten (vgl. Dreyer/Boekhoff 2018).

3.3 Folgerungen für die Zusammenarbeit mit Eltern

Neben der hohen Bedeutung von qualitativ guten Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gilt es, die wichtigen Einflüsse der familialen Kontexte auf die Entwicklung der Kinder zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der NICHD-Studie haben zeigen, dass die Auswirkungen des familialen Umfeldes viermal höher sind als diejenigen der Kita (vgl. NICHD ECCRN 2002).

Die Familie ist für Kinder in den ersten Lebensjahren der wichtigste Sozialisationsort und legt entscheidende und überdauernde Grundlagen für die kindliche Entwicklung. Daher müssen Familien in ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten gestärkt werden, Kindern positive Bedingungen des Aufwachsens zu ermöglichen. Deshalb sollte gerade bei den unter Dreijährigen die Einrichtung Beratungs-, Vernetzungs- oder Vermittlungsangebote für Eltern vorhalten können. Außerdem können Angebotsstrukturen wie Familienzentren eine wichtige Funktion erfüllen, in denen „Angebote und Leistungen für Kinder und Familien aus einer Hand angeboten werden“ (BJK 2008, S. 29). Solche Zentren umfassen z. B. Angebote zur Erweiterung der Kontakt- und Beziehungsnetze von Familien, Angebote zur Stärkung der Elternkompetenz und Angebote zur Familienbildung sowie zur Prävention und Beratung.

Insbesondere Familienzentren, die gleichzeitig auch eine Kindertageseinrichtung als ihr „Kernangebot“ bereitstellen, können Familien frühzeitig erreichen und mit ihren Angeboten alltagsnah im unmittelbaren Wohnumfeld ansetzen (vgl. Dreyer 2017).

Ein zentraler Ansatz zur Unterstützung frühkindlicher Bildung und verstärkter Teilhabe besteht darin, gezielt Angebote bereitzustellen, die den Sozialraum als Handlungsraum der Familien in den Fokus stellen. Für eine Bildungsbegleitung, die teilhabeorientiert gestaltet ist, ist daher eine respektvolle sowie dialog- und ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit den Eltern von Anfang an unabdingbar. Das gilt umso mehr, desto jünger die Kinder sind.

4. Fazit

Auch wenn die Kita-Qualität deutschlandweit steigt, sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern immer noch sehr hoch (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017). Einen gesicherten Zugang zu qualitativ hochwertiger Tagesbetreuung für jedes Kind zu gewährleisten und damit Bildungs- und Teilhabechancen zu erhöhen, bleibt eine der zentralen politischen Herausforderungen in Deutschland. Trotz der massiven Bemühungen besteht bundesweit nach wie vor ein quantitativer und qualitativer Ausbaubedarf und es sind Anstrengungen vonnöten, neue qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen. Um die Teilhabe von Kindern zu sichern und eine ihren Bedürfnissen entsprechende frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zu gewährleisten, sind die strukturellen Rahmenbedingungen in Kitas unbedingt zu verbessern. Neben einem verbesserten Personalschlüssel und einer entsprechenden finanziellen Ausstattung des bislang unterfinanzierten Kitasystems ist auch unbedingt in eine (Weiter-)Qualifizierung der Fachkräfte zu investieren. Zudem muss eine wertschätzende Zusammenarbeit mit Familien umfassend etabliert und die Arbeit von Kindertageseinrichtungen stärker sozialraumbezogen ausgerichtet werden.

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, Lieselotte/Roßbach, Hans-Günther/Neumann, Ursula/Heinrich, Joachim/Koletzko, Berthold (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. München: DJI, S. 9–54.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf (Abfrage: 28. 3. 2018).
- BAG BEK/EWFT/FBTS/Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2017): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler rufen auf: Qualitätsstandards in der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung jetzt angleichen, dauerhaft verbessern und finanziell sichern. www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/2017-08-28_Aufruf_Qualitaetsgesetz_plus_weitere_Unterzeichnende.pdf (Abfrage: 28. 3. 2018).

- Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg: Herder.
- Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München: DJI. www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf (Abfrage: 28.3.2018).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend) (Hrsg.) (2018): Referentenentwurf des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Entwurf eines Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung (Gute-Kita-Gesetz). Bearbeitungsstand: 24.4.2018. www.ijosblog.de/wp-content/uploads/2018/05/Ref_Gute_Kita.pdf (Abfrage: 17.6.2018).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend)/FMK (Jugend- und Familienministerkonferenz) (Hrsg.) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. www.bmfsfj.de/blob/112482/637f7d53eeea62363305df51ace10dba/zwischenbericht-bund-laender-konferenz-fruehe-bildung-data.pdf (Abfrage: 17.6.2018).
- Dreyer, Rahel (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Dreyer, Rahel (2017): Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start. Freiburg: Herder.
- Dreyer, Rahel/Boekhoff, Jannes (2018): Positionspapier „Fachkräftegewinnung und Qualitätsentwicklung in Kitas“ – Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG BEK) e.V. www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/BAG-BEK_AG_Berufspolitik_Positionspapier_im_Maerz_2018.pdf (Abfrage: 28.3.2018).
- Egeland, Byron/Hiester, Marnie (1995): The Long-Term Consequences of Infant Day-Care and Mother-Infant Attachment. In: *Child Development* 66, H. 2, S. 474–485.
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2012): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hédervári-Heller, Éva (2011): Emotionen und Bindungen bei Kleinkindern. Entwicklung verstehen und Störungen behandeln. Weinheim und München: Juventa.
- Moyles, Janet/Adams, Siân/Musgrove, Alison (2002): SPEEL. Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning. Research Report No. 363. Norwich: Queen's Printer.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Zur Geschichte der außerfamilialen Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 24–35.
- NICHD ECCRN (Early Child Care Research Network) (1997): The Effects of Infant Child Care on Infant-Mother Attachment Security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. In: *Child Development* 68, H. 5, S. 860–879.
- NICHD ECCRN (Early Child Care Research Network) (2002): Childcare Structure – Process – Outcome: Direct and Indirect Effects of Child Care Quality on Young Children's Development. In: *Psychological Science* 13, H. 3, S. 199–206.
- NICHD (o.J.): NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) Series. www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/series/00233 (Abfrage: 28.3.2018).

- Nied, Franziska/Niesel, Renate/Haug-Schnabel, Gabriele/Wertfein, Monika/Bensel, Joachim (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Nied.pdf (Abfrage: 28. 3. 2018).
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report, No. 356. Norwich: Queen's Printer.
- Statistisches Bundesamt (2017): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Personal in der Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Viernickel, Susanne (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 198–207.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Harms, Henriette/Richter, Sandra/Schwarz, Stefanie (2011): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Materialien zur Frühpädagogik. Band 8. Freiburg: FEL.
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. korr. Auflage. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/doc/Expertise_final_web.pdf (Abfrage: 9. 6. 2018).

Familie und digitaler Wandel: die Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der frühkindlichen Medienbildung

1. Digitale Medien sind ein zunehmend bedeutender Teil der Lebensrealität von Kindern

In einem sind sich scheinbar alle einig: Die Digitalisierung der Gesellschaft schreitet unaufhaltsam voran. Für das Bundesfamilienministerium ist diese Entwicklung ein zentrales Thema: „Die Digitalisierung und der Wandel der Familien zählen zu den großen Trends, die das Zusammenleben in der Gesellschaft bestimmen und verändern. [...] Frauen und Männer nutzen digitale Technik im Beruf, arbeiten vielleicht mobil und flexibel. [...] Eltern und Kinder nutzen Smartphones, bewegen sich im Internet und in sozialen Medien“ (BMFSFJ 2017, S. 4f.). Der Wandel erfasst fast alle Lebensbereiche, wie das alltägliche Familienleben, Werte und Gewohnheiten. Pädagogische Fachkräfte, die in Kindertagesstätten und Familienbildungseinrichtungen tätig sind, halten die Umgestaltung der Lebenswelten von Eltern und Kindern für „immens“ und vergleichen dies z.B. mit den Umwälzungen durch die „Industrialisierung im 19. Jahrhundert“ (I7).¹ Aber worin besteht eigentlich der Wandel durch digitale Medien in Familien und wie gehen pädagogische Fachkräfte mit diesen Entwicklungen um, insbesondere vor dem Hintergrund ihrer eigenen „analogen“ Sozialisation?

Mit diesen Fragen beschäftigt sich der Beitrag, indem er zunächst kurz erläutert, wie sich die Kindheit in der digitalen Welt umgestaltet hat: Über welche (digitale) Medienausstattung verfügen Familien bzw. Kinder heute, wie hat sich die Mediennutzung verändert, welche Auswirkungen hat dies auf Kinder und wie gehen Familien damit um? Anschließend wird untersucht, wie pädagogische Fachkräfte die Digitalisierung der Familie einschätzen und wie sie auf diese Entwicklungen reagieren, um Eltern und Kinder zu unterstützen. Dafür hat das Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“, das im Auftrag des Bundesfamilienministeriums die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinder-

1 Die Zitate aus den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften, die eine Elternbegleiter*in-Qualifizierung absolviert haben, wurden gekürzt und zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

chance“ und „Elternchance II“ begleitet (vgl. Correll/Lepperhoff in diesem Band), zwanzig pädagogische Fachkräfte befragt, die eine Elternbegleiter*in-Qualifizierung absolviert haben. Nach der Erläuterung einiger medienpädagogischer Grundlagen werden die Interviewbefunde dargestellt. Im Fazit werden Handlungsbedarfe insbesondere für pädagogische Fachkräfte formuliert.

2. Kinder in der digitalen Welt

Kindheit ist heute mediatisiert. Denn Medien sind ein zunehmend selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern (vgl. Tillmann/Hugger 2014). Schon lange spielen Medien, wie der Fernseher, im Leben vieler Familien eine zentrale Rolle. Aber durch die Portabilität der digitalen Medien, die einen orts- und situationsunabhängigen Gebrauch möglich machen, haben sich die Nutzungschancen vervielfacht: Mit portablen Geräten, wie dem Smartphone oder Tablet mit einem Internetzugang, können Filme und Fernsehsendungen überall angesehen, elektronische Spiele überall aufgerufen werden (vgl. Wegener 2016, S. 9).

Für die mediatisierte Kindheit ist die umfangreiche Medienausstattung der Familien in Deutschland bedeutsam: Laut FIM- und KIM-Studien, beide aus dem Jahre 2016, verfügen (fast) alle Haushalte mit Kindern in Deutschland über mindestens ein Mobiltelefon, einen Internetzugang, einen Fernseher, und fast alle Familien besitzen einen Computer oder einen Laptop (vgl. Mpfs 2017a, S. 8; Mpfs 2017b, S. 50). Die technische Ausstattung von Familien wächst weiterhin stetig.²

Neben der technischen Ausstattung von Familien ist zentral, inwiefern die Kinder über eigene Mediengeräte verfügen. Hier zeigen sich zwei Tendenzen: Erstens steigt mit dem Alter der Kinder die Anzahl der ihnen zur Verfügung stehenden eigenen digitalen Geräte. Zweitens nimmt die Ausstattung der Kinder, insbesondere an digitalen Geräten, über die letzten Jahre stetig zu. Die Medienausstattung von kleineren Kindern zwischen zwei und fünf Jahren untersucht die MiniKIM-Studie 2014 (vgl. Mpfs 2015, S. 6) auf der Basis der Aussagen der Eltern. Kinder in dieser Altersgruppe besitzen am häufigsten einen eigenen CD-Player (34%) und einige wenige verfügen schon über ein eigenes Handy oder Smartphone (2%). Selbst in diesen ersten Lebensjahren zeigt sich bereits ein altersbezogener Anstieg. Wenn zwischen der Gruppe der Zwei- bis Dreijährigen und der Vier- bis Fünfjährigen unterschieden wird, so nimmt der Eigenbesitz auch an (digitalen) Medien in der zweiten Gruppe zu: Der deutlichste Anstieg zeigt sich bei Kindercomputern (von 3% auf 14%) und bei Spielkonso-

2 Beispielsweise ist von 2012 bis 2014 die Ausstattungsrate von Familien um 17 Prozent bei Smartphones und um acht Prozent bei Tablet-PCs gestiegen (vgl. Mpfs 2015, S. 5).

len (von 3 % auf 13 %); ein kleinerer Anstieg ist bei Fernsehern (von 2 % auf 7 %) sowie bei Computer, Laptop und Tablet-PC (von 2 % auf 4 %) erkennbar.

Über eine weitaus umfangreichere Ausstattung an eigenen Geräten verfügt die Altersgruppe der sechs- bis 13-jährigen Kinder (Angaben der Eltern in der KIM-Studie 2016): Mehr als jedes dritte Kind besitzt bereits einen eigenen Fernseher (36 %), fast ein Drittel hat ein eigenes Smartphone (32 %) und Spielkonsolen sind mit 44 % noch weiter verbreitet (vgl. Mpfs 2017a, S. 9). Zudem verfügt ein Fünftel dieser Kinder über einen eigenen Computer bzw. Laptop (20 %) und fast ein Fünftel der Sechs- bis 13-Jährigen kann vom eigenen Zimmer aus das Internet nutzen (18 %). Die FIM-Studie 2016, in der nicht nur die Eltern, sondern auch die Kinder selbst befragt und zudem Tagesabläufe dokumentiert wurden, zählt eine deutlich größere Ausstattung der Kinder. Hier zeigt sich ein Zuwachs in der Altersgruppe der Sechs- bis 11-Jährigen bis zur Gruppe der 12- bis 19-Jährigen beim Handy bzw. Smartphone von 43 % auf 98 % und beim eigenen Internetzugang von 29 % auf 87 % (vgl. Mpfs 2017b, S. 52).

In der FIM-Studie wird auch das zweite Phänomen des über den Zeitverlauf ansteigenden Gerätebesitzes der Kinder überdeutlich (vgl. Mpfs 2017b, S. 51): So hat die Ausstattung mit digitalen Medien in den Jahren 2011 bis 2016 stark zugenommen. Am deutlichsten zeigt sich dies bei der Ausstattung mit Tablet-PCs (von 4 % auf 25 %) und beim Internetzugang (von 36 % auf 59 %). Aber auch die Besitzraten für Mobiltelefone haben sich in diesem Zeitraum um 10 % erhöht.

Wichtig für das alltägliche Leben der Kinder ist, wie viel Zeit die Kinder Medien nutzen. 75 % der Kinder benutzen im Kita-Alter das Smartphone ihrer Eltern mehr als eine halbe Stunde täglich (vgl. DB 2017, S. 2). Laut der MiniKIM-Studie 2014, die Eltern zum Medienverhalten ihrer zwei- bis fünfjährigen Kinder befragt hat, schauen die Zwei- bis Dreijährigen durchschnittlich 34 Minuten am Tag Fernsehen, die Vier- bis Fünfjährigen kommen bereits auf 52 Minuten pro Tag. Unabhängig davon bleibt die Zeit, in der sich die Kinder mit Büchern beschäftigen, aber in beiden Altersgruppen konstant (26 Minuten pro Tag, vgl. Mpfs 2015, S. 10). Bedeutsam ist auch der familiäre Nutzungskontext der Medien, da im Idealfall durch die gemeinsame Nutzung mit den Eltern der Kontakt mit ängstigenden oder nicht altersgerechten Inhalten vermieden werden kann. Ferngesehen wird bei den Zwei- bis Fünfjährigen „hauptsächlich gemeinsam mit den Eltern“ (48 %), allerdings sehen schon in dieser Altersgruppe 24 % eher alleine und 14 % mit den Geschwistern fern (vgl. Mpfs 2015, S. 10).

Auch bei den Nutzungszeiten zeigt sich ein starker, altersbezogener Anstieg. Während die Sechs- bis Siebenjährigen auf etwas über zwei Stunden täglichen Medienkonsum kommen, sind es bei den 13-Jährigen über vier Stunden täglich (vgl. Mpfs 2017a, S. 72).³

3 Laut Angaben der Eltern kommen die Sechs- bis 13-Jährigen an einem durchschnittli-

Die Mediennutzungsstudien für Kinder stützen sich dabei auf die Selbstausskünfte der Eltern, sodass Expert*innen davon ausgehen, dass die realen Mediennutzungszeiten der Kinder noch deutlich umfangreicher ausfallen. So schätzten beispielsweise Egmond-Fröhlich et al., dass der Fernsehkonsum von Kindern, die über ein eigenes Gerät verfügen, ca. eine Stunde höher liegt als von den Eltern angegeben (vgl. Egmond-Fröhlich et al. 2007). Wenn zusätzlich noch die orts- und zeitunabhängigen Nutzungsmöglichkeiten von digitalen Medien berücksichtigt werden, kann vermutet werden, dass die in den Studien angegebenen Zeiten schon deshalb zu niedrig sind, weil Eltern ihre Kinder nicht 24 Stunden im Blick haben und deshalb nur über die von ihnen bewusst wahrgenommene Mediennutzung ihrer Kinder Auskunft geben können.⁴

Die Auswirkungen der Mediennutzung von Kindern sind nach wie vor umstritten. Dies liegt auch daran, dass fast keine Studien existieren, die belastbare Aussagen zu den langfristigen Auswirkungen auf Kinder, insbesondere auf kleinere Kinder, ermöglichen. Die BLIKK-Studie hat Eltern und deren Kinder zum Umgang mit digitalen Medien befragt und dies mit den Ergebnissen der üblichen Früherkennungsuntersuchungen von Kinderärzt*innen zusammengeführt. Die Studie zeigt, dass beispielsweise bei Kindern bis zum sechsten Lebensjahr, die intensiv Medien nutzen (mehr als vier Stunden täglich), vermehrt Entwicklungsstörungen auftreten: „Wenn der Medienkonsum bei Kind oder Eltern auffallend hoch ist, stellen Kinder- und Jugendärzte weit überdurchschnittlich entsprechende Auffälligkeiten, wie motorische Hyperaktivität oder Sprachentwicklungsstörungen fest“ (DB 2017, S. 1). Allerdings wurden bis heute nur Auszüge aus der BLIKK-Studie veröffentlicht, und es wird kritisiert, dass die Ergebnisse zwar einen Zusammenhang zeigen, aber keine eindeutige Ursache-Wirkungskette belegen können.⁵

Die US-amerikanische Studie von Valkenburg und Piotrowski beschäftigt sich neben dem aktiven Mediengebrauch der Kinder mit dem passiven Hintergrund-Mediengebrauch. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder unter zwei Jahren in den USA durchschnittlich 5,5 Stunden pro Tag mit Hintergrund-Fernseher konfrontiert sind. „Background media exposure has been linked to several negative outcomes in young children, including lower sustained atten-

chen Tag auf etwa drei Stunden Medienkonsum (vgl. Mpfs 2017a, S. 82): Sie sehen 88 Minuten fern, nutzen 71 Minuten das Internet/PC/Tablet bzw. spielen Konsole/Onlinespiele, nutzen 39 Minuten das Internet und spielen 19 Minuten am Handy oder Smartphone.

- 4 Hinzu kommt noch, dass Eltern eventuell um die gesellschaftlichen Vorbehalte gegenüber einer ausgeprägten Mediennutzung von Kindern wissen und deshalb die Zeiten tendenziell nach unten korrigieren.
- 5 Studien aus den USA zeigen, dass übermäßiger Medienkonsum (hier allerdings definiert als mehr als sieben Stunden pro Tag) zu Sprachverzögerung und Aufmerksamkeitsproblemen bei Kleinkindern führte (vgl. Valkenburg/Piotrowski 2017, S. 253).

tion during playtime, lower-quality parent-child interaction, and weaker executive function“ (Valkenburg/Piotrowski 2017, S. 254).

Auch wie sich der Kontakt von Kindern mit nicht-kindgerechten Inhalten im Internet langfristig auswirkt, ist wenig erforscht. Deutlich ist jedoch, dass ein solcher Kontakt, wie die DIVSI U9-Studie 2015 zeigt, bereits ein Bestandteil des Alltags von Kindern ist und Kinder zumindest kurzfristig verängstigen oder einschüchtern kann.⁶ Mit zunehmendem Alter der Kinder und damit auch vermehrter Nutzung des Internets erleben Eltern immer häufiger, dass ihr Kind aufgrund unangemessener Medieninhalte verängstigt oder eingeschüchtert ist (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 119).⁷ Neben den psychosozialen Risiken hat das Thema Mediennutzung auch einen Einfluss auf das Familienleben: So sorgt es in etwa einem Fünftel der Familien für Konflikte, z.B. über die Nutzungsdauer (vgl. Mpfs 2017b, S. 78).

Eltern übernehmen nach wie vor eine zentrale Rolle in der Medienerziehung insbesondere von jüngeren Kindern (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016). Dieser Verantwortung sind sich die Eltern bewusst: Sie sind mehrheitlich der Ansicht (78 %), dass sie selbst die Hauptverantwortung für den Schutz ihrer Kinder vor negativen Medieneinflüssen tragen (vgl. Mpfs 2017b, S. 78; DIVSI U9-Studie 2015, S. 7). Gleichzeitig ist das Thema Kinder und digitale Medien für viele Eltern mit großen Unsicherheiten verbunden (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 133), denn Eltern schätzen ihre eigene Medienerziehungskompetenz oftmals nicht als sehr hoch ein: Mehr als die Hälfte (57 %) der Eltern hält sich nur für „etwas kompetent“; etwas mehr als jede*r Zehnte hält sich für weniger gerüstet und vier Prozent trauen sich die Medienerziehung ihrer Kinder gar nicht zu (vgl. Mpfs 2017b, S. 72).⁸

Zudem wird in Familien selten die Notwendigkeit gesehen, Medienerziehung in das allgemeine Erziehungskonzept zu integrieren, obwohl Kinder schon sehr früh mit Medien in Kontakt kommen (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010, S. 131). Zum einen stellen Gespräche über Vor- und Nachteile von digitalen Medien keine Selbstverständlichkeit dar, z.B. finden diese bezogen auf das Internet nur in knapp der Hälfte der interviewten Familien (zumindest gelegentlich) statt (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 80). Zum anderen stellen viele Eltern keine Regeln bezüglich der Mediennutzung ihrer Kinder auf. Am wenig-

6 Auf andere Gefahren durch die Internetnutzung, wie die Kontaktaufnahme von fremden Personen oder Mobbing, kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. DIVSI U9-Studie 2015).

7 25 % der Eltern Drei- und Vierjähriger, 33 % der Eltern Sieben- und Achtjähriger geben an, dass die Situation gelegentlich oder häufig vorkommt (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 119).

8 20 % der Eltern, deren Kinder online gehen, sehen sich nicht dazu in der Lage, für die Sicherheit ihrer Kinder im Netz zu sorgen (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 135).

ten reglementiert wird dabei der Umgang mit dem Smartphone, den nur ein Drittel der Eltern begrenzen. Fast die Hälfte der Eltern spricht zudem nicht mit den Kindern ab, welche Internetseiten genutzt werden dürfen (vgl. Mpfs 2017b, S. 18 f.).⁹ Und selbst wenn Regeln aufgestellt werden, mangelt es vielfach an der Durchsetzung: So gelingt es beispielsweise nur etwa der Hälfte der Eltern, die Regeln zur Nutzungsdauer digitaler Spiele immer oder fast immer umzusetzen (vgl. Mpfs 2017b, S. 18). Nur wenn es zu lang anhaltenden Konflikten über Dauer und Inhalte der Mediennutzung kommt, wird von vielen Eltern Handlungsbedarf gesehen.

Pädagogischen Fachkräften kommt vor dem Hintergrund einer mediatisierten Kindheit und Unsicherheiten der Eltern in Bezug auf die Medienerziehung ihrer Kinder eine wichtige Rolle zu, sowohl in der Unterstützung der Eltern als auch der Kinder. Sie können Eltern zum Thema Medienerziehung beraten¹⁰ und übernehmen insbesondere bei unzureichender oder fehlender Medienerziehung in der Familie eine wichtige kompensatorische Funktion in Bezug auf die Medienkompetenzbildung (vgl. Spanhel 2006, S. 281).

3. Medienbildung durch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten und Einrichtungen der Familienbildung

Inwiefern pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen der frühen Bildung Medienbildung umsetzen, hängt von Faktoren auf drei Ebenen ab: Erstens spielen gesellschaftliche Faktoren wie Vorgaben zur Medienerziehung in Bildungsplänen oder Angebote der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Medienerziehung eine zentrale Rolle. Zweitens sind institutionelle Faktoren von Bedeutung, wie unter anderem das Selbstverständnis des Trägers zum Thema Medien, die technische Ausstattung und die allgemeine Arbeitsbelastung der Fachkräfte. Drittens hängt die Praxis der Medienbildung von den pädagogischen Fachkräften ab (vgl. Six/Gimmler 2007, S. 31¹¹), wie der Funktion der Fachkraft in der

9 Selbst wenn man nur die Eltern der Sechs- bis Elfjährigen betrachtet, zeigt sich, dass fast alle (mehr als 90 %) Regeln zur Bettgezeit aufstellen, Mediennutzung aber nicht gleichermaßen reglementieren. Am weitesten verbreitet sind Regeln zur Nutzung von Serien und Filmen (76 %) und zur Dauer von digitalen Spielen (67 %); zur Smartphone-Nutzung stellen jedoch auch für diese Altersgruppe nur 42 % der Eltern Regeln auf (vgl. Mpfs 2017b, S. 18 f.).

10 Pädagogische Fachkräfte sind schon jetzt wichtige Ansprechpartner für medienbezogene Erziehungsfragen. Laut DIVSI U9-Studie 2015 informieren sich z. B. etwa ein Fünftel der Eltern von Drei- bis Achtjährigen bei Erziehungsfragen zum Internet bei Erzieher*innen bzw. Lehrer*innen (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 83).

11 In der Studie von Six und Gimmler (2007) wurden 550 Erzieher*innen in Nordrhein-Westfalen befragt.

Einrichtung, der eigenen medienpädagogischen Kompetenz, des Fortbildungsengagements und der Einstellung zur Medienbildung in der frühen Kindheit. Diese drei Dimensionen beeinflussen im Ergebnis die Zielorientierung, das Spektrum und die Intensität der Medienbildung in frühpädagogischen Einrichtungen.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte, denen u. E. eine zentrale Bedeutung zukommt, weil sich nach wie vor die Hälfte der befragten Fachkräfte nicht kompetent fühlt, um mehr Medienerziehung zu vermitteln. Trotz Verbesserung der technischen Medienausstattung in pädagogischen Einrichtungen blieb über einen Zeitraum von zehn Jahren eine substanzielle Erweiterung der Medienerziehung aus (vgl. Six/Gimmeler 2007, S. 285). So wurden Projekte oder umfassende Maßnahmen zur Medienerziehung nach wie vor kaum durchgeführt. Weiterhin kommt der Grundhaltung zum Thema Medien, wie wir im Folgenden zeigen wollen, eine zentrale Rolle zu. So zeigen auch Schneider et al. (2010, S. 11), dass die Handlungsmotivation für Medienbildung ein Schlüsselfaktor ist: Medienerziehung muss gewollt werden.

In der Medienpädagogik können nach Süss, Lampert und Wijnen (2010, S. 85 ff.) fünf zentrale Ansätze unterschieden werden, mit denen sich Grundhaltungen zum Thema (digitale) Medien und daraus resultierende Konsequenzen für das Handeln unterscheiden lassen: 1) Bewahren: Medienkontakte einschränken, 2) Reparieren: Verarbeitungshilfen geben, 3) Aufklären: Die Medien durchschauen, 4) Reflektieren: Den Medienalltag bewusst gestalten, 5) Handeln: Zum Prokonsumenten werden. Diese Konzepte werden im Folgenden anhand unserer empirischen Befunde näher erläutert.

3.1 Bewahren: „Analog vor Digital“ und „Das andere lernen die so oder so“

Die Mehrheit der von uns befragten Fachkräfte vertritt eine bewahrende Haltung und ist der Meinung, dass Kinder erst ein analoges Grundwissen erhalten sollen, bevor sie digitale Erfahrungen machen: „Kinder müssen erst das Basiswissen erlernen, also Naturerfahrungen machen oder das Miteinander lernen, um später wirklich mit diesen Medien umgehen zu können“ (14). Die Leiterin einer Kindertagesstätte mit Familienzentrum erklärt: „Das Analoge darf nicht vergessen werden. Etwas, was ich anfassen kann, ist für Kinder im Elementarbereich natürlich viel wichtiger“ (17). Demensprechend setzen die Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag auf analoge Eindrücke: „Ich gehe lieber mit den Kindern wirklich in den Wald, in den Park und sonst etwas, als dass ich das Zuordnungsspiel am Laptop mache“ (19).

Diese Fachkräfte begreifen Medienwissen nicht als Basiswissen und sind der Auffassung, dass Kinder bis zum dritten bzw. sechsten Lebensjahr die Welt mit

allen Sinnen vorrangig in der Natur erfahren und begreifen sollen. Es gilt für sie: „Analog vor Digital“. Der Erwerb von Medienkompetenz wird dabei oftmals naturalisiert und erfolgt quasi von allein: „(W)eil das andere lernen die so oder so“ (I14). Eine Befragte bringt diese kritische Haltung gegenüber Mediennutzung und -erziehung plastisch zum Ausdruck. Sie berichtet, dass sich ihre Kolleg*innen zu diesem Thema verhalten, wie die „drei Affen“: Nichts sehen, nichts hören, nichts sagen. „Damit wollen sie nichts zu tun haben“ (I13).

Die medienkritische Haltung drückt sich zudem dadurch aus, dass Medien einseitig nur als Gefahr beschrieben werden. So wird vor allem auf negative Folgewirkungen für Kinder hingewiesen: „Die Gefahr ist, dass ein Kind vernachlässigt wird. Weil es einerseits selber vor einem Bildschirm sitzt oder weil die Eltern viel in Facebook oder WhatsApp oder im Internet sind“ (I13). Weiterhin wird erwähnt, dass aufgrund der Mediennutzung zu wenig mit den Kindern gesprochen wird, wenige Aktivitäten mit der ganzen Familie stattfinden (vgl. I4) und die Eltern beim Thema Mediennutzung nicht ausreichend Grenzen ziehen (vgl. I10).

Auch andere Studien belegen, dass die medienkritische bewahrende Haltung unter pädagogischen Fachkräften im frühkindlichen Bereich nach wie vor vorherrschend ist (vgl. Six/Gimmler 2007; Schneider et al. 2010). Laut der Allensbach-Studie „Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten“ sind drei Viertel der befragten Erzieher*innen der Ansicht, dass Kinder sich nicht auch noch im Kindergarten mit digitalen Medien beschäftigen müssten (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2014, S. 58). Pädagogische Fachkräfte mit einer bewahrpädagogischen Haltung sehen es nicht als ihre Aufgabe an, die Mediennutzung der Kinder zu begleiten oder den Erwerb von Medienkompetenzen zu unterstützen. Die Einrichtung wird zum medienfreien Raum erklärt: „Medien haben wir hier ganz bestimmt nicht. Ganz bewusst“ (I3). Medienbezogenes Handeln äußert sich hier einzig in Form von Ablehnung und Verboten. Sei es in Form eines Plakates¹², das Mediennutzung in der Kita negativ thematisiert: „Da hängt so ein Plakat, wo eine Mutter telefoniert und die Kinder spielen, und da ist die Aufforderung: ‚Haben Sie heute schon mit Ihrem Kind gesprochen?‘“ (I7). In einigen Einrichtungen wurde ein Handyverbot eingeführt, welches mit dem Schutz der Kinder und dem Recht auf die „ungeteilte Aufmerksamkeit ihrer Eltern“ in Bring- und Abholsituationen begründet wird (vgl. I9).

12 Das Plakat ist Teil einer Kampagne der Bundesregierung (www.drogenbeauftragte.de).

3.2 Reparieren und Aufklären: „Vor dieser Digitalisierung versperren, das geht einfach nicht“

Andere Fachkräfte nehmen ihre Verantwortung für Medienbildung zumeist bedingt an, vielfach trotz eigener kritischer Grundhaltung, sei es indem sie entsprechend der medienpädagogischen Reparier-Haltung daraufsetzen, Verarbeitungshilfen zu geben (z.B. Kinder bei der Bewältigung von ggf. irritierenden Medienerfahrungen unterstützen) oder indem sie entsprechend der aufklärenden Haltung Kinder und Eltern unterstützen, Medien besser zu durchschauen. Diese Fachkräfte sind sich bewusst, dass die Kinder in einer digitalen Welt aufwachsen und eine pädagogische Auseinandersetzung unumgänglich ist, unabhängig von der Grundhaltung der Fachkraft selbst: „Ich bin persönlich einfach sehr kritisch dahingehend, was den Umgang mit Medien in der Altersstufe bis sechs Jahre anbelangt. Nichtsdestotrotz weiß ich auch, Kinder müssen ein Stück weit mit Medien konfrontiert werden. Wir können uns ja vor dieser Digitalisierung nicht versperren, das geht einfach nicht“ (I9).

Entsprechend des reparierpädagogischen Ansatzes wird das Augenmerk auf die Verarbeitung von Medienerfahrungen gelegt. Als konkrete Methoden zur Umsetzung in der pädagogischen Praxis gelten das angeleitete Rollenspiel, das Zeichnen von Medienerfahrungen, das durch Eltern begleitete Rezipieren von Medienangeboten oder das sogenannte verarbeitende Gespräch. So berichtet eine der befragten Elternbegleiter*innen: „Ich mache Kindersprechstunden für Kinder. Da erzählt mir ein Kind, das regelmäßig zu mir kommt, welche Ballerspiele er spielt. Ich höre ihm zu. Also hat er einen Platz, wo er darüber reden kann“ (I7). In die Kindersprechstunde können Kinder kommen und von Erfahrungen mit digitalen Medien berichten, ohne dass die Fachkraft dies bewertet. Auch andere Fachkräfte betonen, dass es wichtig ist, Kinder bei der Verarbeitung von Medienerfahrung zu unterstützen. So erzählt eine Fachkraft: „Bei einigen Kindern merke ich ganz deutlich, dass sie irgendwelche Sachen sehen, die sie nicht verarbeiten können. Das zeigt sich dann im Umgang mit anderen Kindern, am Aggressionspotenzial dieser Kinder“ (I5). Die Medien-Erlebnisse werden auch im Kitaalltag thematisiert, wie z. B. im Morgenkreis, wenn die Kinder davon berichten, was sie am Wochenende gemacht haben: „Die Kinder kommen montags ja sehr viel mit Bildschirm belasteten Aussagen. [...] Da kommen dann die Erzählungen von Filmen und Fernsehen und iPad“ (I14).

Entsprechend des aufklärenden Ansatzes soll Kindern und Eltern möglichst viel Wissen über Medien vermitteln werden. Die Mediensensibilität soll gefördert werden, sodass Kinder und Eltern lernen, Medien zu hinterfragen und kritisch zu betrachten. Ziel ist die Förderung der Autonomie sowie die Entzauberung von Medien. So berichtet z. B. eine Fachkraft, dass sie versucht, „Eltern auch was an die Hand zu geben“, zum Thema Grenzen ziehen in Bezug auf Mediennutzung und was „gute Sachen sind, und warum das freie Internet oder

irgendwelche anderen Sachen nicht so sinnvoll sind“ (I2). Als weitere Methode wird beispielsweise ein Daumenkino aus Papier erstellt, um sich mit der Frage der Echtheit und Wirklichkeit des Fernsehbildes zu beschäftigen (vgl. Neuß 2008) oder ein Computer wird auseinandergebaut.

3.3 Reflektieren und Handeln: Medien sind ein „Alltagsgegenstand wie eine Lampe“ und gehören zum Leben

Nur wenige Fachkräfte setzen auf ein reflektierendes medienpädagogisches Konzept oder ein handlungsorientiertes Konzept. Diese Fachkräfte betonen, dass digitale Medien schon lange vor Schulbeginn zum Alltag der Kinder gehören und das Leben der Kinder mitbestimmen: Digitale Geräte sind „ein Alltagsgegenstand wie ein Ball oder eine Lampe. Das gehört einfach zum Leben dazu. Ohne geht das einfach nicht. Das verändert“ (I4). Aus der Anerkennung, dass Kinder in einer digitalen Welt leben, folgt für diese Fachkräfte, dass sie an den durchschnittlichen Mediennutzungszeiten der Kinder ansetzen und versuchen, auf dieser Basis den Medienumgang der Kinder bewusster zu gestalten. Dabei werden nicht die Gefahren, die die Digitalisierung mit sich bringt, betont, sondern auch die Chancen. „Natürlich weist man auf die Gefahren hin [...], aber es gibt ja auch Chancen. Es gibt auch Sachen, die sind wunderbar an neuen Medien, also zum Beispiel können Familien über Kontinente hinweg zusammenhalten“ (I11).

Entsprechend des reflektierenden Konzeptes setzen die Fachkräfte auf Medienbildung, die Kindern ein Handlungsbewusstsein in Bezug auf ihre Medienutzung vermittelt: „Ich halte es für sinnvoll, dass ein Kind einen vernünftigen Umgang mit diesen Medien erlernt. Das ist dann ein kleiner Stein in der frühen Bildung von Kindern“ (I12). Laut BLIKK-Studie besteht ein erhöhtes Risiko, digitalen Medienkonsum nicht kontrollieren zu können, wenn digitale Medienkompetenz nicht frühzeitig erlernt wird (vgl. DB 2017, S. 2). Es gilt deshalb, frühzeitig mit der Medienbildung zu beginnen: „Ich halte es für wichtig, dass Kinder den Umgang lernen, dass sie damit aufwachsen. Aber es geht wie bei allen Dingen immer um das Maß“ (I13, vgl. I1). Diese Fachkräfte setzen auf einen reflektierten, zeitlich begrenzten, kontrollierten Umgang mit Medien: „Einen Umgang mit Medien haben die Kinder in unserer Einrichtung schon, aber immer unter Anleitung“ (I5, vgl. I1). Als Methode eignet sich das Medientagebuch; hier können negative wie positive Medienerfahrungen festgehalten werden und zum bewussteren Medienumgang anregen.

Reflektion wollen diese Fachkräfte nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern fördern und Eltern dafür sensibilisieren, dass ihre Haltung und ihr Handeln „Vorbildcharakter“ hat (I17). „Und das ist auf jeden Fall ganz wichtig, das auch vielfältig anzugucken: Zum einen natürlich inhaltlich, die

Kinder sollen unbedingt mit Medienkompetenz heranwachsen, und andererseits muss aber auch die Qualitätszeit mit den Eltern so sein, dass man auch wirklich ganz klar sagt, Mensch, aber legt auch mal wieder das Handy weg“ (I17). Über die aktive Nutzung von Medien können Eltern informiert und erreicht werden: „Also Chancen sehe ich schon, Eltern zu erreichen, weil sie eben vielfach mehr ins Handy gucken oder in den PC“ (I9). Elternbegleitung in Bezug auf Medienbildung findet sowohl im Rahmen niedrigschwelliger Formate, wie in Tür- und Angel-Gesprächen, aber auch in Elterngesprächen, Elternabenden oder auch über spezifische Informationsveranstaltungen statt.

Einige wenige Fachkräfte setzen bewusst auf das handlungsorientierte Konzept.¹³ Sie möchten Kinder vom passiven Medienkonsum wegführen und zu aktiven Medienproduzent*innen machen. Dieser Perspektivwechsel ermöglicht es den Kindern, Möglichkeiten und Grenzen der digitalen Medien zu erfahren und durch die Herstellung eigener Medien aktiv Botschaften zu vermitteln. Als Methoden dienen hier die Erstellung von Kurzfilmen (z. B. Experimente filmen, Dokumentation des Kitaalltags) oder das Erlernen von Grundlagen des Programmierens (z. B. mit Emma und Cubetto).

4. Medienkompetenzmangel der pädagogischen Fachkräfte

Unsere Untersuchung belegt einen deutlichen Nachholbedarf in Bezug auf Medienkompetenzen bei den Fachkräften. So haben beispielsweise nur wenige Befragte eine Weiterbildung zum Thema Medienkompetenz besucht. Dabei ist ein grundsätzliches Interesse an fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen im Bereich Kinder und Familien in der digitalen Welt bei der Mehrheit der Interviewten vorhanden. Dies gilt zum Beispiel für die Auswirkungen von extensiver Mediennutzung bei jüngeren Kindern (vgl. I10). Aber auch zur Frage, ob und wie digitale Mediennutzung für die frühe Bildung verwendet werden sollte bzw. könnte, fehlt es an grundlegenden Fachkenntnissen: „Also da müsste ich jetzt auch erst mal selber recherchieren, und ob das sinnvoll ist oder nicht“ (I11). Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen Studien: Six und Gimmler erscheint es „fatal“, dass sich alle in ihrer Studie befragten Erzieher*innen zu wenig qualifiziert fühlen und „es ihnen sowohl an medienpädagogischer Kompetenz als auch (subjektiv) an eigener Medienkompetenz mangelt“ (2007, S. 274).

Das Interesse und auch der Bedarf an Fort- und Weiterbildung zur Medienbildung ist bei den befragten Fachkräften hoch: Da „ist schon ein riesiger Bedarf, was Fortbildungen oder Fachlichkeit betrifft“ (I7). Als ein zentraler Stol-

13 Auch in anderen Studien wird diese medienpädagogische Haltung nur in Ausnahmefällen vertreten (vgl. Six/Gimmler 2007, S. 285).

perstein wird von den Befragten mehrfach die fehlende Affinität zum Thema identifiziert. Als zweiten Stolperstein beschreiben die Befragten eine Überforderung angesichts der Geschwindigkeit des Wissenswandels im Bereich digitale Medien (vgl. auch Schneider et al. 2010, S. 11): „Also, weil sich ja auch so viel ändert. Kommt ja immer wieder was dazu, und wird immer wieder was dazu kommen. Da haben wir ja schon manchmal gar keinen Überblick mehr“ (I20). Es bedarf demensprechend nicht einer einmaligen Weiterbildung, sondern Medienkompetenz muss regelmäßig „aufgefrischt werden“ (I20). Die Hemmschwelle, sich mit dem Thema intensiver zu beschäftigen, steigt zudem, wenn die Fachkräfte ihr Vorwissen als eher gering einschätzen: „Ich bin da noch sehr unbedarft“ (I14). Auch Süss, Lampert und Wijnen kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass der Rückstand im Umgang mit den neuen Technologien viele Fachkräfte verunsichert und sie dann das Thema ganz beiseitelassen und auf die „Selbstsozialisation der Kinder“ bauen (2010, S. 25).

5. Es ist Zeit für mehr digitale Fürsorge: Medienbildung ist eine Kernaufgabe pädagogischer Fachkräfte

Die Digitalisierung kindlicher Lebenswelten ist Realität. Die Ausstattung mit digitalen Geräten in den Familien nimmt zu, und auch Kinder verfügen zunehmend über eigene digitale Geräte und nutzen diese intensiver. Der primären Verantwortlichkeit von Eltern für die Medienbildung ihrer Kinder steht gegenüber, dass sich nicht alle Eltern diesbezüglich kompetent fühlen und Medien-erziehung noch nicht in ihr Erziehungskonzept integriert haben. Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung fordert deshalb nicht nur Eltern, sondern auch Pädagog*innen und Ärzt*innen auf, Kinder „im digitalen Kosmos in der Entwicklung eigener Medienkompetenz“ nicht alleine zu lassen und die „gesundheitlichen Risiken der Digitalisierung ernst zu nehmen“ (DB 2017, S. 1). Medienbildung ist laut der Drogenbeauftragten der Bundesregierung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe; es sei „Zeit für mehr digitale Fürsorge“ (DB 2017, S. 1).

Damit pädagogische Fachkräfte ihrer digitalen Fürsorge-Aufgabe gerecht werden können, sind Veränderungen auf der gesellschaftlichen, der institutionellen und auf der Ebene der Fachkräfte erforderlich. Medienkompetenz ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit. Auf der gesellschaftlichen Ebene muss daher das Thema Kindheit und digitale Medien eine neue gesellschaftliche Relevanz erhalten. Medienbildung ist eine öffentliche Aufgabe, die viel zu bedeutsam ist, um sie der Selbstsozialisation zu überlassen. Dazu gehört z.B. ein umfassender gesellschaftlicher und politischer Diskurs zum Thema digitale Fürsorge, Maßnahmen zum Schutz vor negativen Wirkungen und schädlichem Mediengebrauch sowie die ständige Weiterentwicklung

gesetzlicher Vorgaben zur Medienbildung (vgl. z.B. Gottberg 2013). Es sind vermehrt auch andere Vorgehensweisen notwendig, wie eine umfassendere, regelmäßige Aufklärung der Bevölkerung. Dafür müssen die Forschungslücken geschlossen werden, um belastbare Aussagen über die langfristigen Auswirkungen der digitalen Mediennutzung von Kindern zu erhalten. Medienbildung sollte zudem in den frühpädagogischen Ausbildungen und Institutionen als verbindlicher Bestandteil verankert werden. Dafür bedarf es einer Reform der Ausbildungsgänge in der frühkindlichen Bildung. Zudem gilt es, die Bildungspläne weiterzuentwickeln und vor allem auch deren Umsetzung zu kontrollieren.

Mehr digitale Fürsorge bedeutet auf der Institutionenebene Medienbildung als zentralen Bestandteil in frühkindliche Einrichtungen zu integrieren, sowohl im Selbstverständnis der Institutionen, als auch in den institutionellen Rahmenbedingungen. Die technische Ausstattung sollte ausgebaut und deren Instandhaltung gewährleistet werden. Ein zentraler Ansatzpunkt ist hier die Weiterbildung im Bereich Medienkompetenz, weil sich die Mehrheit der Fachkräfte nach wie vor als nicht ausreichend kompetent einschätzt, um Medienbildung zu fördern.

Es gilt, den Auftrag für mehr digitale Fürsorge auch durch pädagogische Fachkräfte ernst zu nehmen. Dabei können Kinderrechte als Orientierungspunkt für medienpädagogisches Handeln fungieren. Dies bedeutet sowohl auf Schutz als auch auf Partizipation zu setzen. Denn Kinder haben das Recht auf einen Zugang zu Medien, weil sie Teil unserer Kultur sind (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010, S. 26). Dafür müssen alle fünf medienpädagogischen Ansätze zusammengedacht und situationsabhängig eingesetzt werden. Es reicht nicht zu bewahren, mindestens gilt es zu reparieren, aufzuklären und zu reflektieren und Kinder auch altersgerecht partizipieren zu lassen. Denn Teilhabe durch frühe Bildung bedeutet auch Teilhabe durch frühe Medienbildung.

Literatur

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017): Ansätze und Werkzeuge für eine digitale Gesellschaftspolitik. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/blob/121676/d7e37de51edd87025f3e2f61698a82c3/digitale-agenda-fuer-eine-lebenswerte-gesellschaft-data.pdf (Abfrage: 14. 7. 2018).
- DB (Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung) (2017): Ergebnisse der BLIKK-Studie 2017: Übermäßiger Medienkonsum gefährdet Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Berlin: DB. Gemeinsame Pressemitteilung vom 29. Mai 2017. www.drogenbeauftragte.de (Abfrage: 10. 9. 2018).
- DIVSI (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet) (2015): DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg. Hamburg: DIVSI. www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf (Abfrage: 10. 7. 2018).

- Egmond-Fröhlich, Andreas van/Mößle, Thomas/Ahrens-Eipper, Sabine/Schmid-Ott, Gerhard/Hüllinghorst, Rolf/Warschburger, Petra (2007): Übermäßiger Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen: Risiken für Psyche und Körper. In: Deutsches Ärzteblatt 104, H. 38, S. 2560–2564.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gottberg, Joachim von (2013): Kulturelle Grenzen statt gesetzlicher Altersfreigaben. Gesetzliche Altersbeschränkungen sind im Internet nicht durchsetzbar. In: Friedrichs, Henrike/Junge, Thorsten/Sander, Uwe (Hrsg.): Jugendmedienschutz in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–345.
- IfD (Institut für Demoskopie Allensbach) (2014): Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung. Allensbach: IfD www.telekom-stiftung.de/dtscms/sites/default/files/dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf. (Abfrage: 10. 7. 2018).
- Mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2015): MiniKIM-Studie 2014: Kleinkinder und Medien. Stuttgart: mpfs.
- Mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2017a): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Stuttgart: mpfs.
- Mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2017b): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart: mpfs.
- Neuß, Norbert (2008): Bildung und Medienbildung im Kindergarten. In: Eder, Sabine/Orywal, Christiane/Roboom, Susanne (Hrsg.): Pixel, Zoom und Mikrofon. Medienbildung in der Kita. Ein medienpraktisches Handbuch für Erzieher/-innen. Berlin: Vistas-Verlag, S. 17–24.
- Schneider, Beate/Scherer, Helmut/Gonser, Nicole/Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen: Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Berlin: Vistas-Verlag.
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas-Verlag.
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–45.
- Valkenburg, Patti M./Piotrowski, Jessica Taylor (2017): Plugged in: How Media Attract and Affect Youth. New Haven: Yale University Press.
- Wegener, Claudia (2016): Aufwachsen mit Medien, Medienwissen kompakt. Wiesbaden: Springer VS.

Teil III

**Vielfalt von Familien
und soziale Ungleichheit**

Zugänge und Fördermöglichkeiten für Familien mit kleinen Einkommen

1. Familien mit kleinen Einkommen

Kinder und Jugendliche, die dauerhaft Armutserfahrungen machen oder von Armut bedroht sind, fühlen sich weniger wohl und weniger zugehörig zur Gesellschaft (vgl. Tophoven et al. 2018). Das Erleben von geringeren Teilhabemöglichkeiten, nicht zuletzt im Bereich Bildung, stellt einen zentralen Ansatzpunkt für familienpolitisches Handeln dar. Wichtiges Ziel der Familienpolitik ist es, günstige Rahmenbedingungen für das Wohlergehen und die Förderung von Kindern, aber zugleich auch die wirtschaftliche Stabilität und die soziale Teilhabe von Familien zu schaffen (vgl. BMFSFJ 2012, S. 41; BMFSFJ/BMF 2014, S. 12 f.).

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die aktuelle Familienpolitik Familien mit kleinen Erwerbseinkommen unterstützen kann. Zunächst werden grundlegende Konzepte zur Erfassung von armutsbezogenen Belastungen dargelegt, um die finanzielle Situation und die Lebenslagen von armutsbedrohten Familien zu veranschaulichen. Im Anschluss werden die zentralen familienpolitischen Instrumente skizziert, auf die Familien in einer angespannten wirtschaftlichen Lage einen Rechtsanspruch haben, insbesondere der Kinderzuschlag (KiZ), das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) sowie Maßnahmen der Beitragsstaffelung oder -befreiung bei der Nutzung einer Kindertagesbetreuung.¹ Dabei werden Vor- und Nachteile der bestehenden Regelungen sowie die Kernpunkte des vom Bundesfamilienministerium geplanten sog. Starke-Familien-Gesetzes (vgl. Deutscher Bundestag 2019) und des zum 1.1.2019 in Kraft getretenen sog. Gute-KiTa-Gesetzes (Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung) dargelegt und diskutiert. Im Fazit wird erörtert, inwieweit Familien mit geringen Einkommen von Fachkräften der Familienbildung und Kindertagesbetreuung Unterstützung erhalten können.

1 Der Beitrag konzentriert sich auf die aktuellen familienpolitischen Reformvorhaben (Stand: Februar 2019). Die armutsreduzierende Wirkungsweise von originär fiskalpolitischen Instrumenten wie dem Kindergeld (vgl. z. B. Koch 2017, S. 124 f.) oder von Maßnahmen wie dem Wohngeld (vgl. z. B. Holm/Junker/Neitzel 2018) wird hier nicht behandelt.

2. Konzepte zur Erfassung von armutsbezogenen Belastungen

Familien, in denen wenig Geld zur Verfügung steht und die nicht ausschließlich Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II in Anspruch nehmen, beziehen zum einen ergänzendes Arbeitslosengeld II. Die Gruppe der sogenannten Aufstocker*innen umfasst etwa 600 000 Familien mit insgesamt rund 700 000 Kindern. Zum anderen besteht eine Gruppe von ungefähr eine Mio. Familien mit etwa zwei Millionen minderjährigen Kindern, die ebenfalls über ein geringes Erwerbseinkommen verfügt, aber entweder Sozialleistungen wie Kinderzuschlag oder Wohngeld bezieht oder – trotz entsprechender Anspruchsvoraussetzungen – überhaupt keine Sozialtransfers in Anspruch nimmt (vgl. BMFSFJ 2018, S. 5). Insgesamt können also rund 1,6 Millionen Familien in Deutschland als Familien mit kleinen Erwerbseinkommen bezeichnet werden.

Die Ursachen hierfür sind unterschiedlich: Eine zentrale Rolle spielt die unzureichende Teilhabe an Erwerbsarbeit. Dies gilt z. B. für viele Alleinerziehende, gerade mit jüngeren Kindern (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, S. 25). Aber auch jenseits dieser Personengruppe trägt die seit den 2000er Jahren gewachsene Bedeutung von Teilzeitarbeit – v. a. der kurzen Teilzeitbeschäftigung und der geringfügigen Beschäftigung („Minijobs“) – dazu bei, dass sich die Existenzsicherung von Familien schwierig gestalten kann. Außerdem führt der konstant hohe Anteil an Beschäftigten im Niedriglohnbereich – aktuellen Daten zufolge über ein Fünftel aller abhängig Beschäftigten in Deutschland (vgl. Kalina/Weinkopf 2018, S. 1) – dazu, dass das Haushaltseinkommen trotz einer Erwerbsarbeit oftmals nicht hinreichend gesichert werden kann.

Ein weiterer Grund neben der unzureichenden Teilhabe an existenzsichernder Erwerbsarbeit liegt darin, dass ein Teil der Familien trotz zu knapper finanzieller Mittel darauf verzichtet, ihre Leistungsansprüche, z. B. auf Kinderzuschlag, geltend zu machen. Dies liegt erstens daran, dass vielen Familien die Leistungen nicht bekannt sind. Zweitens ist ein Leistungsbezug mitunter schambesetzt, z. B. durch die Angst, von anderen als arm betrachtet zu werden oder die Schuld an der schlechten finanziellen Lage der Familie zugewiesen zu bekommen. Diese Sorge ist nicht unberechtigt, weil das soziale und gesellschaftliche Umfeld oftmals nicht respektvoll mit Bezieher*innen von Sozialleistungen umgeht (vgl. SOFI 2016, S. 27). Deshalb möchten viele Leistungsberechtigte lieber nicht als solche erkennbar sein und dadurch insbesondere ihre Kinder vor Ausgrenzung schützen.

Um das Armutsrisiko von Haushalten begrifflich zu fassen, hat insbesondere die Sozialpolitik verschiedene Ansätze entwickelt. Klassische verteilungspolitisch orientierte Konzepte legen den Fokus vorrangig auf die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen. So gelten in der Europäischen Union jene Haushalte als armutsgefährdet, die weniger als 60 Prozent des mittleren be-

darfsgewichteten Nettoäquivalenzeinkommens² zur Verfügung haben. Neben dieser Armutsgefährdungsschwelle, die vorhandene Mittel zu dem im jeweiligen Land üblichen Lebensstandard in Bezug setzt, existiert noch eine weitere, eher politisch-normativ geprägte Definition (vgl. Laubstein/Holz/Seddig 2016, S. 11): das soziokulturelle Existenzminimum, das alle Haushalte erhalten, die Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II oder SGB XII beziehen,³ und das auf der Basis der Einkommens- und Verbrauchsstatistik gesetzlich festgelegt und jährlich angepasst wird.⁴

Definitionen dieser Art setzen zur Beschreibung von Armutsrisiken ausschließlich auf das (Nicht-)Vorhandensein finanzieller Ressourcen. Um die Auswirkungen von Armut zu erfassen, greift dies jedoch zu kurz, wie die Armutsforschung umfangreich belegt (vgl. z.B. Huster/Boeckh/Mogge-Grottenjahn 2018; Andresen/Galic 2015, S. 15 ff.). Stattdessen bedarf es einer multidimensionalen Betrachtung, in der die verschiedenen Dimensionen der Unterversorgung oftmals in Orientierung an einem lebenslagenorientierten Ansatz definiert und untersucht werden (vgl. z.B. Laubstein/Holz/Seddig 2016). Im Weiteren folge ich dem kindbezogenen Armutskonzept der AWO-ISS-Studie (vgl. ISS 2012). Diese Untersuchung ist in Deutschland bislang die einzige Längsschnittstudie (1999–2010), die systematisch die Auswirkungen von Einkommensarmut auf Kinder vom Kita-Alter bis zum Alter des mittleren Schulabschlusses aufzeigt. Die kindbezogene Lebensrealität wird nach diesen Erkenntnissen durch folgende vier Aspekte bestimmt: 1) materielle Lage, 2) kulturelle Lage, 3) soziale Lage und 4) gesundheitliche Lage.

Die materielle Lage ist bei einkommensschwachen Familien vor allem dadurch gekennzeichnet, ob und in welchem Maße Grundbedürfnisse gedeckt werden können, aber auch Konsumteilhabe möglich ist. Als ein Beispiel lässt

2 Das Einkommen werden bei der Berechnung gewichtet, um sowohl die unterschiedlichen Haushaltsstrukturen als auch die Einspareffekte zu berücksichtigen, die durch das Zusammenleben entstehen. Dazu wird das verfügbare Haushaltseinkommen unter Berücksichtigung eines Gewichtungsschlüssels geteilt. Die erste erwachsene Person erhält das Gewicht 1; weiteren Erwachsenen und Kindern ab 14 Jahren wird das Gewicht 0,5, Kindern unter 14 Jahren das Gewicht 0,3 zugewiesen. Um das mittlere Einkommen zu berechnen, wird der Median verwendet, nachdem alle Personen bzw. Haushalte ihrem gewichteten Einkommen nach aufsteigend sortiert wurden (vgl. Eurostat o. J.).

3 In dieser Betrachtung bleiben Familien ausgeklammert, in denen Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz in Anspruch genommen werden.

4 Die Armutsgefährdungsschwelle lag 2018 bei einer Familie mit zwei Kindern bei 1 926 bis 2 292 Euro (vgl. Kompetenzbüro Wirksame Familienpolitik 2018, S. 2); Leistungen nach dem SGB II (ohne Mehrbedarfe) betrugen 2019 laut BMAS-Bedarfsrechnung 1 955 Euro (für eine Familie mit Kindern im Alter von vier und zwölf Jahren). Das durchschnittliche Nettoeinkommen einer entsprechenden Familie mit kleinem Erwerbseinkommen wurde 2018 mit ungefähr 2 100 Euro beziffert (vgl. Kompetenzbüro Wirksame Familienpolitik 2018, S. 2).

sich hier die Finanzierung von hinsichtlich Größe und Ausstattung angemessenem Wohnraum nennen, die sich gerade für Familien mit mehreren Kindern und/oder Alleinerziehende zunehmend als problematisch darstellt (vgl. Laubstein/Holz/Seddig 2016, S. 45f.). Genügend oder eigener Raum für Kinder ist häufig nicht vorhanden, obwohl Kinder ein geeignetes Umfeld für Spiel, Hausaufgaben oder Rückzug benötigen. Zudem ist das Wohnumfeld oft nicht kindgerecht: So gibt es beispielsweise zu wenige Spielplätze und Grünflächen, keine hinreichende Verkehrssicherheit, oder die Infrastruktur in Bezug auf qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen und Schulen ist unzureichend.

Der zweite Aspekt, die kulturelle Lage von Familien, lässt sich vor allem dadurch beschreiben, in welchem Ausmaß sich Einkommensschwäche kritisch auf Bildungsteilhabe und Bildungserfolge auswirkt, aber auch wie der Alltag am „Bildungsort Familie“ (Büchner/Brake 2006) für die Kinder ausgestaltet wird. Denn die sozioökonomische Situation der Eltern beeinflusst immer noch maßgeblich den Bildungsweg von Kindern und welche Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg sie machen werden. Zwar haben sich seit den ersten Befunden der PISA-Studie von 2001 Verbesserungen bezüglich dieses Zusammenhangs ergeben, aber die grundlegende Tendenz verweist noch immer auf stark ausgeprägte soziale Disparitäten bereits zu Beginn der kindlichen Bildungsbiografie. So besuchen Kinder aus einkommensschwachen Familien nach wie vor deutlich seltener und später eine außerhäusliche Kindertagesbetreuung (vgl. z.B. Jessen et al. 2018). Aber auch die Rolle der Eltern als erste Akteure der Bildungsförderung und als ‚Tor zur Welt‘ stellt sich in einer schwierigen wirtschaftlichen Situation anders dar. So nehmen Kinder aus Familien der unteren Einkommensgruppen beispielsweise seltener non-formale Bildungsangebote in Anspruch; dies gilt insbesondere für kostenpflichtige Angebote (vgl. Laubstein/Holz/Seddig 2016, S. 62). Fast jedes Kind aus einer oberen sozialen Schicht (96 %) ist in seiner Freizeit Mitglied in einem Verein oder aktiv in einer außerschulischen Gruppe, jedoch nur 37 % aus der unteren sozialen Schicht (vgl. World Vision Deutschland 2018, S. 6); bei kulturell-musischen Aktivitäten zeigt sich dieser Unterschied noch stärker als im sportlichen Bereich (vgl. ebd.; Tophoven et al. 2018, S. 91).

Die soziale Lage von Kindern, der dritte Aspekt, wird vor allem durch die innerfamiliäre Situation und ihr Netzwerk sozialer Beziehungen beschrieben. Dabei kann keine simple Gleichung aufgemacht werden, die einen automatischen Zusammenhang von den prekären wirtschaftlichen Verhältnissen einer Familie und einer ‚unglücklichen‘ Kindheit mit geringeren Teilhabechancen herstellt. Zentral ist vielmehr, dass Kinder Erfahrungen sozialer Wertschätzung machen. Von hoher Bedeutung für die soziale Lage sind vor allem ein positives Familienklima und ein anregungsreicher Familienalltag. Denn Eltern gelten insbesondere bis zum Eintritt in die Pubertät als eine wichtige soziale Ressource für die Kinder. In dem Maße, in dem Eltern multipel belastet und von materiel-

len Existenzsorgen betroffen sind, fällt es ihnen in der Regel jedoch schwerer, die elterliche Vorbild- und Unterstützungsfunktion für die Kinder vollumfänglich wahrzunehmen. Auch weitere intakte soziale Beziehungen und ein vergleichsweise großer kindlicher Aktionsradius, z. B. durch Ausflüge und Freizeitaktivitäten, können als Schutzfaktoren für das Wohlergehen von Kindern wirken. Wenn aufgrund finanzieller Probleme beispielsweise Freund*innen nicht nach Hause eingeladen werden können oder Geld für gemeinsame Hobbys, Kinobesuche sowie andere Aktivitäten fehlt, kann eine soziale Einbindung unter Umständen geringer ausfallen als bei Kindern ohne finanzielle Einschränkungen (vgl. Tophoven et al. 2018).

Viertens ist auch ein Zusammenhang zwischen der gesundheitlichen Lage von Kindern und geringeren Einkommen oder Sozialtransfers erkennbar. So sind armutsgefährdete Kinder und Kinder aus den unteren Einkommensgruppen zum einen öfter höheren Gesundheitsbelastungen und -risiken ausgesetzt (z. B. durch Passivrauchen oder nicht vorhandene Schwimmfähigkeit), zum anderen erlernen sie in ihrem Umfeld seltener eine gesundheitsbewusste Lebensweise. Diese Unterschiede im erlernten Gesundheitsverhalten, z. B. mit Blick auf eine gesunde Ernährung oder regelmäßige Bewegung, die wiederum teilweise an finanzielle Ressourcen gebunden sind, führen in der Tendenz zu einem insgesamt schlechteren Gesundheitszustand von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (vgl. z. B. Kuntz et al. 2018b, S. 24). Dies gilt insbesondere für die psychische Gesundheit (vgl. z. B. Kuntz et al. 2018b, S. 25), aber auch mit Blick auf Erkrankungen wie Adipositas (vgl. Kuntz et al. 2018a, S. 45).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass geringe finanzielle Ressourcen von Familien weitreichende Auswirkungen auf unterschiedliche Lebensbereiche der Kinder haben können. Dabei ist eine Art ‚Aufschichtung‘ von kritischen Erfahrungen und Entwicklungen im Lebensverlauf von Kindern feststellbar (vgl. ISS 2012). Gerade die Dauerhaftigkeit solcher Erfahrungen erweist sich daher als folgenreich (vgl. Tophoven et al. 2017). Auch aus Kinderperspektive sind diese negativen Auswirkungen untersucht worden (vgl. z. B. Andresen 2015; World Vision Studie 2018, S. 12 ff.). Gezeigt werden kann, dass Kinder die eingeschränkte Wahlfreiheit im Alltag durchaus wahrnehmen, da die Eltern beispielsweise sparen, um Bedarfe der Kinder zu decken (vgl. z. B. Diakonisches Werk der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig/Stiftung Braunschweigischer Kulturbesitz 2011, S. 75 ff.). Auch die mangelnde Planbarkeit des Familienalltags wirkt sich negativ auf das kindliche Wohlbefinden aus. Nicht zuletzt definieren sich finanzieller Mangel und Unterversorgungslagen in Relation zum Umfeld einer Wohlstands- und Konsumgesellschaft. Der soziale Vergleich enthält sowohl für die Eltern als auch für die Kinder ein beständiges „Potenzial der Beschämung“ (Andresen 2015, S. 151). In diesem Kontext kann der Erwerb von Konsumgütern wie teure Kleidung oder technische Geräte eine Strategie darstellen, um Armut unsichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, welche familienpolitischen Instrumente greifen, um das Armutsrisiko zu mindern. Monetäre Leistungen sind ein geeignetes Mittel, Familien die erforderliche Autonomie in ihrem Alltag zu geben und größere finanzielle Spielräume für Bildung, Betreuung und Freizeit der Kinder sowie das Wohnen zu schaffen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018a). Aber auch die Bereitstellung von familienbezogener Infrastruktur kann die Teilhabechancen für Kinder verbessern. Im Weiteren werden der Kinderzuschlag, das Bildungs- und Teilhabepaket sowie die Beitragsbefreiung in der Kindertagesbetreuung als aktuelle Ansätze der Großen Koalition zu dieser Zielstellung diskutiert.

3. Ausgewählte Leistungen der Familienpolitik zur Kompensation kleiner Einkommen

3.1 Kinderzuschlag

Der bedarfsabhängige Kinderzuschlag (KiZ) (§ 6a Bundeskindergeldgesetz) wurde 2005 eingeführt. Er ist als Ergänzungsleistung zum Kindergeld konzipiert und soll Familien mit geringen Einkommen unterstützen. Zielgruppe sind jene Eltern, die ihren eigenen Bedarf noch aus Erwerbseinkommen decken können, nicht jedoch die Bedarfe ihrer Kinder. Eltern in angespannten finanziellen Verhältnissen können den Kinderzuschlag grundsätzlich für die in ihrem Haushalt lebenden, unverheirateten oder nicht verpartnerten Kinder unter 25 Jahren beziehen, wenn für sie ein Anspruch auf Kindergeld besteht.

Ziel der Leistung ist es, Hilfebedürftigkeit im Sinne des SGB II zu vermeiden. Der Kinderzuschlag adressiert somit Familien mit einem Bruttoeinkommen von mindestens 900 Euro für ein Elternpaar (Alleinerziehende: 600 Euro). Die Höchsteinkommensgrenze ist kein fester Betrag, sondern wird individuell berechnet.⁵ Der Kinderzuschlag wird zudem mit steigendem (Netto-)Einkommen abgeschmolzen: „Übersteigt das Erwerbseinkommen der Eltern [...] die Bemessungsgrenze, vermindert sich der Kinderzuschlag für je 10 Euro, die die Eltern mehr verdienen (anrechenbares Einkommen), um 5 Euro“ (BMFSFJ/BMF 2014, S. 55). Werden die oberen Einkommensgrenzen überschritten, entfällt der Anspruch auf Kinderzuschlag abrupt. Insgesamt sollen die Bedarfe der ganzen Familie im Ergebnis über das elterliche Nettoeinkommen, das Kinder-

5 Die Höchsteinkommensgrenze hängt von mehreren Variablen ab und wird aus der Summe des elterlichen Bedarfs (im Sinne der Regel- und ggf. Mehrbedarfe des Arbeitslosengelds II) und dem prozentualen elterlichen Anteil an den Wohnkosten (als Bemessungsgrenze) zuzüglich des Gesamtkinderzuschlags (abhängig von der Anzahl der Kinder) errechnet.

geld sowie ggf. den Kinderzuschlag, die Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets und das Wohngeld gesichert werden können.

Eine zentrale Schwierigkeit beim Kinderzuschlag wird darin gesehen, dass die Kenntnis der Leistung und die Inanspruchnahme bisher vergleichsweise gering sind. So war der Kinderzuschlag im Jahr 2010 lediglich fünf Prozent der Bevölkerung bekannt und nur 45 Prozent der Nutzer*innen kannten sich gut mit den Details der Leistung aus (vgl. IfD 2012, S. 176f. zit. n. BMFSFJ/BMF 2014, S. 55). Aktuell profitieren nur etwa 30 % der berechtigten Familien vom Kinderzuschlag (vgl. Kompetenzbüro Wirksame Familienpolitik 2018). Zugleich wird der Kinderzuschlag als zu niedrig betrachtet, um zusammen mit dem Kindergeld das sächliche Existenzminimum des Kindes decken zu können. Außerdem greife er lediglich in einem sehr eng begrenzten Niedrigeinkommensbereich oberhalb des Grundsicherungsniveaus (vgl. z.B. Koch 2017, S. 128). Über Erwerbseinkommen erwirtschaftetes Geld werde in zu starkem Maße angerechnet und der Anreiz, die Erwerbsarbeit auszuweiten, durch die Einkommensgrenzen reduziert, an denen der Kinderzuschlag schlagartig entfällt („Abbruchkante“). Nicht zuletzt die bisher vollständige Anrechnung von Kindeseinkommen (v.a. Unterhalt bzw. Unterhaltsvorschuss) auf den Kinderzuschlag Sorge dafür, dass diese Leistung für Alleinerziehende weitgehend verschlossen bleibt.

Mit dem Starke-Familien-Gesetz wird der Kinderzuschlag in sechs Aspekten neu gestaltet: 1) Zum 1. Juli 2019 soll der Höchstbetrag beim Kinderzuschlag von jetzt maximal 170 Euro auf bis zu 185 Euro pro Monat und Kind angehoben werden; in Zukunft soll eine Dynamisierung erfolgen. 2) Zeitgleich wird der Antragsaufwand für die Familien durch feste Berechnungs- und Bewilligungszeiträume reduziert, indem der Kinderzuschlag fix für sechs Monate gewährt wird, auch wenn sich kurzfristig das Einkommen ändert. Damit soll ein permanentes Wechseln zwischen Kinderzuschlag und Grundsicherung ausgeschlossen werden. 3) Der Kinderzuschlag soll 2019 zudem stärker für Alleinerziehende geöffnet werden. Künftig werden nur 45 Prozent des Kindeseinkommens angerechnet, jedenfalls soweit dadurch nicht mehr als 100 Euro vom Kindeseinkommen unberücksichtigt bleiben. 4) Zum 1. Januar 2020 sollen auch die oberen Einkommensgrenzen entfallen. So wird ein langsames Auslaufen des Kinderzuschlags bei einem steigenden Erwerbseinkommen gesichert. 5) Des Weiteren soll das Einkommen der Eltern oberhalb des SGB II-Bedarfs die Leistung nur noch zu 45 statt wie bisher zu 50 Prozent mindern. Der Kinderzuschlag reduziert sich damit weniger, wenn das Einkommen der Eltern steigt. 6) Schließlich wird durch das Starke-Familien-Gesetz ein erweiterter Zugang zum Kinderzuschlag für Familien geschaffen, die trotz eines Leistungsanspruchs keine SGB II-Leistungen in Anspruch nehmen (wollen) und in „verdeckter Armut“ leben. Fehlen bei ihnen maximal 100 Euro an ihrem Erwerbseinkommen (zzgl. des Kinderzuschlags und ggf. des Wohngelds), um Hilfebedürftigkeit nach

dem SGB II zu vermeiden, sollen diese Familien ab 2020 alternativ den Kinderzuschlag und Wohngeld erhalten können.

Mit diesem Gesetzesentwurf kann ein erhöhter Kinderzuschlag mehr Familien mit kleinen Einkommen zugutekommen. Dies wird nicht zuletzt durch die Abschaffung der Abbruchkante unterstützt. Die Komplexität, z. B. bei der Anrechnung von elterlichem Einkommen und Unterhalt, erfordert es jedoch, bei den Familien die Bekanntheit und Inanspruchnahme des Kinderzuschlags zu vergrößern.

3.2 Bildungs- und Teilhabepaket

Das 2011 eingeführte Bildungs- und Teilhabepaket (BuT), das von den Kommunen als Leistungsträger erbracht wird, stellt in bis zu sieben Bereichen Leistungen zur Verfügung, um Kinder aus Familien zu stärken, die Sozialtransfers erhalten oder nur über ein kleines Einkommen verfügen. Leistungen erhalten Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis zur Vollendung des 25. Lebensjahrs⁶, wenn sie selbst bzw. ihre Eltern Arbeitslosengeld II/Sozialgeld, Sozialhilfe, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz, Wohngeld oder Kinderzuschlag beziehen. Das BuT basiert somit nicht auf einem eigenen Leistungsgesetz, sondern ist bestehenden Sozialleistungen mit unterschiedlicher Leistungslogik und entsprechenden Leistungsstellen zugeordnet (z. B. dem Jobcenter bei Leistungen nach dem SGB II).

Die BuT-Leistungen umfassen gegenwärtig 1) ein (anteilig finanziertes) Mittagessen in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Horten, 2) eine jahresbezogene Pauschale von 100 Euro für persönlichen Schulbedarf (z. B. Schreib- und Malstifte, Hefte, Schulranzen), 3) außerschulische Lernförderung, wenn dadurch ein gefährdetes Lernziel voraussichtlich erreicht werden kann, 4) Teilnahme an Ausflügen oder 5) an mehrtägigen Kita- oder Klassenfahrten, 6) einen monatlichen Anteil von zehn Euro für Kultur, Sport, Freizeit (z. B. im Jugendverband, Sportverein oder in der Musikschule) sowie 7) die (bis auf einen Eigenanteil finanzierte) Schüler*innenbeförderung mit öffentlichen Verkehrsmitteln.

Grundsätzlich betrachten ca. 85 Prozent der potenziell Leistungsberechtigten die BuT-Leistungen als eine sinnvolle Unterstützung für Kinder (vgl. SOFI 2016, S. 27). Die Kritik am Bildungs- und Teilhabepaket bezieht sich vor allem auf die aufwändige Antragsstellung und Umsetzung (z. B. die Abrechnung mit dem Essenanbieter der Schulen), die grundsätzlich bei individualisierten Sachleistungen und dem damit verbundenen hohen Erfüllungsaufwand entsteht (vgl.

6 Leistungen zur Teilhabe in Kultur, Sport und Freizeit werden lediglich bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs gewährt.

SOFI 2016, S. 9). Auch die vergleichsweise immer noch geringe Inanspruchnahme der Leistung ist als problematischer Aspekt zu nennen: Ungefähr ein Viertel (26 Prozent) der grundsätzlich Leistungsberechtigten nutzte zwischen 2011 und 2014 noch keine der Leistungen des BuT (vgl. SOFI 2016, S. 8). Als Motive hierfür werden von den Leistungsberechtigten ein fehlender Bedarf, Informationsdefizite, umständliche Antragsverfahren oder das Fehlen von förderfähigen Angeboten in der Umgebung genannt (vgl. SOFI 2016, S. 8). Zugleich reichen die Teilhabeerwartungen der Familien über die BuT-Leistungen hinaus; viele öffentliche Angebote im Bereich musischer oder sportlicher Aktivitäten lassen sich mit der Pauschale nicht ansatzweise finanzieren.

Mit dem Starke-Familien-Gesetz wird auf viele dieser Kritikpunkte reagiert: Für das Schuljahr 2019/2020 soll die Pauschale für den persönlichen Schulbedarf auf 150 Euro erhöht werden. Mit einem kostenfreien Schüler*innenticket soll zudem der Eigenanteil der Familien an der Finanzierung der Schüler*innenbeförderung gestrichen werden. Dieser Eigenanteil entfällt auch bei der Mittagsverpflegung. Nicht zuletzt wird klargestellt, dass die Lernförderung nicht von der unmittelbaren Gefährdung der Versetzung abhängig ist.

Insgesamt könnten damit Zugangsbarrieren zum Bildungs- und Teilhabepaket für Familien mit kleinen Einkommen gesenkt und bürokratische Verfahren spürbar abgebaut werden. Vor dem Hintergrund der skizzierten umfänglichen Folgen von Armut für die Kinder bildet das Starke-Familien-Gesetz einen wichtigen Baustein einer umfassender angelegten Politik zur Reduzierung von Armutsrisiken und zur erweiterten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen.

3.3 Zugang zur Kindertagesbetreuung für Familien mit kleinen Einkommen

Der Zugang zur Kindertagesbetreuung ist in Deutschland in starkem Maße vom Wohnort der Familie abhängig. Dies betrifft einerseits das grundsätzliche Angebot an Plätzen. Hier gilt trotz einer massiven Erweiterung des Betreuungsangebots in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, dass weiterhin große regionale Unterschiede bestehen und insbesondere in den Stadtstaaten und westlichen Flächenländern der Bedarf an Plätzen für Kinder unter drei Jahren noch nicht gedeckt werden konnte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 68). Andererseits liegen Zugangsbarrieren auch in den je nach Bundesland sehr unterschiedlichen Kosten für die Kindertagesbetreuung begründet. Die Spannweite reicht dabei von weitreichender Beitragsbefreiung (z.B. in Berlin und Hamburg) bis hin zu Kosten für bestimmte Altersgruppen (z.B. in Schleswig-Holstein) oder der grundsätzlichen Erhebung von Elternbeiträgen (z.B. in Sachsen) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 70). Problematisch ist vor allem, dass soziale Disparitäten bei der Inan-

spruchnahme von Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bislang nur eingeschränkt ausgeglichen werden. Gegenwärtig zahlen Familien mit einem Einkommen unterhalb der Armutsrisikogrenze einen doppelt so hohen Anteil ihres (geringen) Einkommens für den Kita-Besuch wie Familien, die mit ihrem Einkommen oberhalb der Armutsrisikogrenze liegen (ca. 10% vs. 5%; vgl. Bertelsmann Stiftung 2018b).

Mit dem Gute-KiTa-Gesetz werden u.a. alle Eltern, die Leistungen nach dem SGB II, Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen, mit der Änderung des SGB VIII zum 1.8.2019 von den Gebühren für die Kindertagesbetreuung befreit. Darüber hinaus sind mit dieser Änderung Kostenbeiträge für die Kindertagesbetreuung zukünftig in allen Bundesländern zu staffeln. Zudem werden „bundesweite gleichwertige qualitative Standards angestrebt“ (§ 1 Abs. 3 Gute-KiTa-Gesetz), um die in Deutschland durchaus variierende Qualität der öffentlichen Kindertageseinrichtungen auf ein vergleichbar hohes Niveau anzuheben. Zu diesem Zweck wird mit jedem Bundesland ein Vertrag geschlossen, in welchen Bereichen die durch das Gute-KiTa-Gesetz bereitgestellten Gelder des Bundes (5,5 Milliarden bis 2022) investiert werden. Die zehn geförderten Handlungsfelder zur Weiterentwicklung der Qualität reichen dabei von einem bedarfsgerechten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot über eine Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels bis hin zur Förderung der sprachlichen Bildung.

Die generelle Stoßrichtung dieser politischen Maßnahme wird in der politischen Öffentlichkeit sehr begrüßt. Als problematisch werden jedoch von vielen Verbänden der als zu gering erachtete Umfang der finanziellen Unterstützung des Bundes eingeschätzt sowie die aufwändige Bund-Länder-Abstimmung hinsichtlich des Prozesses der Qualitätsentwicklung, bei der noch zu klären ist, wie eine tatsächlich vergleichbare und hohe Qualität von Einrichtungen in der Fläche erzielt werden kann.

Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass die Lebenslage von armutsgefährdeten und einkommensschwachen Familien durch die skizzierten neuen und geplanten familienpolitischen Reformen verbessert und insbesondere die kulturelle und soziale Teilhabe der in diesen Familien aufwachsenden Kinder erweitert werden dürfte. Flankiert von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Aktivitäten, wie z.B. der Reduzierung der Langzeitarbeitslosigkeit und der Erhöhung der Bildungsinvestitionen im Lebensverlauf, werden wichtige Schritte unternommen, damit Kinder ihre Chancen auf Bildung auch realisieren können. Deutlich wird jedoch auch, dass den in der politischen Öffentlichkeit diskutierten Modellen einer Kindergrundsicherung oder eines Teilhabegeldes (vgl. hierzu z.B. Bündnis Kindergrundsicherung o.J.; Bertelsmann Stiftung 2017) eine Absage erteilt wird und die 2019/2020 bereits umgesetzten und noch geplanten Maßnahmen eher an der Verbesserung bestehender Strukturen und Leistungen anknüpfen.

Eine Problemlage, die sich in Bezug auf fast alle familienpolitischen Initiativen und Maßnahmen zeigt, bleibt der hohe Anteil jener, die grundsätzlich anspruchsberechtigt wären und mit Hilfe der Leistungen auch besser leben könnten, diese aber nicht nutzen. Wie sowohl das Informationsdefizit von Familien abgebaut als auch Scham verringert werden kann, soll nun in einer Schlussbetrachtung mit Blick auf die Rolle der Fachkräfte erörtert werden.

4. Fazit: Pädagogische Fachkräfte und die Unterstützung von Familien mit kleinen Einkommen

Studien zur (Nicht-)Inanspruchnahme staatlicher Leistungen zeigen, dass Informationsdefizite gerade dann behoben werden können, wenn entsprechende Informationen aus Einrichtungen kommen, mit denen die Familien ohnehin in einer alltäglichen und vertrauten Beziehung stehen (vgl. z.B. SOFI 2016, S. 24). Schlüsselinstitutionen wie Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, aber auch Einrichtungen der Familienbildung und Soziale Dienste kommt also ein besonders hoher Stellenwert zu, um das Recht auf staatliche Leistungen bekannter zu machen. Fachkräfte in diesen Einrichtungen verfügen häufig bereits über vielfältige Erfahrungen in der Unterstützung dieser Familien und haben oftmals durch zusätzliche Angebote, wie z.B. die Weiterqualifizierung zu Elternbegleiter*innen (vgl. Correll/Lepperhoff in diesem Band), spezifische Kompetenzen erworben, um eine Vertrauensbeziehung zu den Eltern aufzubauen und Familien mit hohem Beratungsbedarf durch niedrigschwellige Angebote besser zu erreichen.

Zur Unterstützung von Familien mit kleinem Einkommen lassen sich folgende vier Handlungsfelder für Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Familienbildung umreißen:

Fachkräfte können erstens Informationen zu familienpolitischen Maßnahmen im Bereich frühkindlicher Bildung und soziale Teilhabe an Familien weitergeben. Hierfür müssen Fachkräfte selbst über Basisinformationen zu staatlichen Leistungen (wie den Kinderzuschlag oder BuT-Leistungen) verfügen und wissen, dass der Kreis der Leistungsberechtigten größer ist als in der Regel bei den Familien angenommen wird. Anschauliche Materialien oder der Hinweis auf eine mögliche Erstprüfung des Leistungsanspruchs, z.B. über das digitale Tool des Kinderzuschlags-Checks des Bundesfamilienministeriums, können für Familien die Orientierung erleichtern.

Zweitens könnten Fachkräfte die Lotsenfunktion, die sie jetzt vielfach schon vor Ort im Sozialraum übernehmen, nutzen und Familien aus ihren Angeboten und Einrichtungen auf entsprechende Beratungsangebote und die Institutionen aufmerksam machen, bei denen u.a. die Anträge auf Leistungen gestellt werden müssen. Gerade beim Zugang zum Bildungs- und Teilhabepaket kann sich das

in den Kommunen stark unterscheiden. Insgesamt sind für besonders belastete Familien durch Landesprogramme und kommunale Aktivitäten bereits viele Netzwerke geknüpft, in denen Familien Beratung und Ämterbegleitung erhalten können. Vernetzte Fachkräfte haben dabei in der Regel recht genaue Kenntnisse, welche Stellen erfolgreich arbeiten und welche Ansprechpartner*innen besonders hilfreich sind.

Pädagogische Fachkräfte wissen drittens aus ihrer konkreten Praxis, dass Familien ihre Kinder unterstützen *wollen*, aber dies teilweise aus finanziellen Gründen für sie nur schwer möglich ist. Damit verknüpft ist auch der Anspruch der pädagogischen Fachkräfte, wertschätzend und nicht stigmatisierend zu arbeiten. Hier finden Fachkräfte häufig kleine, aber passgenaue Lösungen in ihren Einrichtungen. So kann z. B. über Spielepools, Ausleihstationen und die Organisation von Tauschbörsen, aber beispielsweise auch durch den generellen Verzicht auf kostenpflichtige Zusatzangebote in den Einrichtungen der Kindertages- oder Hortbetreuung Gefühlen der Scham über mangelnde finanzielle Mittel entgegengewirkt werden. Insgesamt betrifft das Thema der Entstigmatisierung dabei nicht nur die Kommunikation mit einkommensschwachen Eltern und Kindern, sondern vielmehr auch die generelle Haltung zum Thema Einkommensarmut, die gegenüber allen Kindern und Eltern vertreten wird, die eine Einrichtung oder ein Angebot besuchen.

Viertens können Fachkräfte in der Regel eine ganzheitliche Sichtweise auf Familien einnehmen. Das bedeutet, dass sie sowohl die Erwerbssituation von Eltern und ihre finanziellen Ressourcen als auch die damit möglicherweise verbundenen Einschränkungen für das Familienleben einschätzen können. So entwickelt sich durch die Gestaltung des Alltags mit Kindern in der Kindertagesbetreuung, aber auch durch die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Familienbildung ein Bewusstsein darüber, dass nur der Blick auf das ganze Familiensystem geeignet ist, Familien zu unterstützen. Damit es nicht zu einer Überforderung der Fachkräfte kommt, darf es aber nicht an der einzelnen Fachkraft liegen, die Information und Unterstützung von Familien mit kleinen Einkommen unter regional ganz unterschiedlichen strukturellen und personellen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Vielmehr können Fachkräfte entsprechend ihrer Arbeitsschwerpunkte agieren, z. B. im Bereich Frühe Hilfen an den gesundheitlichen Folgen von Armut anknüpfen oder in einer Kita eines benachteiligten Sozialraums die Lernumgebung von Kindern gezielt erweitern. Auf diese Weise kann von den pädagogischen Fachkräften bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt in der kindlichen Biografie sehr viel für das kindliche Wohlergehen und eine erweiterte Teilhabe geleistet werden.

Literatur

- Andresen, Sabine (2015): Das vulnerable Kind in Armut. Dimensionen von Vulnerabilität. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–153.
- Andresen, Sabine/Galic, Danijela (2015): *Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): *Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Expertenbeirat & Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018a): *Kommt das Geld bei den Kindern an?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018b): *Eltern ZOOM. Schwerpunkt Elternbeteiligung an der KiTa-Finanzierung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2019): *Arbeitslosengeld II/Sozialgeld. Bedarfsrechnung (Ehe-)Paar, 4-/12-jähriges Kind*. <https://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Grundsicherung/Leistungen-zur-Sicherung-des-Lebensunterhalts/2-teaser-artikelseite-arbeitslosengeld-2-sozialgeld.html> (Abfrage: 2. 1. 2019).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2012): *Familienreport 2011*. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/blob/93788/8c65d31750cc03b9d3eed7cc661fc/familienreport-2011-data.pdf (Abfrage: 10. 2. 2019).
- BMFSFJ/BMF (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium der Finanzen) (Hrsg.) (2014): *Endbericht. Gesamtbericht der ehe- und familienbezogenen Maßnahmen und Leistungen in Deutschland*. Basel: Prognos.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2018): *Familien mit kleinen Einkommen. Handreichung für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter*. Berlin: BMFSFJ.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): *Kinder in Bedarfsgemeinschaften – Deutschland, West/Ost, Länder und Kreise (Monatszahlen)*. Juni 2018. Nürnberg: Zentraler Statistik-Service.
- Deutscher Bundestag (2019): *Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur zielgenauen Stärkung von Familien und ihren Kindern durch die Neugestaltung des Kinderzuschlags und Verbesserungen der Leistungen für Bildung und Teilhabe (Starke-Familien-Gesetz – StaFamG)*. Drucksache 19/7504 vom 1.2.2019.
- Bündnis Kindergrundsicherung (o. J.): *Kinderarmut hat Folgen*. Website des Bündnisses Kindergrundsicherung. www.kinderarmut-hat-folgen.de (Abfrage: 15. 2. 2019).
- Diakonisches Werk der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig e. V./Stiftung Braunschweiger Kulturbesitz (2011): *Wirksame Wege für Familien mit geringem Einkommen im Braunschweiger Land gestalten*. www.goe-bielefeld.de/download/Diakonisches_Werk_Wirksame_Wege_Broschuere.pdf (Abfrage: 1. 1. 2019).
- Eurostat (o. J.): *Glossar. Verfügbares Äquivalenzeinkommen*. www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Equivalised_disposable_income/de (Abfrage: 1. 1. 2019).

- Holm, Andrej/Junker, Stephan/Neitzel, Kevin (2018): Wem nutzen wohnungspolitische Maßnahmen? Working Paper Forschungsförderung, Nr. 093. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grottenjahn, Hildegard (Hrsg.) (2018): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- ISS (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik) (Hrsg.) (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Frankfurt/M.: ISS.
- Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Spieß, C. Katharina/Waights, Sevrin (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. In: DIW-Wochenbericht 85, H. 38, S. 826–835.
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia (2018): Niedriglohnbeschäftigung 2016 – beachtliche Lohnzuwächse im unteren Lohnsegment, aber weiterhin hoher Anteil von Beschäftigten mit Niedriglöhnen. IAQ-Report Nr. 06. Duisburg: IAQ.
- Koch, Angelika (2017): Kinderarmut in Deutschland. Was leistet die Familienpolitik zur Armutsvermeidung? In: Maier-Höfer, Claudia (Hrsg.): Kinderrechte und Kinderpolitik. Fragestellungen der angewandten Kindheitswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–141.
- Kompetenzbüro Wirksame Familienpolitik (2018): Familien mit kleinen Einkommen wirksam unterstützen. Prognos: Berlin. www.prognos.com/presse-kontakt/news/detailansicht/1637/30838e66790928b461f69c22980272fd/ (Abfrage: 14. 11. 2018).
- Kuntz, Benjamin/Waldhauer, Julia/Zeiher, Johannes/Finger, Jonas D./Lamper, Thomas (2018a): Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring 3, H. 2, S. 45–62.
- Kuntz, Benjamin/Rattay, Petra/Poethko-Müller, Christina/Thamm, Roma/Hölling, Heike/Lampert, Thomas (2018b): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring 3, H. 3, S. 19–36.
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen) (2016): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Göttingen, Nürnberg: SOFI/IAB.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018): Alleinerziehende in Deutschland 2017. Wiesbaden: destatis. www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2018/Alleinerziehende/Pressebrochure_alleinerziehende.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 11. 1. 2019).
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2017): Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2018): Aufwachsen in Armutslagen. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- World Vision Deutschland (2018): Kinder in Deutschland 2018. Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie. www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf (Abfrage: 1. 1. 2019).

Unterstützung von belasteten Eltern bei der Förderung ihrer Kinder: Neue Ansätze der Familienbildung

1. Familiäre Risikofaktoren und Ressourcen für die kindliche Entwicklung

Familien sind mit unterschiedlichen Lebensbedingungen konfrontiert, die es im Einzelfall merklich erschweren können, Kindern einen positiven, entwicklungs- und damit auch bildungsförderlichen Kontext des Aufwachsens zu bieten. Die Bandbreite belastender Faktoren ist groß und reicht von mangelnden sozio-ökonomischen Ressourcen über familienstrukturelle Merkmale bis hin zu Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern sowie Aspekten der Familienbeziehungen, die sich als Risikofaktoren für die Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufe der Kinder erwiesen haben (vgl. Hasselhorn et al. 2015). Insbesondere die hohe Relevanz der sozialen Herkunft für den Bildungsverlauf und die Kompetenzentwicklung von Kindern wurde durch zahlreiche Befunde der letzten Jahre aufgezeigt (vgl. Becker/Lauterbach 2016). So haben Kinder aus bildungsstarken Elternhäusern geringere Risiken einer Zurückstellung von der Einschulung (vgl. Faust 2013) und einer Klassenwiederholung (vgl. Ehmke/Drechsel/Carstensen 2008) und zeigen durchschnittlich eine günstigere Kompetenzentwicklung, die sich in besseren Noten und höherwertigen Schulabschlüssen niederschlägt (vgl. Ditton/Maaz 2015; Müller/Ehmke 2012). Entsprechende Ungleichheiten entstehen jedoch nicht erst im Schulalter. Wie wir im Folgenden aufzeigen, bündeln sich an der Schnittstelle mangelnder sozio-ökonomischer Ressourcen – insbesondere einer geringen Bildung der Eltern – vielfältige Risikofaktoren, die schon frühzeitig Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern nehmen und die Frage aufwerfen, wie entsprechenden Nachteilen durch Unterstützungsangebote in der frühen Familienphase entgegengewirkt werden kann.

Geringe Bildungsressourcen der Eltern erhöhen nicht nur das Armutsrisiko von Familien, sondern sind auch mit familienstrukturellen Risiken verbunden. So ist der Anteil Alleinerziehender bei geringer elterlicher Bildung erhöht (vgl. Jurczyk/Klinkhardt 2013). Gleichzeitig sind Kinder aus Trennungsfamilien oftmals mit Nachteilen für ihre Bildungschancen konfrontiert (vgl. Bernardi/Radl 2014). Hierbei dürfte neben den trennungsbezogenen Belastungen der Fami-

lienbeziehungen auch das erhöhte Armutsrisiko Alleinerziehender eine wesentliche Rolle spielen (vgl. McLanahan 1999). Vielfach dokumentiert sind die Nachteile von Zuwanderungsfamilien, sowohl hinsichtlich ihrer sozio-ökonomischen Ressourcen als auch hinsichtlich der Bildungschancen der Kinder, die sich in einer geringeren Bildungsteilhabe in der Kita-Betreuung, aber auch hinsichtlich des Schultyps und Bildungsabschlusses am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit zeigen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Zu einem beträchtlichen Teil sind diese Bildungsnachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen der Familien zurückzuführen (vgl. z. B. Stanat/Edele 2015).

Vor allem jedoch ist die Gestaltung familialer Beziehungen und Interaktionen für die Kompetenzentwicklung und den Bildungsverlauf der Kinder maßgeblich. Betrachtet man die unterschiedlichen Funktionen, die Eltern in der Entwicklungsförderung der Kinder übernehmen, so sind vor allem drei Bereiche hervorzuheben (vgl. Schneewind 2008): die Bedeutung der Eltern als Interaktions- und Beziehungspartner der Kinder, ihre Rolle als Erzieher und Bildungsförderer der Kinder und ihre Funktion als Arrangeur kindlicher Entwicklungsgelegenheiten.

Vor allem für die Sozialentwicklung der Kinder, aber auch als Grundlage für Exploration und Bildungsprozesse hat sich die Qualität der Bindung in der Eltern-Kind-Beziehung als zentral erwiesen (vgl. Gloger-Tippelt/Tippelt 2017). Die Bindungsbeziehung wird im Kontext elterlichen Fürsorgeverhaltens im Verlauf des ersten Lebensjahrs aufgebaut, wobei je nach Verhalten der Eltern und Dispositionen des Kindes qualitativ unterschiedliche Bindungstypen entstehen. Eine sichere Bindung, die sich als besonders vorteilhaft für die Stressregulation erwiesen hat, wird maßgeblich durch feinfühliges Elternverhalten gefördert, bei dem die Eltern die Signale des Kindes richtig deuten und angemessen beantworten, d. h. auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen (vgl. De Wolff/Van IJzendoorn 1997). Hierbei erweisen sich geringe sozio-ökonomische Ressourcen als Nachteil, gehen sie doch mit verminderter Sensitivität einher (vgl. Browne et al. 2018). Gleichzeitig sagt die frühe Responsivität der Mütter in der Interaktion mit ihrem Kind auch über die sozio-ökonomischen Ressourcen hinaus die längerfristige kognitive Entwicklung der Kinder vorher (vgl. Smith/Landry/Swank 2006).

Ab dem zweiten Lebensjahr ist das Erziehungsverhalten der Eltern für die Kompetenzentwicklung der Kinder relevant. So geht ein kindzentriertes Erziehungsverhalten, das durch hohe Wärme, viel kindzentrierte Kommunikation und wenig Bestrafung gekennzeichnet ist, nicht nur mit weniger Problemverhalten und mehr prosozialem Verhalten der Kinder einher, sondern auch mit höheren sprachlichen Alltagsfertigkeiten (vgl. Walper/Grgic 2013). Die Vorteile einer autoritativen Erziehung, die sich durch hohe Responsivität der Eltern gegenüber kindlichen Bedürfnissen, aber auch altersangemessene Anforderungen

an kindliches Verhalten und entsprechende Lenkung auszeichnet, hat sich für breite Bereiche der kindlichen Entwicklung als förderlich erwiesen (vgl. Baumrind 2013; Larzelere/Morris/Harrist 2013; Walper/Langmeyer/Wendt 2015). Gleichzeitig unterliegt das Erziehungsverhalten von Eltern vielfältigen Einflussfaktoren. Gerade ein kindzentrierter, autoritativer Erziehungsstil erweist sich als durchaus anspruchsvoll und anfällig für Belastungslagen. So zeigt die Armutsforschung, dass finanzieller Stress zu Beeinträchtigungen der familialen Beziehungen und der Eltern-Kind-Interaktionen beiträgt. Dies überschattet nicht nur das Familien- und Erziehungsklima, sondern schränkt auf diesem Weg auch die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ein (vgl. Conger/Conger/Martin 2010).

Von besonderer Bedeutung ist auch der Anregungsgehalt familialer Interaktionen. Mangelt es schon in der frühen Entwicklung an Anregungen und Anleitung, an der gezielten oder beiläufigen Förderung kindlicher Kompetenzen, so fehlen wesentliche Grundlagen für weitere Bildungsprozesse (vgl. Anders et al. 2012; Lehl et al. 2012). Familien mit geringen Bildungsressourcen sind hierbei durchgängig im Nachteil. Auch Armut belastet den Anregungsgehalt familialer Interaktionen und schränkt die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung ein (vgl. Walper 2008).

Auch jenseits der sozio-ökonomischen Ressourcen, wenngleich vielfach eng mit diesen verbunden, erweisen sich die Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und der seelischen Gesundheit der Eltern, Partnerschaftskonflikte, soziale Isolation, eine frühe und unerwünschte Schwangerschaft wie auch kindbezogene Faktoren, etwa ein sehr geringes Geburtsgewicht, als Risikofaktoren für die Eltern-Kind-Beziehung und die Entwicklung der Kinder (vgl. Reichle/Gloger-Tippelt 2007). Im Folgenden greifen wir auf Befunde der Begleitforschung zu den Frühen Hilfen zurück, um die Vielfalt und Kumulation von Belastungslagen sowie deren Bedeutung für Beeinträchtigungen elterlicher Fürsorge aufzuzeigen. Hierbei gehen wir auch auf den Zugang der Familien zu Unterstützungsangeboten ein. Anschließend diskutieren wir die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung und anregender Interaktionen sowie hierauf bezogene Ansätze der Familienbildung, die im internationalen Raum entwickelt und nutzbar gemacht wurden.

2. Familiäre Belastungslagen im Spiegel der Begleitforschung zu den Frühen Hilfen

Lange Zeit fehlten in Deutschland tragfähige Daten zur Verbreitung einzelner Belastungslagen in der frühen Kindheit. Im Rahmen der Frühen Hilfen wurde daher eine umfangreiche Begleitforschung auf den Weg gebracht, in deren Mittelpunkt die Frage nach Unterstützungsbedarfen von Familien und deren Zu-

gang zu entsprechenden Angeboten steht (vgl. Eickhorst et al. 2015). Zentrales Anliegen der Frühen Hilfen ist es, passgenaue Unterstützungsangebote für (werdende) Eltern von der Schwangerschaft bis zum Ende der ersten drei Lebensjahre des Kindes zu entwickeln und in der Versorgungsstruktur der Kommunen zu verankern (vgl. Sann 2012). Im Rahmen der Begleitforschung wurden in einer breit angelegten bundesweiten Elternbefragung vielfältige Aspekte der familialen Lebensbedingungen, der persönlichen Situation der Eltern und Aspekte der kindlichen Entwicklung erfasst.

An der Studie „Kinder in Deutschland – KiD 0–3“ nahmen 8 063 Eltern teil, die über 271 Kinderarztpraxen erreicht wurden und anlässlich einer Vorsorgeuntersuchung ihres Kindes um die Beantwortung eines schriftlichen Fragebogens gebeten wurden.¹ Die Befragung richtete sich sowohl auf distale als auch proximale Risikofaktoren. Zu den untersuchten distalen Faktoren gehörten Armut (Bezug von Leistungen nach SGB II), Aspekte der Familienstruktur (Ein-Eltern-Familie, drei und mehr kleine Kinder im Haushalt) sowie die biografische Einbettung von Elternschaft (ungeplante Schwangerschaft, frühe Mutterschaft, Erfahrung harter Bestrafung in der eigenen Kindheit). Als proximale Faktoren wurden folgende Umstände erfasst: die Erfahrung von Partnergewalt (Lebenszeitprävalenz), häufige lautstarke Auseinandersetzungen in der Partnerschaft, erhöhte elterliche Stressbelastung, erhöhtes Depressionsrisiko des befragten Elternteils, dessen Gefühle innerer Wut sowie dessen Belastung durch Schreiprobleme des Kindes.

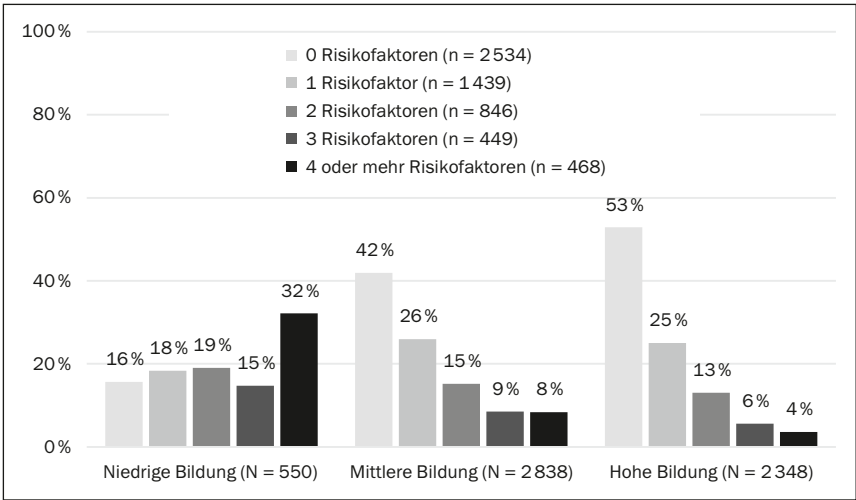
Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass die jeweiligen Bildungsressourcen der Eltern mit markanten Unterschieden in den Lebensbedingungen der Familien verbunden sind. Familien mit niedriger Bildung (festgemacht an sowohl schulischer als auch beruflicher Bildung des befragten Elternteils) sind nicht nur deutlich häufiger auf Transferzahlungen (Leistungen nach SGB II) angewiesen als Familien mit mittlerer oder höherer Bildung der Eltern (niedrige vs. mittlere vs. höhere Bildung: 59 % vs. 17 % vs. 6 %), sondern häufiger war das Kind zudem ungeplant (43 % vs. 21 % und 13 %) und wurde von einer jungen Mutter zur Welt gebracht (bei Geburt $\leq$ 21 Jahre: 26 % vs. 6 % und 1 %). Bei

1 Der Zugang über Kinderarztpraxen und die sogenannten „U-Untersuchungen“ wurde gewählt, weil diese Untersuchungen eine hohe Verbindlichkeit haben und fast alle Eltern erreichen. In einer Pilotstudie hat sich dies als vorteilhaft erwiesen und war einer Stichprobenrekrutierung über Einwohnermeldeämter überlegen. Die so gewonnene Stichprobe war in hohem Maße repräsentativ (vgl. Eickhorst/Liel 2018): In 37 % der Fälle lag ein Migrationshintergrund vor, 15 % der befragten Eltern verfügten maximal über einen Hauptschulabschluss und 18 % der Eltern waren auf Leistungen nach SGB II angewiesen. Lediglich Alleinerziehende waren mit 7 % etwas seltener vertreten, als es Vergleichszahlen im Mikrozensus (für Eltern mit Kindern unter drei Jahren) erwarten lassen würden (12 %).

niedriger Bildung war die Mutter zudem häufiger alleinerziehend als bei mittlerer und höherer Bildung (22 % vs. 8 % und 4 %).

Auch Gewalterfahrungen waren in der Gruppe mit niedriger Bildung stärker verbreitet als bei mittlerer und höherer Bildung. So hatten deutlich mehr Eltern mit niedrigeren Bildungsressourcen harte Bestrafung während der eigenen Kindheit erfahren (22 % vs. 11 % und 5 %); in dieser Bildungsgruppe waren auch mehr Eltern jemals im Leben von Partnergewalt betroffen (19 % vs. 9 % und 4 %). Demgegenüber waren lautstarke Auseinandersetzungen in der aktuellen Partnerschaft unabhängig vom Bildungsgrad der befragten Eltern. Hinsichtlich des emotionalen Wohlergehens der Eltern fanden sich nur teilweise bildungsabhängige Unterschiede: Anzeichen für Depressivität waren bei geringer Bildung erhöht (7 % vs. 4 % und 3 %), während keine Unterschiede im Gefühl innerer Wut bestanden. Auch elterlicher Stress variierte kaum mit der Bildung der Eltern, wobei die schwachen, aber statistisch bedeutsamen Unterschiede einem anderen Muster folgten: Elterlicher Stress war sowohl bei niedriger als auch bei höherer Bildung leicht erhöht (19 % vs. 15 % und 18 %). Geringe bildungsbezogene Unterschiede zeigten sich jedoch mit Blick auf ein von Eltern als problematisch berichtetes Schreiverhalten des Kindes (7 % vs. 4 % und 3 %).

Abbildung 1: Kumulation von Belastungsfaktoren in Abhängigkeit von der Bildung der befragten Eltern



Daten: KiD 0–3 Hauptbefragung; N = 5 736; eigene Analysen; Angaben in Prozent

Schon diese Befunde lassen erahnen, dass bei schwächeren Bildungsressourcen mehr Problemlagen kumulieren (vgl. Abbildung 1). So sind in dieser Bildungsgruppe 48 % der Eltern mit drei und mehr der erhobenen Risikofaktoren kon-

frontiert, während das bei mittlerer und höherer Bildung nur für 17 % bzw. 9 % der Eltern gilt. Umgekehrt berichten nur 15 % der Eltern mit niedriger Bildung keinen dieser Belastungsfaktoren, während dies für 41 % der Eltern mit mittlerer Bildung und 53 % derer mit höherer Bildung der Fall ist. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen Eltern mit geringer Bildung und den beiden anderen Gruppen am stärksten ausgeprägt, während die Vorteile höherer Bildung weniger stark ins Gewicht fallen.

Auch Kenntnis und Nutzung von Unterstützungsangeboten variieren deutlich mit dem Bildungsstand der Eltern (vgl. Eickhorst et al. 2016). Allgemein kennen Eltern mit niedriger Bildung die unterschiedlichen Angebote seltener als Eltern mit mittlerer und höherer Bildung. Dies betrifft insbesondere spezielle Beratungsangebote (z.B. Schreiambulanz), die nur 38 % der Eltern mit niedrigem Bildungsgrad bekannt sind, während 60 % und 74 % der Eltern mit mittlerer und höherer Bildung angeben, solche Angebote zu kennen. Bildungsbezogene Unterschiede in der Kenntnis zeigen sich ebenso bei Elternkursen (45 % vs. 59 % und 71 %) oder Eltern-Kind-Gruppen (72 % vs. 90 % und 94 %).

Wenngleich Eltern-Kind-Gruppen mehrheitlich bekannt sind, werden diese doch nur von 22 % der Eltern mit niedriger Bildung besucht, verglichen mit 54 % und 64 % der Eltern mit mittlerer und höherer Bildung. Elternkurse haben eine geringe Verbreitung: Nur 3 % der Eltern mit niedriger Bildung berichten, schon an einem Elternkurs teilgenommen zu haben, und auch unter den Eltern mit mittlerer (7 %) und hoher Bildung (9 %) liegt die Verbreitung unter 10 %. Lediglich bei der Schwangerschaftsberatung und Frühförderung zeigen sich gegenläufige Unterschiede, d. h. diese Angebote werden häufiger von der Gruppe mit niedrigem Bildungsgrad in Anspruch genommen. Von Eltern mit niedriger Bildung wird insgesamt am häufigsten Unterstützung rund um Schwangerschaft und Geburt genutzt (Hebammenhilfe: 67 %, Schwangerschaftsberatung: 32 %; Geburtsvorbereitung: 27 %), gefolgt von Eltern-Kind-Gruppen (22 %) und medizinischen Angeboten (21 %). Demgegenüber haben nur 8 % der Eltern mit niedrigem Bildungsgrad ein Familien- und/oder Stadtteilzentrum besucht (vs. 12 % mit mittlerem und 17 % mit hohem Bildungsgrad) und lediglich 7 % (vs. 4 % und 3 %) eine Familien- oder Erziehungsberatung in Anspruch genommen.

Schon diese Zahlen legen nahe, dass viele Angebote nur in begrenztem Maße ihre Zielgruppen erreichen und stärker belastete Familien in multiplen Problemlagen nur selten den Zugang zu entsprechenden Angeboten finden. Umso wichtiger ist es, Eltern in Belastungslagen Angebote zu eröffnen, bei denen die Teilnahmemürden gering sowie die Akzeptanz und die Erfolgchancen hoch sind.

3. Neue Ansätze in Familienbildung und Beratung: ein Fokus auf Video-gestützte Ansätze

Eltern, die psychosozial belastet sind, können ihre Kinder oftmals nicht in der gewünschten Weise unterstützen und fördern. Wie anhand der Befunde der KiD 0–3-Studie deutlich wird, kann die Erziehungs- und Bildungskompetenz der Eltern insbesondere durch die Kumulation von Belastungen, beispielsweise durch Armut, psychische Erkrankungen und Partnerschaftskonflikte beeinträchtigt werden. Angesichts der zentralen Bedeutung elterlicher Erziehungs- und Bildungskompetenzen für die Entwicklungschancen der Kinder verwundert es nicht, dass Kinder, die unter familiär belastenden Bedingungen aufwachsen, ein erhöhtes Risiko für Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Umso wichtiger ist es, diese Eltern in ihren Fähigkeiten, Ressourcen und ihrem Kompetenzerleben zu stärken, damit sie in der Lage sind, ihren Kindern trotz familialer Belastungslagen ein gesundes Aufwachsen zu ermöglichen.

Die Familienbildung weist Schnittstellen zu familienbezogenen Beratungsangeboten, zu Frühen Hilfen sowie zur Kindertagesbetreuung auf (vgl. Schmennger/Schmutz 2017) und stellt gemäß § 16 SGB VIII ein (primär-)präventives Angebot der Kinder- und Jugendhilfe zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie dar. Dabei steht die Befähigung (werdender) Eltern und Erziehungsberechtigter zu einer kompetenten und gewaltfreien Erziehung der Kinder im Vordergrund.

Bezogen auf die frühkindliche Bildung und den Abbau von Bildungsbenachteiligungen richtet sich auch an die Familienbildung die Erwartung, Familie als Bildungsort und verlässlichen Bildungspartner von Kita und Schule zu adressieren. Sozial benachteiligte und belastete Familien werden allerdings mit den herkömmlichen Angeboten und Komm-Strukturen nicht bzw. nur unzureichend erreicht (vgl. Lösel et al. 2006). Um neue Zugangswege zu schaffen, wurden in den letzten Jahren vermehrt aufsuchende, offene, dialogische und gemeinwesenorientierte Angebote entwickelt und erprobt (vgl. Tschöpe-Scheffler 2014; Sterzing/Persike 2011; Henry-Huthmacher/Hoffmann 2010). Vorbild waren zum Teil Modelle „kompensatorischer“ Erziehung aus den USA (z.B. Head Start) und den Niederlanden, wie „Opstapje“, das sich gezielt an ressourcenarme Familien richtet und in einem niedrigschwelligen Setting Hausbesuche mit Gruppentreffen kombiniert (vgl. Sann 2013; Sterzing/Persike 2011).

Wachsende Bedeutung erlangen auch Online-Angebote und Social Media, einschließlich der Adaption bestehender Elternprogramme für die Nutzung im Internet (z.B. Triple P Online Brief). So konnte etwa gezeigt werden, dass Eltern auch per Video-Instruktion erfolgreich zum dialogischen Vorlesen angeregt werden können, das sich vielfach für die Sprachentwicklung der Kinder als förderlich erwiesen hat (vgl. Blom-Hoffman et al. 2007). Eine meta-analytische Übersichtsarbeit zur Evaluation web-basierter Elternprogramme vor allem im angel-

sächsischen Raum erbrachte durchaus mittlere Effektstärken sowohl für positive Veränderungen auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Kinder (vgl. Nieuwboer/Fukkink/Hermanns 2013). Es liegt nahe, dass Online-Angebote einen niedrigschwelligen Zugang erlauben, da sie zuhause nach individuellem Zeitplan genutzt werden können. Allerdings fehlen noch empirische Erkenntnisse für Deutschland, inwieweit solche Angebote den Zugang zu bisher nicht erreichten Zielgruppen erleichtern und wie wirksam sie auch für belastete Familien sind.

Die klassischen Methoden der Wissensvermittlung und Reflexion erweisen sich für Eltern in Belastungslagen vielfach als ungeeignet, da sich die Eltern schnell überfordert fühlen und es ihnen nur schwer gelingt, die so vermittelten Inhalte in den Familienalltag zu übertragen (vgl. Waskewitz et al. 2010). Zudem können „Belehrungen“ die ohnehin zumeist erhöhten Selbstzweifel von Eltern in Belastungslagen noch verstärken (vgl. Sarimski 2013). Gleichwohl müssen Bildungs- und Beratungsangebote an konkreten Situationen und Verhaltensweisen in der Eltern-Kind-Interaktion ansetzen, um den Transfer in den Alltag zu ermöglichen. Um die Vorteile größtmöglicher Anschaulichkeit und Konkretheit zu nutzen, werden zunehmend Video-basierte Ansätze für Beratung und Therapie entwickelt, die im Kontext der Frühen Hilfen auch in der Elternbildung eingesetzt werden. Die Nutzung von Videos in Beratung, Therapie oder Training hat zahlreiche Vorteile: Mit Hilfe der Videografie können Interaktionen in ihrer zeitlichen Mikrostruktur festgehalten, analysiert und reflektiert werden (vgl. Thiel-Bonney 2012). Videogestützte Beobachtungen bieten dabei einen direkten Zugang zu „intuitiven Verhaltensformen“ und zur vorsprachlichen Kommunikation zwischen Eltern und Kindern und eignen sich insofern schon in einem sehr frühen Alter der Kinder (vgl. Papoušek 2000). Sie ermöglichen einen Perspektivwechsel auf das Geschehen: „[D]ie Eltern können sich selbst und ihr Kind *sehen, erleben und reflektieren*“ (Thiel-Bonney 2012, S. 417, Hervorh. i. O.) und werden zum aktiven Partner im Bildungs- und Beratungsprozess. Verhaltensänderungen werden dabei durch eigene Anschauung angeregt; Fortschritte sind unmittelbar erkennbar und belegbar („seeing is believing“ (Erickson/Endersbe/Simon 1999)).

Das Anwendungsspektrum videogestützter Verhaltensbeobachtungen ist breit und reicht von der (klinischen) Diagnostik und Früherkennung über Beratung (vgl. z. B. Ziegenhain et al. 2006) und Therapie (vgl. z. B. Papoušek 2000, „Münchner Sprechstunde für Schreibabys“) bis zu Elterntrainings. Waskewitz et al. (2010) unterscheiden dabei drei Methoden des Einsatzes von Videos in Elterntrainings:

- Beim Videotape-Modelling werden den Eltern vorab aufgezeichnete Interaktionen von anderen Eltern und Kindern gezeigt und in der Gruppe positive und negative Beispiele diskutiert. Ein Beispiel hierfür ist das „Incredible Years“-Programm (vgl. Webster-Stratton 1990) aus den USA.

- Beim Video-Self-Modelling werden die teilnehmenden Eltern und Kinder selbst in ausgewählten Alltagssituationen videografiert. Anschließend werden positive Interaktionen identifiziert und gemeinsam mit den Eltern besprochen. Beispiele hierfür sind „Marte Meo“ (vgl. Aarts 2008; Bündler/Sirringhaus-Bündler/Helfer 2016) und das „Video Home Training (VHT)“ (vgl. Biemans 1990) aus den Niederlanden.
- Beim Videofeedback „werden ebenfalls ausgewählte Eltern-Kind-Situationen gefilmt. Anschließend werden jedoch sowohl positive als auch negative Interaktionen mit den Eltern besprochen“ (Waskewitz et al. 2010, S. 256). Ein Beispiel hierfür ist die „Videofeedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD)“ (vgl. Juffer et al. 2017).

Besonders vielversprechend in der Arbeit mit belasteten Familien scheint das zweitgenannte Video-Self-Modelling. Das eigene Verhalten der Eltern in Interaktion mit ihrem Kind wird zum Ausgangspunkt genommen, um entwicklungsförderliche Prozesse aufzuzeigen, so der Reflexion zugänglich zu machen sowie im Bewusstsein der Eltern zu verankern. Im Sinne des Empowerments ist der Fokus sehr klar auf Gelingensbedingungen, also ausschließlich positive Aspekte des Elternverhaltens gerichtet. Damit sind wesentliche Voraussetzungen geschaffen, um Kompetenzgefühle der Eltern zu stärken.

Der Einsatz solcher Videos ist vielfach Bestandteil eines modularen und methodischen Vorgehens. So werden etwa im Präventivprogramm „SAFE® – Sichere Ausbildung für Eltern“, einem Elterntraining zur Förderung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind, zunächst prä- und postnatale Gruppenkurse durchgeführt, an die sich Einzelgespräche mit videogestütztem Feedback zur Stärkung der elterlichen Feinfühligkeit anschließen (vgl. Brisch 2016).

Videogestützte Interventionen werden vor allem im Bereich der selektiven und indizierten Prävention eingesetzt, also für bestimmte Risikogruppen oder bei schon vorliegenden Problemen der Kinder. Hierzu zählen beispielsweise Eltern (vorwiegend Mütter) von Säuglingen mit Regulationsstörungen, Eltern von Kindern mit ADHS oder Entwicklungsverzögerungen, psychisch kranke Eltern, bildungsferne und armutsgefährdete Familien und andere vulnerable Gruppen.

Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Video-basierten Ansätzen der Elternbildung und -beratung stammen zumeist aus Interventionen zur Stärkung der mütterlichen Feinfühligkeit und damit der Bindungsqualität. Hier finden sich Parallelen zu den Befunden klassischer Interventionen, bei denen sich zeitlich begrenzte und klar auf das mütterliche Verhalten bezogene Interventionen als besonders wirksam erwiesen haben („less is more“) (vgl. Bakermans-Kranenburg/Van Ijzendoorn/Juffer 2003; Kalinauskiene et al. 2009). Auch Fukink (2008) kommt in seiner Meta-Analyse videogestützter Interventionen bei Familien mit Kindern von null bis acht Jahren zu einem ähnlichen Ergebnis: Interventionen von kürzerer Dauer scheinen grundsätzlich effektiver zu sein („short

but powerful“). Die positiven Effekte zeigten sich z.B. im Bindungsverhalten von Eltern und Kindern, in geringerer Stressbelastung und einer Zunahme des elterlichen Selbstvertrauens. Im Vergleich der Zielgruppen konnten allerdings Familien, die in hohem Maße durch Risikofaktoren (z.B. Depression, Armut, Alleinerziehen, minderjährige Eltern) belastet sind, in geringerem Umfang von den Interventionen profitieren als weniger belastete Familien. Für hoch belastete Familien sind demnach weitere Unterstützungsangebote nötig (vgl. Boven-schen et al. 2012; Høivik et al. 2015). Im Vergleich zu herkömmlichen Ange-boten erweisen sich videogestützte Bildungs- und Beratungsangebote jedoch durchaus als vorteilhaft: Obwohl die Videonutzung stets in ein breiteres Inter-ventionskonzept eingebettet ist, zeigen sich doch deutliche Vorteile gegenüber dem „Treatment as Usual“, insbesondere bei Müttern mit depressiven Sympto-men (vgl. Høivik et al. 2015). Der Videoeinsatz trägt insbesondere zur Verbes-serung der Eltern-Kind-Interaktion und zu abnehmendem Problemverhalten der Kinder bei (vgl. Balldin/Fisher/Wirtberg 2016).

4. Fazit

Eltern in Belastungslagen sind vielfach in der Ausgestaltung ihrer Elternrolle eingeschränkt. Unterstützungsprogramme zur Vermittlung und Stabilisierung von kindorientierten Elternkompetenzen können einen wichtigen Ansatzpunkt bieten, um Kindern Entwicklungschancen zu eröffnen und die Selbstwirksamkeit von Eltern zu stärken. Präventions- und Interventionsprogramme, die an den konkreten Verhaltensweisen der Eltern ansetzen, spielen hierbei eine zen-trale Rolle. Hierzu zählen niedrigschwellige Angebote, wie z.B. Opstapje, die sich explizit an sozial benachteiligte Familien richten und Eltern u.a. im Rah-men von Hausbesuchen konkrete Spiel- und Lernanleitungen im Umgang mit ihrem Kind vermitteln, sowie videogestützte Beratungskonzepte zur Verbesse-rung der elterlichen Feinfühligkeit und zur Vermittlung von entwicklungsför-derlichem Erziehungsverhalten. Wie internationale Forschungsergebnisse zei-gen, tragen solche Programme und Konzepte effektiv zu einer besseren Eltern-Kind-Interaktion und damit langfristig zu vorteilhaften Entwicklungschancen der Kinder bei. In Deutschland fehlen noch Erkenntnisse zur Akzeptanz und Wirkung von Video-gestützten Elternprogrammen. Deren Nutzen gerade für belastete Familien stärker auszuloten, erscheint angesichts positiver Erfahrungs-gen in anderen Ländern sehr sinnvoll. Insgesamt gilt es, strukturierte Angebote zur Förderung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen noch stär-ker systematisch zu etablieren und in bestehende Versorgungssysteme zu inte-grieren (vgl. Ziegenhain 2011). Hierbei kann die Familienbildung mit ihrer pri-mär-präventiven Ausrichtung einen wesentlichen Beitrag leisten.

Literatur

- Aarts, Maria (2008): *Marte Meo. Ein Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Anders, Yvonne/Rosbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne/Kuger, Susanne/Lehr, Simone/von Maurice, Jutta (2012): Home and Preschool Learning Environments and Their Relations to the Development of Early Numeracy Skills. In: *Early Childhood Research Quarterly* 27, H. 2, S. 231–244.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bakermans-Kranenburg, Marian J./Van Ijzendoorn, Marinus H./Juffer, Femmie (2003): Less is More: Meta-Analyses of Sensitivity and Attachment Interventions in Early Childhood. In: *Psychological Bulletin* 129, H. 2, S. 195–215.
- Balldin, Stina/Fisher, Philip A./Wirtberg, Ingegerd (2016): Video Feedback Intervention With Children: A Systematic Review. In: *Research on Social Work Practice*, S. 1–14. DOI: 10.1177/1049731516671809 (Abfrage: 13.7.2018).
- Baumrind, Diana (2013): Authoritative Parenting Revisited: History and Current Status. In: Larzelere, Robert E./Morris, Amanda S./Harrist, Amanda W. (Hrsg.): *Authoritative Parenting: Synthesizing Nurturance and Discipline for Optimal Child Development*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 11–34.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernardi, Fabrizio/Radl, Jonas (2014): The Long-Term Consequences of Parental Divorce for Children's Educational Attainment. In: *Demographic Research* 30, H. 61, S. 1653–1680.
- Biemans, Harrie (1990): Video Home Training: Theory, Method and Organization of SPIN. In: Kool, Fokko/Rees, Saskia van/Lieshout, Jan van (Hrsg.): *The Power to Change Lies Within the Families*. Ryswyck, The Netherlands: Ministry of Welfare Health and Culture, S. 121–126.
- Blom-Hoffman, Jessica/O'Neil-Pirozzi, Therese/Volpe, Robert/Cutting, Joanna/Bissinger, Elizabeth (2007): Instructing Parents to Use Dialogic Reading Strategies with Preschool Children: Impact of a Video-based Training Program on Caregiver Reading Behaviors and Children's Related Verbalizations. In: *Journal of Applied School Psychology* 23, H. 1, S. 117–131.
- Bovenschen, Ina/Gabler, Sandra/Spangler, Gottfried/Pillhofer, Melanie/Künster, Anne K. (2012): Videogestützte Beratung zur Beziehungsförderung bei jungen Müttern und ihren Säuglingen – Auswirkungen auf die mütterliche Feinfühligkeit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 59, H. 4, S. 275–289.
- Brisch, Karl Heinz (Hrsg.) (2016): *SAFE® – Sichere Ausbildung für Eltern*. München.
- Browne, Dillon T./Wade, Mark/Plamondon, Andre/Leckie, George/Perlman, Michal/Madigan, Sheri/Jenkins, Jennifer M. (2018): Child and Contextual Effects in the Emergence of Differential Maternal Sensitivity Across Siblings. In: *Developmental Psychology* 54, H. 7, S. 1265–1276.
- Bünder, Peter/Sirringhaus-Bünder, Annegret/Helfer, Angela (2016): *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. 4. überarb. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conger, Rand D./Conger, Katherine J./Martin, Monica J. (2010): Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. In: *Journal of Marriage and Family* 72, H. 3, S. 685–704.

- De Wolff, Marianne S./Van IJzendoorn, Marinus H. (1997): Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. In: *Child Development* 68, H. 4, S. 571–591.
- Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2015): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–244.
- Ehmke, Timo/Drechsel, Barbara/Carstensen, Claus H. (2008): Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 3, S. 368–387.
- Eickhorst, Andreas/Brand, Christian/Lang, Katrin/Liel, Christoph/Neumann, Anna/Schreier, Andrea/Renner, Ilona/Sann, Alexandra (2015): Die Prävalenzstudie „Kinder in Deutschland – KiD 0–3“ zur Erfassung von psychosozialen Belastungen und Frühen Hilfen in Familien mit 0–3-jährigen Kindern. Studiendesign und Analysepotential. In: *Soziale Passagen* 7, H. 2, S. 381–387.
- Eickhorst, Andreas/Liel, Christoph (2018): Ziele und Methoden der Studienfolge „Kinder in Deutschland – KiD 0–3“. Faktenblatt 1 zur Prävalenz- und Versorgungsforschung der Bundesinitiative Frühe Hilfen. Köln: NZFH.
- Eickhorst, Andreas/Schreier, Andrea/Brand, Christian/Lang, Katrin/Liel, Christoph/Renner, Ilona/Neumann, Anna/Sann, Alexandra (2016): Inanspruchnahme von Angeboten der Frühen Hilfen und darüber hinaus durch psychosozial belastete Eltern. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 59, H. 10, S. 1271–1280.
- Erickson, Martha Farrell/Endersbe, Julie/Simon, Jill (1999): *Seeing is Believing: Videotaping Families and Using Guided Self-Observation to Build on Parenting Strengths*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Faust, Gabriele (Hrsg.) (2013): *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann Verlag.
- Fukkink, Ruben G. (2008): Video Feedback in Widescreen: A Meta-Analysis of Family Programs. In: *Clinical Psychology Review* 28, H. 6, S. 904–916.
- Gloger-Tippelt, Gabriele/Tippelt, Rudolf (2017): Frühkindliche Bildung und Bindung aus Lebenslaufperspektive. In: *Pädagogische Rundschau* 71, H. 3–4, S. 261–274.
- Hasselhorn, Marcus/Andresen, Sabine/Becker, Birgit/Betz, Tanja/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Schmid, Johanna (2015): Children at Risk of Poor Educational Outcomes: In Search of a Transdisciplinary Theoretical Framework. In: *Child Indicators Research* 8, H. 2, S. 425–438.
- Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (2010): *Wie erreichen wir Eltern? Aus der Praxis für die Praxis*. Sankt Augustin: KAS.
- Høivik, Magnhild Singstad/Lydersen, Stian/Drugli, May Britt/Onsøien, Ragnhild/Hansen, Marit Bergum/Berg-Nielsen, Turid Suzanne (2015): Video Feedback Compared to Treatment as Usual in Families with Parent – Child Interactions Problems: A Randomized Controlled Trial. In: *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 9, H. 3. DOI: 10.1186/s13034-015-0036-9 (Abfrage: 3.7.2018).
- Juffer, Femmie/Struis, Estelle/Werner, Claudia/Bakermans-Kranenburg, Marian J. (2017): Effective Preventive Interventions to Support Parents of Young Children: Illustrations from the Video-Feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD). In: *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 45, H. 3, S. 202–214.
- Jurczyk, Karin/Klinkhardt, Josefine (2013): *Vater, Mutter, Kind. Acht Trends in Familien, die die Politik heute kennen sollte*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Kalinauskiene, Lina/Čekuoliene, Danguole/Van IJzendoorn, Marinus H./Bakermans-Kranenburg, Marian J./Juffer, Femmie/Kusakovskaja, Inna (2009): Supporting Insensitive Mothers: The Vilnius Randomized Control Trial of Video-Feedback Intervention to Promote Maternal Sensitivity and Infant Attachment Security. In: *Child: Care, Health and Development* 35, H. 5, S. 613–623.
- Larzelere, Robert E./Morris, Amanda Sheffield/Harrist, Amanda W. (Hrsg.) (2013): *Authoritative Parenting: Synthesizing Nurturance and Discipline for Optimal Child Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lehrl, Simone/Ebert, Susanne/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (2012): Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 24, H. 2, S. 115–133.
- Lösel, Friedrich/Schmucker, Martin/Plankensteiner, Birgit/Weiss, Maren (2006): *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht*. Berlin: BMFSFJ.
- McLanahan, Sara S. (1999): Father Absence and the Welfare of Children. In: Hetherington, E. Mavis (Hrsg.): *Coping with Divorce, Single Parenting, and Remarriage. A Risk and Resilience Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 117–146.
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2012): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): *Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag, S. 245–274.
- Nieuwboer, Christa C./Fukink, Ruben G./Hermanns, Jo M. (2013): Online Programs as Tools to Improve Parenting: A Meta-Analytic Review. In: *Children and Youth Services Review* 35, H. 11, S. 1823–1829.
- Papoušek, Mechthild (2000): Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49, H. 8, S. 611–627.
- Reichle, Barbara/Gloger-Tippelt, Gabriele (2007): *Familiale Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. In: Kindheit und Entwicklung* 16, H. 4, S. 199–208.
- Sann, Alexandra (2012): Frühe Hilfen – Entwicklung eines neuen Praxisfeldes in Deutschland. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 59, H. 4, S. 256–274.
- Sann, Alexandra (2013): *Praxisportrait: Spielend lernen mit Opstapje*. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–122.
- Sarimski, Klaus (2013): *Soziale Risiken im frühen Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmenger, Sarah/Schmutz, Elisabeth (2017): *Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Kindertagesbetreuung, Familienzentren, Familienbildung und Frühen Hilfen in den Bundesländern*. Köln: NZFH.
- Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 256–273.
- Smith, Karen E./Landry, Susan H./Swank, Paul R. (2006): The Role of Early Maternal Responsiveness in Supporting School-Aged Cognitive Development for Children who Vary in Birth Status. In: *Pediatrics* 117, H. 5, S. 1608–1617.
- Stanat, Petra/Edele, Aileen (2015): Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–228.
- Sterzing, Dorit/Persike, Ursula (2011): *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren: Überblick über die Angebote in Deutschland*. München: DJI.

- Thiel-Bonney, Consolata (2012): Beratung und Therapie mit Video und Videofeedback. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Frühe Kindheit 0–3. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 415–423.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014): Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Walper, Sabine (2008): Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 204–214.
- Walper, Sabine/Grgic, Mariana (2013): Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 3, S. 503–531.
- Walper, Sabine/Langmeyer, Alexandra/Wendt, Eva-Verena (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 364–392.
- Waskewitz, Steffi/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike/Büttner, Peter (2010): Videogestützte Elterntrainings mit aggressiven Kindern. In: Kindheit und Entwicklung 19, H. 4, S. 255–263.
- Webster-Stratton, Carolyn (1990): Long-Term Follow-Up of Families with Young Conduct Problem Children: From Preschool to Grade School. In: Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology 19, H. 2, S. 144–149.
- Ziegenhain, Ute/Fres, Mauri/Bütow, Barbara/Derksen, Bärbel (2006): Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Weinheim und München: Juventa.
- Ziegenhain, Ute (2011): Die Früherkennung von Belastungen und Störungen der Eltern-Kind-Kommunikation als Ansatz für präventive beziehungstherapeutische Hilfen. In: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.): Frühe Störungen behandeln – Elternkompetenz stärken. Grundlagen der Früh-Rehabilitation. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 49–68.

Beteiligung von Eltern mit Zuwanderungshintergrund in Kindertageseinrichtungen als Schlüsselfaktor für kindliche Teilhabe

1. Brücke zwischen Elternhaus und Kita

Ab 2005 wurde bundespolitisch ein massiver Ausbau von Plätzen für Kinder unter drei Jahren in öffentlichen Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege eingeleitet. Dennoch übersteigt die Nachfrage nach wie vor bei weitem das Angebot an Betreuungsplätzen sowohl im U3- als auch im Ü3-Bereich. Hierfür sind zwei Aspekte verantwortlich – zum einen der gestiegene Betreuungsbedarf im U3-Bereich und zum anderen die verstärkte Einwanderung von geflüchteten Familien seit dem Sommer 2015. In einigen Regionen wie z. B. dem Ruhrgebiet kommen noch die gestiegenen Kinderzahlen durch die Zuwanderung im Rahmen der EU-Osterweiterung hinzu. All dies hat dazu geführt, dass Betreuungsplätze knapp sind und auf absehbare Zeit auch knapp bleiben werden, da sowohl geeignete Gebäude als auch pädagogische Fachkräfte Mangelware sind. Diese Situation wirft zwei Fragen auf: Welche Eltern sind bei der „Jagd“ nach einem Kitaplatz erfolgreich und für welche Kinder wäre es vielleicht besonders wichtig, dass sie früh in eine Kita kommen? In diesem Beitrag möchte ich zeigen, dass die elterliche Beteiligung in Kitas wichtig ist, dass sie jedoch (1) schon vor dem Besuch der Kita einen Schlüsselfaktor darstellt und dass (2) elterliche Beteiligung in Kitas nicht auf die Einrichtung Kita beschränkt bleiben sollte, sondern auch eine Brücke in die familiäre Umwelt darstellen kann. Dies gilt in besonderer Weise für Familien mit Zuwanderungshintergrund, die in der Regel über weniger Ressourcen verfügen und auf ihrem Bildungsweg Barrieren erfahren.

2. Elterliche Beteiligung beginnt schon vor dem Start in die Kita

In städtischen Ballungsräumen, in denen Betreuungsplätze besonders knapp sind, bemühen sich Eltern schon vor der Geburt des Kindes um einen Kitaplatz.

Auf der Ebene von Anekdoten ist bekannt, dass gut gebildete und gut vernetzte Eltern sich frühzeitig über die optimale Betreuung für ihren Nachwuchs informieren. Sie haben zusätzlich oft den Vorteil, dass sie mobiler und deswegen nicht auf wohnungsnahe Kitas angewiesen sind. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass diese Eltern über informelles Wissen verfügen, wie die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind in die Wunschkita aufgenommen wird, erhöht werden kann, beispielsweise indem Eltern (die nicht religiös sind) mit ihren Kindern am Kindergottesdienst oder an den Bastelangeboten einer Kita für Kinder aus der Gemeinde teilnehmen.

Wie sieht es aus bei Eltern, die über weniger Ressourcen verfügen, sei es aufgrund höherer Belastungen, geringer Bildung oder weil sie erst vor kurzem nach Deutschland zugewandert sind? Mehrere Studien zeigen den Zusammenhang zwischen Bildung, Zuwanderungshintergrund und Eintrittsalter in die Kita. Bei Kindern aus zugewanderten Familien, deren Eltern nur über eine geringe Schulbildung verfügen, ist die Wahrscheinlichkeit eines verkürzten Kita-besuchs von maximal zwei Jahren am höchsten (vgl. Leyendecker et al. 2014). In der NUBBEK Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit 2013), an der neben deutschen auch türkische und russische Eltern teilnahmen, zeigte sich jedoch, dass viele zugewanderte Familien, die ihre unter Dreijährigen zu Hause betreuten, dies vor allen Dingen deswegen machten, weil sie keinen Kitaplatz für ihre Kinder bekommen hatten. Während in der Gruppe der zu Hause betreuten Kinder viele deutsche Familien diese familiäre Betreuung als optimal ansahen, war dieser Anteil bei den zugewanderten Familien deutlich geringer. Letztere betonten mehr die positiven Effekte der außerfamiliären Betreuung (vgl. Bensel et al. 2013). Dies passt zu den häufig beschriebenen hohen Bildungserwartungen von zugewanderten Familien, die insbesondere für die größte Zuwanderergruppe mit türkischen Wurzeln untersucht wurden (vgl. Citlak et al. 2008; Durgel et al. 2009). Hinzu kommt, dass gerade zugewanderte Eltern mit geringer Schulbildung und geringen Ressourcen die Hoffnung und Erwartung haben, dass sie Aufgaben wie Bildung und Disziplin an Bildungseinrichtungen delegieren können (vgl. Jäkel/Leyendecker 2009). Im Hinblick auf die Teilnahme im U3-Bereich von Kindern aus zugewanderten Familien deutet sich jedoch eine positive Tendenz an: Während sie vor rund zehn Jahren seltener im U3-Bereich vertreten waren (vgl. Bensel et al. 2013; Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017; Rauschenbach/Bien 2018; Schober/Spieß 2013), so fand die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 170 ff.) heraus, dass sich der Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte zwischen 2009 und 2015 von 11 auf 22 Prozent verdoppelt hat.

3. Strukturelle Hürden beim Zugang zur Kita

Der Sachverständigenrat für Integration und Migration (2013) hat diesen „Hürdenlauf zum Krippenplatz“ dokumentiert und kommt zu dem Schluss, dass vor allen Dingen gut gebildete Eltern ohne Migrationshintergrund diese Klippen erfolgreich meistern. Für welche gesellschaftlichen Gruppen wäre es aber besonders wichtig, diese Zugangshürden abzuschaffen, damit ihre Kinder von der außerfamiliären Betreuung profitieren können? Etwa ein Drittel aller Kinder wachsen in zugewanderten Familien auf (vgl. BMFSFJ 2016, S. 15). Sie stellen damit nicht nur einen substantiellen Anteil der heranwachsenden Generation, sondern auch das jüngste und am schnellsten wachsende Segment der Bevölkerung dar (vgl. Hernandez 2012). Zuwanderinnen und Zuwanderer in Deutschland sind überdurchschnittlich jung und sie bekommen mehr Kinder als nicht zugewanderte Deutsche (vgl. Statistisches Bundesamt 2017) – eigentlich eine gute Nachricht für ein Land, in dem das Durchschnittsalter der Bevölkerung sehr hoch ist. Das heißt aber auch, dass der ökonomische und soziale zukünftige Erfolg unserer Gesellschaft zu einem wesentlichen Teil von diesen jungen Kindern und ihren zugewanderten Familien abhängt. Gleichzeitig verfügen zugewanderte Eltern im Vergleich zur nicht gewanderten Bevölkerung im Durchschnitt über eine niedrigere Bildung und ein niedrigeres Einkommen und sind prozentual häufiger auf Transferleistungen angewiesen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Die Ressourcen, die Eltern ihren Kindern verfügbar machen können, sind also in vieler Hinsicht geringer als die von nicht gewanderten deutschen Familien. Sozialpolitische Entscheidungen, die die erfolgreiche Adaptation und Integration der zugewanderten Familien erleichtern und die es Kindern erlauben, ihr Potenzial auch nutzen zu können, sind deswegen eine zeit-sensitive wichtige Herausforderung für Deutschland.

Kitas können hierbei einen substantiellen Beitrag leisten. Im Vergleich zur Schule bietet eine Kita einen geschützten Raum zum Erwerb wichtiger sozial-emotionaler, motorischer, kognitiver und sprachlicher Kompetenzen. In einem Review-Artikel zu international verfügbaren Studien kommt Burger (2010) zu dem Schluss, dass der Kitabesuch die kognitiven Kompetenzen der Kinder fördert und dass zugewanderte Kinder entweder im gleichen Maße oder sogar proportional etwas mehr von dem Kitabesuch profitieren als nicht gewanderte Kinder. Für Kinder mit nicht deutscher Familiensprache kommen deutsche Sprachkenntnisse, die vielleicht die wichtigsten Vorläuferfertigkeiten für den späteren guten Start in die Schule darstellen, als eine weitere Kompetenz hinzu. Mehrere Studien mit unterschiedlichen Stichproben zeigten die Bedeutung eines frühen Starts in die Kita für zugewanderte Kinder – je jünger sie beim Start in die Kita sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie bis zum Schulübergang zufriedenstellende Deutschkenntnisse erwerben (vgl. Giesen/Agache/Leyendecker 2017; Willard/Agache/Leyendecker o. J.).

In der SEIKA Studie (Sprachbildung und Entwicklungsprozesse im Kita-Alltag) in Nordrhein-Westfalen haben wir die deutschen Sprachkenntnisse von mehr als 2200 Kindern noch einmal differenzierter für drei unterschiedliche Gruppen von Kindern untersucht: (1) Kinder, die monolingual Deutsch aufwachsen, (2) Kinder, die in ihren Familien eine andere Sprache und Deutsch sprechen sowie (3) Kinder, die in ihren Familien kein Deutsch sprechen. Kinder, die zu Hause nur Deutsch sprachen, konnten durch einen frühen Start in die Kita ihre Deutschkenntnisse zwar signifikant, aber trotzdem nur leicht verbessern. Kinder, die zu Hause bilingual aufwuchsen, steigerten ihre Deutschkenntnisse mit jedem Jahr, das sie in der Kita verbrachten. Kinder, die zu Hause kein Deutsch sprachen, profitierten am meisten von einem frühen Start in die Kita (vgl. Kohl et al. 2018). Insgesamt zeigte sich, dass die Deutschkenntnisse von Kindern aus zugewanderten Familien, die früh in die Kita gekommen waren, am Ende der Kita-Zeit zwar im Durchschnitt noch unter denen der monolingual deutschen Kinder, aber nicht mehr im auffälligen Bereich lagen.

Da Kinder sich nicht alleine in einer Kita anmelden, ist eine Grundvoraussetzung für einen frühen Start in die Kita, dass der Kitausbau schnell voranschreitet und dass alle Eltern spätestens nach der Geburt ihres Kindes über Kitas und die Möglichkeiten, ihr Kind dort anzumelden, informiert werden. Solange es aber so ausgeprägte Hürden beim Zugang zur Kita gibt, werden gerade diejenigen benachteiligt, deren Kinder am meisten von einem frühen Start profitieren würden. Anders formuliert: Es geht nicht nur darum, zugewanderte Eltern, deren Kinder eine Kita besuchen, mehr zu beteiligen. Vielmehr ist entscheidend, dass Eltern die Wege im Vorfeld erleichtert werden, sodass ihre Kinder schon im U3-Bereich oder spätestens ab ihrem dritten Geburtstag eine Kita besuchen können. Der Grundstein für die Schlüsselqualifikation der Elternbeteiligung wird somit schon lange vor dem ersten Tag eines Kindes in der Kita gelegt.

4. Kulturelle Hürden beim Zugang zur Kita

Ein leichter, niedrighschwelliger Zugang zu Kitas ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, damit Kinder aus zugewanderten Familien schon vor ihrem dritten Geburtstag eine Kita besuchen. In der NUBBEK Studie wurden deutsche und zugewanderte Eltern, die ihr zweijähriges Kind zu Hause betreuten, explizit danach gefragt, was sie dazu hätte bewegen können, ihr Kind in eine Kita zu geben bzw. was sie daran gehindert hat (vgl. Bense et al. 2013). Auffallend war hier, dass die zugewanderten Mütter im Vergleich zu den deutschen Müttern besonders die Bedeutung eines guten Personal-Kind-Schlüssels betonten, aber auch den Kostenfaktor, die räumliche Ausstattung und eine gute fußläufige Erreichbarkeit der Einrichtungen.

Neben dem Wunsch nach einer guten Bildungsqualität zur Vorbereitung auf die Schule betonten zugewanderte Eltern auch den hohen Stellenwert einer kultursensiblen Erziehung ihrer Kinder. Diesen Eltern war es besonders wichtig, dass ihre Kultur, Religion und Essensvorschriften berücksichtigt werden und sie wünschten sich zudem mehrsprachige pädagogische Fachkräfte. Im Hinblick auf die elterliche Beteiligung in Kitas ist darüber hinaus noch ein weiterer Aspekt wichtig: Während nur 15 % der deutschen Mütter angaben, dass eine bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen für eine ideale Einrichtung wichtig ist, wurde dies von 63 % der türkischen und von 53 % der russischen Eltern bejaht. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass zugewanderte Eltern neben praktischen Aspekten wie Nähe zur Wohnung vor allem Wert legen auf eine qualitativ hochwertige Betreuung, die ihre Kinder auf die Schule vorbereitet, die kultursensitiv ist und die ihnen Kontakt und Austausch mit den pädagogischen Fachkräften erlaubt.

Der Wunsch nach einer kultursensiblen Betreuung beinhaltet mindestens zwei Aspekte. Zum einen ist es wichtig, dass Eltern sich darauf verlassen können, dass ihre Kinder kein Essen bekommen, das gegen die Regeln ihrer Religion verstößt, dass sie nicht diskriminiert werden und dass ihre besonderen Fähigkeiten, insbesondere Mehrsprachigkeit, geachtet und unterstützt werden. Zum anderen erfordert eine kultursensible Betreuung, dass eine Kommunikation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Normen und Werte, die im Elternhaus und in der Kita vermittelt werden, stattfindet. Während Essensvorschriften noch vergleichsweise einfach als klare Regeln kommuniziert werden können, ist die Kommunikation über Normen, Werte und damit verbundene Erziehungsvorstellungen sehr viel schwieriger.

Auch Eltern aus Deutschland unterscheiden sich in ihren Erziehungsvorstellungen erheblich, jedoch ist zu vermuten, dass diese Unterschiede nicht alle Bereiche, sondern nur einige Themen betreffen, beispielsweise Vorstellungen zu gesunder Ernährung, Medienkonsum oder Taschengeld. Hinzu kommt, dass viele Eltern auch bei der Auswahl der Kita darauf achten, dass diese ihren Vorstellungen von Erziehung weitestgehend entgegenkommt. Somit existieren zwar Unterschiede zwischen der familiären und außerfamiliären Betreuung, aber diese sind überwiegend nicht sehr weitreichend. Bei zugewanderten Eltern aus unterschiedlichen Ländern ist hier zum einen eine sehr viel größere Vielfalt von Erziehungsvorstellungen und Erziehungszielen zu vermuten. Zum anderen ist anzunehmen, dass Unterschiede in vielen Fällen zu Diskrepanzen zwischen den Erziehungspraktiken der familiären und außerfamiliären Umwelt führen (vgl. Evangelou et al. 2017; Lansford 2017). Das bedeutet, dass die Schere zwischen diesen beiden Umwelten sehr viel mehr auseinandergeht und dass dies alle Beteiligten – Eltern ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte – bemerken. Erziehungspraktiken, die in einem kulturellen Kontext sinnvoll sind, können in einem anderen Kontext merkwürdig und unangebracht erscheinen (vgl. Keller

2013). Für Fachkräfte wird manchmal das Verhalten dieser Kinder und ihrer Eltern nur schwer interpretierbar sein; umgekehrt werden Kinder und Eltern manchmal nicht verstehen, was mit ihnen unvertrauten Regeln erreicht werden soll oder wie manche Umgangsformen zu deuten sind.

Da sich diese zu vermutenden Diskrepanzen zwischen der familiären und der außerfamiliären Umwelt nicht immer einfach vermitteln lassen, ist hier eine verstärkte Kommunikation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften eine wichtige Voraussetzung, um Missverständnisse zu vermeiden und Hürden abzubauen. Viele Aspekte der eigenen Kultur sind Menschen zunächst einmal nicht bewusst und bleiben damit unsichtbar. Erst wenn wir mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenkommen, geraten bislang unsichtbare – weil selbstverständliche – Werte und Verhaltensweisen in das Bewusstsein. Deshalb kann ein intensiver Kontakt zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften für beide Seiten die Chance bedeuten, mehr über die jeweils eigene Kultur sowie über die Kultur der anderen zu erfahren, sich diese Unterschiede gegenseitig zu erklären und so mehr über die Vielfaltigkeit von Kulturen und deren Einfluss auf die Sozialisation von Kindern zu lernen.

Zugewanderte Eltern haben manchmal Angst, ihre Kinder an die Kultur des Aufnahmelandes zu verlieren, wenn ihre Kinder sich zu sehr damit identifizieren und dabei von der Kultur des Herkunftslandes entfernen. Suarez-Orozco und Suarez-Orozco (2011) schreiben hierzu, wie entscheidend für eine erfolgreiche Adaptation der Kinder die Fähigkeit der Eltern ist, einerseits den Respekt für die Familie und die Kultur des Herkunftslandes aufrechtzuerhalten und gleichzeitig die Kinder zu ermutigen, bikulturelle Kompetenzen zu erwerben, das Aufnahmeland und die Möglichkeiten, die es bietet, zu erkunden und so das Beste aus beiden Welten zu verbinden. Hier können Kitas einen wesentlichen Beitrag leisten, die ganz oder teilweise unbekannte Kultur zu erklären und zu vermitteln. Der Erfolg dieses Unterfangens hängt aber auch davon ab, ob sowohl Eltern als auch Fachkräfte bereit sind, der jeweils anderen Kultur mit einer positiven Einstellung zu begegnen.

5. Niedrigschwellige Integration in die Kita

Der Kita als erste Bildungsinstitution kommt ohne Zweifel eine hohe Bedeutung bei der Integration zugewanderter Eltern zu. Anders als in der Schule, in der Eltern ihre Kinder bestenfalls bis zum Schulhof begleiten, bringen Eltern ihre Kinder in die Kita und es besteht mehr Zeit für niedrigschwellige, informelle Gespräche zwischen „Tür und Angel“. Für zugewanderte Eltern der ersten Generation ist dies meistens der erste Kontakt mit dem deutschen Bildungssystem. Von Seiten der zugewanderten Eltern scheint – wie schon oben berichtet – die grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation mit der Kita vorhanden zu

sein, und viele Kitas haben auch schon Angebote entwickelt mit dem Ziel, Eltern aktiv in die Kita einzubeziehen, sie willkommen zu heißen und sie als Erziehungspartner zu gewinnen. Beispiele hierfür sind Initiativen, zugewanderte Familien schon vor dem ersten Kitabesuch anzusprechen und sie schon einmal die Woche nachmittags einzuladen oder die sogenannten „Rucksackprojekte“ (vgl. Krüger/Schröder in diesem Band), bei denen Eltern begleitend zum Kita-alltag über die Aktivitäten in der Kita informiert werden. Manche Städte haben auch aus der zugewanderten Community interkulturelle Bildungsboten und -botinnen ausgebildet, die bei Bedarf sowohl als Sprach- und Kulturmittler die Kommunikation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften unterstützen können. Weit verbreitet sind auch Elterncafés, in denen Eltern sich untereinander kennenlernen können. Eine Studie aus den Niederlanden hat gezeigt, dass die Beteiligung von Eltern in Kitas auch ihre Kenntnisse in der Landessprache fördert (vgl. Prevoo et al. 2011).

Auch wenn viele Eltern grundsätzlich bereit sind, sich in der Kita zu beteiligen, so können diese Absichten durch kulturelle und sprachliche Barrieren erschwert werden. Hier ist Kreativität gefragt. Eine Kita im Ruhrgebiet war erst dann erfolgreich in ihrem Bemühen, Eltern mit Fluchterfahrung in die Kita einzubeziehen, als sie eine Nähmaschine organisierte, die die Mütter alleine oder unter Anleitung nutzen konnten. Besonders erfolgreich in der Arbeit mit neu zugewanderten Eltern sind die sogenannten Kinderstuben, die zunächst in Dortmund und seit 2016 auch in anderen Ruhrgebietsstädten angeboten werden (vgl. Möller-Dreischer o. J.). Diese richten sich an Eltern, die aufgrund ihrer Fluchterfahrungen oder weil sie einer ethnischen Minderheit in einem osteuropäischen EU-Land angehörten und erst kürzlich nach Deutschland gekommen sind, über keine Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem verfügen und insgesamt sehr wenige Ressourcen haben. Hier werden Kinder ganztägig von besonders ausgebildeten Tagespflegekräften betreut, der Fachkraft-Kind-Schlüssel ist sehr gut, Eltern sind verpflichtet, an zwei Tagen in der Woche für mehrere Stunden anwesend zu sein und sich aktiv zu beteiligen. Nach einem Jahr bekommen die Kinder garantiert einen Kitaplatz. Diese intensive Betreuung der Kinder und Begleitung *der* Eltern ist sehr aufwendig, erreicht aber das Ziel, sowohl Eltern als auch Kindern den Zugang in unser Bildungssystem zu erleichtern (vgl. Möller-Dreischer o. J.).

Wissenschaft, Politik und Kitas als Bildungsinstitutionen sind sich weitgehend einig, dass eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita einen hohen Stellenwert besitzt. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gilt in diesem Zusammenhang als neues Leitbild (vgl. Betz in diesem Band) und es wird vermutet, dass die Zusammenarbeit mit Eltern ein großes Entwicklungspotenzial darstellt (Roßbach/Anders/Tietze 2016). Während jedoch die Bedeutung erkannt und vielfach dokumentiert wurde (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013; Vierni-

ckel et al. 2013), ist die Umsetzung im Alltag zwar punktuell, aber noch längst nicht flächendeckend gelungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in den letzten Jahrzehnten zunehmend mehr Bemühungen von Seiten der Kitas und der Kommunen gibt, zugewanderte Eltern in der Kita willkommen zu heißen und sie zu integrieren. Studien zum Kontakt zwischen Bildungsinstitutionen und zugewanderten Eltern und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder existieren bislang vor allen Dingen für den Schulbereich (vgl. El Nokali/Bachman/Votruba-Drzal 2010; Kohl et al. 2014; Kohl/Jäkel/Leyendecker 2015). Diese Studien belegen, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen sich positiv auf die schulische Entwicklung der Kinder auswirkt.

6. Einbezug der familiären Umwelt

Die Wirksamkeit von Elternbeteiligung sollte sich aber nicht nur in dem Engagement der Eltern in der Kita und den Bemühungen der Kita erschöpfen, Eltern willkommen zu heißen und zu integrieren. Wie Anders (2013) beschreibt, sind Fördermaßnahmen in der Kita immer dann besonders wirksam, wenn es gelingt, Eltern nicht nur in der Kita zu beteiligen, sondern auch die familiäre Umwelt einzubeziehen. Kinder aus zugewanderten Familien, deren Eltern über wenig Bildungsressourcen verfügen, können zwar in einer qualitativ guten Kita viel aufholen, jedoch ist auch eine hochwertige frühe Betreuung nur eingeschränkt in der Lage, Entwicklungsdefizite, die sich auch aus ungünstigen Lernbedingungen in benachteiligten Familien ergeben, zu kompensieren (vgl. Burger 2010). Dies kann nur durch eine Elternbeteiligung in beiden Kontexten – Kita und Familie – erreicht werden (vgl. El Nokali et al. 2010). Viele Studien belegen, dass die Beteiligung von zugewanderten Eltern in Kitas sich auch auf den familiären Kontext auswirkt, insbesondere im Hinblick auf die Leseumwelt, die Kinder zu Hause erfahren (vgl. Jäkel et al. 2011; Jäkel/Wolke/Leyendecker 2012). Die Förderung der frühen Leseumwelt der Kinder ist eine relativ kostengünstige, aber noch wenig genutzte Ressource, um zugewanderte Eltern und Eltern mit geringer Bildung dazu anzuregen, ihren Kindern mehr vorzulesen. Allerdings wird die Förderung der häuslichen Leseumwelt immer noch als eine Privatsache der Familien betrachtet. Eine der wenigen Versuche herauszufinden, ob und wie es möglich ist, Eltern zu motivieren, ihren Kindern vorzulesen, findet zurzeit an der University of Maryland statt. In ihrem „Parent Involvement Lab“ hat Natasha Cabrera eine Studie begonnen, in der sowohl Vätern als auch Müttern jeweils passend für das Alter ihrer Kinder ein Buch mitgegeben wird, in dem sie über zu erwartende Entwicklungen der Kinder informiert werden, aber auch ermuntert werden, ihnen vorzulesen und mit ihnen zu spielen (UMD College of Education o.J.).

7. Zusammenfassung: Familien mit Zuwanderungshintergrund – Schlüsselfaktor elterliche Beteiligung

Kinder aus zugewanderten Familien stellen einen wesentlichen Teil der Zukunft unseres Landes dar und es ist wichtig, dass sie schon früh die notwendige Unterstützung für einen guten Start in unser Bildungssystem bekommen. Studien zeigen immer wieder, dass zugewanderte Kinder besonders von einem frühen Beginn des Kitabesuchs profitieren, dass ihre Eltern auch dazu bereit sind, sie früher in die Kita zu bringen, dass sie jedoch seltener über die Ressourcen verfügen, um einen der begehrten Plätze im U3-Bereich zu erhalten. Damit aber der Schlüsselfaktor elterliche Beteiligung in der Kita früh wirksam werden kann, müssen erst einmal deutlich mehr Kitaplätze im U3-Bereich zur Verfügung gestellt werden.

Wenn Kinder aus zugewanderten Familien in der Kita sind, kann Elternbeteiligung unter drei Aspekten betrachtet werden: So geht es erstens darum, welche Rolle die Kita übernimmt (Hat sie eine Willkommenskultur entwickelt? Existieren niedrigschwellige Angebote und Projekte für Eltern, denen die deutsche Sprache und Kultur fremd ist?). Zweitens ist nach der Rolle der Eltern zu fragen (Inwieweit ist es für sie möglich, an Aktivitäten der Kita teilzunehmen, sich zu beteiligen und mit den pädagogischen Fachkräften auszutauschen?). Der dritte Aspekt betrifft die Brücke zwischen dem Kontext Kita und dem Kontext Familie. Hier sind wiederum sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern gefragt, damit es gelingt, diese beiden Erfahrungswelten zum Wohl der Kinder miteinander zu verbinden. Brücken können immer in zwei Richtungen begangen werden. Eltern können sich in der Kita einbringen, und sie können auch – unterstützt von der Kita – Anregungen mit nach Hause nehmen, adaptieren und in ihren Alltag integrieren. Bisher fehlen Studien zur Elternbeteiligung in der Kita und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder, sowohl für deutsche als auch für zugewanderte Familien. Alles deutet jedoch darauf hin, dass Kitas die optimale Umgebung bieten, um Eltern willkommen zu heißen und mit ihnen zu kooperieren. Elternbegleiter und -begleiterinnen können hier wertvolle Arbeit leisten, von der anzunehmen ist, dass sie nicht nur in der Kita, sondern auch noch in der Schule positive Auswirkungen haben wird.

Literatur

- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 2, S. 237–275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.

- Bensel, Joachim/Aselmeier, Maike/Agache, Alexandru/Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Leyendecker, Birgit/Martinet, Franziska (2013): Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation. In: Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Leyendecker, Birgit (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar und Berlin: Verlag das Netz, S. 37–67.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2016): Familien mit Migrationshintergrund. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/blob/93744/3de8fd035218de20885504ea2a6de8ce/familien-mit-migrationshintergrund-data.pdf (Abfrage: 15. 5. 2018).
- Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017: Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Burger, Kaspar (2010): How does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review on the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. In: *Early Childhood Research Quarterly* 25, H. 2, S. 140–165.
- Citlak, Banu/Leyendecker, Birgit/Schölmerich, Axel/Driessen, Ricarda/Harwood, Robin L. (2008): Long-Term Socialization Goals of First and Second Generation Migrant Turkish Mothers and German Mothers. In: *International Journal of Behavioral Development* 32, H. 1, S. 56–65.
- Durgel, Elif/Leyendecker, Birgit/Yagmurlu, Bilge/Harwood, Robin (2009): Sociocultural Influences on German and Turkish Immigrant Mothers' Longterm Socialization Goals. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 40, H. 5, S. 834–852.
- El Nokali, Nermeen E./Bachman, Heather J./Votruba-Drzal, Elizabeth (2010): Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. In: *Child Development* 81, H. 3, S. 988–1005.
- Evangelou, Maria/Goff, Jenny/Sylva, Kathy/Sammons, Pam/Smith, Teresa/Hall, James/Eisenstadt, Naomi (2017): Children's Centres: An English Intervention for Families Living in Disadvantaged Communities. In: Cabrera, Natasha/Leyendecker, Birgit (Hrsg.): *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Cham: Springer Nature, S. 455–470.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In: *Bildungsforschung* 10, H. 1, S. 11–25.
- Giesen, Ulrike/Agache, Alexandru/Leyendecker, Birgit (2017): Positive Effekte eines frühen Starts in eine Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen bei Vorschulkindern aus türkischsprachigen Familien: Ergebnisse einer Latent-Change-Analyse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 64, H. 3, S. 1–22.
- Hernandez, Donald (2012): Resources, Strengths, and Challenges for Children in Immigrant Families in Eight Affluent Countries. In: Masten, Ann/Liebkind, Karmela/Hernandez, Donald (Hrsg.): *Realizing the Potential of Immigrant Youth*. New York: Cambridge University Press, S. 17–40.
- Jäkel, Julia/Leyendecker, Birgit (2009): Erziehungspraktiken und Bildungserwartungen von türkischstämmigen und deutschen Müttern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56, H. 1, S. 1–15.
- Jäkel, Julia/Schölmerich, Axel/Kassis, Wassilis/Leyendecker, Birgit (2011): Mothers' and Fathers' Bookreading Predicts Preschoolers' Development in Turkish Immigrant and German Families. In: *International Journal of Developmental Science* 5, H. 1-2, S. 27–39.

- Jäkel, Julia/Wolke, Dieter/Leyendecker, Birgit (2012): Resilienz im Vorschulalter: Wie stark kann die familiäre Leseumwelt biologische und soziokulturelle Entwicklungsrisiken kompensieren? In: Zeitschrift für Familienforschung 24, H. 2, S. 148–159.
- Keller, Heidi (2013): *Cultures of Infancy*. 2. Auflage. Mahwah: Erlbaum.
- Kohl, Katharina/Jäkel, Julia/Leyendecker, Birgit (2015): Schlüsselfaktor elterliche Beteiligung: Warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen. In: Zeitschrift für Familienforschung 27, H. 2, S. 193–207.
- Kohl, Katharina/Jäkel, Julia/Spiegler, Olivia/Willard, Jessica A./Leyendecker, Birgit (2014): Eltern und Schule – wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 61, H. 2, S. 96–111.
- Kohl, Katharina/Willard, Jessica/Agache, Alexandru/Bihler, Lilly-Marlen/Leyendecker, Birgit (2018): Child Care Quality, Classroom Composition, and Age at Entry: Child Care Experiences and Single and Dual Language Learners' German Skills.
- Lansford, Jennifer E. (2017): An International Perspective on Parenting and Children's Adjustment. In: Cabrera, Natasha/Leyendecker, Birgit (Hrsg.): *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Cham: Springer Nature, S. 107–122.
- Leyendecker, Birgit/Citlak, Banu/Schräpler, Jörg-P./Schölmerich, Axel (2014): Bildungserwartungen beim Übergang in die Grundschule – Ein Vergleich von deutschen und zugewanderten Eltern. In: Zeitschrift für Familienforschung 26, H. 1, S. 70–93.
- Möller-Dreischer, Sebastian (o.J.): Dortmunder Kinderstuben. Komplementäres Tagesbetreuungsangebot. Abschlussbericht einer wissenschaftlichen Untersuchung. www.ruhrfur-tur.de/sites/default/files/inline-attachments/Evaluation_Kinderstuben_Abschlussbericht_0416.pdf (Abfrage: 22. 6. 2018).
- Prevo, Mariëlle J. L./Mesman, Judi/Van IJzendoorn, Marinus/Pieper, Suzanne (2011): Bilingual Toddlers Reap the Language They Sow: Ethnic Minority Toddlers' Childcare Attendance Increases Maternal Host Language Use. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32, H. 6, S. 561–576.
- Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.) (2018): *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A) – der neue DJI-Survey*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Roßbach, Hans-Günther/Anders, Yvonne/Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2016): *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Berlin: BMFSFJ.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): *Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. SVR-Forschungsbereich. Berlin: SVR.
- Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2013): Early Childhood Education Activities and Care Arrangements of Disadvantaged Children in Germany. In: *Child Indicators Research* 6, H. 4, S. 709–735.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Fachserie 1 Reihe 2.2*: www.destatis.de/DE/ Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 22. 6. 2018).
- Suarez-Orozco, Carola/Suarez-Orozco, Marcello (2011): *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press. f
- UMD College of Education (o. J.): Website des Family Involvement Laboratory, UMD College of Education. University of Maryland. www.education.umd.edu/research/labs/family-involvement-laboratory (Abfrage: 3. 7. 2018).

- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Forschungsbericht. Berlin: Alice Salomon Hochschule.
- Willard, Jessica A./Agache, Alexandru/Leyendecker, Birgit (o.J.): ECEC Quality and Language Skills of Dual Language Learner Immigrant and Monolingual Non-Immigrant Toddlers in Germany. In: Early Childhood Research Quarterly.

Frühe Bildung in Familien mit Migrationshintergrund

1. Der Stellenwert von Bildung für Familien mit Migrationshintergrund

In modernen Gesellschaften hat Bildung eine Schlüsselrolle in der menschlichen Entwicklung. Sie bestimmt nicht nur die Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten, sondern hängt auch mit der allgemeinen gesellschaftlichen Teilhabe, der physischen und psychischen Gesundheit, der Lebenszufriedenheit und anderen Indikatoren zusammen (vgl. Lampert et al. 2017). Diese Unterschiede manifestieren sich bereits in der Kindheit und setzen sich in späteren Lebensphasen fort. Bildungschancen und Gesundheit sind in vielen Ländern mehr oder weniger mit der sozialen Herkunft verknüpft (vgl. WHO 2013). Wenngleich sich in Deutschland soziale Disparitäten in den letzten Jahren etwas verringert haben, wirken sich ein Migrationshintergrund und/oder ein niedriger Bildungsstand der Eltern immer noch nachteilig auf die Bildungsteilhabe der Kinder aus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; BMFSFJ 2017).

Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist eigentlich zu unspezifisch, da Migrationsfamilien keine homogene Bevölkerungsgruppe sind, sondern je nach regionaler und nationaler Herkunft sowie Bildungsniveau sehr unterschiedliche Lebenslagen aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Thiessen 2013). Migrationsfamilien sind in fast allen sozialen Milieus vorzufinden, wenngleich überdurchschnittlich häufig in der Unterschicht und unteren Mittelschicht. Daher kann nicht pauschal von einer Bildungsbenachteiligung von Migrantenfamilien gesprochen werden. Bestehende Ungleichheiten sind teilweise über den sozio-ökonomischen Status vermittelt (vgl. Thiessen 2013). Ein Migrationshintergrund kann in mancher Hinsicht auch eine Ressource darstellen, zum Beispiel wenn enge familiäre und andere Netzwerke der eigenen Ethnie stabilisierend wirken (vgl. Rupp/Neumann 2013). Weit häufiger werden allerdings die Entwicklungsrisiken diskutiert, die bei einem Teil der Migrantenfamilien bestehen und ihre Bildungschancen gefährden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Rupp/Neumann 2013). Dazu zählen z.B. geringe Sprachkompetenzen im Zuwanderungsland, Kulturkonflikte, Identitätsprobleme und Diskriminierungserfahrungen. Kinder mit Migrationshinter-

grund wachsen öfter als andere in finanziell knappen Verhältnissen auf, ihre Eltern haben häufiger niedrige Bildungsabschlüsse und sind öfter arbeitslos. In Anbetracht des steigenden Anteils von Migrant(inn)en in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2017a) ist daher die Förderung ihrer Bildungschancen sehr wichtig. Dies gilt nicht zuletzt auch wegen der gesellschaftlichen Langzeitfolgen geringer Bildung für die Gesellschaft insgesamt.

Dabei spielt die Alltagsbildung jenseits der offiziellen Bildungsinstitutionen eine wesentliche Rolle, insbesondere die Bildung in der Familie. Hier sollen Kinder u. a. die kognitive Grundausstattung und die erforderlichen Sprachkompetenzen für einen erfolgreichen Schulbesuch vermittelt bekommen. Während der Schulzeit haben die Eltern eine wichtige unterstützende Funktion, z. B. bei den Hausaufgaben, der Motivierung und dem Umgang mit Misserfolg und Erfolg. Gemeinsam mit frühen Bildungsorten wie Kindertagesstätten stellen Eltern wichtige Weichen für den schulischen Erfolg der Kinder. Die Möglichkeiten von Eltern, frühkindliche Bildungsprozesse zu fördern, sind aber von ihren eigenen Ressourcen, Kompetenzen und Motiven abhängig. Deshalb besteht die Gefahr, dass durch Alltagsbildung soziale Disparitäten verfestigt werden (vgl. Rauschenbach 2007). Viele Migranteneltern haben zwar durchaus Bildungsaspirationen für ihre Kinder, aber Sprachprobleme, mangelnde Informiertheit oder ein Verständnis von Bildung als primär schulische Aufgabe erschweren häufig kindliche Lernerfolge. Nicht selten besteht auch ein gewisser Pessimismus hinsichtlich der Chancen der Kinder im Schulsystem sowie der eigenen Fördermöglichkeiten (vgl. BMFSFJ 2012).

Hier kommt der Familienbildung eine zentrale Rolle zu, die mit ihren Angeboten Eltern in ihren Erziehungs- und Bildungskompetenzen stärken soll. Allerdings sind gerade jene Familien mit dem größten Unterstützungsbedarf oft schwer zu erreichen. Migrantenfamilien sind bei Angeboten der Familienbildung und in Betreuungseinrichtungen unterrepräsentiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Bradna/Heitkötter 2013; Lösel et al. 2006b). Reale oder mentale Zugangsbarrieren bestehen z. B. in Zeitmangel, fehlender Kinderbetreuung, mangelnder Kenntnis von Angeboten oder Befürchtungen, dass zu sehr in die Privatsphäre eingegriffen werde (vgl. Heinrichs et al. 2005; Smolka 2002). Bei manchen Migrantengruppen gibt es überdies sprachliche und kulturelle Hindernisse, Ängste vor Behörden sowie Vorbehalte gegenüber eher mittelschichtorientierten Beratungsangeboten. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass international zwischen den Ländern Unterschiede in den *durchschnittlichen* kognitiv-intellektuellen Ressourcen bestehen (vgl. Rindermann 2018). Die Ursachen hierfür sind vielfältig und werden kontrovers diskutiert. Die Analyse solcher Fakten kann jedoch zu einem differenzierten Umgang mit Bildungsbarrieren bei Migrantenfamilien beitragen. Barrieren gibt es schließlich auch bei manchen Fachkräften, z. B. durch Verunsicherung, Vorurteile, geringe interkulturelle Kompetenz oder knappe Ressourcen (vgl. Gaitanides 2011).

In Anbetracht dieser Hürden sind niedrigschwellige Angebote in einer „Geh-Struktur“ von besonderer Bedeutung. Dementsprechend hat sich das Angebot der Familienbildung gegenüber der früher überwiegenden „Komm-Struktur“ deutlich verändert und spricht verstärkt Familien mit Risikofaktoren wie Einkommensarmut, Bildungsferne oder Migrationshintergrund gezielt und niedrigschwellig an (vgl. Bradna/Heitkötter 2013; Correll/Lepperhoff 2013).

Zur Konkretisierung unserer Thematik stellen wir im Folgenden zwei Beispiele vor und berichten über die jeweiligen Erfahrungen und Ergebnisse bei Migrantenfamilien. Zum einen handelt es sich um das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“, das umfassend evaluiert wurde und derzeit als „Elternchance II“ fortbesteht. Dieses Programm hatte zum Ziel, frühe Bildung in Familien zu fördern, u. a. indem den Eltern sogenannte Elternbegleiter(innen) zur Seite gestellt wurden. Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Angebot von strukturierten Trainingskursen zur Förderung der Erziehungskompetenz der Eltern und sozialen Kompetenz der Kinder. Hier beziehen wir uns hauptsächlich auf das Programm „Entwicklungsförderung in Familien: Eltern und Kindertraining (EFFEKT)“, das am Institut für Psychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg konzipiert wurde und für das ebenfalls Evaluationsergebnisse zu Familien mit Migrationshintergrund vorliegen. Im letzten Abschnitt unseres Beitrags werden einige Schlussfolgerungen für die weitere Ausrichtung der frühen Familienbildung bei Migrantenfamilien gezogen.

2. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation

Das Bundesprogramm des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ) „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ hatte zum Ziel, der Bildungsungleichheit in Deutschland entgegenzuwirken, indem Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler(innen) gestärkt werden sollten. Die erste Phase des Programms lief von 2011 bis 2015. Es umfasste zwei Bereiche: Erstens wurden durch intensive Schulungen rund 6000 Fachkräfte mit dem Arbeitsschwerpunkt der Familienbildung zu Elternbegleiter(inne)n qualifiziert, um vor Ort familienbezogene Bildungsangebote kompetent und vernetzt zu initiieren und zu betreuen. Diese Qualifizierung beinhaltete entwicklungspsychologische Grundlagen, Strukturen und Verläufe im Bildungssystem, sozialpädagogische Ansätze und Kompetenzen im Sozialraum, Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen Milieus, Bildungsgelegenheiten im Familienalltag und andere Themen (vgl. Müller et al. 2015). Zweitens wurden in 100 Einrichtungen, die im Feld der Familienbildung aktiv waren, im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ niedrigschwellige Zugänge zu Familien ausgebaut und die Vernetzung mit anderen Einrichtungen im Sozialraum mo-

dellhaft erprobt. Zielgruppe des Bundesprogramms waren Familien mit Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Es richtete sich – insbesondere im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ – gezielt an bildungsferne Eltern, an Familien mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen und an Familien mit Migrationshintergrund.

Von 2012 bis 2015 wurde das Programm durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München und die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) evaluiert. Die externe Evaluation war sowohl prozess- als auch wirkungsbezogen. Sie umfasste drei Module mit jeweils umfangreichen quantitativen und qualitativen Datenerhebungen (vgl. Müller et al. 2015):

Modul 1 betraf die geschulten Elternbegleiter(innen). Es enthielt einen quantitativen Vorher-Nachher-Follow-up Kontrollgruppenvergleich sowie qualitative Interviews mit Expert(inn)en und Elternbegleiter(inne)n.

Modul 2 untersuchte die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“. Dazu wurden quantitative Daten zu zwei Messzeitpunkten erhoben und Fokusgruppen mit Fachkräften von elf Modellstandorten durchgeführt.

Modul 3 bezog sich direkt auf Eltern und Kinder. Hier gab es ein quantitatives Prätest-Posttest-Kontrollgruppendesign, welches durch qualitative Tiefeninterviews ergänzt wurde. Einen Migrationshintergrund nach der Definition des Statistischen Bundesamtes (2013) hatten 39% der Elternstichprobe des quantitativen Ansatzes; bei den qualitativ befragten Eltern lag dieser Anteil bei 59%. Nur etwa 30% der Befragten hatten eigene Migrationserfahrungen; 16% besaßen nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Der beträchtliche Anteil von Migrationsfamilien in der Evaluation könnte damit zusammenhängen, dass die Interviews in verschiedenen Sprachen ermöglicht wurden. Circa 10% führten das Interview in ihrer nicht-deutschen Muttersprache durch.

Die Elternbefragung (Modul 3) erbrachte für die meisten der erhobenen Variablen keine Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. So waren beispielsweise beide Elterngruppen gleichermaßen zufrieden mit der Elternbegleitung und boten ihren Kindern zu Hause die gleichen Anreizstrukturen. Wenn sich Unterschiede zeigten, so sprachen diese überwiegend für eine stärkere Belastung der Migrationsfamilien. Diese Eltern gaben geringere Kenntnisse des deutschen Schulsystems an und schätzten die eigene Fähigkeit, ihr Kind bei der Einschulung zu unterstützen, geringer ein als Eltern ohne Migrationshintergrund. Eltern mit Migrationshintergrund äußerten auch signifikant weniger Vertrauen zu der jeweiligen Fachkraft. Eine mögliche Erklärung hierfür könnten Sprachbarrieren sein, da es von den Eltern positiv bewertet wurde, wenn die Fachkraft ihre Muttersprache beherrschte. In diesen Fällen konnte sie z.B. durch Übersetzungen oder beim Ausfüllen von Dokumenten helfen.

Die Fokusgruppen mit Fachkräften aus den „Elternbegleitung Plus“-Einrichtungen sowie deren Kooperationspartner(inne)n (Modul 2; vgl. Müller et al.

2015) lieferten wichtige Erkenntnisse zu speziellen Problemlagen. Dabei wurden mehrfach Schwierigkeiten benannt, welche die teilnehmenden Fachkräfte bei Eltern mit Migrationshintergrund ebenso wie bei bildungsfernen Eltern wahrnahmen. So wurden beide Elterngruppen als eher ängstlich und unsicher charakterisiert und ihnen wurde ein geringes Vertrauen in Institutionen, vor allem in das deutsche Schulsystem, zugeschrieben. Darüber hinaus wurden mitunter bei den Eltern mangelnde Erziehungskompetenzen bzw. ein anderes Erziehungsverständnis wahrgenommen. Den Fachkräften zufolge hielten Eltern mit Migrationshintergrund beispielsweise wenig von einer Erziehung ihrer Kinder zur Selbständigkeit und verstünden auch die von ihnen erwartete Rolle in der Erziehungspartnerschaft nicht. Problematisch sei vor allem, dass diese Eltern teilweise die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder an die Bildungsinstitutionen abgeben würden und diese für Misserfolge ihrer Kinder verantwortlich machten. Auch die Freizeitgestaltung innerhalb dieser Familien sei aus Sicht der Fachkräfte nicht bildungsfördernd, vor allem aufgrund des umfangreichen Medienkonsums. Spezifisch für Migrationsfamilien wurden sprachliche Probleme und kulturelle Missverständnisse genannt. Laut den Fachkräften hemmen mangelnde sprachliche Kompetenzen den Kontakt zu deutschen Institutionen und die Unterstützung von Bildungsprozessen der Kinder. Sie erschwerten auch die Teilnahme an den Angeboten des Bundesprogramms, besonders dann, wenn keine Fachkraft mit entsprechenden Sprachkenntnissen zur Verfügung stehe.

Die skizzierten Ergebnisse machen deutlich, dass Migrationsfamilien eine stärkere Belastung und mehr Bedarf an Bildungsbegleitung aufweisen, gleichzeitig aber schwerer zu erreichen sind (u. a. durch Einstellungs- und Sprachbarrieren). Daher stellt sich die Frage, wie dies verbessert werden kann. Auch dazu lieferte die Evaluation von „Elternchance ist Kinderchance“ einige Antworten. So verfolgte ein Teil der Fachkräfte verschiedene Ansätze, um Berührungspunkte zu reduzieren und Eltern für die Teilnahme an Angeboten zu gewinnen. Dabei wurden die persönliche Ansprache der Eltern sowie ein gezieltes Aufsuchen auch außerhalb der eigenen Einrichtung als wichtige Zugangswege zu Eltern mit Migrationshintergrund genannt, da diese Eltern selten von sich aus an Angeboten teilnehmen. Im Sinne einer aufsuchenden Elternarbeit wurde der Kontakt zu den Eltern dort gesucht, wo man sie regelmäßig antrifft, z. B. in Kindertagesstätten. Dementsprechend wurden Kindertagesstätten auch am häufigsten als Kooperationspartner der „Elternbegleitung Plus“-Modellstandorte angegeben. Das zentrale Ziel der persönlichen Ansprache bestand weniger darin, die Eltern für ein bestimmtes Angebot zu gewinnen, sondern vielmehr im Aufbau einer langfristigen, vertrauensvollen Beziehung. Dabei wurden eine wertschätzende Haltung der Fachkräfte und ein partnerschaftlicher Kontakt mit den Eltern als wichtige Basis erachtet, bei Migrant(inn)en zudem ein kultursensibles Verhalten und die Überwindung sprachlicher Barrieren. Demgegenüber wurde

in einer eher belehrenden oder defizitorientierten Haltung von Fachkräften gegenüber den Eltern eine Zugangsbarriere gesehen. Man vermutete, dass diese Haltung zu Distanz und mangelndem Vertrauen der Eltern in Institutionen und Fachkräfte führe. Weiterhin bewirkten auch formelle Kontaktaufnahmen, Nicht-Berücksichtigung der Interessen der Eltern und mangelnde Verbindlichkeit der Fachkräfte eher Ablehnung auf Seiten der Eltern. Generell wurde die unpersönliche Werbung für Angebote, z. B. mittels Flyern, Plakaten oder Aushängen, für weniger effektiv gehalten als die persönliche Kontaktaufnahme.

Neben der persönlichen Ansprache durch die Fachkräfte selbst bestand ein weiterer Zugangsweg in der Ansprache durch andere Eltern, die bereits an Angeboten der Einrichtung teilnahmen. Dies bot die Möglichkeit, die Angst neuer Eltern vor dem ersten Kontakt mit einer Bildungseinrichtung zu verringern, indem sich Menschen mit ähnlichen lebensweltlichen Erfahrungen positiv zu Angeboten und Einrichtungen äußerten. Dadurch kann die Hemmschwelle verringert sowie das Interesse an den offerierten Angeboten gestärkt werden. Eine andere erfolgversprechende Maßnahme stellte die Verzahnung verschiedener Angebote dar. Diese wurden miteinander verkettet, sodass ein Angebot für das nächste als Zugang diente. Dabei wurden offene Angebote wie Elterncafés, Feste oder Ausflüge genutzt, um Eltern persönlich anzusprechen und sie zu weiteren Aktivitäten einzuladen, z. B. zum Besuch eines Elternkurses oder zu einem persönlichen Beratungsgespräch. Daher ließ sich für einen Teil der Angebote feststellen, dass deren Funktion als Zugang zu den Eltern relevanter war als der eigentliche Angebotsinhalt. Insgesamt bestätigen diese Befunde die Ergebnisse und Empfehlungen, wie sie bereits Lösel et al. (2006b) in ihrer bundesweiten Bestandsaufnahme und Evaluation der Familienbildung dargestellt haben.

3. Das strukturierte Eltern- und Kindertraining EFFEKT und seine Evaluation

Im Gegensatz zu dem breit angelegten Ansatz von „Elternchance ist Kinderchance“ enthalten viele andere Angebote zur frühen Familienbildung strukturierte Programme zur Förderung der Erziehungskompetenz der Eltern und/oder der sozialen Kompetenz von Kindern. Derartige Programme sind international und in Deutschland am häufigsten und mit insgesamt positiven Ergebnissen evaluiert (vgl. Lösel/Bender 2017; Weiss/Schmucker/Lösel 2015). An ihnen nehmen auch Familien mit Migrationshintergrund teil. Im Folgenden berichten wir über das Beispiel des Programms „Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining“ (EFFEKT). Grundsätzlich sind wir der Auffassung, dass die auf dem ‚Markt‘ befindlichen Programme teilweise recht ähnlich sind und die jeweiligen Erfahrungen zumindest teilweise generalisiert werden kön-

nen. Wir beziehen uns deshalb exemplarisch auf unseren eigenen Ansatz, weil wir hier Erfahrungen und Ergebnisse zu Migrantenfamilien haben.

Die Entwicklung und Evaluation des EFFEKT-Programms wurde vom BMFSFJ gefördert. Das Kindertraining „Ich kann Probleme lösen“ basiert auf theoretischen Konzepten zur sozialen Kompetenzförderung. Es eignet sich für Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren. In 15 Einheiten lernen die Kinder, verschiedene Gefühle zu erkennen, Gründe und Ursachen für Verhaltensweisen zu finden, alternative Lösungen in sozialen Situationen zu entwickeln und Handlungskonsequenzen zu beachten. Die didaktischen Methoden und das Material sind vielfältig und kindgerecht aufbereitet. Begleitend gibt es Elterninformationen. Das Elternprogramm „Förderung der Erziehungskompetenz“ basiert auf sozial-kognitiven Lerntheorien. Es soll insbesondere unangemessene Bekräftigungen und Zwangsinteraktionen in der Familie vermeiden. Es ist theoretisch konsistent zum Kinderprogramm. Das Training richtet sich an Eltern von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. Das Kernprogramm besteht aus fünf bis sechs Modulen zu je zwei Stunden pro Woche. Thematisiert werden Grundregeln der positiven Erziehung, Aufforderungen stellen, Grenzen setzen, Überforderung in der Erziehung sowie die Stärkung des Familienlebens. Didaktisch gibt es auch hier unterschiedliche Methoden. Das Training ist bewusst kurz gehalten, um die Teilnahmerate der Eltern zu erhöhen und Ausfälle zu vermeiden. Meta-Analysen legen nahe, dass kein einfacher Zusammenhang zwischen Programmintensität und Wirksamkeit besteht (vgl. Beelmann/Pfost/Schmitt 2014). Beide EFFEKT-Teilprogramme können jeweils alleine oder in Kombination durchgeführt werden (vgl. Bender/Lösel 2018; Lösel et al. 2006a).

Zu EFFEKT liegen Evaluationen mit Kontrollgruppen vor, in denen sich nach zwei bis drei Monaten, zwei bis drei Jahren, vier bis fünf Jahren und selbst nach neun bis zehn Jahren noch (mäßige) positive Effekte auf die Kinder zeigten (vgl. Lösel/Stemmler 2012; Lösel/Stemmler/Bender 2013). Wir haben deshalb das Programm auf Non-Profit-Basis bundesweit verbreitet und etwa 1 800 Trainer(innen) geschult. Die Rückmeldungen aus der Praxis sind zumeist positiv (vgl. Bender/Lösel 2018) und auch bei emotional belasteten Müttern kann das Programm hilfreich sein (vgl. Stemmler et al. 2013).

Ursprünglich präferierte das BMFSFJ einen universellen Präventionsansatz, d. h. es sollten nicht nur Familien mit spezifischen Belastungen angesprochen werden. Unsere Erfahrungen zeigten dann, dass manche Elterngruppen seltener teilnahmen als andere. Dies galt insbesondere für türkische Familien. Während ihre Kinder in den Kitas fast alle am Kindertraining teilnahmen, nahmen nur wenige türkische Eltern (Mütter) am Elterntraining teil. Unsere Analyse legte verschiedene Gründe nahe: Erstens gab es bei einem Teil der potentiellen Klientel Sprachbarrieren, vor allem bei jenen Müttern, die oft nach langen Jahren hierzulande kaum Deutsch konnten. Zweitens bestanden nicht selten Vorbehalte, an einem auf das Familienleben bezogenen Programm teilzunehmen. Drit-

tens bereitete es organisatorisch teilweise Schwierigkeiten, feste Termine einzuhalten, sodass dann Teilnehmer(innen) wegblieben. Und viertens zeigte sich im Gespräch mit Migranteneltern, dass manche Inhalte des Elterntrainings zu sehr westlich-mittelschichtenorientiert waren.

In einem Anschlussprojekt adaptierten wir deshalb die Programme für Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere aus der Türkei. Beim Elterntraining hatte sich z.B. gezeigt, dass der bei deutschen und vielen Migrantenfamilien inzwischen überwiegend konsensfähige Verzicht auf Körperstrafen für wenig gebildete türkische Eltern nicht überzeugend war. Im Programm „EFFEKT-Interkulturell“ wurde deshalb ein Modul über interkulturelle Unterschiede einer „positiven Erziehung“ hinzugefügt. Das Elterntraining befasste sich nun auch mit den Themen „Werte“, „Zweisprachigkeit“ und „Wir und die Anderen“. Es wurde sprachlich und inhaltlich vereinfacht und durch mehr praktische Übungen, Beispiele und Illustrationen ergänzt. Der Kinderkurs wurde ebenfalls vereinfacht und durch weitere spielerische und Bewegungselemente modifiziert (vgl. Runkel 2009). Die Materialien in beiden Programmen wurden in mehrere Sprachen übersetzt und auch die begleitenden Elternbriefe mehrsprachig erstellt. In der Praxis werden diese adaptierten Programmversionen in den letzten Jahren am häufigsten nachgefragt.

Die insbesondere für türkisch-muslimische Familien adaptierten Programme wurden in einem Vortest-Nachtest-Kontrollgruppendesign evaluiert. In einer Studie wählten wir Grundschulen in sozialen „Brennpunkt-Nachbarschaften“ aus. Um Diskriminierung zu vermeiden, wandte sich das Angebot an alle Familien der Schule, aber zwei Drittel hatten einen (meistens türkischen) Migrationshintergrund. Der Kontakt mit den Eltern erfolgte über die Schulen, was die Schwellen absenkte. Der Kinderkurs war Bestandteil des Unterrichts. Beim Elternkurs gab es Informationsabende zusammen mit den Klassenleiter(inne)n, Betreuungsangebote für die Kinder in den Schulen und mehrsprachige Informationen. Wie in unserer Kernstudie nahmen am Kinderprogramm fast alle Grundschüler(innen) teil; nur etwa vier Prozent fehlten bei mehr als drei Terminen (was oft krankheitsbedingt war). Die Teilnahme rate bei den Eltern (meistens Müttern) betrug 35 %. Im Vergleich mit anderen Erfahrungen ist das durchaus zufriedenstellend (vgl. Heinrichs et al. 2005). Die Teilnahme rate bei den Familien mit Migrationshintergrund war etwas niedriger und die Dropout-Rate etwas höher als bei den deutschen Familien.

Die Prozessevaluation zeigte, dass die Kinder engagiert im Programm mitmachen, wobei auch die sprachlichen Fähigkeiten einen positiven Einfluss hatten. Die Eltern schätzten verschiedene Aspekte des Elternprogramms als sehr gut bis gut ein und empfanden es als hilfreich für die Erziehung (vgl. Runkel 2009). Neunzig Prozent der Teilnehmer(innen) erklärten, dass sie das Programm weiterempfehlen würden. Kurz nach der Programmteilnahme ergaben sich nur wenige signifikante Wirkungen, nach einem halben Jahr waren aber

deutlich positive Effekte sichtbar. Zum Beispiel hatten die Kinder aus der Programmgruppe nach den Urteilen der Lehrer(innen) signifikant mehr soziale Kompetenz und weniger Probleme in sozialen Kontakten und im emotionalen Bereich als die Kinder der Kontrollgruppe, die sich sogar etwas verschlechterten. Dabei ist anzumerken, dass die Lehrkräfte nicht in das Programm involviert waren. Kinder mit zuvor mehr Erlebens- und Verhaltensproblemen profitierten am meisten vom Programm. Die Kombination von Eltern- und Kinderprogramm hatte den stärksten Effekt und die positiven Effekte gab es vor allem bei den Kindern aus Migrantenfamilien (vgl. Runkel et al. 2016).

Eine einzelne Evaluation sollte nicht verallgemeinert werden. Wichtig ist aber, dass offenbar methodisch gut kontrollierte Effekte bei Migrantenfamilien in „Brennpunkt-Nachbarschaften“ nachweisbar sind. Unser Programm sehen wir dabei als einen Zugang, durch den die Eltern auch für andere Angebote der frühen Förderung gewonnen werden können. Neben dem geschilderten Ansatz erprobten wir weitere Möglichkeiten, (türkische) Migrantenfamilien zu erreichen. Eine Strategie war dem ähnlich, was die Fachkräfte im Projekt der Elternbegleitung als niederschwellige Möglichkeit sahen: Wir führten das EFFEKT-Programm mit den Eltern und Kindern in Form von Wochenendseminaren in Freizeiteinrichtungen außerhalb der Stadt durch. Die Anreise der Familien, Übernachtung, Verpflegung und die Betreuung kleinerer Kinder wurde von uns organisiert und aus Mitteln des BMFSFJ finanziert. Das Programm wurde auch in türkischer Sprache angeboten. Über 50 % der Familien, denen die Veranstaltung angeboten wurde, nahmen teil, und durch die externe Unterbringung gab es keine Abbrüche. Die Evaluation zeigte auch hier verschiedene positive Effekte (vgl. Kabakci-Kara 2009), doch waren sie geringer als beim weniger massierten Lernen in der oben beschriebenen zeitlich verteilten Implementierung im Alltagskontext der Familien. Mehr oder weniger strukturierte Wochenendfreizeiten mit Migrantenfamilien wurden z. B. auch in manchen Familienbildungsmaßnahmen des Projekts „Wertevermittlung in Familien“ des BMFSFJ durchgeführt (vgl. Erbes/Giese/Rollik 2013). Anders als bei Elternkursen liegen dazu aber keine systematischen Evaluationen vor (vgl. Lösel/Ott-Röhn 2013). Insgesamt kann der von uns evaluierte Ansatz von Wochenendfreizeiten für Migrantenfamilien sinnvoll sein, er erfordert aber einen erheblichen organisatorischen und finanziellen Aufwand, der für die alltägliche Praxis der frühen Familienbildung oft nicht realisierbar ist.

4. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Wir haben in unserem Beitrag zwei unterschiedliche Beispiele der frühen Familienbildung bei Migrantenfamilien beschrieben. Sie zeigten zum einen erfolgversprechende Ansätze, zum anderen beobachteten wir aber auch jene Barrie-

ren und praktischen Schwierigkeiten, wie sie in der Einleitung allgemeiner angesprochen wurden. Zwar bestehen Fortschritte in der Familienbildung, durch die mit flexiblen, niederschweligen und zielgruppenspezifischen Angeboten auch jene Migrantenfamilien erreicht werden können, die eigentlich den größten Bedarf haben, bei denen die Zusammenarbeit aber erschwert ist. Es gibt in der Praxis erfolgreiche Modelle und die Fachkräfte berichten positive Fallbeispiele. Gleichzeitig erscheint aber trotz der Fortschritte das systematische und replizierbare Wissen über den Erfolg früher Familienbildung bei Migrantenfamilien noch sehr begrenzt.

Es ist sinnvoll, die oben skizzierten Ansätze zu intensivieren. Wie schon von Lösel et al. (2006b) beschrieben, sollten zum Beispiel die in der Regel gut besuchten Kurse zur Geburtsvorbereitung dazu genutzt werden, aufeinander aufbauende Angebote der Familienbildung zu vernetzen, lokale Präventionsketten für schwer erreichbare Migrantenfamilien zu entwickeln und zu verstetigen. Bildungsbegleiter(innen) und ähnliche Mediator(inn)en können dabei eine wichtige Rolle spielen. Es sollte aber untersucht werden, wie sich solche Strategien tatsächlich auf die Bildungslaufbahnen von Kindern mit Migrationshintergrund auswirken. Darüber hinaus ist es wünschenswert, Beispiele des Gelingens nicht nur an Einzelfällen, sondern auch systematisch herauszuarbeiten.

Die frühe Familienbildung für Migrant(inn)en steht aber auch vor neuen Herausforderungen. Sie ergeben sich u. a. aus der in den Jahren 2015 und 2016 stark gestiegenen Zahl der Zuwanderer(innen). Diese Personen haben unterschiedliche, teilweise geringe Bildungsqualifikationen und nur etwa ein Sechstel verfügt (nach eigenen Angaben) über gute bis sehr gute deutsche Sprachkenntnisse (vgl. Brücker/Rother/Schupp 2018). Die Erfolge der Sprachkurse sollten besser sein (vgl. Schroeder 2017). Ein Teil der Migrant(inn)en hat multiple Belastungen in der Vergangenheit, die nicht allein durch Angebote der Familienbildung bewältigt werden können. Bei jungen männlichen Zuwanderern aus muslimischen Ländern bestehen teilweise kulturelle Männlichkeitsorientierungen, die z. B. im Umgang mit Frauen zu Konflikten oder Delikten führen können (vgl. Pfeiffer/Baier/Kliem 2018), was wiederum Integrationsschwellen erhöht. Insgesamt stehen für Migrant(inn)en verständlicherweise zunächst die praktischen und rechtlichen Anforderungen im Asylverfahren mehr im Vordergrund als die Familienbildung. Es ist deshalb fraglich, inwieweit die oben beschriebenen Ergebnisse bei den schon lange (auch in der zweiten und dritten Generation) hier lebenden Migrantenfamilien auf die aktuelle Situation übertragen werden können. Dies kann sich mit der Zeit ändern, doch müssen auch eventuelle zukünftige Rahmenbedingungen beachtet werden. Geringe Bildung und ein muslimischer Hintergrund gehen mit einer höheren Geburtenrate einher (vgl. Statistisches Bundesamt 2017b; Pew Research Center 2017). Dementsprechend wird sich der Anteil dieser Kinder in Kitas und Schulen weiter erhöhen. Ohne nachhaltige Bildungserfolge bei diesen Zielgruppen dürften sie auf

längere Sicht in manchen Ballungszentren keine Minderheit mehr sein. Die Segregation in Wohngebieten, ethnisch-religiös und patriarchalisch ausgerichtete Lebensformen sowie die alltägliche Kommunikation innerhalb der jeweiligen Subkultur wirken Zielen der gesellschaftlichen Integration und Teilhabe zumindest teilweise entgegen. Dies ist insofern auch für die Familienbildung bedeutsam, als die westlich-mittelschichtorientierten Bildungsziele in solchen Kontexten an Einfluss verlieren können.

Frühe Familienbildung mit Migrant(inn)en soll nicht nur bei der Bewältigung von Alltagsproblemen helfen, sondern sie darin unterstützen, am deutschen Bildungssystem aktiv teilzuhaben und die kindliche Entwicklung zu fördern. Wie sich gezeigt hat, ist dies bei manchen Migrantengruppen sehr schwierig. Auftretende Probleme werden eher den Bildungsinstitutionen oder anderen externen Faktoren zugeschrieben, die eigene Verantwortung für eine gezielte Förderung der Kinder teilweise nicht hinreichend wahrgenommen. Solche Hindernisse gibt es auch bei anderen Familien. Je mehr Menschen im jeweiligen sozialen Umfeld aber entsprechend denken und handeln, desto schwieriger dürfte es werden, in der Familienbildung andere Orientierungen zu erreichen. Niemand hat Patentrezepte in diesem Bereich. Man sollte sich aber auf allen Ebenen bewusst sein, dass die bisherigen positiven Ansätze der Familienbildung bei Migrant(inn)en unter Rahmenbedingungen erarbeitet wurden, in denen die Teilhabe einer Minderheit gefördert werden sollte. Wenn sich die Populationsdaten ändern, stellen sich neue Herausforderungen. Die oben angesprochenen Präventionsketten erfordern dann noch vielfältigere Ansätze. Zum Beispiel bedingen sich Spracherwerb, gesellschaftliche Integration und Teilhabe in der Bildung wechselseitig. Nicht nur in Europa hat die Sprachkompetenz von Müttern eine wichtige Funktion für die Entwicklung der Kinder (vgl. z.B. Schady 2011). Bei den Migrantinnen sollte deshalb ein verstärkter Schwerpunkt der sprachlichen Bildung liegen (vgl. Worbs/Baraulina 2017). Darüber hinaus sollten die Ansätze zur kognitiven, emotionalen und sozialen Förderung der Kinder in den vorschulischen Bildungseinrichtungen ausgeweitet werden. Denn die Kinder sind gerade dort gut erreichbar und oft rasch sprachkompetent, sodass die frühe Bildung und Integration bei Migrantenfamilien hier besonders erfolgversprechend ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Beilmann, Andreas/Pfost, Maximilian/Schmitt, Cordula (2014): Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 22, H. 1, S. 1–14. DOI: 10.1026/0943-8149/a000104.

- Bender, Doris/Lösel, Friedrich (2018): Entwicklungsförderung in Familien – Eltern und Kindertraining: Das EFFEKT-Programm als ein Beitrag zur Prävention. In: Walsh, Maria/Pniewski, Benjamin/Kober, Marcus/Armborst, Andreas (Hrsg.): Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Heidelberg: VS Verlag, S. 407–423.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2012): Bildungsbegleitung in der Eltern- und Familienbildung. Bedeutung, Stellenwert und Erfordernisse einer familienorientierten Bildungsbegleitung. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bradna, Monika/Heitkötter, Martina (2013): Familienbildung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 289–294.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Forschungsbericht 30, korrigierte Fassung. Nürnberg: BAMF.
- Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (2013): Familie und Bildung: eine Einleitung. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 10–20.
- Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.) (2013): Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen und Kooperationen. Berlin: DRK.
- Gaitanides, Stefan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 323–333.
- Heinrichs, Nina/Bertram, Heike/Kuschel, Annett/Hahlweg, Kurt (2005): Parent Recruitment and Retention in a Universal Prevention Program for Child Behavior and Emotional Problems: Barriers to Research and Program Participation. In: *Prevention Science* 6, H. 4, S. 275–286.
- Kabacki-Kara, Funda (2009): Eltern- und Kindertraining für Familien türkischer Herkunft: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg: Philosophische Fakultät I.
- Lampert, Thomas/Hoebel, Jens/Kuntz, Benjamin/Müters, Stephan/Kroll, Lars Eric (2017): Gesundheitliche Ungleichheit in verschiedenen Lebensphasen. Berlin: RKI und Destatis.
- Lösel, Friedrich/Beelmann, Andreas/Stemmler, Mark/Jaursch, Stefanie (2006a): Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 35, H. 2, S. 127–139.
- Lösel, Friedrich/Bender, Doris (2017): Parenting and Family-oriented Programs for the Prevention of Child Behavior Problems: What the Evidence tells us. In: *Zeitschrift für Familienpsychologie/Journal of Family Research. Special Issue* 11, S. 217–239.
- Lösel, Friedrich/Ott-Röhn, Christine (2013): Evaluation des Projekts „Wertebildung in Familien“. In: Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.): Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen und Kooperationen. Berlin: DRK, S. 62–77.
- Lösel, Friedrich/Schmucker, Martin/Plankensteiner, Birgit/Weiss, Maren (2006b): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Berlin: BMFSFJ.
- Lösel, Friedrich/Stemmler, Mark (2012): Preventing Child Behavior Problems in the Erlangen-Nuremberg Development and Prevention Study: Results from Preschool to Secondary School Age. In: *International Journal of Conflict and Violence* 6, H. 2, S. 214–224.

- Lösel, Friedrich/Stemmler, Mark/Bender, Doris (2013): Long-term Evaluation of a Bimodal Universal Prevention Program: Effects from Kindergarten to Adolescence. In: *Journal of Experimental Criminology* 9, H. 4, S. 429–449.
- Müller, Dagmar/Beck, Mira/Gerleigner, Susanne/Guglhör-Rudan, Angelika/Hein, Kerstin/Schwaß, Mariann/Stemmler, Mark/Walper, Sabine (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. München: DJI.
- Pew Research Center (2017): Europe’s Growing Muslim Population. Research Report. Washington, DC: Pew Research Center. www.assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2017/11/06105637/FULL-REPORT-FOR-WEB-POSTING.pdf (Abfrage: 19. 6. 2018).
- Pfeiffer, Christian/Baier, Dirk/Kliem, Sören (2018): Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland. Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer. Gutachten im Auftrag des BMFSFJ. Zürich: Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2, H. 4, S. 439–453.
- Rindermann, Heiner (2018): *Cognitive Capitalism: Human Capital and the Wellbeing of Nations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Runkel, Daniela (2009): *EFFEKT-Interkulturell: Implementierung und Evaluation eines präventiven Eltern- und Kindertrainings an Grundschulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund*. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg: Philosophische Fakultät I.
- Runkel, Daniela/Lösel, Friedrich/Stemmler, Mark/Jaursch, Stefanie (2016): Preventing Social Behavior Problems in Children from Deprived Migrant Families: Evaluation of a Child and Parent Training in Europe (submitted).
- Rupp, Marina/Neumann, Regina (2013): Bezugspunkte der Eltern- und Familienbildung für eine erfolgreiche Bildungsbegleitung. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 94–104.
- Schady, Norbert (2011): Parents’ Education, Mothers’ Vocabulary, and Cognitive Development in Early Childhood: Longitudinal Evidence from Ecuador. In: *American Journal of Public Health* 101, H. 12, S. 2299–2307.
- Schroeder, Christoph (2017): Sprache als Grundlage der Berufsbildung: Integrationskurse, berufsorientiertes und berufsbegleitendes Lernen. In: Stadt Nürnberg (Hrsg.): *Dokumentation der 9. Nürnberger Bildungskonferenz. Bildung im Blick*, H. 23. Nürnberg: Bildungsbüro der Stadt, S. 8–9.
- Smolka, Adelheid (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung. Bamberg: ifb.
- Statistisches Bundesamt (2013): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2017a): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2017b): *Kinderlosigkeit, Geburten und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2016*. Wiesbaden: Destatis.
- Stemmler, Mark/Kötter, Charlotte/Bühler, Anneke/Jaursch, Stefanie/Beelmann, Andreas/Lösel, Friedrich (2013): Prevention of Familial Transmission of Depression through a Family-oriented Programme Targeting Parenting as well as the Child’s Social Competence. In: *Journal of Children’s Services* 8, H. 1, S. 5–20.
- Thiessen, Barbara (2013): Herausforderungen für die Wissenschaft: Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia

- (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 268–279.
- Weiss, Maren/Schmucker, Martin/Lösel, Friedrich (2015): Meta-Analyse zur Wirkung familien-bezogener Präventionsmaßnahmen in Deutschland. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 44, H. 1, S. 27–44.
- Worbs, Susanne/Baraulina, Tatjana (2017): Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt. Nürnberg: BAMF. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse7 (Abfrage: 2. 8. 2018).
- World Health Organization (2013): World Health Coverage. New York: WHO.

Partnerschaftliche Elternschaft als Ressource für die frühe Bildung

1. Zusammenhänge zwischen partnerschaftlicher Elternschaft und früher Bildung

Die Familie ist der primäre Beziehungs- und Erziehungskontext, in dem die Weichen für die Entwicklung der nachwachsenden Generation gestellt werden. Insbesondere für die frühe Bildung als Grundlage für eine spätere angemessene Teilhabe der Kinder am gesellschaftlichen Leben sind die Eltern im Wesentlichen verantwortlich. Sie können das Wohlergehen der Kinder positiv beeinflussen und die (Bildungs-)Entwicklung der Kinder fördern. Probleme in der Paarbeziehung gelten als einer der gewichtigsten Risikofaktoren, die das Erziehungshandeln negativ beeinflussen und verhindern, dass die elterlichen Ressourcen angemessen für die Entwicklung der Kinder eingesetzt werden (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005).

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie sich die aktuelle Situation von Familien in Deutschland darstellt, inwiefern die Eltern möglicherweise *keine* Ressource für die frühe Bildung ihrer Kinder sind, welche Folgen chronische Partnerschaftskonflikte für Eltern und Kinder haben können und welche präventiven Interventionen zur Verbesserung der partnerschaftlichen Beziehungsfähigkeit zur Verfügung stehen.

2. Familien in Deutschland heute

Die Hoffnung, in einer festen Partnerschaft Geborgenheit, Wertschätzung und Zärtlichkeit zu erleben, ist universell (vgl. Buss 2004) und in westlichen Industrienationen heiraten ca. 80 bis 90 % der über 18-Jährigen mindestens einmal. In allen Umfragen zur Lebenszufriedenheit stehen Liebe, Partnerschaft und Familie mit 80 % als zentrale Faktoren des Wohlbefindens an erster Stelle, dann erst gefolgt von Gesundheit, Beruf oder Einkommen (vgl. IfD 2016).

In Deutschland ist die Familienform der verheirateten Eltern mit Kindern nach wie vor am häufigsten verbreitet (2015: 5,5 Millionen = 69 % aller Paare), dabei hat jede dritte Familie mit minderjährigen Kindern einen Migrationshintergrund (vgl. BMFSFJ 2017). Circa 26 % der Verheirateten sind kinderlos, 47 %

haben ein Kind, 41 % zwei und 12 % drei oder mehr Kinder. Die Anzahl außerehelicher Geburten hat kontinuierlich zugenommen: 1970 wurden 7 % der Kinder außerehelich geboren, 1990 15 % und 2010 schon 33 %. Deutlich zugenommen haben die nichtehelichen Lebensgemeinschaften (NE), deren Anzahl sich in den vergangenen 20 Jahren auf 843 000 (10 %) fast verdoppelt hat. Die Anzahl der Alleinerziehenden liegt bei 1,6 Millionen (20 %); 2015 wuchsen 2,3 Millionen der insgesamt 13 Millionen minderjährigen Kinder bei nur einem Elternteil auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

2.1 Häufigkeit von Scheidung und Trennung

Mit zunehmender Beziehungsdauer berichten die meisten Paare eine deutliche Abnahme ihrer Beziehungszufriedenheit. Insbesondere nach Geburt des ersten Kindes werden ca. 30 % der Paare unzufrieden mit ihrer Beziehung (vgl. Halford/Petch/Creedy 2010). In der Regel zeigt sich in 10-Jahres-Längsschnittstudien eine relativ steile Abnahme der Beziehungszufriedenheit in den ersten vier Ehejahren, dann eine Abflachung der Kurve und eine weitere stärkere Abnahme nach ca. acht Jahren (vgl. Bodenmann 2016).

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Scheidungsrate seit den 1960er Jahren deutlich gestiegen und ist seit 2008 auf hohem Niveau stabil. Im Jahr 2015 endeten bei 400 000 neuen Eheschließungen 163 000 Ehen durch Scheidung (41 %), wobei 21 % der Ehen in den ersten sechs Ehejahren geschieden wurden. In der Hälfte der Scheidungen waren minderjährige Kinder betroffen (2015: 132 000, vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Obwohl für viele Paare eine Scheidung eine schmerzhaft Erfahrung ist, heiraten ca. 75 % der Geschiedenen erneut, davon drei Viertel innerhalb von drei Jahren. Die Scheidungsrate bei diesen Paaren liegt jedoch noch über der Rate bei Erstverheirateten.

Unabhängig von der offiziellen Scheidungsrate wird die Trennungsrate unverheiratet zusammenlebender Paare noch höher geschätzt. In England waren nach fünf Jahren Partnerschaftsdauer nur noch ca. 20 % der zusammenlebenden Paare zusammen, nach 10 Jahren nur noch ca. 10 % (vgl. Ermisch/Francesconi 2000). Die Auswirkungen auf die Kinder unverheirateter Paare sind beunruhigend: Daten aus der UK Millennium-Cohort-Study zum Auseinanderbrechen von Familien zeigten, dass sich 35 % der unverheiratet zusammenlebenden Eltern vor dem fünften Geburtstag ihres Kindes trennten, im Vergleich zu 9 % der verheirateten Paare (vgl. Callan et al. 2006).

2.2 Folgen von Partnerschaftskonflikten, Trennung und Scheidung

Die Daten zu Scheidung und Scheidungsfolgen sind nicht so zu interpretieren, dass Scheidung generell vermieden werden sollte. Chronische Partnerschaftskonflikte können häufig sogar stärkere Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit der Familienmitglieder haben. So zeigt die Forschung übereinstimmend, dass nicht erst die Scheidung als solche, sondern die bereits längerfristig bestehenden Beziehungskonflikte und die familiäre Zerrüttung im Vorfeld der Trennung oder Scheidung positiv mit psychischen Störungen korreliert, und es Kindern, deren Eltern zu Hause starke Konflikte austragen, bereits vor der Scheidung schlechter geht als Kindern in intakten Familien. Eine Scheidung kann eine leidvolle Familiensituation beenden, wenn eine Verbesserung der Beziehung nicht zu erreichen ist.

Scheidung gehört dennoch zu den am meisten belastenden Ereignissen im menschlichen Leben. Wer in seiner Beziehung scheitert, erlebt einen schmerzlichen und schwer zu bewältigenden Trennungsprozess, der insbesondere für die Kinder eine große Belastung darstellen kann. Nach der Scheidung ist das Befinden der ehemaligen Partner meist schlechter als bei Verheirateten. Die soziale Unterstützung und die Größe des Freundeskreises nehmen ab, das Einkommen wird geringer, die Verschuldungswahrscheinlichkeit nimmt zu und Wohnortwechsel in Gebiete mit schlechterer soziodemographischer Lage werden wahrscheinlicher (vgl. Bodenmann 2016).

Im Vergleich mit Verheirateten werden von Geschiedenen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit, häufigere Suizide, höherer Alkoholkonsum, mehr sexuelle Funktionsstörungen, Schlafstörungen und soziale Isolation berichtet. Das Risiko, eine Depression zu entwickeln, steigt um 188%. Bei Geschiedenen kommt es auch wesentlich häufiger zu stationären, psychiatrischen Aufnahmen als bei Verheirateten (Männer: 7:1, Frauen: 3:1). Scheidung geht mit einem erhöhten Risiko einher, Opfer von Gewalt zu werden (körperliche Angriffe, Verletzungen, Tötungsdelikte, „Stalking“) (vgl. Amato 2010; Bodenmann 2016).

Trennung und Scheidung haben auch Auswirkung auf die somatische Befindlichkeit. Kiecolt-Glaser et al. (1987) konnten zeigen, dass geschiedene Frauen depressiver waren und schlechtere qualitative Immunparameter hatten als verheiratete Frauen. In einer Meta-Analyse von Sbarra, Law und Portley (2011), in die 32 Studien mit 6.5 Millionen Personen eingingen, zeigte sich, dass Getrennte und Geschiedene im Vergleich zu Verheirateten ein signifikant höheres Risiko eines vorzeitigen Todes (Odds-Ratio = 1.23) aufwiesen. Im Gegensatz dazu können unterstützende und wertschätzende Paarbeziehungen als Puffer gegenüber negativen Lebensereignissen fungieren und damit die negativen Gesundheitseinflüsse dieser Stressoren reduzieren (vgl. Robles et al. 2014).

2.3 Folgen von Partnerschaftskonflikten, Trennung und Scheidung für die Kinder

Die Partnerschaft der Eltern ist der Dreh- und Angelpunkt des familiären Lebens, da sie nicht nur das Familienklima maßgeblich prägt, Werte, Einstellungen und Verhaltenskodizes definiert, sondern den Kindern im Sinne des Modelllernens auch den familiären und dyadischen Alltag vorlebt (vgl. Zemp/Bodenmann 2015). Während eine positive und liebevolle Beziehung der Eltern zueinander ein geringes Niveau an Verhaltensproblemen der Kinder in Kindheit und Jugend vorhersagt, sind chronische Konflikte der Eltern mit gegenwärtigen und zukünftigen Anpassungsproblemen der Kinder verbunden und können so die Teilhabe der Kinder verschlechtern. Eltern in konfliktreichen Beziehungen greifen in ihrem Erziehungsverhalten eher zu unangemessen harten Disziplinierungsmaßnahmen und zeigen vergleichsweise wenig liebevolle Zuwendung, Akzeptanz und Unterstützung ihren Kindern gegenüber mit entsprechend negativen Effekten auf die Bildungsbereitschaft der Kinder (vgl. Bodenmann 2016).

Das Ausmaß der Beeinträchtigung der Kinder hängt dabei vom Schweregrad der partnerschaftlichen Auseinandersetzungen ab. Kinder, die häufigen, intensiven und offenen, körperlich-aggressiven Konflikten ausgesetzt sind, weisen stärkere Anpassungsprobleme auf. In einer europaweit durchgeführten Studie mit 42 000 Frauen zeigte sich, dass 23 % der Frauen mindestens einmal körperliche und/oder sexuelle Übergriffe durch einen aktuellen und/oder früheren Beziehungspartner erlebt haben. Darüber hinaus war etwa jede fünfte bis siebte Frau, die zum Befragungszeitpunkt in einer Paarbeziehung lebte, in relevantem Maße Formen psychisch-verbaler Gewalt, Kontrolle und Dominanz durch den aktuellen Partner ausgesetzt (vgl. FRA 2014). In diesen Partnerschaften sind häufig auch die Kinder von körperlicher und sexueller Gewalt betroffen.

Cummings und Davies (2010) betonen im Rahmen ihrer Theorie der emotionalen Sicherheit (emotional security hypothesis), dass Kinder weniger auf das Auftreten von Konflikten an und für sich reagieren, sondern vielmehr auf die Bedeutung, die die Konflikte für sie haben. Belastungs- und Krisensymptome entwickeln Kinder dann, wenn Konflikte zu einer emotionalen Verunsicherung bei ihnen führen, z.B. im Hinblick auf ihr Grundbedürfnis nach Schutz und Geborgenheit sowie in Bezug auf die Stabilität der familialen Beziehungen.

Kinder aus konfliktreichen Scheidungsfamilien zeigen im Vergleich zu Kindern aus intakten Familien vielfältige Verhaltensauffälligkeiten, ein geringeres Selbstwertgefühl, schlechtere schulische Leistungen, höhere Fehlraten in der Schule, häufigeres Wiederholen der Klasse, ungünstigeres Sozialverhalten mit Gleichaltrigen und eine schlechtere physische Gesundheit (vgl. Tabelle 1; Bodenmann 2016; Cummings/Davies 2010; Sanders et al. 2014). Die Auffälligkeiten können bis ins Jugend- und sogar Erwachsenenalter bestehen bleiben und zu weiteren Problemen führen wie zu einer niedrigeren Schul- und Berufsaus-

bildung, häufigerer Straffälligkeit, erhöhtem Alkoholkonsum und einem erhöhten Risiko, später selbst geschieden zu werden (vgl. Brown 2010).

Tabelle 1: Folgen für Kinder aus Scheidungsfamilien im Vergleich zu Kindern aus intakten Familien

Ebene	Folgen
Motivation	Motivationsprobleme, Schulunlust, schlechte Noten, weniger Interesse an Hobbies und Freizeitaktivitäten
Verhalten	Aggressives, trotziges, oppositionelles, delinquentes, antisoziales, hyperaktives Verhalten, Konsum von Drogen, erhöhtes Suizidrisiko
Kognition	Geringes Selbstwertgefühl, Selbstabwertungen
Emotion	Traurigkeit, Angst, Scham, Schuldgefühle, Hilflosigkeit, Verzweiflung
Sozialverhalten	Schlechtere Beziehung zum Vater, Beziehungsprobleme mit Gleichaltrigen, schnelleres Eingehen einer eigenen Partnerschaft oder Ehe, frühe erste sexuelle Erfahrungen, sozialer Rückzug, erhöhtes Scheidungsrisiko (2–3fach)

Quelle: Eigene Darstellung nach Bodenmann 2016, S. 214–215

Es darf nicht aus dem Blick geraten, dass die Zusammenhänge zwischen Partnerschaftsvariablen und kindlicher Entwicklung grundsätzlich als reziprok zu konzeptionalisieren sind. In zwei Meta-Analysen wurde der Zusammenhang zwischen Partnerschaftsqualität und kindlichen psychischen Störungen untersucht. Es zeigten sich Effektstärken von $d = -0.46$ (68 Studien; vgl. Erel/Burman 1995) und $d = -0.62$ (39 Studien; vgl. Krishnakumar/Buehler 2000). Diese Daten belegen, dass elterliche Konflikte für Kinder jeden Alters ein erheblicher Stressfaktor sind und die Eltern wegen ihrer häufigen, eskalierenden, lange anhaltenden, verbal und nonverbal aggressiven Auseinandersetzungen nicht in der Lage sind, angemessen auf die Belange ihrer Kinder einzugehen.

Im Rahmen der BELLA-Studie des Robert Koch-Instituts (vgl. Wille et al. 2008), in der die Prävalenz kindlicher und jugendlicher psychischer Störungen an Hand von 2 863 Familien untersucht wurde, zeigten sich folgende signifikante familiäre Risikofaktoren (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Familiäre Risikofaktoren und das Auftreten kindlicher psychischer Störungen

Risikofaktor	Odds Ratio	Konfidenz-Intervall
Familienkonflikte	4,97***	3,33–7,43
Unzufriedenheit mit der Partnerschaft	2,75***	1,88–4,03
Psychische Erkrankungen der Eltern	2,42***	0,74–3,35
Alleinerziehend/Heimaufenthalt	2,09**	1,48–2,95

Quelle: Eigene Darstellung nach Wille et al. 2008

Diese Daten zeigen überzeugend, dass das Vorhandensein von familiären Konflikten das Risiko für Kinder, an einer psychischen Störung zu leiden, um das 5fache erhöht im Vergleich zu Kindern, die in einer konfliktarmen Familie aufwachsen. Unzufriedenheit mit der Partnerschaft ist mit einem 2.8fachen Risiko verbunden, gefolgt von psychischer Erkrankung eines Elternteils (2.4fach).

Circa 80 % der Kinder zeigen eine hohe Belastung infolge der Scheidung, d.h. nicht alle Kinder zeigen nach einer elterlichen Scheidung psychische Auffälligkeiten und Verhaltensprobleme. Negative Effekte sind bis sechs Jahre nach der Scheidung nachweisbar, bei ca. 40 % der Kinder tritt nach zwei bis drei Jahren eine gewisse Normalisierung ein (vgl. Bodenmann 2016).

2.4 Armutsrisiko

Auch die materielle Situation wird durch Trennung und Scheidung negativ beeinflusst: In Deutschland leben rund 2.3 Millionen Kinder in Ein-Eltern-Familien (ca. eine Million davon beziehen Arbeitslosengeld II), dies meist als Folge von Trennung oder Scheidung (vgl. Andresen/Galic 2015). Die ökonomischen Konsequenzen von Trennung oder Scheidung fallen für Männer und Frauen durchaus unterschiedlich aus. In 89 % der Fälle erhalten die Mütter das Sorgerecht, sodass für diese der Einkommensbedarf höher ist; gleichzeitig sind die Erwerbsmöglichkeiten aufgrund der Erziehung und Betreuung der Kinder häufig beschränkt. Darüber hinaus ist das Risiko groß, dass der betreuende Elternteil keine oder unzureichende Unterhaltszahlungen vom anderen Elternteil erhält (vgl. Andreß 2004). Deshalb droht Kindern von getrennt lebenden Eltern häufiger ein Leben in Armut als Gleichaltrigen in Zwei-Eltern-Familien. Nach neuen Berechnungen von Garbuszus et al. (2018) beträgt das Risiko von Alleinerziehenden, unter die Armutsgrenze zu fallen, 68 %. Insgesamt sind 21 % der Kinder dauerhaft von Armut bedroht (vgl. Tophoven et al. 2018), was u.a. negative Auswirkungen auf deren Schul- und Bildungserfolg und ihren Gesundheitsstatus hat.

3. Prävention von Partnerschaftsproblemen

Vor dem Hintergrund der geschilderten Folgen chronischer Partnerschaftskonflikte, von Trennung und Scheidung für alle Familienmitglieder sollte die Prävention von Partnerschaftsproblemen eine wesentlich größere Bedeutung erhalten.

Eltern stehen vor der Herausforderung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Der Wandel von Geschlechterrollen sowie das Bedürfnis nach neuen Formen innerfamiliärer Arbeitsteilung machen Familien zu einem Ort bestän-

diger Aushandlungen über das Zusammenleben. Auch die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern ist mit neuen Anforderungen an Elternschaft verbunden. Angesichts der gesellschaftlichen Bemühungen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern, überwiegt in der öffentlichen Diskussion jedoch ein makropolitischer Ansatz. So listet beispielsweise eine Broschüre der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA 2013) vielfältige betriebliche Angebote, um Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen. Die Maßnahmen zur Erleichterung des Zeitmanagements reichen von Teilzeit, Gleitzeit über flexible Jahres- und Lebensarbeitszeit bis hin zur Rücksichtnahme bei der Urlaubsregelung. Beim Arbeitsablauf können Unternehmen mit der Ermöglichung von Telearbeit oder durch Eltern-Kind-Arbeitszimmer Unterstützung leisten. „Das Hauptaugenmerk muss auf dem quantitativen und qualitativen Ausbau einer bedarfs- und flächendeckenden Kinderbetreuungsinfrastruktur liegen“ (BDA 2013, S. 7). Insgesamt werden mehrheitlich Maßnahmen der Verhältnisprävention aufgeführt, die eine Änderung der Umweltbedingungen anstreben. Diese Maßnahmen folgen der Maxime: Wenn die Umwelt geändert wird (Makrokosmos), dann ändert sich auch der Mikrokosmos: die Partnerschaft. Dies trifft so jedoch häufig nicht zu. Garsoffky und Sembach (ZEIT 2014, S. 10) haben prägnant auf den Alltagsstress hingewiesen, mit dem Eltern umgehen müssen:

„Die Eltern müssen extrem gut organisiert sein. So gut organisiert, dass sie sich praktisch immer die Klinke in die Hand geben. Kommst du rechtzeitig aus dem Büro, damit ich Sport machen kann? Bestellst du den Babysitter, ich habe noch ein Treffen mit einem Kunden? Der Alltag moderner Familien ist oft genug ein Kraftakt. Es wird gefeilscht und gestritten, verteilt und verhandelt wie sonst nur auf dem Basar: Wer macht was, wie, wann? Unvorhergesehenes darf dabei allerdings nicht passieren. Plötzlich auftretendes Fieber, nächtliche Magen-Darm-Infekte oder gar die Erkrankung der Tagesmutter führen direkt in die Orga-Katastrophe.“

Vor allem verhaltenspräventive Maßnahmen, die sich direkt an die Betroffenen wenden, sind eine Möglichkeit, Alltagsstress abzubauen, indem sie die elterlichen Problemlösekompetenzen stärken und die Entwicklungs- und Bildungschancen der Kinder verbessern.

3.1 Trainings in Kommunikations- und Problemlösekompetenzen für Paare

Forschungsergebnisse weisen übereinstimmend darauf hin, dass in der Prävention von Partnerschaftsproblemen insbesondere dem aktiven, handlungsorientierten Training partnerschaftlicher Kompetenzen (Kommunikation, Problem-

lösung, dyadisches Coping) eine große Bedeutung zukommt (vgl. Heinrichs/Bodenmann/Hahlweg 2008). Basierend auf den Ergebnissen aus der Risiko- und Schutzfaktorenforschung ist es das Ziel vieler Präventionsangebote, während partnerschaftlicher Konflikt Diskussionen die Häufigkeit negativen Kommunikationsverhaltens (z. B. kritisieren, Unterstellungen äußern, abwerten, ironische Bemerkungen, schweigen, Blickkontakt vermeiden) zu verringern und die positive Interaktion (loben, ermutigen, zuhören, einlenken, Vertrauen zeigen, an lächeln) zu erhöhen, um eine Problemlösung zu erleichtern. Da Partnerschaftskonflikte einen wichtigen Bestandteil des Zusammenseins darstellen, geht es nicht darum diese zu verhindern, sondern vielmehr die Kompetenzen des Paares für den Umgang mit zukünftigen Konflikten zu steigern.

In Deutschland ist vor allem das EPL (Ein Partnerschaftliches Lernprogramm; vgl. Job et al. 2014b) verbreitet. Während des Trainings lernen Paare aktiv anhand von Sprecher- und Zuhörer-Regeln Gefühle offen anzusprechen, Erwartungen verständlich auszudrücken, einander zuzuhören und sich zu verstehen. Ein weiteres Programm ist „Paarlife“ (ehemals „Freiburger Stresspräventionstraining für Paare“; vgl. Bodenmann 2016), das neben einer Förderung der partnerschaftlichen Kommunikation und Problemlösung zum Ziel hat, das dyadische Coping¹ in Partnerschaften zu verbessern. Diese Programme können sowohl in der Gruppe als auch mit einem Paar einzeln in sechs 2.5 Stunden umfassenden wöchentlichen Sitzungen oder an einem Wochenende durchgeführt werden. Die Gruppengrößen variieren zwischen drei bis sechs Paaren mit einem Trainer oder einer Trainerin für je zwei Paare. Die theoretischen Inhalte erarbeiten die Paare in der Großgruppe, um die vermittelten Fertigkeiten anschließend einzeln in separaten Räumen gemeinsam mit einem Trainer einzüben. In der Regel berichten Paare nach der Teilnahme über eine hohe Zufriedenheit mit dem Programm.

In einer Metaanalyse von Hawkins et al. (2008) wurde die Wirksamkeit von internationalen Präventionsprogrammen auf die Partnerschaftsqualität und die Kommunikation von Paaren in über 117 Studien untersucht. Für randomisiert-kontrollierte Studien fanden sich kleine Effektstärken um $d = 0.40^2$.

-
- 1 Coping bezeichnet die Art des Umgangs mit einem als bedeutsam und schwierig empfundenen Lebensereignis oder einer Lebensphase. Der Begriff dyadisches Coping meint die gegenseitige Unterstützung in Partnerschaften in belastenden Situationen. Dabei geht es sowohl um die Stressäußerung des einen Partners als auch um die Reaktion des anderen darauf. Wenn ich mir bewusst bin, wie ich zum Beispiel auf eine aggressive Äußerung meiner Partnerin nicht ebenso aggressiv reagiere, sondern sie als versteckten Hilferuf deuten kann, werde ich anders reagieren und es kommt nicht zur Eskalation.
 - 2 Effektstärke bezeichnet die Größe eines statistischen Effekts. Sie kann zur Verdeutlichung der praktischen Relevanz von statistischen Ergebnissen herangezogen werden. Bei Werten von 0.2 bis 0.49 spricht man von einem kleinen, bei Werten zwischen 0.5 und 0.79 von einem mittleren und bei Werten größer als 0.80 von einem großen Effekt.

Nur in Deutschland existieren längere Nachkontrollen von bis zu 25 Jahren. Im Jahr 1988 wurden N = 96 Paare für eine quasi-experimentelle Studie rekrutiert; n = 64 Paare entschieden sich für eine Teilnahme am Ehevorbereitungsprogramm EPL; n = 32 Paare wurden der Kontrollgruppe zugeteilt, die entweder eine andere, zeitlich ähnlich aufwändige oder keine Intervention erhielten. Die Paare wurden vor und nach dem Training sowie nach anderthalb, drei, fünf und 25 Jahren erneut untersucht. Nach fünf und 25 Jahren hatten die EPL-Paare (4 % bzw. 5 %) eine signifikant niedrigere Scheidungsrate als die Paare der Vergleichsgruppe (24 %/26 %; vgl. Engl/Thurmaier/Hahlweg 2018).

In einer anderen Studie im Sinne indizierter Prävention wurden N = 67 Paare mit einer mittleren Partnerschaftsdauer von zehn Jahren, von denen 70 % unzufrieden mit ihrer Beziehung waren, zufällig der Teilnahme am EPL oder einer Kontrollgruppe ohne Intervention zugeordnet (vgl. Kaiser et al. 1998). Das durchschnittliche Alter der Männer betrug 40 Jahre, das der Frauen 37 Jahre. In einem 11-Jahres-Follow-up zeigte sich, dass die EPL-Paare eine Scheidungsrate von 28 % aufwiesen, im Unterschied zu 53 % in der Vergleichsgruppe, die die Teilnahme am EPL aus verschiedenen Gründen abgelehnt hatten (vgl. Hahlweg/Richter 2010). In einer weiteren, unkontrollierten Studie an N = 62 Paaren wurde überprüft, ob sich die Wirksamkeit des EPL steigern lässt, wenn als Ergänzung zwei individuelle Auffrischungssitzungen nach ein und drei Monaten durchgeführt werden (vgl. Braukhaus et al. 2001). Die Ergebnisse der Studie von Kaiser et al. konnten repliziert werden: Nach elf Jahren zeigte sich eine Scheidungsrate von 20 %. Die Zufriedenheit der Partner mit dem EPL ist sehr hoch und die Weiterempfehlungsrate liegt – je nach Studie – zwischen 89 % und 98 %.

Das EPL ist nicht darauf angelegt, Trennung und Scheidung um „jeden Preis“ zu verhindern. Trennungen und Scheidungen können eine Befreiung aus einer unglücklichen, konfliktreichen und gegebenenfalls sogar erniedrigenden oder gewalttätigen Partnerschaft bedeuten und den einzelnen Partnern die Möglichkeit bieten, sich selbst weiterzuentwickeln sowie neue, harmonischere und erfüllende Beziehungen einzugehen. Wichtig ist vor allem, dass Trennungen und Scheidungen nicht auf Kosten der Kinder verlaufen und es nicht zu hässlichen Scheidungskriegen kommt.

Heute spielt das Ideal des „Getrennt leben und gemeinsam erziehen“ eine große Rolle für die betroffenen Eltern und Kinder, in der Sozialgesetzgebung und an Familiengerichten. Auf einer Tagung des BMFSFJ äußerte der Vorsitzende Richter am Familiengericht Berlin, Rüdiger Ernst: „Gemeinsam getrennt erziehen hängt nach meiner Erfahrung und Einschätzung in vielen Fällen ganz banal (auch) [...] von dieser Sprachfähigkeit [der Eltern; K.H.] ab“ (Ernst 2017, o.S.).

Ein weiteres explizites Einsatzgebiet des EPL (oder anderer, evidenzbasierter Interventionen) könnte somit in der Verbesserung der Sprachfähigkeit von Eltern liegen, z.B. in Kombination mit dem Gruppenprogramm „Kinder im

Blick“ (Walper/Krey 2013). Wesentlich wäre, solche Trainings möglichst frühzeitig im Beziehungsverlauf zu besuchen. Sollte sich nach dem Training herausstellen, dass eine Trennung gewünscht wird, sollte die Kursteilnahme zumindest die Grundlagen gemeinsamer „Sprachfähigkeit“ vermittelt haben, sodass Krisen angemessener und lösungsorientierter bewältigt werden können. In abgewandelter Form könnten auch Kurse für bereits Geschiedene oder Getrennte sinnvoll sein, die es jedoch noch zu entwickeln und zu evaluieren gilt.

Kurze, auf aktivem Training beruhende kognitiv-verhaltenstherapeutische Präventionsprogramme können sehr langfristige, nachhaltige Wirkungen in Bezug auf die Partnerschaftsstabilität erzielen. Deshalb sollten solche Interventionen fester Bestandteil von Public-Health-Strategien sein. So könnte unter anderem auch dazu beigetragen werden, dass das hohe Kinderarmutsrisiko von 21 % verringert werden könnte – zumindest gilt dies für die Kinder, die mit alleinerziehenden Müttern leben und deren Trennung oder Scheidung hätte verhindert werden können. Diesbezüglich liegt eine erste Studie von Birch, Weed und Olsen (2014) vor. Sie verglichen in einer quasi-experimentellen Studie 122 Landkreise in den USA, in denen Präventionsprogramme im Rahmen von „Community Marriage Initiatives CMI“ vor allem über religiöse Institutionen eingeführt worden waren, mit entsprechend – nach den Scheidungsraten vor Einführung der CMIs – parallelisierten Kontroll-Landkreisen. In den CMI-Landkreisen war eine signifikante Reduktion der Scheidungsraten zu verzeichnen: Über sieben Jahre hinweg waren in den Kontroll-Landkreisen ca. 700 000 Scheidungen zu erwarten gewesen, in den CMI-Landkreisen ergaben sich 30 000 Scheidungen weniger. Dies entspricht einer jährlichen Reduktionsrate von 2 %.

3.2 Alternative Präventionsstrategien

Es erscheint allerdings illusorisch, sich nur auf personalintensivere Fertigkeitstrainings zu verlassen, um die Trennungs- oder Scheidungsrate zu reduzieren, da solche Trainings nur von vergleichsweise wenigen Paaren in Anspruch genommen werden. Insgesamt wurden seit 1988 vom Institut für Kommunikationstherapie in München (www.institutkom.de) über 1 800 EPL-Trainerinnen und Trainer ausgebildet. Über 25 Jahre haben insgesamt ca. 30 000 Paare am EPL teilgenommen – bei ca. 400 000 Eheschließungen pro Jahr lediglich ein sehr kleiner Anteil aller geschlossenen Ehen.

Um den umfassenden Folgen von Partnerschaftsunzufriedenheit sowie konfliktreichen Trennungen und Scheidungen langfristig erfolgreich entgegenwirken zu können, bedarf es weiterer Angebote und Interventionen. Job et al. (2014a) haben ein Mehr-Ebenen-Modell für Paarinterventionen entwickelt und die Bereitstellung einer großen Bandbreite an Interventionen vorgeschlagen, sodass jedes Paar genau so viel Hilfe in Anspruch nehmen kann wie es benötigt.

Auch mit entsprechenden Materialien können wissenschaftliche Informationen verbreitet und Impulse für Paare gegeben werden, die ihre Beziehung verbessern wollen. Dabei werden unterschiedliche und kostengünstige Medientechnologien verwendet, um auch Paare zu erreichen, die keinen direkten Kontakt zu Professionellen wünschen. Hierunter fallen Selbsthilfematerialien, wie Bücher (vgl. z.B. Bodenmann 2007; Engl/Thurmaier 2012; Schindler/Hahlweg/Revenstorf 2017) und DVDs. Beispiele für DVDs im deutschen Sprachraum sind „Glücklich zu zweit trotz Alltagsstress“ (vgl. Bodenmann et al. 2008) und die Reihe „Gelungene Kommunikation...damit die Liebe bleibt“ für junge Paare und Eltern (vgl. Engl/Thurmaier 2007, 2010). Diese Reihe wurde vom Bayerischen Sozialministerium finanziert und wird während der standesamtlichen Trauung an alle bayerischen Hochzeitspaare verschenkt.

Die Nutzung des Internets ist heute zum festen Bestandteil im privaten wie im beruflichen Alltag geworden. Zum einen bieten die multimedialen Techniken völlig neue didaktische Möglichkeiten, mithilfe derer die Änderungsmotivation der Nutzerinnen und Nutzer gesteigert werden kann. Zum anderen können sie mit solchen Programmen auf interaktive Weise ganz gezielt zu einzelnen Schritten konkreter Verhaltensänderung angeregt werden. Online-Programme dieser Art können unabhängig von Zeit und Ort am PC (bzw. Notebook/Tablet/Smartphone) bearbeitet werden. Der Klient kann ein solches Programm entweder parallel zu regelmäßigen beraterischen bzw. therapeutischen Kontakten („geleitet“) oder ohne professionellen Kontakt („ungeleitet“) in Eigenregie für sich nutzen.

Für den Bereich Partnerschaftsprobleme und Beziehungskompetenz liegt international erst ein entsprechendes US-amerikanisches Programm vor („our-relationship.com“ (OR)), das von Doss et al. (2016) entwickelt und vom National Institute of Health (NIMH) finanziert wurde. Das geleitete OR-Programm ist auf eine Dauer von sieben bis acht Wochen angelegt, erfordert insgesamt sieben bis acht Stunden Zeitaufwand und setzt die Teilnahme beider Partner voraus. In einer ersten Effektivitätsstudie zeigte sich eine signifikante Verbesserung sowohl in der Beziehungsqualität als auch im persönlichen Wohlbefinden der einzelnen Partner.

In Deutschland liegt seit 2016 das von Gastner, Schindler, Metz und Zuber (2018) entwickelte Online Programm „PaarBalance“ vor, ein interaktives Programm für mehr Zufriedenheit in der Paarbeziehung (www.paarbalance.de), das sowohl von einem oder beiden Partnern bearbeitet werden kann. Das Programm beinhaltet eine umfassende Eingangs- und Verlaufsdagnostik mit ausführlicher Stärken-Schwächen-Analyse der Beziehung. Es besteht die Möglichkeit, das Beziehungsprofil sowie wichtige Ergebnisse auszudrucken oder als PDF per E-Mail mit dem Partner zu teilen. Kernstück von PaarBalance sind 18 interaktive Sitzungen, die den Klienten Schritt für Schritt dazu anleiten, kritische Einstellungen und problematische Verhaltensmuster bei der Beziehungsgestal-

tung zu verändern, die Beziehungskompetenz zu stärken und die Zufriedenheit in der Partnerschaft zu vergrößern. Jede Sitzung erfordert ca. 20 Minuten Bearbeitungszeit. Die Wirksamkeit dieses Programms wird zurzeit in zwei Studien evaluiert.

4. Fazit

Vor dem Hintergrund der geschilderten hohen Trennungs- und Scheidungsraten, einer insgesamt mit zunehmender Partnerschaftsdauer sinkenden Beziehungszufriedenheit und den zahlreichen damit einhergehenden negativen Folgen für die Betroffenen und ihre Kinder – insbesondere des hohen Armutsrisikos für Alleinerziehende – sollte die Prävention von Partnerschaftsproblemen eine größere Bedeutung für den Public-Health-Bereich gewinnen, zumal es evidenzbasierte Verfahren mit guter Wirksamkeit gibt. Große Bedeutung sollte den Medien- und IT-gestützten Interventionen zukommen, da sie die Möglichkeit bieten, sehr kostengünstig sehr viele Interessierte zu erreichen, vor allem auch – nach Übersetzung – Migrantenfamilien. Vor allem frühzeitige Prävention (wenn das Paar noch glücklich ist oder sich in einem frühen Konfliktstadium befindet) kann eine Möglichkeit sein, ungünstigen Entwicklungen effektiv vorzubeugen und damit die Bildungs- und Teilhabechancen für die Kinder zu verbessern. Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Partnerschaftsqualität könnten auch probate Mittel zur Reduktion kindlicher psychischer Störungen sein (vgl. Hahlweg 2013), da diese wahrscheinlich die Rate von Familienkonflikten senken und auch individuelle psychische Störungen der Eltern wie Depression bessern könnten.

Literatur

- Andreß, Hans-Jürgen (2004): Wenn aus Liebe rote Zahlen werden. Über die wirtschaftlichen Folgen von Trennung und Scheidung. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren, H. 31, S. 1–5.
- Amato, Paul R. (2010): Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments. In: Journal of Marriage and Family 72, H. 3, S. 650–666.
- Andresen, Sabine/Galic, Danijela (2015): Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2013): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Praxisbeispiele aus der Wirtschaft. Berlin: BDA.
- Birch, Paul James/Weed, Stan E./Olsen, Joseph (2014): Assessing the Impact of Community Marriage Policies on County Divorce Rates. In: Family Relation 53, H. 5, S. 495–503.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: BMFSFJ.

- Bodenmann, Guy (2007): Stress und Partnerschaft. Gemeinsam den Alltag bewältigen. 4. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bodenmann, Guy (2016): Lehrbuch Klinische Paar- und Familienpsychologie. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Bodenmann, Guy/Schaer, Marcel/Gmelch, Simone (2008): Glücklich zu zweit trotz Alltagsstress. Eine interaktive DVD zur Verbesserung Ihrer partnerschaftlichen Kompetenzen. Zürich: Paarlife.
- Braukhaus, Christoph/Hahlweg, Kurt/Kröger, Christine/Fehm-Wolfsdorf, Gabriele/Groth, Thomas (2001): „Darf es ein wenig mehr sein?“ Zur Wirksamkeit von Auffrischungssitzungen bei der Prävention von Beziehungsstörungen. In: Verhaltenstherapie 11, H. 1, S. 55–62.
- Brown, Susan L. (2010): Marriage and Child Well-Being: Research and Policy Perspectives. In: Journal of Marriage and the Family 72, H. 5, S. 1059–1077.
- Buss, David M. (2004): Evolutionäre Psychologie. München: Pearson.
- Callan, Samantha/Benson, Harry/Coward, Suzanne/Davis, Hilton/Gill, Melanie/Grant, Helen/Percival, David/Rowthorn, Bob (2006): Breakdown Britain: Fractured Families. London: Social Justice Policy Group.
- Cummings, E. Mark/Davies, Patrick T. (2010): Marital Conflict and Children. An Emotional Security Perspective. New York und London: Guilford Press.
- Doss, Brian D./Cicila, Larisa N./Georgia, Emily J./Roddy, McKenzie K./Nowlan, Kathryn M./Benson, Lisa A./Christensen, Andrew (2016): A Randomized Controlled Trial of the Web-Based Our Relationship Program: Effects on Relationship and Individual Functioning. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 84, H. 4, S. 285–296.
- Engl, Joachim/Thurmaier, Franz (2007): Ein Kick mehr Partnerschaft. Gelungene Kommunikation ... damit die Liebe bleibt. Eine interaktive DVD zum Gelingen von Beziehungen für junge Paare. München: Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie.
- Engl, Joachim/Thurmaier, Franz (2010): Eine interaktive DVD für Paare in mehrjähriger Beziehung. München: Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie.
- Engl, Joachim/Thurmaier, Franz (2012): Wie redest Du mit mir? Fehler und Möglichkeiten in der Paarkommunikation. Freiburg: Kreuz.
- Engl, Joachim/Thurmaier, Franz/Hahlweg, Kurt (2018): Prävention von Scheidung: Ergebnisse einer 25-Jahres Follow-up Studie. In: Verhaltenstherapie, Karger Verlag.
- Erel, Osnat/Burman, Bonnie (1995): Interrelatedness of Marital Relations and Parent-Child Relations: A Meta-Analytic Review. In: Psychological Bulletin 118, H. 1, S. 108–132.
- Ermisch, John/Francesconi, Marco (2000): Cohabitation in Great Britain: Not for Long, but Here to Stay. In: Journal of the Royal Statistical Society, Series A: Statistics in Society 163, H. 2, S. 153–171.
- Ernst, Rüdiger (2017): Getrennt erziehen – Kommunizieren und Kooperieren als Lernprozess (kultursensibel) gestalten. Impulspapier für die Tagung des BMFSFJ „Gemeinsam getrennt erziehen“ am 11.7.2017 in Berlin. www.bmfsfj.de/blob/117778/bbb3670e37ebde9d1b8663f3b1a7cbbe/ernst-data.pdf (Abfrage: 16.5.2018).
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2014): Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. DOI: 10.2811/60272.
- Garbuszus, Jan Marvin/Ott, Notburga/Pehle, Sebastian/Werding, Martin (2018): Wie hat sich die Einkommenssituation von Familien entwickelt? Ein neues Messkonzept. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Garsoffky, Susanne/Sembach, Britta (2014): Wieso Familie und Beruf nicht zu vereinbaren sind. ZEIT Online, 2. 10. 2014.
- Gastner, Judith/Schindler, Ludwig/Metz, Nicolas/Zuber, Alina (2018): Internetgestützte Prävention und Behandlung von Paarproblemen am Beispiel von PaarBalance. In: Röhrle, Bernd/Ebert, David/Christiansen, Hanna (Hrsg.): Entwicklung und Perspektiven. Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Hahlweg, Kurt (2013): Langzeitwirksamkeit und Dissemination von Elternkompetenztrainings. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 239–252.
- Hahlweg, Kurt/Richter, Diana (2010): Prevention of Marital Instability and Distress: Results of an 11-year Longitudinal Follow-up Study. In: Behaviour Research and Therapy 48, H. 5, S. 377–383.
- Halford, W. Kim/Petch, Jemima/Creedy, Debra K. (2010): Promoting a Positive Transition to Parenthood: A Randomized Clinical Trial of Couple Relationship Education. In: Prevention Science 11, H. 1, S. 89–100.
- Hawkins, Alan J./Blanchard, Victoria L./Baldwin, Scott A./Fawcett, Elizabeth B. (2008): Does Marriage and Relationship Education Work? A Meta-Analytic Study. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 76, H. 5, S. 723–734.
- Heinrichs, Nina/Bodenmann, Guy/Hahlweg, Kurt (2008): Prävention bei Paaren und Familien. Göttingen: Hogrefe.
- IfD (Institut für Demoskopie Allensbach) (2016): Familie 2030. IfD-Umfrage 11058. Allensbach: IfD.
- Job, Ann-Katrin/Bodenmann, Guy/Baucom, Donald H./Hahlweg, Kurt (2014a): Neuere Entwicklungen in der Prävention und Behandlung von Beziehungsproblemen bei Paaren: Aktueller Forschungsstand und zukünftige Herausforderungen. In: Psychologische Rundschau 65, H. 1, S. 11–23.
- Job, Ann-Katrin/Engl, Joachim/Thurmaier, Franz/Hahlweg, Kurt (2014b): Das Kommunikationstraining „Ein Partnerschaftliches Lernprogramm EPL“ für Paare – Überblick über den Praxis- und Forschungsstand. In: Report Psychologie 39, H. 2, S. 57–66.
- Kaiser, Andrea/Hahlweg, Kurt/Fehm-Wolfsdorf, Gabriele/Groth, Thomas (1998): The Efficacy of a Compact Psychoeducational Group Training Program for Married Couples. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 66, H. 5, S. 753–760.
- Kiecolt-Glaser, Janice K./Fisher, Laura D./Ogrocki, Paula/Stout, Julie C./Speicher, Carl E./Glaser, Ronald (1987): Marital Quality, Marital Disruption, and Immune Function. In: Psychosomatic Medicine 49, H. 1, S. 13–34.
- Krishnakumar, Ambika/Buehler, Cheryl (2000): Interparental Conflict and Parenting Behaviors: A Meta-Analytic Review. In: Family Relations 49, H. 1, S. 25–44.
- Robles, Theodore F./Slatcher, Richard B./Trombello, Joseph M./McGinn, Meghan M. (2014): Marital Quality and Health: A Meta-Analytic Review. In: Psychological Bulletin 140, H. 1, S. 140–187. DOI: 10.1037/a0031859.
- Sanders, Matthew R./Kirby, James N./Tellegen, Cassandra L./Day, Jamin J. (2014): The Triple P-Positive Parenting Program: A Systematic Review and Meta-Analysis of a Multi-level System of Parenting Support. In: Clinical Psychology Review 34, H. 4, S. 337–357.
- Sbarra, David A./Law, Rita W./Portley, Robert M. (2011): Divorce and Death: A Meta-Analysis and Research Agenda for Clinical, Social, and Health Psychology. In: Perspectives on Psychological Science 6, H. 5, S. 454–474. DOI: 10.1177/1745691611414724.
- Schindler, Ludwig/Hahlweg, Kurt/Revenstorf, Dirk (2017): Partnerschaftsprobleme: So gelingt Ihre Beziehung. Handbuch für Paare. 5. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

- Statistisches Bundesamt (2016): Gebiet und Bevölkerung: Eheschließung und Ehescheidungen. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/EhenLebenspartnerschaften/EhenLebenspartnerschaften.html (Abfrage: 10. 10. 2016).
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2018): Aufwachsen in Armutslagen. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Walper, Sabine/Krey, Mari (2013): Elternkurse zur Förderung der Trennungsbewältigung und Prävention von Hochkonflikthaftigkeit. Das Beispiel „Kinder im Blick“. In: Walper, Sabine/Fichtner, Jörg/Normann, Katrin (Hrsg.): Hochkonflikthafte Trennungsfamilien. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 189–212.
- Wille, Nora/Bettge, Susanne/Ravens-Sieberer, Ulrike and the BELLA study group (2008): Risk and Protective Factors for Children's and Adolescents' Mental Health: Results from the BELLA Study. In: *European Child and Adolescent Psychiatry* 17, H. 1, S. 133–147.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Berlin: BMFSFJ.
- Zemp, Martina/Bodenmann, Guy (2015): Partnerschaftsqualität und kindliche Entwicklung. Berlin: Springer.

Aktive Vaterschaft in der frühen Bildung

1. Vaterschaft im Wandel

Väter und Vaterschaft sind über die letzten Jahrzehnte zunehmend zum Thema geworden. Dies gilt sowohl für die Forschung unterschiedlicher Provenienz als auch für öffentliche Diskurse (vgl. Cyprian 2007; Jurczyk/Lange 2009; Seiffge-Krenke 2016). Spätestens seit der Einführung des Elterngeldes und den damit verbundenen Partnermonaten im Jahr 2007 genießt das Thema Vaterschaft eine wachsende mediale Präsenz. Dabei ist insbesondere von „aktiven“ oder „neuen“ – wahlweise auch von engagierten, präsenten, involvierten oder partnerschaftlich orientierten – Vätern die Rede. Diese Begrifflichkeiten verweisen im Umkehrschluss auf ein „altes“ tradiertes Bild von Vaterschaft, in dem der Vater als Beziehungsgegenüber weitgehend abwesend ist und die alltägliche familiäre Sorgearbeit primär der Partnerin überlässt.

Bei der Betrachtung des Wandels von Vaterschaft lassen sich unterschiedliche Ebenen differenzieren (vgl. Jurczyk/Lange 2009, S. 13 f.; Kassner 2008, S. 143 ff.): Einerseits individuelle Ansprüche an das Vatersein und insgesamt subjektive Einstellungen zu Geschlechterbildern, andererseits gesellschaftliche Diskurse und darin enthaltene Leitbilder und kollektive Deutungsmuster von Vaterschaft. Schließlich die Praxis von Vaterschaft, wie etwa die konkrete Beteiligung an innerfamiliärer Sorgearbeit oder aber veränderte Arbeitsteilungs- und Erwerbsmuster jenseits einer auf dauerhafter Vollzeitwerbstätigkeit gegründeten männlichen Normalarbeitsbiografie. Veränderungen auf diesen Ebenen finden keineswegs gleichzeitig statt und in der wissenschaftlichen wie politischen Diskussion um den Wandel von Vaterschaft werden sie bisweilen gegeneinander ausgespielt. Veränderten Leitbildern, gewandelten Einstellungen und teilweise auch einer neuen Qualität in der Vater-Kind-Beziehung steht beispielsweise eine immer noch weitgehend traditionelle Arbeitsteilung der Geschlechter gegenüber. Je nach Standpunkt wird insofern auf der einen Seite „das Neue“ hervorgehoben, während auf der anderen Seite weiterhin „das Alte“ betont wird. Was durch eine solche Zuspitzung – neu vs. alt – vielfach aus dem Blick gerät, ist die Gleichzeitigkeit von Veränderung und Beharrung, wie sie für viele gesellschaftliche Wandlungsprozesse typisch ist. Der Blick in einschlägige Forschungsbefunde macht dies deutlich.

Während Anfang der 1980er Jahre noch eine überwiegende Mehrheit der (westdeutschen) Bevölkerung ein klassisches Geschlechterbild mit männlichem

Familienernährer und weiblicher Hausfrau und Mutter befürwortet hat, werden heute überwiegend egalitäre Vorstellungen vertreten, in Ostdeutschland nochmals stärker als in Westdeutschland (vgl. Statistisches Bundesamt/WZB 2016, S. 426 ff.). Dass auch Mütter weiterhin einer Berufstätigkeit nachgehen, gilt für viele heute als Selbstverständlichkeit (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015, S. 14 f.). werdende Väter nehmen häufiger als früher an Geburtsvorbereitungskursen teil und die meisten Männer sind mittlerweile bei der Geburt der Kinder dabei (vgl. Seiffge-Krenke 2016, S. 59). Vielen Vätern ist eine eigenständige Beziehung zu ihren Kindern wichtig und sie übernehmen nach der Geburt einen aktiven Part in der Versorgung der Kinder. Die Elterngeldregelung hat dazu geführt, dass mittlerweile über ein Drittel der Väter eine berufliche Auszeit zugunsten der Familie nimmt, wenn auch ganz überwiegend nur für die zwei Partnermonate (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).

Dies sind deutliche Veränderungen von Vaterschaft – sowohl in Bezug auf individuelle Einstellungen und gesellschaftliche Leitbilder als auch auf gelebte väterliche Praxis. Allerdings muss ebenso konstatiert werden, dass nach der Geburt des ersten Kindes zumeist eine Retraditionalisierung der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern einsetzt. Sind vor der Familiengründung überwiegend beide Partner in Vollzeit berufstätig (71 Prozent), so gilt dies nach dem Ende der Elternzeit beim ersten Kind nur noch für 15 Prozent der Elternpaare (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015, S. 5 ff.). Mehrheitlich (zu 55 Prozent) wird dann ein modernisiertes Ernährermodell gelebt, bei dem Väter in Vollzeit und Mütter in Teilzeit beschäftigt sind. Väter konzentrieren sich vornehmlich auf den Beruf und die Rolle als Familienernährer, Mütter übernehmen hauptverantwortlich die Sorgearbeit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Nach der Zeitverwendungsstudie von 2012/2013 verbringen Männer, ob mit oder ohne Kind im Haushalt, 62 Prozent ihrer Gesamtarbeitszeit mit Erwerbsarbeit, aber nur 38 Prozent mit unbezahlter Arbeit in der Familie oder im Ehrenamt. Mütter hingegen verbringen lediglich 30 Prozent ihrer gesamten Arbeitszeit mit bezahlter Arbeit und 70 Prozent mit unbezahlten Arbeiten (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 8).

Diese Gleichzeitigkeit von Veränderung und Beharrung zeigt sich nicht zuletzt in einer Pluralisierung von Geschlechterbildern. Die repräsentative Männerstudie der beiden großen Kirchen aus dem Jahr 2009 unterscheidet z. B. vier verschiedene Männer-Typen: a) traditionell, b) pragmatisch balancierend, c) suchend und d) modern (vgl. Volz/Zulehner 2009, S. 35 ff.). Danach lässt sich etwa jeder fünfte Mann der letztgenannten Gruppe der aufgeschlossenen modernen Männer zurechnen. Diese steht einer egalitären Arbeitsteilung der Geschlechter in Beruf und Familie sowie der Emanzipation von Frauen deutlich positiver gegenüber als die anderen drei Männer-Typen. In der Frankfurter Väterstudie wurden insgesamt sechs verschiedene Vater-Typen herausgearbeitet; demnach gelten knapp 29 Prozent als egalitäre Väter (vgl. Gumbinger/Bambey

2009, S. 200 f.). Andere repräsentative Untersuchungen weisen letztlich auf eine Zweiteilung der Einstellungen zu Elternschaft und familialer Arbeitsteilung hin: eher traditionelle vs. stärker egalitär-moderne Grundhaltungen (vgl. Wippermann 2013, S. 32 ff.; Institut für Demoskopie Allensbach 2015, S. 31 ff.).

Festhalten lässt sich, dass der Wandel gesellschaftlicher Leitbilder und individueller Einstellungen dem Wandel gelebter Praxis von Vaterschaft vorausleitet. Dies gilt insbesondere mit Blick auf stärker egalitäre Formen familialer Arbeitsteilung und reduzierter Erwerbsbeteiligung von Vätern. Wird eine in diesem Sinne veränderte Praxis als Maßstab angelegt, kann derzeit nur eine relativ kleine Gruppe von Vätern in umfassender Weise als „neu“ bezeichnet werden (vgl. Kassner 2008, S. 143 ff.; Institut für Demoskopie Allensbach 2015, S. 57; Wippermann 2013, S. 61 ff. und S. 104 ff.). Wird hingegen auf Veränderungen in der Vater-Kind-Beziehung, auf emotionale Nähe und fürsorgliche Kompetenzen von Vätern abgestellt, so hat sich die Praxis von Vaterschaft in den letzten Jahrzehnten deutlicher verändert (vgl. Seiffge-Krenke 2016, S. 67 ff.). Viele Väter sind in der Familie heute präsenter und im Umgang mit ihren Kindern stärker engagiert als Väter früherer Generationen. Es ist dieser Wandel väterlicher Praxis in der Beziehungsgestaltung zu den Kindern, der mit „aktiver“ Vaterschaft auf den Begriff gebracht wird. Demgegenüber sollte das Attribut „neu“ tatsächlich solchen Vätern vorbehalten bleiben, die eine egalitäre innerfamiliale Arbeitsteilung leben und bereit sind, auch die männliche Normalarbeitsbiografie in Frage zu stellen (vgl. Kassner 2008, S. 144).

2. Aktive Väter in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen

Soweit Vaterschaft heute zunehmend aktiver gestaltet wird, hat dies zugleich Auswirkungen auf (früh-)kindliche Entwicklungsprozesse. Dieser Wandel von Vaterschaft spiegelt sich nicht zuletzt auch in der veränderten Perspektive der bindungs- und entwicklungspsychologischen Forschung auf Väter wider. So hat die Forschung zur Rolle des Vaters in der Familie, speziell zur Vater-Kind-Beziehung und dem Einfluss von Vätern auf die kindliche Entwicklung, in der Rückschau verschiedene Phasen durchlaufen, die mit je spezifischen Perspektiven und Ausblendungen verbunden waren (vgl. Seiffge-Krenke 2016, S. 7 f.; Fegert et al. 2011, S. 24 f.; Reinwand 2012, S. 431 f.).

In einer ersten Phase wurde vor allem auf abwesende, nicht involvierte Väter fokussiert, denen in der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung keine spezifische Funktion zugeschrieben wurde. Es folgte eine Phase, in der Ähnlichkeiten von Müttern und Vätern im Umgang mit dem Kind im Vordergrund standen, wobei die Mutter als Maßstab galt. Eine dritte Phase hob demgegenüber die Unterschiede von Müttern und Vätern hervor und betonte die

„distinktive Bedeutung von Vätern“ (Seiffge-Krenke 2016, S. 13) für die kindliche Entwicklung. Die Kritik an der Engführung der Forschungsperspektive auf die dyadischen Konstellationen Mutter – Kind bzw. Vater – Kind führte schließlich dazu, dass die Rolle von Vätern nun zunehmend systemisch im Kontext der Paarbeziehung und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und familialer Wandlungsprozesse betrachtet wird.¹ Der Forschungsstand zu aktiver Vaterschaft und ihrer Bedeutung für (früh-)kindliche Entwicklungsprozesse ist insofern nicht immer eindeutig und die Ergebnisse hängen jeweils vom Forschungsdesign und methodischen Setting ab. Bei aller Vorsicht der Interpretation lassen sich aber doch einige grundsätzliche Aussagen treffen.

Die prinzipielle Eignung und Befähigung von Vätern für die Versorgung von Säuglingen und kleinen Kindern gilt heute als unbestritten und die Annahme einer quasi natürlichen Prädisposition von Frauen zur Kindererziehung – abgesehen von der Stillfähigkeit von Müttern – wird zurückgewiesen (vgl. Brandes 2015, S. 107 ff.; Reinwand 2012, S. 434 f.). Fürsorgliche und erzieherische Kompetenzen werden vor allem im learning-by-doing entwickelt und angeeignet, und zwar von Müttern wie Vätern gleichermaßen. Auch Untersuchungen zum intuitiv angemessenen Umgang mit Neugeborenen (z.B. Nutzung von „Babysprache“) weisen nicht auf wesentliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern hin (vgl. Brandes 2015, S. 107 f.). Väter haben also grundsätzlich die Fähigkeit, sich einfühlsam um ihre Kinder zu kümmern. Sie brauchen allerdings Gelegenheitsstrukturen, um diese Fähigkeit zu entwickeln und anzuwenden.

Eine zentrale Forschungsfrage zu frühkindlichen Entwicklungsprozessen ist die nach der Bindung zwischen Kind und erwachsenen Beziehungspersonen (vgl. Fegert et al. 2011, S. 27 ff.; Seiffge-Krenke 2016, S. 14 f.). Ein wichtiger Aspekt von Bindung ist die emotionale Sicherheit, die ein Säugling bzw. Kleinkind im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung zur Bindungsperson erfährt. Lange Zeit stand hier vor allem die Mutter-Kind-Bindung im Fokus. Mütter wurden als erste und primäre Bindungsperson gesehen. Mit der Forschung über Väter als Bindungspersonen wurde allerdings deutlich, dass auch Väter regelmäßig bereits in früher Kindheit zu eigenständigen Bindungspersonen werden und dass Säuglinge bereits recht früh in der Lage sind, mehrere Bindungsbezie-

1 In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass Verallgemeinerungen zu Position und Funktion „der“ Väter in der Familie schwierig sind. Dies gilt nicht nur wegen der oben bereits beschriebenen Ausdifferenzierung von Vaterschaft, sondern auch, weil diese Ausdifferenzierung mit vielfältigen weiteren Faktoren verschränkt ist. Neben Aspekten wie Milieu, ethnische Herkunft, Bildungshintergrund, Familienkonstellation oder Familienform sind dies nicht zuletzt die Erwerbsbedingungen der Väter sowie die Bereitschaft der Mütter, aktive Vaterschaft einzufordern und zuzulassen. Im Folgenden kann eine derart differenzierte Betrachtung allerdings nicht geleistet werden.

hungen aufzubauen. Dabei ist die Vater-Kind-Bindung nicht primär darüber vermittelt, dass parallel eine gute Mutter-Kind-Bindung besteht. Zudem ist sie nicht ausschließlich abhängig von der mit dem Kind verbrachten Zeit; auch bei traditioneller Arbeitsteilung der Eltern entsteht in der Regel eine Vater-Kind-Bindung (vgl. Fegert et al. 2011, S. 30). Zentral für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung ist weniger das Geschlecht oder die Dauer der Interaktion mit dem Kind als vielmehr die Responsivität und die Bindungsrepräsentation auf Seiten der Mutter oder des Vaters. Neben der Kompetenz der Bindungsperson, angemessen und feinfühlig auf das Kleinkind zu reagieren, ist die positive Einstellung zu Bindungen auf Basis eigener biografischer Erfahrungen entscheidend. Dabei zeigt sich, dass von einem Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und positivem Engagement des Vaters ausgegangen werden kann (vgl. Fegert et al. 2011, S. 31; Seiffge-Krenke 2016, S. 15). Väterliche Feinfühligkeit korreliert mit der Entwicklung stabiler und sicherer kindlicher Bindungen und diese wiederum mit Kompetenzgewinnen der Väter in Bezug auf feinfühligem Umgang mit dem Kind.

Unterschiedliche Einschätzungen gibt es zu der Frage, welche Aktivitäten und Aufgaben in der Erziehung und Betreuung von kleinen Kindern durch Mütter und Väter übernommen werden und wie sie diese jeweils ausgestalten. So besteht der relativ abgesicherte Befund, dass Väter ein anderes Spielverhalten im Umgang mit Kindern zeigen, dabei z.B. die Körperlichkeit mehr betonen, motorische Fähigkeiten stärker fördern, Kinder mehr herausfordern, Neugier und Erkundungsdrang wecken und zur Autonomie anregen (vgl. Seiffge-Krenke 2016, S. 15 ff.; Fegert et al. 2011, S. 26 f.; Brandes 2015, S. 109 ff.). Dies gilt auch für sorgende Aktivitäten, wie z.B. Wickeln oder Füttern, die viele Väter auf eine stärker herausfordernde und zur Exploration anregende Art und Weise gestalten. Zugleich weisen viele Befunde darauf hin, dass Väter eher Spiel- und Freizeitaktivitäten und weniger sorgende Aktivitäten als Mütter übernehmen. Fokussiert wird mit diesen Befunden auf die distinktiven Funktionen von Vätern, die andere Interaktions- und Kommunikationsweisen in die Beziehung zum Kind einbringen und damit auch andere Erfahrungsräume und zusätzliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Kritisch hierzu wird eingewandt, dass mit der Perspektive auf den Vater als den „Anderen“ an gängige Geschlechterstereotype angeknüpft und gleichzeitig eine enge Verbindung von Mutter und Kind als Normalitätsannahme festgeschrieben wird. Zudem wird angemahnt, den Blick über die dyadische Zweierbeziehung auszuweiten. Vielmehr müsse im Rahmen einer systemisch angelegten Perspektive stärker darauf abgestellt werden, dass sich die jeweilige Bedeutung von Mutter und Vater für die kindliche Entwicklung kontextspezifisch aus dem Zusammenwirken des Arrangements beider beteiligter Elternteile ergibt (vgl. Fegert et al. 2011, S. 27; Brandes 2015, S. 112 ff.; Reinwand 2012, S. 436 ff.). Demnach kommt der Qualität der Beziehung der Eltern zueinander, den paar-

internen Aushandlungsprozessen um die Aufgabenteilung und insgesamt der triadischen Konstellation im Familiensystem eine stärkere Bedeutung zu als bisher angenommen. Forschungsbefunde zeigen, dass beim Vorliegen triadischer Kompetenzen des Paares der Vater von Anfang an eine eigenständige Rolle einnimmt und keineswegs erst relevant wird, um den Ablösungsprozess aus der engen Mutter-Kind-Dyade zu unterstützen (vgl. Seiffge-Krenke 2016, S. 18f.). Säuglinge und kleine Kinder sind nicht nur in der Lage, stabile Beziehungen zu mehreren Personen aufzunehmen, sondern können auf diese Weise auch die Erfahrung machen, dass sich Fürsorge in unterschiedlicher Form zeigt und trotzdem verlässlich und vertrauensvoll sein kann.

In dieser Perspektive wird der Vater nicht mehr qua Geschlecht als „der Andere“ konstruiert, der zur Mutter dazu kommt, sondern beide Eltern sind wechselseitig aufeinander bezogene und sich in ihrer je individuellen Eigenart ergänzende Teile des Familiensystems. Die Voraussetzung dafür ist, dass Väter und Mütter ihre Elternschaft tatsächlich auch als einen gemeinsamen Prozess gestalten. Für eine als Praxis gelebte aktive Vaterschaft sind Gelegenheitsstrukturen erforderlich, die nicht zuletzt durch „neue“ Mütter eröffnet und idealerweise gemeinsam ausgehandelt werden (vgl. Reinwand 2012, S. 439f.; Seiffge-Krenke 2016, S. 69). Hinderlich ist demgegenüber ein „maternal gatekeeping“, bei dem die Mutter-Kind-Beziehung exklusiven Charakter hat und Mütter für sich reklamieren, über die Standards der Sorgearbeit und ihrer Erledigung zu bestimmen (vgl. Schäfer/Schulte 2016, S. 76).

3. Teilhabe von Kindern und Teilhabe von Vätern

Der Grundstein für die Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen wird in der Familie gelegt (vgl. Walper/Langmeyer/Wendt 2015). Familie ist das primäre Lernumfeld für die kognitive, soziale, emotionale und sprachliche Entwicklung von Kindern. Auf dieser Basis erfolgen alle weiteren inner- und außerfamilialen Lern- und Entwicklungsprozesse im Lebenslauf. Eltern nehmen somit eine entscheidende Rolle in der Förderung ihrer Kinder ein. Nicht zuletzt bestimmen sie auch, ab wann und in welcher Form institutionelle Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen wird und welche Freizeitaktivitäten sie dem Kind ermöglichen.

Die Teilhabe von Kindern in innerfamilialen Bildungsprozessen wird wesentlich durch die Väter mit bestimmt, zumal wenn sich diese aktiv und feinfühlig in die Erziehung und Betreuung ihrer Kinder einbringen. Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder auch bei einer positiven Mutter-Kind-Bindung von einer zweiten positiven Bindungsperson (dem Vater) profitieren und eine früh herausgebildete enge Vater-Kind-Bindung auch in späteren Lebensphasen langfristig als eigenständige Beziehung trägt (vgl. Fegert et al. 2011, S. 31). Positive

Einflüsse aktiver Vaterschaft lassen sich sowohl hinsichtlich der sozialen und emotionalen als auch der kognitiven Entwicklung in der frühen Kindheit nachweisen (vgl. Seiffge-Krenke 2016, S. 17 f.; Reinwand 2012, S. 432 f.). Zudem bestehen Hinweise darauf, dass diese Effekte – etwa bezüglich der sozialen Kompetenz, des Bewältigungsverhaltens oder des Selbstvertrauens in neuen Situationen – bis in das Jugend- und junge Erwachsenenalter fortwirken (vgl. Fegert et al. 2011, S. 32). Langfristige Wirkungen belegen auch Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Familien, die über viele Jahre eine geteilte Elternschaft praktiziert haben (vgl. Flaake 2014, S. 259 ff.). Die jugendlichen bzw. erwachsenen Kinder, die im Rahmen der Studie zu ihren Sozialisationserfahrungen befragt wurden, erlebten die eigenen nicht traditionellen Familienkonstellationen mit innerfamiliär präsentem Vater insgesamt als positiv und bereichernd. Übergreifend hoben die befragten Kinder als besondere Qualität die umfassende Verfügbarkeit beider Eltern in ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit hervor. Darüber hinaus betonten die befragten Töchter insbesondere das dadurch gewonnene Selbstbewusstsein, während die Söhne die eigenständige Qualität der Vater-Sohn-Beziehung unterstrichen.

Die hohe Bedeutung, die Vätern für die frühkindliche Entwicklung innerhalb der Familie attestiert wird, ist jedoch nur ein Aspekt mit Blick auf die Teilhabe von Kindern an früher Bildung. Denn immer mehr Kinder in Deutschland besuchen bereits ab einem frühen Alter eine Kindertagesbetreuung und kommen mit Bildungsangeboten außerhalb des familialen Rahmens in Kontakt (vgl. BMFSFJ 2018). Insofern stellt sich die Frage, wie Väter in institutionelle frühkindliche Bildungsprozesse eingebunden sind, den Besuch der Kindertagesstätte aktiv begleiten oder auch Angebote der Familienbildung nutzen. Aus dieser Perspektive ist von Interesse, ob und wie solche Einrichtungen zur Stärkung der Vater-Kind-Beziehung beitragen und Väter in Erziehungspartnerschaften einbinden können (vgl. Haas/Rams 2016, S. 153 ff.; Grote 2012, S. 321 ff.).

Repräsentative Daten zeigen, dass überwiegend Mütter die Aufgabe übernehmen, die Kinder zu Kita und Schule zu bringen bzw. abzuholen sowie Kontakt zu den Einrichtungen zu halten (vgl. Li et al. 2015, S. 36 f.). Immerhin sagt aber über ein Drittel der Väter von sich, dass sie sich diese Aufgaben gleichermaßen mit ihrer Partnerin teilen; und eine kleine Minderheit gibt an, dass überwiegend sie selbst diese Aufgabe übernehmen. Damit ist eine erhebliche Zahl an Vätern in Bildungseinrichtungen präsent oder hat zumindest regelmäßig alltäglichen Kontakt. Hier besteht ein großes Potential, diese Väter im Rahmen der Elternarbeit stärker zu aktivieren und einzubinden. Auch in der Familienbildung gibt es zunehmend väterspezifische Angebote, insbesondere im Bereich gemeinsamer Freizeitaktivitäten, wie z.B. Vater-Kind-Wochenenden (vgl. Röhrbein 2012, S. 575 f.). Insgesamt werden Väter von Angeboten der Familienbildung bisher aber offenbar nur begrenzt erreicht, wie etwa die Ergebnisse aus einer Untersuchung zu Einrichtungen der Familienbildung in Nordrhein-West-

falen zeigen (vgl. LAG Familienbildung NRW 2011, S. 36ff.). Der Anteil der Männer an allen Teilnehmenden lag hier bei etwas über 15 Prozent; der Männeranteil in Elternkursen betrug lediglich zwei Prozent. In thematischer Hinsicht haben Väter vor allem an Angeboten in den Feldern Gesundheit, Sport und Aktivitäten teilgenommen, gefolgt von Angeboten im Bereich Erziehung. Typische Beispiele hierfür waren Angebote wie „Turnen und toben“ oder „Mit Papa in den Abenteuerwald“.

Die Gründe für die geringe Teilnahme von Vätern sind vielschichtig. Für Familienbildungsangebote gilt, dass diese häufig zu Zeiten stattfinden, zu denen Väter aufgrund ihrer Erwerbsarbeit nicht teilnehmen können. Spezifische Angebote auch an Wochenenden sind deshalb ein richtiger Ansatz, erfordern auf Seiten der Einrichtungen aber eine entsprechende Ressourcenausstattung. Darüber hinaus gilt für das professionelle Feld der frühkindlichen Bildung und Betreuung bzw. Familienbildung insgesamt, dass es historisch bedingt stark weiblich besetzt und von der Ansprache her primär auf Mütter ausgerichtet ist. Das führt dazu, dass Väter häufig nicht als gleichwertige Erziehungspartner gesehen und lediglich als das zweite, ergänzende Elternteil adressiert werden (vgl. Haas/Rams 2016, S. 153f.; Röhrbein 2012, S. 576f.). Dies liegt nicht nur daran, dass Mütter in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Familienbildung tatsächlich weiterhin deutlich stärker präsent sind als Väter und dass die Fachkräfte in diesen Einrichtungen zu ganz überwiegendem Teil weiblich sind. Es hat darüber hinaus auch mit organisationskulturellen Fragen zu tun, wie die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von frühkindlicher Bildung verstanden wird und welche Leitbilder, Konzepte und z.T. impliziten Geschlechterbilder ihr zugrunde liegen.

Wenn Väter hier zukünftig stärker beteiligt und eingebunden werden sollen, bedarf es einer Sensibilisierung dafür, was Väter beitragen können, was ihre Bedarfe und Wünsche sind und welche Vorannahmen und Strukturen innerhalb der Einrichtungen ihnen eine Teilhabe erschweren. Zugleich ist ein differenzierter Zugang notwendig, der Väter nicht nur auf erlebnispädagogische Aktivitäten, auf den Grillstand beim Kita-Fest oder auf ihren handwerklichen Beitrag zur Umgestaltung der Kita-Gruppenräume reduziert, sondern sie auch und gerade als kompetente Erziehungspartner ihrer Kinder anspricht und darin unterstützt, sich als fürsorgliche Väter zu verstehen.

4. Ausblick – Teilhabeoptionen für aktive Väter stärken und ausbauen

Viele Väter wollen heute eine aktive Vaterschaft leben, in der Familie mehr präsent sein und die Entwicklung ihrer Kinder begleiten. Mit Einführung des Elterngeldes als Lohnersatzleistung inklusive der nicht übertragbaren beiden

Partnermonate sind Väter auch familienpolitisch in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Baronsky/Gerlach/Schneider 2012). Dadurch werden für Väter Anreize geschaffen, die eigene Erwerbstätigkeit zu relativieren und sich stärker in die familiäre Sorgearbeit einzubringen. Die Väterbeteiligung am Elterngeld ist seit der Einführung 2007 stetig angestiegen und hat dazu geführt, dass sich viele Väter – zumindest für zwei Monate – Zeit nehmen, sich intensiv um ihren Nachwuchs zu kümmern. Die Möglichkeiten für Väter, eine eigenständige Vater-Kind-Beziehung aufzubauen und fürsorgliche und feinfühligke Kompetenzen zu entwickeln und zu erproben, sind dadurch gewachsen. Dies kommt nicht zuletzt frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen zugute.

Zur weiteren Stärkung dieser Entwicklung wäre es wünschenswert, wenn die individuellen Zeitrechte für Väter ausgebaut würden, und zwar möglichst von Anfang an. Der Zweite Gleichstellungsbericht der Bundesregierung hält in dieser Hinsicht fest, dass Väter desto eher dauerhaft zu aktiven Vätern werden, je früher sie Verantwortung für die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder übernehmen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 79). Als konkrete Maßnahmen werden im Zweiten Gleichstellungsbericht daher die Einführung einer zweiwöchigen Vaterschaftsfreistellung nach der Geburt sowie eine Ausweitung der nicht übertragbaren Partnermonate vorgeschlagen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 159). Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn sich betriebliche Rahmenbedingungen dahingehend ändern, dass Sorgearbeit als selbstverständlicher Bestandteil auch männlicher Erwerbsbiografien anerkannt wird. Langfristig könnte dies bedeuten, die Selbstverständlichkeit einer organisationsinternen Kultur der Anwesenheit und unbeschränkten Verfügbarkeit in Frage zu stellen und je nach Lebensphase flexible und reduzierte Arbeitszeitmuster als neue Normalität zu etablieren.

Um die Teilhabemöglichkeiten von Vätern in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Familienbildung zu verbessern, bedarf es dort einer wertschätzenden und einladenden Haltung der Fachkräfte gegenüber Vätern (vgl. Grote 2012, S. 322; Schäfer/Schulte 2016, S. 74f.). Der Fokus sollte auf den Bedarfen und Ressourcen der Väter liegen, statt problemorientiert vorhandene Defizite zu beklagen. In diesem Zusammenhang sollte eine vätergerechte Ansprache in Materialien und in der Außendarstellung ebenso bedacht werden wie die gesonderte Einbindung von Vätern (vgl. Schäfer/Schulte 2016, S. 82 ff.). In Kindertagesstätten heißt dies beispielsweise, dass Anmeldegespräche möglichst mit beiden Eltern geführt werden sollten oder dass zu Entwicklungsgesprächen, Elternabenden und bei Einladungen zu Aktivitäten nicht allgemein die Eltern, sondern explizit Mütter und Väter angesprochen werden (vgl. Haas/Rams 2016, S. 156; Grote 2012, S. 323).

Darüber hinaus sollte innerhalb der Einrichtungen reflektiert werden, dass Väter vor allem auf weibliche Fachkräfte treffen. Nötig ist hier eine Sensibilisierung der Fachkräfte für das Thema Gender und Diversity, zumal Väter – wie im

Übrigen auch Mütter – keineswegs eine homogene Gruppe sind und z.T. sehr unterschiedliche Anliegen und Wünsche haben. Zugleich müssen aber auch die gegebenenfalls vorhandenen Unsicherheiten auf Seiten der weiblichen Fachkräfte in der Arbeit mit Vätern ernst genommen werden (vgl. Grote 2012, S. 322f.). Zudem wäre es hilfreich, wenn der Anteil männlicher Fachkräfte im Feld wachsen würde. Männliche Fachkräfte können eine Brücken- und Türöffner-Funktion für die Väter einnehmen (vgl. Haas/Rams 2016, S. 154). Organisationsintern würde dadurch zugleich die Chance erhöht, eingelebte Selbstverständlichkeiten und Routinen in Frage zu stellen und einen Kulturwandel in Bezug auf Geschlechterfragen anzustoßen.

Insgesamt ist es erforderlich, einen breiten Konsens innerhalb der Organisationen und der Trägerstrukturen herzustellen, um Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Familienbildung väterfreundlicher zu gestalten. Väterarbeit muss das Anliegen von allen beteiligten Akteuren werden, damit sie sich nachhaltig entwickeln kann (vgl. Haas/Rams 2016, S. 155f.). Zudem ist ein langer Atem notwendig, um sich nicht von Misserfolgen und Rückschlägen entmutigen zu lassen (vgl. Schäfer/Schulte 2016, S. 84f.).

Angebote für Väter sollten im Idealfall beteiligungs- und prozessorientiert entwickelt werden und möglichst niedrigschwellig an den Interessen und Bedarfen von Vätern ansetzen (vgl. Haas/Rams 2016, S. 156ff.; Schäfer/Schulte 2016, S. 79ff.). Vor allem für die Familienbildung gilt dabei, dass Übergänge im Lebenslauf (Schwangerschaft, Geburt, Eintritt der Kinder in Bildungseinrichtungen, Elternzeit etc.) einen guten Ansatzpunkt für Väterarbeit bieten, weil hier ein erhöhter Reflexions- und Orientierungsbedarf besteht (vgl. LAG Familienbildung NRW 2011, S. 13f.). Sinnvoll ist es zudem, gezielt Räume für Väter zu schaffen, wo sich diese austauschen und voneinander lernen können. Dies können beispielsweise Väterabende in Kita und Schule sein, zeitlich befristete Vätergruppen, Vater-Kind-Treffs oder Vater-Kind-Wochenenden (vgl. Grote 2012, S. 322; Haas/Rams 2016, S. 157ff.; Röhrbein 2012, S. 577f.). Gerade hier bietet es sich zudem an, dass Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der Familienbildung miteinander kooperieren, ggf. zusätzlich externe Fachkräfte aus der Väterarbeit hinzuziehen und gemeinsam Angebote entwickeln und durchführen.

Auf diese Weise kann es gelingen, die Rolle von Vätern in der Familie sowie als Erziehungspartner in institutionellen frühkindlichen Bildungsprozessen zu stärken, die Einrichtungen schrittweise für erweiterte Teilhabemöglichkeiten von Vätern zu öffnen und dabei ein Gespür für die Vielfalt an Themen, Fragen und Bedarfen zu entwickeln, mit denen Väter in unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebensphasen befasst sind.

Literatur

- Baronsky, Alexandra/Gerlach, Irene/Schneider, Ann Kristin (2012): Väter in der Familienpolitik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, H. 40, S. 31–36.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017): *Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Deutscher Bundestag. Drucksache 18/12840. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2018): *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017*. Ausgabe 03. Berlin: BMFSFJ.
- Brandes, Holger (2015): Was bringen Männer in die Erziehung ein? Zum Forschungsstand über Männer als Väter und pädagogische Fachkräfte. In: Aigner, Josef Christian/Poscheschnik, Gerald (Hrsg.): *Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 105–120.
- Cyprian, Gudrun (2007): Väterforschung im deutschsprachigen Raum – ein Überblick über Methoden, Ergebnisse und offene Fragen. In: Mühling, Tanja/Rost, Harald (Hrsg.): *Väter im Blickpunkt. Perspektiven der Familienforschung*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 23–48.
- Fegert, Jörg M./Liebhardt, Hubert/Althammer, Jörg/Baronsky, Alexandra/Becker-Stoll, Fabienne/Besier, Tanja/Dette-Hagenmeyer, Dorothea/Eickhorst, Andreas/Gerlach, Irene/Gloger-Tippelt, Gabriele/Kindler, Heinz/Leyendecker, Birgit/Limmer, Ruth/Merkle, Tanja/Reichle, Barbara/Walter, Heinz/Wöckel, Achim/von Bresinski, Bernhard/Ziegenhain, Ute (2011): *Vaterschaft und Elternzeit. Eine interdisziplinäre Literaturstudie zur Frage der Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder sowie den Zusammenhalt in der Familie*. Berlin: BMFSFJ.
- Flaake, Karin (2014): *Neue Mütter – neue Väter. Eine empirische Studie zu veränderten Geschlechterbeziehungen in Familien*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Grote, Christoph (2012): *Zusammen wachsen – Väter in Erziehungspartnerschaften*. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 320–325.
- Gumbinger, Hans-Walter/Bambey, Andrea (2009): Zwischen „traditionellen“ und „neuen“ Vätern. Zur Vielgestaltigkeit eines Wandlungsprozesses. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas (Hrsg.): *Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Wege – neue Chancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 195–216.
- Haas, Jürgen/Rams, Jürgen (2016): *Herzlich willkommen! – Väter erobern die Kita: Wie man Väter in der Kita fördern kann*. In: Eickhorst, Andreas/Röhrbein, Ansgar (Hrsg.): *„Wir freuen uns, dass Sie da sind!“ Beratung und Therapie mit Vätern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 152–161.
- IfD (Institut für Demoskopie Allensbach) (2015): *Weichenstellungen für die Aufgabenteilung in Familie und Beruf. Untersuchungsbericht zu einer repräsentativen Befragung von Elternpaaren im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Allensbach: ifd. www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Weichenstellungen.pdf (Abfrage: 15. 5. 2018).
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas (2009): Vom „ewigen Praktikanten“ zum „reflexiven Vater“? Eine Einführung in aktuelle Debatten um Väter. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas (Hrsg.): *Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Wege – neue Chancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 13–43.

- Kassner, Karsten (2008): Männlichkeitskonstruktionen von „neuen Vätern“. In: Baur, Nina/Luedtke, Jens (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 141–164.
- Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW/Paritätisches Bildungswerk LV NRW (Hrsg.) (2011): *Echt stark – Väter in der Familienbildung. Impulse und Ideen für die Praxis*. Handbuch „Väter im Blickpunkt der Familienbildung“ der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW.
- Li, Xuan/Zerle-Elsäßer, Claudia/Entleitner-Phleps, Christine/Schier, Michaela (2015): *Väter 2015. Wie aktiv sind sie, wie geht es ihnen und was brauchen sie? Eine aktuelle Studie des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): „Nur Wickeltische in den Männer-WCs fehlen noch“ – Zur Rolle der „neuen“ Väter im frühkindlichen Entwicklungsprozess. In: Baader, Meike/Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 427–443.
- Röhrbein, Ansgar (2012): „Schön, dass Sie da sind!“ Vater-Kind-Wochenenden und weitere „Tür-Öffner“ in der Arbeit mit Vätern. In: Walter, Heinz/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): *Das Väter-Handbuch. Theorie, Forschung, Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 575–586.
- Schäfer, Eberhard/Schulte, Marc (2016): Erfolgsfaktoren für die Arbeit mit Vätern oder: Was Akteure in Unterstützungs- und Hilfesystemen beachten sollten, wenn sie Arbeit mit Vätern auf den Weg bringen wollen. In: Eickhorst, Andreas/Röhrbein, Ansgar (Hrsg.): *„Wir freuen uns, dass Sie da sind!“ Beratung und Therapie mit Vätern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 72–85.
- Seiffge-Krenke, Inge (2016): *Väter, Männer und kindliche Entwicklung. Ein Lehrbuch für Psychotherapie und Beratung*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015): *Wie die Zeit vergeht. Ergebnisse zur Zeitverwendung in Deutschland 2012/2013*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Väterbeteiligung beim Elterngeld steigt weiter an*. Pressemitteilung Nr. 54 vom 15. 2. 2017. www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/02/PD17_054_22922.html (Abfrage: 16. 5. 2018).
- Statistisches Bundesamt/WZB (Hrsg.) (2016): *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BpB.
- Volz, Rainer/Zulehner, Paul M. (2009): *Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Ein Forschungsprojekt der Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands und der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Walper, Sabine/Langmeyer, Alexandra/Wendt, Eva-Verena (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 364–392.
- Wippermann, Carsten (2013): *Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten*. Berlin: BMFSFJ.

Die Autorinnen und Autoren

Mira Beck, Dr. phil., war bis 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für psychologische Diagnostik, Methodenlehre und Rechtspsychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg tätig. In ihrer Forschung befasste sie sich mit Evaluationen und Meta-Evaluationen im Bereich der frühen Familienbildung.

Doris Bender, Dr. phil., ist Akademische Oberrätin am Institut für Psychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Schwerpunkte liegen in der Psychodiagnostik, Klinischen und Gesundheitspsychologie. Ihre Forschungsthemen sind u. a. protektive Faktoren und Resilienz in der kindlichen Entwicklung, familienbezogene Präventionsprogramme, Kindesmisshandlung und Vernachlässigung sowie Langzeitfolgen der Gewalt an Schulen.

Tanja Betz, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kindheits- und Bildungsforschung, Akteure und Institutionen des Kinderlebens, Kompensation ungleicher Startchancen bzw. Reproduktion von Bildungsungleichheit, Verhältnis Familie – Bildungsinstitutionen.

Agnes Blome, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Deutschland und Frankreich im Vergleich. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, Familienpolitik, politische Repräsentation von Frauen und Geschlechterungleichheit.

Peter Büchner, Dr. rer. soc. habil., war bis 2007 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens“ an der Philipps-Universität Marburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Bildung und soziale Ungleichheit, Generationenbeziehungen sowie Kindheits- und Familienforschung.

Lena Correll, Dr. phil., ist Leiterin des Kompetenzteams „Frühe Bildung in der Familie“ des BMFSFJ an der Evangelischen Hochschule Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühe Bildung, Familie, Gender und empirische Sozialforschung.

Rahel Dreyer, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Pädagogik und Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklung und Bildung im frühen Kindesalter, familienbezogene Bildungsarbeit, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte und Frühpädagogik im internationalen Vergleich.

Kurt Hahlweg, Dr. phil. habil., ist Niedersachsenprofessor 65+ am Institut für Psychologie der TU Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Klinische Psychologie und Psychotherapie, insbesondere Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen sowie Beziehungskonflikten und Scheidung.

Stephanie Holland, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ des BMFSFJ an der Evangelischen Hochschule Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühe Bildung, Familie, Gesundheit und empirische Sozialforschung.

Lisa Jares, Dr. phil., ist pädagogische Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen, Chefredakteurin des frühpädagogischen Fachportals ErzieherIn.de, freiberufliche Fortbildnerin und Lehrbeauftragte in kindheitspädagogischen Studiengängen an verschiedenen Hochschulen. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit, Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Zentren für die Familie, Sozialraumorientierung.

Karsten Kassner, Dipl.-Soz., ist Fachreferent für Grundsatzfragen beim Bundesforum Männer – Interessenverband für Jungen, Männer und Väter e.V. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Männer- und Gleichstellungspolitik, Familienpolitik, Männer- und Väterarbeit, Familiensoziologie, Männer- und Geschlechterforschung, Systemische Beratung und Prozessbegleitung.

Kaja Kesselhut, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück, Abteilung Allgemeine Pädagogik. In ihrem Dissertationsvorhaben untersucht sie das Verhältnis von Familie und Krippe. Allgemeine Interessen- und Forschungsschwerpunkte sind Familien- und Kindheitsforschung, sozial-rekonstruktive Methoden und Ethnografie.

Nicole Klinkhammer, Dr. phil., ist seit 2012 wissenschaftliche Referentin im Internationalen Zentrum frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehört die international vergleichende Analyse der Politik und der Steuerung von Qualitätsentwicklung in frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystemen.

Dominik Krinninger, Prof. Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Kindheits- und Familienforschung in der Abteilung Kindheit, Familie, Frühe Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Pädagogische Kindheits- und Familienforschung, Übergangsforschung, Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, insbesondere erziehungswissenschaftliche Ethnografie.

Detlef Krüger, Dr. rer. pol., war bis 2012 Professor für Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Bildung und Migration, Kinderentwicklung sowie Familien- und Gesundheitsforschung.

Julia Lepperhoff, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Sozialpolitik und Leiterin des Kompetenzteams „Frühe Bildung in der Familie“ des BMFSFJ an der Evangelischen Hochschule Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (Vergleichende) Sozialpolitik, insbesondere Familienpolitik, Arbeitsforschung sowie Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitik.

Birgit Leyendecker, Prof. Dr., ist Professorin für Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Resilienzforschung, Familienpsychologie und Evaluationen von Maßnahmen zur Förderung des Wohlergehens von Kindern und ihren Familien.

Christoph Liel, Sozialarbeiter M.A., abgeschlossene Promotion in Psychologie, leitet den Bereich Versorgungsforschung in der Fachgruppe Frühe Hilfen am Deutschen Jugendinstitut e.V. und die KiD 0–3 Prävalenz- und Versorgungstudie.

Friedrich Lösel, Prof. Dr. phil. habil. Dr. sc. h.c., war bis 2012 Direktor des Institute of Criminology, Cambridge University (UK), und bis 2011 Vorstand am Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg. An beiden Orten leitet er noch Projekte als Honorary Fellow. Seine ca. 450 Veröffentlichungen betreffen Themen wie Jugenddelinquenz, entwicklungsbezogene Prävention, Resilienz, Gewalt an Schulen, Straftäterbehandlung, Persönlichkeitsstörungen, Hooliganismus, Paarbeziehungen, Familienbildung und Evaluationsforschung. Für seine Forschung hat er u.a. den Deutschen Psychologie Preis und den Stockholm Prize in Criminology erhalten.

Jörg Maywald, Prof. Dr., ist Soziologe, Geschäftsführer der Deutschen Liga für das Kind, Honorarprofessor an der Fachhochschule Potsdam und Sprecher der

National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinderrechte, Kinderschutz und Partizipation.

Dagmar Müller, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Familie und Familienpolitik am Deutschen Jugendinstitut e.V. und arbeitet in den Themenbereichen Familie, Gender, Familienpolitik und Familienförderung.

Angela Schröder, Dr. rer. medic., war langjährig Geschäftsführerin eines gesundheitswissenschaftlichen Instituts und ist seit 2018 an der Hamburger Fern-Hochschule tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Gesundheitsmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Familien- und Gesundheitsforschung.

Mark Stemmler, Prof. Dr., ist seit 2011 Professor für Psychologische Diagnostik, Methodenlehre und Rechtspsychologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die statistischen Methoden des personen-zentrierten Ansatzes, die psychologische Diagnostik des kognitiven Alterns, die Untersuchung von deviantem und delinquentem Verhalten im Jugendalter sowie die Evaluationsforschung.

Christine Thon, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildung und (Geschlechter-)Politik, bildungstheoretische Subjektkonzeptionen sowie qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden, insbesondere Diskurs- und Biographieforschung.

Sabine Walper, Prof. Dr., Dipl.-Psychologin, ist Forschungsdirektorin des Deutschen Jugendinstituts e.V. und Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Jugendforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Familienforschung, Bildungs- und Armutsforschung, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Familienformen, Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen.