



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

# Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen.

## Kurzfassung

eines Gutachtens des Wissenschaftlichen  
Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

## Vorwort

Erziehung bedeutet, Kinder stark für das Leben zu machen, ihnen zu helfen, ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden und eigenverantwortlich zu handeln. Dies stellt für Mütter und Väter eine besondere Herausforderung dar. Denn Eltern wollen heute ihren Kindern ein Maximum an sozialen Kompetenzen und Bildung vermitteln, ohne dass sie dabei auf eindeutige Erziehungsmodelle oder Vorbilder zurückgreifen könnten.

Neben einem veränderten Anspruch an Erziehungskompetenzen kommt hinzu, dass viele Mütter und Väter heute erwerbstätig sein wollen und sich der Herausforderung gegenübergestellt sehen, die Erziehung ihrer Kinder und die beruflichen Anforderungen mit einander in Einklang zu bringen. Dabei sind sie darauf angewiesen, dass auch in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ihrer Kinder Erziehungskompetenz als qualitatives Merkmal gilt und ein partnerschaftlicher Umgang mit dem Elternhaus selbstverständlich ist.



Kompetentes erzieherisches Handeln ist in Zeiten erhöhter Belastung besonders schwer durchzuhalten, wenn es nicht nachhaltige Unterstützung in den unterschiedlichsten Formen erfährt. Deshalb hat sich der Wissenschaftliche Beirat beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in dem vorliegenden Gutachten zum Ziel gesetzt, Maßnahmen zu benennen, durch die ein kompetentes Eltern- und Erziehverhalten gefördert werden kann.

Die Empfehlungen des Gutachtens weisen einen Weg, wie gezielte Angebote zur Elternbildung zukünftig dazu beitragen können, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und der wachsenden Orientierungslosigkeit in punkto Kindererziehung wirkungsvoll entgegenzutreten. Ein breit gefächertes Bildungs- und Informationsangebot, das über kindliche Entwicklungsprozesse bis zu akuten Erziehungsproblemen Eltern in ihrer Erziehungsleistung begleitet, vermittelt langfristig Sicherheit und Kompetenz.

Kinder werden nicht nur von ihren Eltern erzogen. Deshalb ist eine koordinierte Erziehungsarbeit von Kindergärten, Schulen und anderen an der Erziehung beteiligten Personen mit den Eltern gefordert. Das Gutachten zeigt Möglichkeiten auf, wie solche „Erziehungspartnerschaften“ gestaltet sein sollten und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, damit Eltern und Betreuende gemeinsam ihren Erziehungsauftrag wahrnehmen können.

Die Erziehungskompetenz von Eltern zu stärken bedeutet auch, Frauen und Männern die Entscheidung für Kinder leichter zu machen. Obwohl sich junge Menschen in Deutschland durchschnittlich zwei Kinder wünschen, bleiben viele Paare auf Dauer kinderlos, weil sie sich für das „Projekt Erziehungsverantwortung“ nicht kompetent genug fühlen. Deshalb arbeiten wir gemeinsam mit einer Allianz aus Kirchen und Wohlfahrtsverbänden daran, einen „Erziehungs-Kontrakt“ zu erstellen, in dem Werte und Normen für eine zukunfts-taugliche Erziehung zugrunde gelegt werden.



Mit einer nachhaltigen Familienpolitik wollen wir Deutschland zum kinderfreundlichsten Land Europas machen. Eine Mischung verschiedener Maßnahmen zum Ausbau der Kinderbetreuung, zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die neue Zentrierung der monetären Leistungen werden Familien zukünftig effektiver unterstützen.

Zusammen mit dem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats sind wir auf einem guten Weg das Thema Familie und Erziehung ins Zentrum einer breiten gesellschaftlichen Diskussion zu rücken und damit ein Klima zu fördern, das Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern einen hohen Stellenwert einräumt.



RENATE SCHMIDT  
BUNDESMINISTERIN FÜR FAMILIE, SENIOREN,  
FRAUEN UND JUGEND

## Inhalt

I.	<b>Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen als familienpolitische Aufgabe – Warum jetzt?</b> .....	5
II.	<b>Entwicklungsförderliche Elternkompetenzen – Erziehung wozu und wie?</b> .....	9
2.1	Erziehung wozu? Entwicklungs- und Erziehungsziele.....	9
2.2	Erziehung wie? Elterliche Kompetenzen .....	11
III.	<b>Elterliche Erziehungskompetenzen im Kontext von Anforderungen und Belastungen innerhalb und außerhalb der Familie</b> .....	15
IV.	<b>Die Notwendigkeit von Erziehungspartnerschaften</b> .....	20
V.	<b>Vermittlung und Förderung elterlicher Kompetenzen – ausgewählte Beispiele</b> .....	22
VI.	<b>Folgerungen und Empfehlungen</b> .....	24
6.1	Elternbildung.....	26
6.2	Erziehungspartnerschaft .....	27
6.3	Partizipation.....	28
6.4	Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe .....	29
	<b>Literatur</b> .....	32
	<b>Strengthening parental competences – Abstract –</b> .....	34
	Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend .....	37

# I.

## Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen als familien- politische Aufgabe – warum jetzt?

Was veranlasst den Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen, sich gerade jetzt mit der Forderung nach einer Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen an die politischen Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit zu wenden? Ist nicht die Unterstützung von Eltern, wenn es um die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen geht, immer schon ein wichtiges Anliegen der Familienpolitik gewesen? Wollen politische Kräfte nicht gegenwärtig die Überlastung vieler Familien vermindern durch erweiterte Betreuungsangebote, die auch den Beziehungen innerhalb der Familien zugute kommen? Vieles ist im Einzelnen hier hilfreich angedacht und initiiert worden, und doch sieht der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen weitere Gründe, sich dieser Thematik zu widmen. Insbesondere ist ihm dabei die Entwicklung einer in sich geschlossenen Konzeption zu dem Gesamtkomplex „Erziehung, Bildung und Ausbildung“ der nachwachsenden Generation ein Anliegen – getragen von der Sorge um die Zukunft der nachwachsenden Generation.

Zu Beginn des 21sten Jahrhunderts ist das Thema „Erziehung und Bildung“ – nicht zuletzt im Anschluss an die PISA-Studie – zu hoher Aktualität gelangt. Obschon mit dieser Thematik auch die Frage nach den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern untrennbar verbunden ist, wird in der Diskussion über Bildungsdefizite und deren Überwindung der grundlegende Beitrag der Familie zur Förderung von Lernen und Bildung weithin vergessen. Bereits der am Humanvermögensansatz orientierte Fünfte Familienbericht hatte formuliert: „Nur mit dem Sozialisationserfolg von Familie und Schule wird effiziente Wirtschaft möglich“ (BMFuS, 1994, S. 27). Auch der Wissenschaftliche Beirat unterstrich in seiner Stellungnahme zu den Ergebnissen der PISA-Studie (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002), dass die Familie als Ort der Bildung anerkannt und gestärkt werden müsse, wenn weitere Maßnahmen der Bildungsförderung nicht vergebens sein sollen.

Es ist die Familie, die entscheidende Voraussetzungen für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation schafft. Dies spiegelt sich beispielsweise darin wider, dass die soziale Herkunft eines Kindes seinen Schulerfolg in hohem Maße bestimmt, und zwar in der Bundesrepublik Deutschland in höherem Maße als in jedem anderen Land, das an der PISA-Studie teilgenommen hat (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Markant verdeutlicht wird dieser Tatbestand an der Unterrepräsentation der Kinder aus Arbeiterfamilien im Vergleich zu Kindern aus anderen sozialen Schichten im Gymnasium. Anlass zur Sorge liefert auch der Befund der PISA-Studie, wonach seit Beginn der 1990er Jahre etwa 20 Prozent der Hauptschüler die Schule ohne Abschluss verlassen – fast zwei Drittel von ihnen bereits vor Erreichen der neunten Hauptschulklasse. Eine beträchtliche Zahl junger Menschen verliert somit die Zugangschancen zu einer Bildungsgesellschaft und folglich die Voraussetzungen dafür, in die moderne Arbeitswelt integriert zu werden.



Ein weiterer Befund der PISA-Studie stimmt nachdenklich: Rund zwei Drittel der untersuchten Jugendlichen hatten angegeben, dass sich ihre Eltern nicht oder nur wenig für ihre schulischen Belange interessierten. Ein breit angelegter Kinder-Survey lässt erkennen, dass viele Kinder sich zwar an ihre Eltern um Rat wenden, hilfreiche Gespräche oder Unterstützung aber häufig vermissen (Silbereisen, Vaskovics & Zinnecker, 1996). Auch die sog. „Shell-Jugendstudie“ zeigt, dass viele Jugendliche einerseits ein recht partnerschaftliches Verhältnis zu ihren Eltern haben und Schritte der Jugendlichen zu erweiterter Selbständigkeit in den meisten Familien weit gehend konfliktfrei und einvernehmlich verlaufen; andererseits berichten viele Jugendliche aber auch davon, dass ihre Eltern kaum gesprächsbereit, eher desinteressiert an ihren Belangen und oft wenig unterstützend seien (Deutsche Shell, 2000).

Schließlich machen verschiedene epidemiologische Untersuchungen darauf aufmerksam, dass bei 10 bis (maximal) 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen Verhaltensauffälligkeiten zu beobachten seien, und zwar in Deutschland wie auch in vergleichbaren Ländern und in unveränderter Häufigkeit über die letzten beiden Jahrzehnte hinweg. Auf der Basis dieser verschiedenen Untersuchungen schätzen Warnke und Lehmkuhl (2003), dass etwa fünf Prozent der Kinder in Deutschland behandlungsbedürftig sind. Auch wenn die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten oder psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter vielfältig sein mögen, so spielen Beziehungs- und Erziehungsdefizite im Elternhaus sicher eine wesentliche Rolle, und zwar sowohl für die Entstehung dieser Störungen wie auch insbesondere für deren Aufrechterhaltung – besonders dann, wenn entsprechende Angebote nicht in Anspruch genommen werden. Denn gerade Familien mit Kindern, die ausgeprägte und behandlungsbedürftige Probleme im Sozialverhalten zeigen, wenden sich oft nicht an die Stellen, die ihnen helfen könnten, oder diese Familien werden häufig weder von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe noch von solchen der Gesundheits- und Beratungsberufe erreicht (Fegert & Frühauf, 1999). Der Bedarf an Beratung und Behandlung, wie er in diesen Familien erkennbar vorhanden ist, und die tatsächliche Inanspruchnahme von Beratung und Behandlung stimmen zu wenig überein, und oft sind die Faktoren, die zu der Entstehung kindlicher Verhaltensprobleme beitragen, die gleichen, die es verhindern, dass Eltern Hilfe einholen und annehmen.

Dennoch ist die Mehrzahl der Eltern fraglos bereit, die ihnen in Artikel 6 des Grundgesetzes zuerkannte Aufgabe und Pflicht der „Pflege und Erziehung der Kinder“ zu übernehmen, und viele Familien ermöglichen ihren Kindern eine unauffällige, eine positive Entwicklung. Insofern kann von einem allgemeinen „Erziehungsnotstand“ oder einer „Erziehungskatastrophe“ keineswegs die Rede sein. Allerdings sehen sich Eltern heute bei der Übernahme ihrer Erziehungsverantwortung mit vielfältigen Belastungen konfrontiert (siehe hierzu Abschnitt 3). Gesellschaftliche Veränderungen beeinträchtigen die soziale und materielle Lebenslage von Eltern und wirken sich negativ auf die Qualität ihres Erziehungshandelns und die Tragfähigkeit der familialen Beziehungen aus. Zu diesen Belastungen gehören ökonomische Einschränkungen und unsichere Beschäftigungsperspektiven, die das körperliche und psychische Wohlergehen der Familienmitglieder unterminieren können; auch die Erosion verlässlicher Beziehungen, wie sie sich in zunehmenden Trennungs- und Scheidungszahlen manifestiert, ist hier zu nennen. Unter diesen Bedingungen wird es immer schwieriger, die Entwicklung von Kindern angemessen zu fördern und sie in diesem Sinne zu erziehen, und nicht selten reagieren diese auf die Belastungen ihrer Eltern mit Entwicklungsverzögerungen oder Lern- und Verhaltensstörungen. Selbst in weniger belasteten Verhältnissen reiben sich viele Eltern auf im Spannungsverhältnis von beruflicher Existenzsicherung und dem Bemühen



darum, ihren Kindern eine gute Erziehung zuteil werden zu lassen und den Bedürfnissen und Interessen ihrer Kinder angemessen Rechnung zu tragen. Elternschaft ist folglich mit Erziehungsarbeit verbunden, die zwar nach wie vor in wesentlichen Teilen in der Familie geleistet und als „private“ Aufgabe der Eltern verstanden wird, die aber gleichzeitig auch (und in letzter Zeit verstärkt) als öffentliche Aufgabe gesehen wird und auch außerhalb der Familie in den je spezifischen Institutionen zu leisten ist. Kurzum: Kompetentes erzieherisches Handeln ist in Zeiten erhöhter Belastung nur schwer durchzuhalten, wenn es nicht nachhaltige Unterstützung in den unterschiedlichsten Formen erfährt.

Darüber hinaus gibt es deutliche Hinweise auf eine mehr oder minder große Verunsicherung seitens der Eltern bezüglich der Frage, auf welche Entwicklungsziele hin sie ihre Kinder erziehen resp. woran sie sich in der Erziehung ihrer Kinder halten sollten. Das Leben mit Kindern vollzieht sich heute zunehmend unter Bedingungen der „Informalisierung“, und damit geht eine Vielfalt möglicher Beziehungs- und Erziehungsformen im Familienalltag einher, die das „Erziehungsgeschäft“ als eine schwierig zu bewältigende Aufgabe erscheinen lässt. Was heute als „Wertpluralismus“ umschrieben wird, mag manche Eltern in ihrem erzieherischen Tun eher verunsichern denn für sie willkommene Möglichkeiten individueller Wahl- und Entscheidungsfreiheiten eröffnen. Auch die in der Sozialgeschichte des Lebens mit Kindern neue Idee, die Entfaltungs- und Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen zu stärken, erleichtert Eltern diese Aufgabe nicht immer (hierzu auch Büchner, 2002).

Der Beirat folgert, dass das Beziehungsklima in den Familien und die Erziehungsleistungen von Eltern vor neue Herausforderungen gestellt sind und eine Problemzone bilden, die beobachtet und analysiert werden muss. Dabei gilt es zu beachten, dass das Leben mit Kindern im Familienalltag als Erziehungs- und Beziehungsgeschehen gleichermaßen verstanden werden muss, weil die Erziehung in ihren vielfältigen Facetten stets Kommunikations- und Interaktionsvorgänge einschließt, die von den Eltern durchaus nicht immer als absichtsvolles Erziehungshandeln verstanden werden, die aber dennoch von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung im positiven wie im negativen Sinne sein können. Eltern-Kind-Beziehungen sind im Idealfall als kommunikationsoffene, reflexive und zugleich entwicklungsförderliche Generationenbeziehungen zu verstehen, innerhalb derer die Bedürfnisse und Interessen aller Beteiligten beachtet und geachtet werden müssen.

Unterstützung für Eltern ist erforderlich, damit Kinder sich in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht so entwickeln können, wie es für ein auf Kooperation und Innovation ausgerichtetes und nach sozialer Gerechtigkeit strebendes Gemeinwesen erforderlich ist. Nicht zuletzt deshalb hält der Beirat die Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenzen für eine vordringliche Aufgabe. Das Thema „Erziehung“ kann in Zukunft nicht (mehr) als eine Marginalie abgehandelt werden – weder auf der privaten noch auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene. Das vorliegende Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen soll klären, welche Formen erzieherischen Handelns sich – nach dem derzeitigen Kenntnisstand der einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen – als förderlich für die Entwicklung von Kindern erwiesen haben und – da Elternkompetenzen prinzipiell lernbar sind – auf welche Weise die Erziehungsleistungen der Familien i. e. S. wie auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen i. w. S. verbessert werden können. Dies verbindet sich mit der Annahme, dass vermutlich alles Bemühen um Elternbildung vergeblich wäre, wenn nicht jeder selbst durch die Lehre des Lebens und den Lernprozess des



Kindseins und Erzogenwerdens gegangen wäre. Mehr noch: Elternbildung wäre ein hoffnungsloses Unterfangen, gäbe es nicht als Anknüpfungspunkt, Brücke oder Voraussetzung eine gattungsgeschichtlich verankerte grundlegende Bereitschaft und Fähigkeit zum „Bemuttern“, zum Halten des Säuglings, zum Lächeln, zum Intonieren der Babysprache und vieles mehr. Diese intuitive Elternschaft (vgl. Papousek & Papousek, 1995) kann freilich – wie insbesondere Kinderärzte und Kinderpsychiater immer wieder berichten – verkümmert oder überdeckt sein oder nicht mehr spürbar werden.

Im folgenden Abschnitt sollen die für die Entwicklung von Kindern förderlichen elterlichen Beziehungs- und Erziehungskompetenzen im Einzelnen in den Blick genommen werden. Sodann werden außer- und innerfamiliale Kontextbedingungen angesprochen, die auf die Erziehung und Entwicklung von Kindern mittelbar und unmittelbar Einfluss nehmen können. Ein weiterer Abschnitt widmet sich den Möglichkeiten und Grenzen präventiver und therapeutischer Ansätze zu Aufbau und Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Die Darstellung mündet abschließend in Empfehlungen für ein familienpolitisches Handlungskonzept, in dessen Mittelpunkt die Förderung und Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen steht.





## II. Entwicklungsförderliche Elternkompetenzen – Erziehung wozu und wie?

Die Familie ist der primäre Beziehungs- und Erziehungskontext, in dem die Weichen für die Entwicklung der nachwachsenden Generation gestellt werden. Dies ist keine neue Erkenntnis, und doch erscheint sie in ihrer Tragweite immer wieder aufs Neue erwähnenswert. Damit erwächst den Eltern eine große Verantwortung, die sie für die Entwicklung ihrer Kinder übernehmen und der sie sich – wie eingangs dargestellt – in den allermeisten Fällen auch stellen. Der Beirat unterstellt in diesem Zusammenhang ein weit gefasstes Erziehungsverständnis. Sowohl in der Familienerziehung als auch in der Erziehung außerhalb der Familie (in Kindergarten, Schule oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit/-hilfe) finden sich intentionale Komponenten von Erziehung (im Sinne eines absichtsvollen und zielgerichteten erzieherischen Handelns) ebenso wie die vielfältigen, nicht auf erzieherische Wirkung bedachten Handlungsanteile (funktionale Erziehung). Obwohl Eltern traditionellerweise als Akteure der Familienerziehung und Kinder als deren „Adressaten“ gelten, sind Kinder in diesem Erziehungsgeschehen nicht als Objekte anzusehen. Denn Kinder sind von Geburt an ihrerseits handelnde Subjekte, die sich schon frühzeitig gleichermaßen als Akteure erleben (und erleben müssen!), so dass das Leben mit Kindern immer auch dem Prinzip der Anerkennung ihres Bedürfnisses nach Autonomie verpflichtet sein muss. Daraus ergibt sich nicht selten ein Spannungsverhältnis zwischen Jung und Alt, das sich in Erfahrungen von Ambivalenz – in Anlehnung aneinander und Abgrenzung voneinander im Spannungsfeld von Eigeninteressen der Eltern und ihrer kindbezogenen Verantwortung und im Spannungsfeld von kindlicher Autonomie und Angewiesenheit auf elterliche Nähe und Fürsorge niederschlägt.

### 2.1 Erziehung wozu? Entwicklungs- und Erziehungsziele

Die Bedeutung der Familie für die Erziehung und Bildung der Kinder gewinnt schon mit der Frage von Eltern **„Erziehung wozu und wohin?“** eine besondere Brisanz. Welche Ziele sollen durch Erziehung erreicht werden? Wohin sollen junge Menschen sich entwickeln? Was soll aus meinem Kind werden? Es sind dies Fragen, die in den einzelnen Familien höchst unterschiedlich reflektiert und beantwortet werden. Eltern wünschen beispielsweise, dass Kinder ihre Talente und Fähigkeiten entfalten, dass sie Selbstsicherheit gewinnen, dass sie lernen, negative Impulse zu kontrollieren, oder dass sie die Fähigkeit erwerben, enge affektive Bindungen zu anderen einzugehen (Leyendecker & Drießen, 2002). So unterschiedlich die einzelnen Ziele auch erscheinen mögen, vermutlich haben Eltern dabei stets Visionen eines „glücklichen Lebens“, das sie für ihre Kinder anstreben, und im Kern geht es wohl immer auch um die Förderung wie auch die Verteidigung von zentralen Lebenswerten, die letztlich in einer Ethik individuellen und gemeinschaftlichen menschlichen Lebens gründen.



Die (potenzielle) Unterschiedlichkeit der einzelnen Entwicklungs- und Erziehungsziele, die Eltern für ihre Kinder anstreben, lässt sich in drei Zielkategorien abbilden, und zwar danach, ob individuelle, soziale oder i. e. S. moralische Ziele im Vordergrund stehen. Die **individuelle Perspektive** betont Entwicklungs- und Erziehungsziele, die auf die Entfaltung der Begabungen, Interessen und Selbstentwicklungspotenziale des einzelnen jungen Menschen und damit auf seine Befähigung zu einer autonomen und eigenverantwortlichen Lebensführung abheben. Die **soziale Perspektive** betont die Entwicklung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Herstellung und Aufrechterhaltung zufrieden stellender zwischenmenschlicher Beziehungen dienen und die es ermöglichen, die Bedürfnisse anderer anzuerkennen, Verpflichtungen im Dienste der Gemeinschaft zu übernehmen sowie bei gemeinsamen Anliegen zu kooperieren und im Falle divergierender Interessen Konflikte zu lösen. Die **moralische Perspektive** betont, dass junge Menschen Wertmaßstäbe aufbauen müssen, anhand derer sie beurteilen können, was richtig und falsch, zulässig und unzulässig, fair und unfair oder gerecht und ungerecht ist. Gerade Entwicklungsziele dieser Art sichern im Falle ihrer Erreichung das Zusammenleben in Gemeinschaften.

Darüber hinaus lassen sich elterliche Zielvorstellungen auch aus einer bedürfnisorientierten Perspektive beschreiben, indem man betrachtet, welche grundlegenden Bedürfnisse Kinder und Jugendliche haben und inwieweit elterliches Tun daran orientiert ist, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen und auf diese Weise eine Voraussetzung für eine positive Entwicklung zu schaffen. Welches sind die Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, an denen sich elterliches Erziehungs Handeln orientieren kann und sollte? Es sind zum Ersten kindliche Bestrebungen nach **Autonomie**, wie sie sich schon im Kleinkindalter im Bedürfnis nach „Selber machen wollen“ als Vorläufer späteren leistungsbezogenen Verhaltens manifestieren, wobei Kinder glücklicherweise zumeist ein gutes Gespür dafür haben, nur die Dinge selber machen zu wollen, die ihre Fähigkeiten nicht übersteigen. Ein zweites Grundbedürfnis liegt in dem Bedürfnis nach **Kompetenz**, d. h. dem Bestreben, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten immer wieder erproben und weiter zu entwickeln und das Selbst als Akteur erleben zu können. Schließlich ist das Grundbedürfnis nach **Bezogenheit** zu nennen als jenem fundamentalen Bestreben, in soziale Beziehungen eingebettet zu sein, die Wertschätzung und Geborgenheit bieten, Vertrauen in andere und die eigene Person erzeugen und das Gefühl von Verlässlichkeit und Zugehörigkeit vermitteln. Eine Vielzahl von Untersuchungen belegt, dass die Befriedigung dieser drei Basisbedürfnisse innerhalb der Familie (und darüber hinaus auch in anderen Lebenskontexten wie Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz etc.) zu einer gelungenen Verinnerlichung und damit Selbstbestimmung des Verhaltens beiträgt. Dies wiederum führt zu höherem persönlichen Wohlergehen, zu höherer Leistungsfähigkeit, zu Kreativität und zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen (vgl. Ryan & Deci, 2000). Dass darüber hinaus bei der Bestimmung dessen, was die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen – tatsächlich oder auch nur vermeintlich – seien, auch ihrer eigenen Sicht in entwicklungsangemessener Weise Rechnung getragen werden muss, ist ein zentraler Gedanke, wie er der UN-Kinderrechtskonvention, die auch Deutschland ratifiziert hat, zugrunde liegt.

Kann man also einerseits die Unterschiedlichkeit hervorheben dessen, was Eltern für ihre Kinder anstreben und worauf sie ihr erzieherisches Handeln richten, so lässt sich andererseits auch ein Minimalkonsens ausmachen. Denn im Falle der **Erziehungs- und Entwicklungsziele** für Kinder und Jugendliche existiert in unserer Gesellschaft ein weit gehend konsensfähiges Konzept. Es ist festgeschrieben im § 1 des KJHG und lautet: „Jeder junge



Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Auch wenn immer wieder neu konkretisiert werden muss, worin sich „Eigenverantwortlichkeit“ und „Gemeinschaftsfähigkeit“ einer Person zeigen und was darunter im Einzelnen zu verstehen sei, so sind hier doch Leitlinien vorgegeben, die der Orientierung aller am Erziehungsgeschehen Beteiligten dienen können und dienen sollten.

## 2.2 Erziehung wie? Elterliche Kompetenzen

Auch wenn die bislang genannten Zielvorstellungen vermutlich ein hohes Maß an Zustimmung finden, ist es oft weit schwieriger, sie im „Hier und Jetzt“ des Erziehungsalltags umzusetzen. Dazu müssen Eltern zum einen ein Wissen darüber und ein „Gespür“ dafür bekommen, wie aktuelle Erziehungsziele mit langfristigen Entwicklungszielen verknüpft sind. Eltern müssen aber auch für sich selbst und im Dialog miteinander klären, welche Entwicklungsziele ihnen wirklich wichtig sind (und warum). Denn nicht alles, was Eltern „zum Besten“ ihrer Kinder wollen und tun, mag schon langfristig „entwicklungsförderlich“ sein. Und nicht selten gehört auch zum Erziehungsalltag, dass Eltern nicht wissen, wie sie das, was sie für ihre Kinder erreichen möchten und wohin ihre Kinder sich entwickeln sollen, durch ihr erzieherisches Handeln auch tatsächlich herbeiführen können. Eltern müssen also auch wissen, wie sie in konkreten Situationen handeln sollten. Offenbar müssen sich Eltern selbst immer wieder bewusst werden, dass sie auf die Entwicklung ihrer Kinder durch die Gestaltung ihrer Beziehung zu den Kindern und ihr erzieherisches Handeln Einfluss nehmen können (und müssen). Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns ist die eine Seite, die entsprechenden Verhaltensweisen zu zeigen, die aus Erziehung eine „entwicklungsförderliche“ machen, ist die andere Seite. Was also macht kompetentes elterliches Verhalten aus?

Der Beirat ist der Auffassung, dass die Wissenschaft in den letzten Jahren viele Erkenntnisgrundlagen geschaffen hat, um Empfehlungen dazu geben zu können, wie Eltern in der heutigen Gesellschaft ihre Kinder erziehen resp. nicht erziehen sollten. Eltern müssen durch vielfältige Bemühungen dafür sensibilisiert sein, sowohl eine liebevolle Beziehung zu ihren Kindern aktiv zu leben (und sich nicht indifferent zu verhalten), ihre Kinder verlässlich zu unterstützen (und sie nicht im Sinne des **Laisser-faire** in ihrem Tun alleine zu lassen), Erwartungen und Forderungen an sie in angemessener Weise zu stellen (und sie nicht zu unter-, aber auch nicht zu überfordern), ihnen Normen und Regeln des Zusammenlebens und moralische Urteilsfähigkeit zu vermitteln (und sie nicht ohne Rücksicht auf andere aufwachsen zu lassen) und ihnen die Grenzen zu verdeutlichen, an denen sie gegen diese Normen und Regeln verstoßen (und sie diese Grenzen nicht ausschließlich alleine schmerzvoll erfahren zu lassen). Elterliche Beziehungs- und Erziehungskompetenzen sind nicht nur zu verstehen als bestimmte Fähigkeiten, ein (situations-)angemessenes und förderliches Erziehungsverhalten zu zeigen (oder im Falle eines unangemessenen Verhaltens dieses auch zu unterdrücken), sondern diese Kompetenzen sind auch eingebettet in eine wertschätzende Erziehungshaltung gegenüber dem Kind und in ein umfassend positiv getöntes „Bild“ von dem Kind (was sich u. a. darin zeigt, dass negative Verhaltensweisen des Kindes nicht als Ausdruck seines „schlechten Charakters“ gedeutet, sondern rückgeführt werden auf transiente innere oder äußere Umstände).



Wenn sich Eltern zudem in ihren Vorstellungen davon, wie sich ihre Kinder entwickeln sollen, von den globalen Entwicklungszielen „Eigenverantwortlichkeit“ und „Gemeinschaftsfähigkeit“ leiten lassen, hat sich ein bestimmtes Erziehungsmodell bewährt. Für dieses wurde in der entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung der Begriff der „**autoritativen Erziehung**“ (vgl. Baumrind, 1971; Steinberg, 2001) eingeführt und für dieses soll hier die Bezeichnung „Freiheit in Grenzen“ als Synonym verwendet werden (vgl. Schneewind, 2002). Die Formulierung „Freiheit in Grenzen“ soll deutlich machen, dass „autoritative Erziehung“ sich von zwei anderen – viel bekannteren – Erziehungskonzeptionen unterscheidet, nämlich von einer Erziehung nach dem Prinzip „Grenzen ohne Freiheit“ (sprich: autoritäre bzw. autokratische Erziehung) und von einer Erziehung, die sich als „Freiheit ohne Grenzen“ (sprich: antiautoritäre oder Laisser-faire-Erziehung) zu erkennen gibt.

Das Konzept „**Freiheit in Grenzen**“ umfasst die Grunddimensionen „Elterliche Wertschätzung“, „Fordern und Grenzsetzen“ sowie „Gewährung und Förderung von Eigenständigkeit“. Im Einzelnen ist es dadurch umschrieben, dass Eltern unter Berücksichtigung der Individualität und des Entwicklungsstandes ihrer Kinder deren Bedürfnisse nach einem liebevollen, akzeptierenden und unterstützenden Verhalten befriedigen und sie in ihrer individuellen Besonderheit respektieren und wertschätzen. Weiterhin umfasst dieses Erziehungskonzept, dass Eltern an ihre Kinder entwicklungsangemessene Forderungen stellen und damit Lern- und Entwicklungsanreize setzen sowie ihren Kindern die Grenzen für unerwünschtes Verhalten klar aufzeigen und begründen. Schließlich umfasst das Konzept, dass Eltern ihren Kindern – wiederum entsprechend ihrer Individualität und ihres jeweiligen Entwicklungsstandes – auf vielfältige Weise ermöglichen, aus den Konsequenzen ihres eigenen Handelns zu lernen und sich als selbstverantwortliche und eigenständige Akteure erleben können. Insbesondere der zuletzt genannte Aspekt macht deutlich, dass Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit auch bedeutet, Kindern und Jugendlichen eine aktive Rolle bei der Gestaltung des Familienlebens und des Verhältnisses zu ihren Eltern zuzuweisen. Durch diese Partizipation entsteht die erste und wichtigste **Erziehungspartnerschaft** (vgl. Abschnitt 4) – nämlich die zwischen Eltern und ihren Kindern – und die Idee vom „Verhandlungshaushalt“ (im Gegensatz zum „Befehlshaushalt“) erhält so ihre tagtägliche Konkretisierung.

In anderen Worten besagt das Erziehungsprinzip, dass

- Kinder und Jugendliche liebevolle Zuwendung erfahren und sich in ihrem Wert von anderen anerkannt erleben (und sich damit auch selbst akzeptieren können),
- Kinder und Jugendliche sich eingebunden fühlen in ein enges Netz wechselseitiger Rücksichtnahme, Unterstützung und Bezogenheit,
- an Kinder und Jugendliche – wohldosiert bezogen auf ihren jeweiligen Entwicklungsstand – Forderungen gestellt und ihnen eigene Entscheidungen, aber auch deren Begründung abverlangt werden und
- ihnen Grenzen ihres Tuns verdeutlicht werden, die ableitbar sind aus der Sorge um ihr eigenes Wohlergehen, aus den Erfordernissen des Zusammenlebens der Menschen und aus der Wahrung der natürlichen Grundlagen des Lebens.



Ein solches Erziehungsprinzip wird als unabdingbar dafür gesehen, sollen Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit auf Seiten der nachwachsenden Generation sich entwickeln und verfestigen können. Einer einseitig ausgelegten Variante ichbezogener Selbstentfaltung wird damit ebenso eine klare Absage erteilt wie einer selbstlosen Bezogenheit auf andere, die den Aufbau einer sicheren Ich-Identität und Selbstbewusstheit verhindert.

Elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen haben nicht nur mit der Art und Weise zu tun, wie Eltern mit ihren Kindern unmittelbar umgehen (kindbezogene Kompetenzen) und welche Erfahrungs- und Handlungsräume sie ihren Kindern eröffnen (kontextbezogene Kompetenzen), sondern elterliche Kompetenzen zeigen sich auch darin, wie jede Elternperson mit sich selbst umgeht (selbstbezogene Kompetenzen) und welches Vertrauen sie in ihre eigenen erzieherischen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten haben (handlungsbezogene Kompetenzen).

**Kindbezogene Kompetenzen** sind solche, die es Eltern ermöglichen, in jeweils entwicklungsgerechter Weise auf die individuellen Besonderheiten und Entwicklungserfordernisse ihrer Kinder einzugehen. Hierzu gehören etwa die Fähigkeit und Bereitschaft, auf vielfältigen Wegen Zuneigung zu zeigen, für kindliche Bedürfnisse oder Nöte – mögen sie offen oder verdeckt zum Ausdruck kommen – empfänglich zu sein, kindliche Entwicklungspotenziale zu erkennen und zu ihrer Verwirklichung beizutragen, kindliche Kompetenzentwicklung zu fordern und zu fördern (d. h. Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und Grenzen auszu dehnen) sowie unangemessenes Verhalten zu verhindern (d. h. Grenzen zu setzen). **Kontextbezogene Kompetenzen** umfassen die Fähigkeit und Bereitschaft von Eltern, ihren Kindern Möglichkeiten zu Erfahrungsgewinn (auch außerhalb der Familie) und zu eigenständigem Handeln zu eröffnen, d. h. mit ihnen entwicklungsanregende Situationen aufzusuchen oder zu gestalten sowie für das Kind positive Entwicklungsgelegenheiten – auch ohne das Beisein der Eltern – zu arrangieren; dazu gehört aber auch umgekehrt, negative Entwicklungskontexte zu erkennen (z. B. durch elterliche Wachsamkeit; „monitoring“), diese zu vermeiden und ggf. in ihrer entwicklungsabträglichen Wirkung zu mindern.

**Selbstbezogene Kompetenzen** haben etwas zu tun mit der Fähigkeit und Bereitschaft von Eltern, sich Wissen über die Entwicklung und den Umgang mit Kindern anzueignen, eigene Wertvorstellungen, Handlungsvorlieben und Verhaltensgewohnheiten zu reflektieren, Entwicklungsziele für ihre Kinder und für sich zu klären und zu begründen und diese Ziele zu Maximen auch für das eigene Handeln zu machen (Selbstreflexivität). Diese Kompetenzen umfassen weiter die Fähigkeit, negative Emotionen zu kontrollieren und überlegt (nicht-impulsiv) zu handeln sowie in der erzieherischen Interaktion stets auch die Perspektive des Kindes – gleichsam als Hintergrundfolie – mitzudenken. Schließlich fallen unter **handlungsbezogene Kompetenzen** die Fähigkeit und Bereitschaft der Eltern, Vertrauen in die Angemessenheit und Wirksamkeit des eigenen Tuns zu entwickeln (Selbstwirksamkeit), angekündigte Taten auch tatsächlich zu realisieren resp. Versprechungen einzuhalten, in Übereinstimmung mit eigenen Überzeugungen entschlossen, sicher und über vergleichbare Situationen hinweg konsistent (und damit für das Kind durchschaubar) zu handeln, zugleich aber auch das eigene Handeln erfahrungsgelernt zu ändern und an neue Gegebenheiten – nicht zuletzt an die fortschreitende Entwicklung der Kinder – anzupassen.



Inzwischen liegt eine große Zahl von Forschungsbefunden vor, wonach Kinder und Jugendliche, die unter der elterlichen Erziehungsmaxime „Freiheit in Grenzen“ aufwachsen resp. aufgewachsen sind, Verhaltensbereitschaften und Eigenschaften entwickelt haben, die allesamt den Leitzielen „Eigenverantwortlichkeit“ und „Gemeinschaftsfähigkeit“ zugeordnet werden können. Hierzu gehören Merkmale wie Leistungsbereitschaft, schulische Kompetenz, Selbstvertrauen, Fähigkeit zur Impulskontrolle, emotionale Reife, Resistenz gegen abweichendes Modellverhalten in der Peer-Gruppe sowie moralische Urteilsfähigkeit (vgl. zusammenfassend Borkowski, Ramey & Bristol-Power, 2002; Schneewind, 2002; Steinberg, 2001). Diese zumeist im angloamerikanischen Sprachraum ermittelten Befunde lassen sich auch im Kulturvergleich bestätigen und sie haben auch im deutschsprachigen Raum Bestand (vgl. Reitzle, Winkler-Metzke & Steinhausen, 2001).

Hinzu kommt, dass – wie Längsschnittstudien auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Familienkontexte belegen – die berichteten positiven Entwicklungseffekte vornehmlich auf das Beziehungs- und Erziehungsprinzip „Freiheit in Grenzen“ und die daraus abgeleiteten konkreten Verhaltensweisen der Eltern zurückzuführen sind und nicht etwa auf andere Einflussgrößen (vgl. Amato & Fowler, 2002). Auch wenn die Kinder sich mit zunehmendem Alter mehr und mehr in Kontexten bewegen, die sie selbst wählen können (z. B. Gleichaltrigen-Gruppen), geben die Eltern mit ihrem am Prinzip „Freiheit in Grenzen“ orientierten Verhalten offensichtlich die Richtung für die weitere Selbstentwicklung ihrer Kinder vor (vgl. Dimitrovich & Bierman, 2001). Darüber hinaus verstärken und festigen andere Erwachsene, mit denen die Kinder in Berührung kommen (z. B. Lehrer, Ausbilder, Vorgesetzte) und die eine ähnliche Haltung einnehmen wie ihre Eltern, die positive Weiterentwicklung der Kinder. In diesem Sinne ist das Konzept „Freiheit in Grenzen“ nicht nur innerhalb von Familien anwendbar, sondern es eignet sich als Leitidee für alle anderen Sozialisations- und Entwicklungskontexte innerhalb von Gesellschaften, die sich einem freiheitlich-demokratischen Wertekanon verpflichtet fühlen (siehe auch Abschnitt 4).



### III.

## Elterliche Erziehungskompetenzen im Kontext von Anforderungen und Belastungen innerhalb und außerhalb der Familie

Die Entwicklung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen und ihre Umsetzung im konkreten Erziehungsalltag ist nicht losgelöst davon, unter welchen Bedingungen Familien ihr Leben gestalten (wollen oder müssen). Diese bestimmen über vielfältige wechselseitige Einflusspfade das Verhalten von Eltern untereinander wie auch das zu ihren Kindern, und die Leistungsfähigkeit von Familien und ihre Erziehungstätigkeit erfährt dadurch eine wesentliche Rahmung. Einige dieser Bedingungsfaktoren sollen im Folgenden beispielhaft dargestellt werden.

Zu den äußeren Bedingungen, die auf die Familie einwirken, sind zu zählen, (1) über welche **ökonomischen Ressourcen** – und damit über welche Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe – und über welche **zeitlichen Ressourcen** die Familie verfügt, (2) wie die **Erwerbsbeteiligung** der Eltern gestaltet ist, welche Bedingungen am Arbeitsplatz sie vorfinden und welche Erfahrungen sie dort machen, (3) wie **Betreuungsarrangements** für die Kinder außerhalb der Familie organisiert sind und (4) wie die Zusammenarbeit mit der **Schule** als zentraler Bildungsinstitution der Kinder gestaltet ist. Dass zunehmend auch die **Massenmedien** einen Faktor darstellen, der massiv in das Leben der Familien eingreift, sei nur kurz erwähnt. Entsprechende Befunde dazu, wie das mediale Umfeld die Gestaltung des Familienlebens und den Aufbau individueller Kompetenzen behindern, aber auch befördern kann, werden in zunehmend größerer Zahl publiziert (z. B. für den Erwerb von Lesekompetenz bei Kindern; vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004).

Kinder zu haben bedeutet einen hohen Aufwand an Geld und Zeit, weshalb gerade die **ökonomischen Ressourcen** der Familie in den Blick geraten. Mit dem Aufwachsen von Kindern in der Familie steigen die finanziellen Anforderungen an die Familie, und Instrumente des Familienleistungs- und -lastenausgleichs kompensieren diesen erforderlichen Mehraufwand nicht (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002). Die ökonomischen Lebensbedingungen spielen eine so wesentliche Rolle, weil sie Handlungsspielräume und Zukunftsperspektiven eröffnen oder verschließen und sie im Falle gravierender ökonomischer Deprivation das subjektive Wohlbefinden der Familienmitglieder massiv beeinträchtigen. Ein Mangel an ökonomischen Ressourcen ist ein wesentlicher Risikofaktor auch für die Erziehungstätigkeit der Eltern, indem er kurzfristig und situationsgebunden elterliche Erziehungskompetenzen beeinträchtigen, im Falle chronischer Mangellagen aber auch langfristig verhindern kann, dass sich elterliche Kompetenzen im Umgang mit den Kindern überhaupt herausbilden und verfestigen (Conger, Conger & Elder, 1997; Walper, 1999). Es sind offenbar vor allem Väter, die auf hohe ökonomische Deprivation mit intensiven Belastungsreaktionen antworten und häufiger (als Mütter) ein inkonsistentes, stärker strafendes und weniger kindzentriertes Erziehungsverhalten zeigen. Aber auch das Ausmaß an Unterstützung und Zuwendung, das Mütter ihren Kindern zuteil werden lassen, nimmt in Phasen ökonomischer Belastung deutlich ab, wie sich denn insgesamt die elterliche Aufmerksamkeit von den Kindern abzuwenden scheint. Materielle Not oder Unsicherheit führt schließlich auch





dazu, dass längerfristige Zielperspektiven (z. B. mit Blick auf die schulische Förderung der Kinder) zugunsten kurzfristiger Ziele und der unmittelbaren Befriedigung von Bedürfnissen aufgegeben werden (müssen). Dass vor diesem Hintergrund „Armut“ in Familien ein zentrales familienpolitisches Thema ist und Möglichkeiten der Armutsprävention immer wieder neu ausgelotet werden müssen, legen diese kurzen Ausführungen wie auch eine umfassende einschlägige Befundlage nahe (Butterwegge, 2000).

Darüber hinaus spielen die **zeitlichen Ressourcen** von Eltern eine wichtige Rolle, die ihrerseits davon bestimmt werden, wie die Erwerbs- und Familientätigkeit in den Familien gestaltet ist. Zweifelsohne sind hohe (zeitliche) berufliche Belastungen ein wichtiger Risikofaktor, der die Qualität der Familienbeziehungen und des Erziehungshandelns massiv unterminieren kann. In diesem Zusammenhang kristallisieren sich für Familien hier zwei Problemfelder heraus, deren Lösung nur partiell in ihrer Hand liegt, sondern strukturellen Bedingungen geschuldet ist. Diese beziehen sich zum Ersten auf die Frage, wie angesichts der steigenden Anforderungen an hohe Einsatzbereitschaft und an zeitliche und räumliche Flexibilität in der Arbeitswelt noch hinreichend große Freiräume für die Bewältigung der familialen Aufgaben erhalten bleiben können. Dass hoher Zeitdruck und starke (psychische) Beanspruchung im Beruf weit in das Familienleben hineinreichen („Der lange Arm der Arbeit“), ist hinlänglich bekannt (vgl. Hoff, in Druck). Die Folge ist z. B., dass das elterliche Interesse an den Kindern nachlässt und/oder die Fähigkeit und Bereitschaft von Eltern, sich „kompetent“ mit ihren Kindern auseinander zu setzen, gemindert wird (Repetti & Wood, 1997) – beispielsweise indem sie auf unerwünschtes Verhalten ihrer Kinder übermäßig strafend und zugleich inkonsistent reagieren.

Zum Zweiten ist hier die Frage angesprochen, wie Eltern, wenn beide – Vater und Mutter – erwerbstätig sind oder sein wollen, sich Entlastung von den alltäglichen Aufgaben und Pflichten der Familientätigkeit verschaffen können. Diese Frage lässt sich bislang am deutlichsten an der Kinderbetreuung festmachen, sie ist aber keinesfalls darauf beschränkt, denn eine Entlastung der Eltern ist für viele andere Aufgabenbereiche ebenfalls zu denken (und auch zu fordern). Angesichts der Tatsache, dass Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren bislang nach wie vor unzureichend sind, kommt es nach der Geburt von Kindern (insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes) gerade bei egalitär orientierten Paaren häufig zu einer „Traditionalisierung“ der partnerschaftlichen Rollenverteilung. Dass diese ihrerseits von einer nicht unbeträchtlichen Verschlechterung der Beziehungsqualität begleitet ist, mittelbar und unmittelbar auf das Erziehungsklima übergreift und sich letztlich abträglich auf das Erziehungsverhalten und damit die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder auswirkt, ist in der Forschung gut dokumentiert (Graf, 2002; Reichle & Werneck, 1999).

Zu erwähnen ist hier ergänzend, dass **außerfamiliale Betreuungsarrangements** für Kinder den Eltern aber nicht nur größere zeitliche Freiräume verschaffen, sondern sie haben darüber hinaus eine eigenständige Bedeutung für die kindliche Entwicklung, insbesondere für die Förderung der kindlichen Sozial- und Moralentwicklung. Interaktionserfahrungen außerhalb der Familie können darüber hinaus für die Vermittlung von Fertigkeiten und Lerninhalten genutzt werden, z. B. im Sinne der Sprachförderung, der Vorbereitung des Schriftspracherwerbs oder der Förderung allgemeiner (sozial)kognitiver Kompetenzen (Lamb, 1999). Dieses Potenzial der (Früh-)Förderung kommt vor allem Kindern aus ökonomisch deprivierten Familien und/oder solchen, die in anregungsarmen Umwelten aufwachsen, zugute.





Wie die deutsche Kindergartenstudie von Tietze et al. (1998) zeigt, ist indes die Qualität der außerfamilialen Institution, insbesondere Art und Weise, wie dort die Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern gestaltet sind, ausschlaggebend dafür, wie hoch das entwicklungs-förderliche Potenzial in diesen Einrichtungen ist. Daher warnt der Beirat entschieden davor, den quantitativen Ausbau von Betreuungseinrichtungen zu Lasten der Qualität des Betreuungsangebots voran zu treiben, und er steht Überlegungen skeptisch gegenüber, denen zu Folge im Zuge von Sparmaßnahmen die Fremdbetreuung der Kinder stärker in die Hände von nicht ausgebildeten freiwilligen Helfern gelegt werden soll. Dies gilt dann umso mehr, wenn es sich um eine frühzeitig einsetzende und zeitlich sehr intensive Fremdbetreuung handelt, die durchaus auch mit Risiken für die Eltern-Kind-Beziehung verbunden sein kann (Belsky & Eggebeen, 1991). Die Pfade ungünstiger Einflüsse auf die kindliche Entwicklung lassen sich dabei gut nachzeichnen: Instabile oder von mangelnder erzieherischer Kompetenz gezeichnete Betreuungsverhältnisse in der Institution, eine ungünstig verlaufende Eingewöhnungsphase im Umfeld wenig sensibler und responsiver Erzieherinnen wie auch eine hohe zeitliche Anwesenheit in Betreuungseinrichtungen minderer Qualität erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung der Kinder an ihre Eltern. Damit steigt die Gefahr einer geringen Lenkbarkeit der Kinder überproportional an (Lamb, 1999), was wiederum die Anforderungen an elterliche Erziehungskompetenzen erhöht und langfristig den Aufbau einer wechselseitig befriedigenden Beziehung zwischen Eltern und Kindern verhindern kann. Es ist unbestritten, dass die Verfügbarkeit und Qualität außerfamilialer Betreuungsmöglichkeiten unmittelbare Rückwirkungen darauf hat, wie die Beziehung zwischen Eltern und Kindern gestaltet werden kann. Und hier kommt gleichermaßen die **Schule als Institution** ins Spiel. Auch sie hat vielfältige Rückwirkungen auf das Erziehungsgeschehen in den Familien, wie sie umgekehrt von dem Geschehen in den Familien direkt betroffen ist. Die Tatsache dieser engen wechselseitigen Verflechtung wird von Lehrerinnen resp. Lehrern und Eltern zwar tagtäglich „hautnah“ erlebt, doch sind entwicklungs-förderliche und an den Belangen des Kindes orientierte **Erziehungspartnerschaften** (siehe Abschnitt 4) von Eltern und Schule keineswegs häufig anzutreffen. Seitens der Eltern sind die Kooperation mit der Schule und die Sicherung der kindlichen Teilhabe am schulischen Leben gefordert, denn unweigerlich stellt die Schule mit den Erwartungen an die Kinder auch Erwartungen an die Erziehungs- und Sozialisationsleistungen der Familie, und sie ist im Gelingen ihres Bildungsauftrags auf die Unterstützung der Eltern angewiesen. Nicht minder sind Familien auf die Kooperationsbereitschaft der Schulen angewiesen, und zwar nicht nur, um ihre Kinder in schulischen Belangen angemessen unterstützen zu können, sondern auch um die schulischen Erfahrungen ihrer Kinder in den eigenen Erziehungsalltag einbeziehen zu können. Wesentliche Anforderungen an kompetente Elternschaft bestehen zudem bei der Begleitung kindlicher Lernprozesse in der Schule (siehe hierzu das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen zur bildungspolitischen Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, 2002).

Die außerfamilialen Lebensbedingungen von Familien entfalten ihre Wirkung auf erzieherisches Handeln jedoch nicht unabhängig davon, welche **strukturellen Merkmale** die Familien selbst aufweisen (z. B. Einelternschaft oder Stiefeltern). Zudem sind die Qualität der elterlichen Paarbeziehung und nicht zuletzt die personalen Ressourcen der Eltern selbst bedeutsam dafür, ob und in welchem Maße äußere Bedingungen sich in ihrem erzieherischen Handeln und folglich in kindlichen Entwicklungsverläufen niederschlagen. Ganz zweifellos liegen hier die zentralen „Schaltstellen“ dafür, in welchem Maße und in welcher Weise äußere Kontextfaktoren das Leben in Familien berühren. Zugleich erklären sich daraus die großen Unterschiede zwischen Familien trotz (scheinbar) identischer äußerer Bedingungen.



Was die **personalen Ressourcen** auf Seiten der Eltern anbelangt, so kommt ihrer Fähigkeit, mit akuten Problemsituationen oder chronischen Belastungen angemessen umzugehen, eine Schlüsselstellung zu. Ein Mangel an Problemlöse- und Stressbewältigungskompetenz wirkt sich unmittelbar auf ihre Erziehungstätigkeit und damit auf die Leistungsfähigkeit der Familie insgesamt aus. Denn in dem Maße, in dem Probleme und Belastungen das psychische Wohlbefinden von Eltern beeinträchtigen, in dem Maße sollten Rückzug aus den alltäglichen Verpflichtungen in der Familie und/oder ein Erziehungsverhalten resultieren, das nicht mehr den oben genannten Kriterien „kompetenten“ Erziehungshandelns genügt (Petermann & Petermann, 2002; Schwarz & Silbereisen, 1996). Ein hohes Belastungsniveau bei zugleich geringen Bewältigungsfertigkeiten führt auch zu einer Verengung der Aufmerksamkeit auf die eigene Person und zu einer Intensivierung negativer Emotionen, die zu kontrollieren Eltern oft nicht mehr gelingt. Dadurch aber werden elementare Aspekte elterlicher Kompetenzen berührt, nämlich die Fähigkeit und Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Tuns für die Kinder zu reflektieren, auf (tatsächlich oder vermeintlich) unerwünschtes Verhalten von Kindern situationsangemessen zu reagieren und die delikate Balance zwischen „Freiheit“ und „Grenzziehung“ zu bewahren. Welch verhängnisvollen Verlauf ein solches Zusammenspiel von hoher Belastung und mangelnden personalen Ressourcen nehmen kann, lässt sich nicht zuletzt am Beispiel der Kindesmisshandlung illustrieren.

Auch die **Paarbeziehung** der Eltern kann auf diesem Wege, d. h. vermittelt über hohe Belastungen der Eltern und geringe (dyadische) Bewältigungskompetenz, in ihrer Qualität gemindert werden (Neyer, 2003). Probleme in der Paarbeziehung gelten als einer der gewichtigsten Risikofaktoren, die das Erziehungshandeln negativ beeinflussen und verhindern, dass (potenziell vorhandene) elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen in konkretes Erziehungshandeln umgesetzt werden. Die enge Verschränkung von Paar- und Eltern-Kind-Beziehung ist gut dokumentiert, wobei die Mehrzahl der Befunde für ein „Überschwappen“ der negativen Emotionen aus einer konfliktreichen und belasteten Paarbeziehung auf die Eltern-Kind-Beziehung spricht (Graf, 2002). Ein umgekehrter Prozess, innerhalb dessen Eltern, die in einer unglücklichen Paarbeziehung leben, sich gleichsam kompensatorisch mehr ihren Kindern zuwenden, scheint eher die Ausnahme zu sein, obschon sich auch Hinweise auf entsprechende „intergenerationelle Allianzen“ finden, in denen eine Elternperson versucht, sich mit dem Kind bzw. den Kindern gegen den unliebsamen Partner zu verbünden. Indes können solche Bestrebungen Kinder nicht nur in beträchtliche Loyalitätskonflikte stürzen, und sie sind wohl nur selten an den Bedürfnissen der Kinder orientiert (Walper & Schwarz, 2001), wie sie sich auch langfristig deutlich negativ auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder auswirken.

In diesem Zusammenhang darf auch der Anstieg der Scheidungsrate und – damit einhergehend – der Zahl der **Ein-Eltern-Familien** nicht außer Acht gelassen werden. Waren 1972 in den alten Bundesländern 7,7 Prozent aller Familien mit Kindern unter 18 Jahren Ein-Eltern-Familien, so machte diese Gruppe im Jahr 2000 schon 16,1 Prozent aus (Engstler & Menning, 2003). Dass eine Trennung der Eltern für die Entwicklung der betroffenen Kinder Risiken birgt, wird durch eine Vielzahl von Befunden (insbesondere aus den USA) dokumentiert (Amato, 2001; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999). Doch gilt es dabei zugleich zu beachten, dass die Entwicklung von Scheidungskindern höchst unterschiedlich verläuft, was im Wesentlichen mit der konkreten Ausgestaltung der familialen Lebensbedingungen vor, während und nach der elterlichen Trennung zu tun hat. Unter den Faktoren, die für Unterschiede in der kindlichen Anpassung an das Leben nach einer Trennung der Eltern ausschlaggebend sind, kommt dem elterlichen Erziehungsverhalten – insbesondere der Elternperson, in deren Haushalt das Kind lebt – eine Schlüsselrolle zu. Vergleichbares gilt auch mit Blick auf



die andere (ggf. auch nicht sorgeberechtigte) Elternperson: Hier erweist sich die reine Kontakthäufigkeit als weitaus weniger bedeutsam für die kindlichen Anpassungsreaktionen als die Qualität ihres Erziehungsverhaltens und die Art und Weise, wie sie den Umgang mit dem Kind gestaltet (Amato & Gilbreth, 1999).

Vielfach ist jedoch die Beziehung der geschiedenen Eltern untereinander durch große Spannungen und ungelöste Konflikte beeinträchtigt, was eine weitere Quelle hoher psychischer Belastung verbunden mit dem Risiko beeinträchtigter Erziehungskompetenz sein kann. Dies ist umso gravierender, als es gerade die Unterstützung durch den geschiedenen Partner im Sinne eines Co-Parenting wäre, die für Alleinerziehende eine große Entlastung und für das Kind eine große Bereicherung darstellen könnte. Wenn es gelingt, ein gemeinsames Sorgerecht nicht nur formal zugesprochen zu bekommen, sondern dieses auch verantwortlich zu leben und in kompetentes Erziehungshandeln umzusetzen, dann stellt „Scheidung“ keinen Risikofaktor für kindliche Entwicklungsverläufe dar. Dies zeigt, wie wichtig Hilfen zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen gerade in diesen oft schwierigen Partnerschaftskonstellationen sind.

Schließlich können aber auch mit der Gründung einer **Stieffamilie** neue Anforderungen an die Gestaltung des Familienlebens und die Erziehung der Kinder entstehen – und nicht selten neue Probleme erwachsen (Walper & Wild, 2002), die Anlass sein können, dass elterliche Kompetenzen (erneut) gestärkt werden sollten. So ist die Rolle des neuen Partners bzw. der neuen Partnerin gegenüber den Kindern nur eine „abgeleitete“, die sich aus der Partnerschaft ergibt, doch nicht primär in der Beziehung zum Kind begründet ist. Entsprechend oft divergieren die elterlichen und kindlichen Perspektiven im Erleben der neuen Familiensituation, nicht zuletzt in der Bewertung des neuen Familienmitglieds als „Gewinn“ oder „Störfaktor“ – wobei neben vielen Faktoren vor allem das Geschlecht des Kindes eine wichtige Rolle spielt, indem Söhne von Stiefvätern in der Regel mehr profitieren als Töchter. Oft muss nach einer Trennung resp. in Stieffamilien der grundlegende Vertrauenscredit erst wieder geschaffen werden, auf dessen Grundlage Kinder wieder verstehen, dass „Freiheit“ nicht Desinteresse und „Grenzen“ nicht Mangel an Vertrauen meinen.

Die Ausführungen dieses Kapitels sollten deutlich gemacht haben, dass sich elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen nicht automatisch und gleichsam „naturwüchsig“ in ihrem alltäglichen Umgang untereinander und im Umgang mit ihren Kindern manifestieren. Vielmehr brauchen diese Kompetenzen auch Handlungsspielräume und entsprechende Kontextbedingungen zu ihrer Entfaltung. Wir haben eine Reihe solcher Bedingungen illustrierend erwähnt, für die gut dokumentiert ist, dass sie die Entfaltung elterlicher Kompetenzen unterminieren, den Erwerb elterlicher Kompetenzen erschweren oder deren Umsetzung in alltägliches Erziehungshandeln vereiteln. Die Rede war also mehr von Risikofaktoren und Ressourcenmangel denn davon, welches im Einzelnen die förderlichen Rahmenbedingungen für kompetentes Elternverhalten sind – ganz in Anlehnung an die bisherige Schwerpunktsetzung in der einschlägigen Forschung. Man mag daraus den (vorläufigen) Schluss ziehen, dass förderliche und schützende Bedingungen auch schon darin liegen, einen Mangel an familienexternen und -internen Ressourcen zu beseitigen, zu kompensieren oder in seiner Wirkung auf kindliche Entwicklungsverläufe zu begrenzen.



## IV.

### Die Notwendigkeit von Erziehungspartnerschaften

So sehr hier bislang die Rolle des Elternhauses betont wurde, so darf doch dabei nicht aus dem Blick geraten, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr auch in anderen Kontexten als dem der Familie leben und sich entwickeln (z. B. im Kindergarten, der Sportgruppe oder der Schule) und dass sie – auch schon vor Eintritt in die Schule – diese Kontexte für ihre Entwicklung brauchen und es ein Aspekt kompetenten Elternverhaltens ist, den Kindern entsprechende Erfahrungsräume zu eröffnen. Mit dem erweiterten Aktionsradius von Kindern geraten die Erziehungskompetenzen auch jener Personen in den Blick, die in entsprechenden Institutionen tätig und an der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen (mit)beteiligt sind. Das vorliegende Gutachten führt viele Argumente dafür an, dass auch diese Erziehungspersonen sich dem Aufbau kindlicher Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsorientierung als globalen Entwicklungszielen verpflichtet fühlen, mit dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“ vertraut sein und dieses zur Richtschnur ihres erzieherischen Handelns machen sollten. Für Kinder ist es eminent wichtig, dass die Personen, die sich in ihre Erziehung teilen, in der grundlegenden Ausrichtung ihres Erziehungshandelns übereinstimmen, dass sie ähnliche Ziele verfolgen, konkretes Erziehungsverhalten in ähnlicher Weise begründen und dass sie vieles von dem, was sie den Kindern mit auf den Weg geben wollen, in ähnlicher Weise auch selbst vorleben. Die Stimmigkeit des Erziehungshandelns über Personen und Situationskontexte hinweg ist umso wichtiger, je jünger die Kinder sind und je eher sie einer Risikogruppe mit mehr oder minder manifesten Verhaltensauffälligkeiten angehören.

Dabei kann das Verhältnis zwischen Eltern und den außerhalb der Familie an der Erziehung Beteiligten nur als ein partnerschaftliches verstanden werden, d. h. es müssen **Erziehungspartnerschaften** eingegangen und gepflegt werden. Dieses partnerschaftliche Verhältnis realisiert sich in der konkreten Zusammenarbeit, es dient der Abstimmung erzieherischer Maßnahmen, der Vereinbarung über zu treffende Entscheidungen wie auch der ständigen Besinnung auf die gemeinsamen Grundsätze des erzieherischen Handelns. Alle an der Erziehung eines Kindes direkt und indirekt Beteiligten müssen wissen, was das jeweilige Kind bereits in eigener Verantwortung übernehmen kann und in welchen Bereichen sie den Erfahrungen und Grenzziehungen der Eltern vertrauen und sie darin unterstützen sollten. Abstimmung resp. „Stimmigkeit“ im erzieherischen Handeln und den Zielen, auf die dieses Handeln gerichtet ist, schafft für Kinder und Jugendliche Transparenz der Erwachsenenwelt und vermittelt ihnen das Gefühl, in einer vorhersagbaren, verstehbaren und verlässlichen sozialen Umwelt zu leben.

Die Notwendigkeit von Erziehungspartnerschaften zeigt sich eindrucksvoll und für viele alltäglich „hautnah“ an der **Zusammenarbeit von Eltern und Schule**. Der Gesetzgeber hat im Grundgesetz die Erziehung der Kinder als natürliches Recht und die Pflicht der Eltern verankert, während der Schule primär der Bildungsauftrag zugeschrieben wird. Diese „Aufgabenteilung“ erweist sich jedoch rasch als brüchig, da sich weder familiale Leistungen auf die Erziehung und



Persönlichkeitsbildung der Kinder beschränken ohne auch bildungsrelevante Inhalte zu vermitteln, noch kann sich die Schule auf ihren rechtlich verankerten Bildungsauftrag zurückziehen, denn Schule übt neben ihrer Qualifikations- und Selektionsfunktion immer auch Einfluss auf die Sozialisation und Entwicklung von Kindern aus. Aus den unterschiedlichen Zielen von Schule und Elternhaus resultiert ein strukturelles Spannungsverhältnis (Pekrun, 2001). Die vielfach geforderten Erziehungspartnerschaften sind insofern im schulischen Bereich in aller Regel noch ein uneingelöstes Ideal. Die Interaktionen zwischen Eltern, Lehrerinnen resp. Lehrern verlaufen häufig eher asymmetrisch und beziehen sich in der Regel auf das Leistungsverhalten und die schulische Anpassung der Kinder als wesentliche Themen, während Fragen der mittel- und langfristigen Kindesentwicklung und des Kindeswohls selten berührt werden.

Hinzu kommt als wesentliches Manko der „verordneten Kommunikation“, dass häufig negative Anlässe im Vordergrund stehen. Entsprechend werden diese Schulkontakte seitens der Eltern eher als belastend bis aversiv erfahren. In dem Maße, in dem Schulen Lern- und Leistungsschwierigkeiten eines Kindes oder bestehende Verhaltensprobleme in die alleinige Verantwortung der Eltern schieben, sorgen sie für zusätzliche Belastungen der Eltern. Umgekehrt ist es wenig zielführend, wenn Eltern etwaige Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten ihrer Kinder ausschließlich den Lehrerinnen resp. Lehrern anlasten und damit deren Bereitschaft, sich kompetent und „guten Willens“ mit dem Kind zu befassen, schmälern. Statt alle Möglichkeiten partnerschaftlich auszuloten und zu nutzen, gemeinsam eine förderliche Erziehungskonzeption zu entwickeln und zu verfolgen, geraten Eltern wie auch Lehrerinnen und Lehrer (oder ggf. auch andere Erziehungspersonen) unter Druck, und sie können über daraus resultierende Konflikte sogar eine wertschätzende Verbindung zu dem betreffenden Kind verlieren. Damit entsprechende Erziehungspartnerschaften gebildet werden und die Schule den ihr zugedachten Part darin kompetent spielen kann, müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Hochschulausbildung stärker auf Erziehungs- und Entwicklungsfragen vorbereitet und müssen entsprechende erziehungs- und verhaltenswissenschaftliche Studieninhalte vermittelt werden – abgesehen davon, dass Eltern und Schule sich an einer gemeinsamen Erziehungskonzeption orientieren sollten.

Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und allen anderen Einrichtungen, in denen sich ihre Kinder bewegen, bedürfen einer **institutionellen Absicherung**, damit sie ihre positive Wirkung für Kinder voll entfalten können; diese muss von Trägern, Jugendämtern und Schulverwaltungen gewährleistet sein. Dadurch sollen soziale Orte geschaffen werden, an denen das erzieherische Geschehen bedacht, begründet und immer wieder neu an den Entwicklungsbedürfnissen ebenso wie an den Bildungs- und Beteiligungsrechten der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet wird. Und da auch die Kommunen, indem sie die sozial-räumlichen Verhältnisse für alle an der Erziehung von Kindern mitwirkenden Personen und Institutionen wesentlich mitgestalten, ihrerseits an dem Erziehungsprozess beteiligt sind, spielen auch sie in diesem System der Erziehungspartnerschaft eine gleichermaßen wichtige Rolle. Insofern wächst auch den politischen Akteuren auf allen Ebenen eine generelle Erziehungsverantwortung zu, und auch sie werden damit zu einem wichtigen Part im Netz der Erziehungspartnerschaften. Neben monetären Maßnahmen der Familienpolitik, die auf eine angemessene materielle Sicherung des Familienlebens ausgerichtet sind, erwachsen aus den Erziehungspartnerschaften weitgehend Aufgaben aus dem nicht-monetären Bereich der Familienpolitik. Insbesondere geht es darum, die gesellschaftlichen Institutionen wie Medien, Unternehmen, Kirchen für eine Stärkung von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zu gewinnen und darüber hinaus Angebote aufzubauen, zu fördern und zu koordinieren, die möglichst flächendeckend dazu beitragen, dass Eltern und andere Personen, die Erziehungsverantwortung tragen, Rat und Unterstützung finden, wenn sie ihre Beziehungs- und Erziehungskompetenzen erweitern oder stärken wollen.



# V.

## Vermittlung und Förderung elterlicher Kompetenzen – ausgewählte Beispiele

Die eigene lebensgeschichtliche Erfahrung von Kindsein und Erziehung macht Menschen nicht schon von vornherein zu Experten für Erziehung und Elternschaft. Wohl aber erklärt sich aus der intensiven Erfahrung von Menschen, selbst einmal Kind gewesen und erzogen worden zu sein, die häufige Beobachtung, dass Eltern überwiegend so erziehen, wie sie selbst als Kinder erzogen worden sind (vgl. z. B. Schneewind & Ruppert, 1995). Das mag in manchen Fällen für (künftige) Eltern durchaus eine „gute Schule“ gewesen sein, doch häufiger sind daraus auch Einschränkungen erwachsen, die der Entfaltung ihrer erzieherischen Kompetenzen im Wege stehen.

Der Beirat hält es für dringend erforderlich, dass jede Person, die Kinder erzieht – möglichst schon als junger Mensch und vor der Elternschaft – Wissen über die Entwicklung von Kindern und über entwicklungsförderliches Erziehen erwirbt, dass jede Person dieses Wissen für sich reflektiert und es im konkreten Erziehungsalltag anzuwenden lernt. Ein solcher Wissenserwerb kann schon in der Schule beginnen (z. B. als Erweiterung des Sexualekundeunterrichts), und er kann in den Einrichtungen und mit den Gesprächspartnern fortgesetzt werden, mit denen Eltern über ihr Kind in Beziehung treten (also in der Regel mit den Erziehungspersonen in Kindergarten und Schule). Zudem kann man dabei an die bereits vorhandenen Formen der Elternbildung anknüpfen, die schon heute vielfältige Anregung und Hilfestellung anbieten. Wissen über kindliche Entwicklung, etwa dazu, welche „Meilensteine“ Kinder in ihrer Entwicklung erreichen müssen und wie sie darin durch Erziehung gefördert werden können, aber auch wie groß die „normale“ Bandbreite von Entwicklungsabweichungen ist – solches Wissen kann in die Beratung von Schwangeren ebenso eingebracht wie anlässlich der Routineuntersuchungen von Säuglingen und Kleinkindern vermittelt werden. Voraussetzung dafür, dass solche Einrichtungen einen Beitrag zu einer lebensbegleitenden Elternbildung leisten können, ist allerdings eine entsprechende Qualifizierung der Fachkräfte (Ärztinnen und Ärzte, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer); eine solche Qualifizierung fehlt bislang weit gehend. Dass darüber hinaus all jene Angebote der Elternbildung weiter ausgebaut werden sollten, die Eltern jederzeit abrufen können, wenn sie Information, Beratung oder Hilfe bedürfen, hat der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen bereits früher angemahnt (vgl. dazu das Gutachten „Familie und Beratung“, 1993).

Neben dem, was hier als „Elternbildung“ bezeichnet werden könnte, steht eine Vielzahl von Programmen zur Verfügung, in denen Eltern – mit unterschiedlicher Zielrichtung – lernen können, ihr Erziehungsverhalten zu reflektieren und zu verbessern. Zu nennen sind hier **präventive Interventionsprogramme**, durch die bestimmte **Erziehungshaltungen** sowie bestimmtes **Erziehungsverhalten** aufgebaut bzw. gesichert werden sollen, und zwar jene, die die Entfaltung kindlicher Entwicklungspotenziale in besonderem Maße fördern. Diese **universellen Präventionsprogramme** richten sich an Eltern, die ihre Kinder durchaus angemessen erziehen, die aber von diesen Programmen profitieren könnten, um vorhandene Erziehungs Kompetenzen zu erhöhen, um Schwierigkeiten und Belastungen im Alltag besser zu bewältigen und mögliche Entwicklungsrisiken zu minimieren. Zu diesen Programmen gehören etwa der vom





Deutschen Kinderschutzbund entwickelte Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“, das von Schneewind (2003) entwickelte medienbasierte Training zu „Freiheit in Grenzen“ oder das „Online-Familienhandbuch“, das erziehungsrelevante Informationen im Internet bereitstellt.

Daneben gibt es eine größere Gruppe von Familien, die – aus ganz unterschiedlichen Gründen – bereits ein unangemessenes Erziehungsverhalten entwickelt haben und über offensichtlich nur geringe Beziehungs- und Erziehungskompetenzen verfügen. Sie bedürfen spezifischer Unterstützungs- und Lernangebote. Hierauf zielen **selektive Präventionsprogramme** ab, die eine Modifikation des ungünstigen Erziehungsverhaltens anstreben. Beispielsweise sollen Eltern durch gezielte Informationsvermittlung, Rollenspiele, Beobachtung von Modellverhalten etc. lernen, Interaktionen mit ihrem Kind im Alltag problemloser und entwicklungsförderlicher zu gestalten. Als ein prominentes Beispiele für Programme dieser Art sei das „Positive Parenting Program“ (Triple P; Kuschel et al., 2000) genannt.

Sind in der kindlichen Entwicklung bereits kritisch zu beurteilende Abweichungen oder Störungen aufgetreten, die mit problematischem Erziehungsverhalten in Verbindung stehen, so bedarf es häufig einer **indizierten Prävention** oder sogar **therapeutischer Intervention**. Entsprechende Maßnahmen setzen dabei sowohl auf der Ebene des kindlichen Verhaltens selbst (z. B. Abbau aggressiven Verhaltens) als auch auf der Ebene der Eltern an und berücksichtigen – im Idealfall – die Familie insgesamt mit ihren Beziehungsstrukturen und Handlungsdefiziten wie auch Handlungsressourcen. Beispiele für derartige Programme sind das „Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP“ (Döpfner, Schürmann & Frölich, 2002) oder das „Training mit aggressiven Kindern“ (Petermann & Petermann, 2001).

Elternarbeit spielt schließlich eine herausragende Rolle, wenn es um die Behandlung jener rund fünf Prozent der Kinder und Jugendlichen geht, die bis zum 18. Lebensjahr behandlungsbedürftig psychiatrisch erkranken und die einer stationären und teilstationären Therapie bedürfen. Die begleitende Elternarbeit zielt auf eine Stärkung der allgemeinen und auch der störungsspezifischen Erziehungskompetenzen ab und soll den Wiederaufbau einer fördernden und liebevollen Beziehung zu ihrem Kind erleichtern. Indes ist aber auch nicht zu verkennen, dass bei einem weit gehenden Scheitern der elterlichen Erziehung, bei Vernachlässigung, Misshandlung oder sexuellem Missbrauch auch Eingriffe in das elterliche Sorgerecht notwendig sein können, die verhindern sollen, dass diesen Kindern ein noch größerer Schaden entsteht. Zwar gibt es eine Reihe von Hilfemaßnahmen, die strengen Evidenzkriterien noch nicht genügen, so dass weitere empirische Studien notwendig sind, um den Nachweis ihrer Wirksamkeit auch über einen längeren Zeitraum zu belegen. Doch scheint die Entwicklung und Erprobung vieler selektiver wie auch indizierter Präventionsprogramme gut vorangeschritten. So zeigen die Ergebnisse von Meta-Analysen, wie z. B. jene von Layzer, Goodson, Bernstein und Price (2001), in die insgesamt 665 kontrollierte Studien mit 260 Programmen der Familienunterstützung eingegangen sind, unter welchen Bedingungen die Wirksamkeit der Programme gesteigert werden kann. Gemessen am Stand der kindlichen Entwicklung im kognitiven und/oder sozial-emotionalen Bereich sowie an elterlichen Einstellungen, ihrem Erziehungswissen und Erziehungsverhalten, erwiesen sich einzelne Programme dann als besonders wirksam, wenn die kindbezogenen Interventionsmaßnahmen früh begannen, die Programme eine Komponente zur Selbstentwicklung der Eltern enthielten, die Durchführung der Programme in Elterngruppen erfolgte und in den Händen von professionellem Personal lag. Solche Befunde sind außerordentlich hilfreich, wenn es darum geht, die Wirksamkeit von Programmen zur Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zu erhöhen.



## VI.

### Folgerungen und Empfehlungen

Die in diesem Gutachten vorgetragenen Argumente für die Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen stützen sich auf eine Auffassung, der zu Folge Erziehung junge Menschen darauf vorbereiten soll, ihr Leben eigenverantwortlich und selbständig, unter Berücksichtigung berechtigter Erwartungen anderer, aber auch in Mitverantwortung für das Wohl anderer und das Wohl des Gemeinwesens zu führen. Eine in diesem Sinne positive Entwicklung resp. der Aufbau der entsprechenden Urteils- und Handlungskompetenzen auf Seiten der nachwachsenden Generation werden vor allem dann befördert, wenn ihre Erziehung an dem in Kapitel 2 näher erläuterten Prinzip „Freiheit in Grenzen“ orientiert ist. Indes ist die Umsetzung des Erziehungsprinzips nicht immer problemlos möglich, wie Eltern auch insgesamt oft Defizite in ihren Beziehungs- und Erziehungskompetenzen erfahren und an die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten stoßen. Und in nicht wenigen Familien gibt es besondere Erziehungsschwierigkeiten, indem die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern z. B. von Konflikten überschattet sind, Eltern – wie es scheint – vergeblich gegen Fehlentwicklungen ihrer Kinder ankämpfen oder in ihrem Bemühen, bei ihren Kindern eine positive Entwicklung zu befördern, bereits resigniert aufgegeben haben.

Unabhängig davon, ob und in welchem Ausmaß sich Beziehungen und Erziehung im Einzelfall als schwierig zu gestalten erweisen, in jedem Fall spielen – wie in Abschnitt 3 dargelegt – die Lebensbedingungen von Familien eine wichtige Rolle. Die delikate Balance von Sichern emotionaler Nähe und Gewähren von Eigenständigkeit, von Förderung von Autonomie und Ziehung enger Grenzen, von der Gemeinsamkeit des Miteinander-Lebens und der Entfaltung der individuellen Interessen – diese Balance kann unter vielfältigen Bedingungen leicht aus dem Lot geraten, etwa wenn die Welt der Familie und die Welt der Arbeit nicht miteinander vereinbar sind, wenn die Betreuung von Kindern außerhalb der Familie nicht gesichert ist, ihre schulische Laufbahn gefährdet erscheint oder wenn die materielle Sicherung des Familienlebens bedroht ist – erst recht, wenn Familienmitglieder die Last gravierender, oft unerwarteter Lebensprobleme und Schicksalsschläge zu tragen haben. Insofern hat der erweiterte Kontext, in den Eltern-Kind-Beziehungen eingebettet sind und innerhalb dessen sich die alltäglichen Interaktionen in den Familien vollziehen, große Bedeutung dafür, wie stark diese Kompetenzen sich im konkreten erzieherischen Tun entfalten können oder in ihrer Entfaltung behindert werden (und ob Eltern in ihrem Leben diese Kompetenzen überhaupt haben erwerben können).

Dennoch war es nicht Aufgabe dieses Gutachtens, Empfehlungen zu erarbeiten, die auf die Verbesserung der wirtschaftlichen, beruflichen und sozialen Rahmenbedingungen des Familienlebens abzielen, obschon sich diese, wie in Abschnitt 3 dargelegt, mittelbar und auch unmittelbar auf das Erziehungshandeln von Eltern und die Entwicklung von Kindern auswirken. Vielmehr sollte das Erziehungshandeln selbst in den Blick genommen werden. Und trotzdem ist dem Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen nochmals der Hinweis wichtig, dass die Bedingungen, unter denen Familien ihr Leben und ihre Beziehungen zueinander





gestalten, die Leistungsfähigkeit von Familien und insbesondere die Erziehungstätigkeit von Eltern massiv beeinflussen. Er verweist daher auf seine früheren Gutachten, in denen er detaillierte Vorschläge zur Sicherung eines für Eltern und Kinder befriedigenden, ihre persönlichen Entwicklungen fördernden Familienlebens vorgetragen hat – insbesondere auf die Gutachten „Gerechtigkeit für Familien“ (2001), „Kinder und ihre Kindheit in Deutschland“ (1998), „Familie und Arbeitswelt“ (1984) und „Familien mit Kleinkindern“ (1980). Die in diesen Gutachten ausgesprochenen Empfehlungen kämen, wären sie verwirklicht, auch unmittelbar den Beziehungs- und Erziehungsverhältnissen in den Familien zugute.

Das vorliegende Gutachten ist vor allem darauf ausgerichtet, eine empirisch bewährte Erziehungskonzeption zu beschreiben und Maßnahmen zu benennen, durch die ein in diesem Sinne kompetentes Eltern- resp. Erziehverhalten vermittelt oder gefördert werden kann – also Kompetenzen erworben werden, die das erzieherische Handeln von Eltern und damit die Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, in die dieses Handeln eingebettet ist, verbessern helfen. Mit dem Begriff der „Erziehungspartnerschaft“ hat das Gutachten zugleich verdeutlicht, dass alle weiteren an der Erziehung von Kindern beteiligten Personen, insbesondere Erzieherinnen in Kindertagesstätten und Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, in die Konzeption des Prinzips „Freiheit in Grenzen“ einbezogen werden sollten, denn ihr jeweiliger erzieherischer Beitrag prägt die Gesamtsituation der nachwachsenden Generation mit.

Nun kann der Staat den Eltern einen bestimmten Erziehungsstil nicht vorschreiben; er kann ein bestimmtes Erziehungsverhalten nur empfehlen und fördern. Im Artikel 6, Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, in dem es heißt „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, bestätigt die Verfassung das „natürliche“ Recht der Eltern, ihre Kinder zu erziehen. Der Wissenschaftliche Beirat versteht sein Eintreten für das Erziehungskonzept „Freiheit in Grenzen“ denn auch als eine Empfehlung, die Eltern nahe gebracht werden sollte, weil dieses Konzept – nach allem, was wir heute wissen – sich als entwicklungsförderlich für die nachwachsende Generation erwiesen hat und ausdrücklich am Wohl des Kindes orientiert ist. Es steht außer Frage, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zu Fragen der Erziehung – auch wenn sie hinsichtlich ihrer Nützlichkeit noch so gut belegt sein mögen – für Eltern und alle anderen potenziellen Anwender allenfalls ein Angebot sein können, sich mit den daraus abgeleiteten Empfehlungen auseinander zu setzen, sie für bestimmte (Problem-)Situationen zu erproben und ggf. zu übernehmen. Für die politischen Akteure indes mag der Hinweis genügen, dass die Art und Weise, wie Empfehlungen formuliert oder Prinzipien vermittelt werden, eine zentrale Rolle spielen, weil gerade Erziehungsratschläge nicht selten als „Einmischung in innere Angelegenheiten“ interpretiert werden. Der Beirat ist der Auffassung, dass der von ihm formulierte Appell an das Reflexions- und Urteilsvermögen von Eltern und anderen Erziehungspersonen eine gute Voraussetzung dafür ist, dass diese sich der vorgetragenen Sichtweise öffnen und sie akzeptieren können.

Mit Blick auf die Stärkung der Beziehungs- und Erziehungskompetenzen von Eltern und anderen Erziehungspersonen fasst der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen seine Argumentation in den folgenden Empfehlungen zusammen. Mit diesen Empfehlungen wendet er sich an die Verantwortlichen in den für Kinder und Familien zuständigen Ressorts auf Bundes- und Länderebene sowie in den Kommunen, aber auch an die Träger aller Einrichtungen, die am Erziehungsprozess der nachwachsenden Generation beteiligt sind, sowie an die in diesen Einrichtungen tätigen Personen.



## 6.1 Elternbildung

Bei der Suche nach Orientierung werden Eltern von Informationen aus verschiedenen Quellen, eigenen Erfahrungen und gegenwärtigen Beobachtungen sowie von Erwartungen an künftig herausziehende Entwicklungen, von Hoffnungen und Befürchtungen beeinflusst. Worauf es in der Erziehung besonders ankommt und wie man eine gute Entwicklung seiner Kinder erreicht, ist ein häufiges Gesprächsthema unter Eltern innerhalb der Familie und außerhalb. Angesichts der Unklarheiten und Unsicherheiten von Eltern über das „richtige“ Verhalten hält der Beirat es für erfolgversprechend, Bildungsangebote für Eltern zu entwickeln und diese leicht zugänglich zu machen. Ziel dieser Angebote sollte es sein, empirisch geprüftes Wissen über kindliche Entwicklungsprozesse in ihrer Verflechtung damit, wie Eltern-Kind-Beziehungen und konkretes erzieherisches Handeln im Alltag gestaltet sein sollen, zu vermitteln.

- Diese Angebote sollten sich vor allem an junge Eltern richten, die sich in ihre neue Rolle hineinzufinden versuchen, sowie an künftige Eltern, die sich auf erwartbare Anforderungen vorbereiten wollen, und darüber hinaus an Eltern, die zu spezifischen Problemen der Erziehung ihrer Kinder Klärungs- und Beratungsbedarf haben.
- Der Beirat hält – wie mehrfach dargelegt – die Leitlinien des Erziehungshandelns, wie sie mit dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“ nachgezeichnet wurden, als Reflexions- und Instruktionshilfe für Eltern und andere Erziehungspersonen für empfehlenswert. Er ist sich zugleich bewusst, dass Angebote der Elternbildung ihrer Art nach vielfältig und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung nach plural sein sollten. Folglich sollten viele Träger solche Bildungsprogramme anbieten, und zwar neben den bereits bestehenden Einrichtungen der Familienbildung auch andere Institutionen, die mit Eltern in Verbindung stehen und mit diesen „Erziehungspartnerschaften“ eingehen und pflegen.
- Auch Massenmedien, Film- und Druckmaterialien sollten genutzt werden, um Eltern anzusprechen. Maßnahmen, die nach dem Muster von Faltschichten oder Werbe-Spots Erziehungsthemen anreißen, mögen für die Thematik sensibilisieren, sind aber nicht hinreichend, um Reflexionsprozesse zur Sicherung einer guten Beziehungs- und Erziehungspraxis oder gar etwa notwendige Verhaltensänderungen zu bewirken. Um solche Bildungs- oder Veränderungsprozesse einzuleiten, bedarf es einer interaktiven medialen Didaktik, für die es bereits überzeugende Vorbilder gibt.
- So dringlich es erscheint, dass alle (künftigen) Eltern Gelegenheiten haben und nutzen, ihr Wissen über Erziehung zu erweitern, ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf Erziehungsfragen zu richten und ihr erzieherisches Handeln zu durchdenken, so wichtig ist dem Beirat das Prinzip der **freiwilligen** Teilnahme an diesen Angeboten. Die Rolle staatlicher Träger kann sich nur auf die Erweiterung des Angebots und die Garantie seiner Vielfältigkeit beziehen, nicht aber auf inhaltliche Verbindlichkeit. Elternzeugnisse, gar verbunden mit Sanktionen bei „ungenügenden“ Leistungen (wie z. B. gekürzten Kindergeldzahlungen), sind ein ungeeignetes und darüber hinaus ein rechtlich fragwürdiges Mittel, elterliche Kompetenzen steigern und mehr verantwortete Elternschaft erreichen zu wollen.
- Stattdessen sollten die Angebote dadurch attraktiv sein, dass sie Eltern aktiv einbeziehen, den Dialog fördern, an Alltagssituationen anknüpfen und mit den Eltern gemeinsam neuartige Erfahrungen erarbeiten und auswerten. Diese Angebote müssen oft gar nicht die



äußere Form von Kursen annehmen und in ihrer Zielsetzung noch nicht einmal die Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen nennen. Vielmehr steht oft genug im Vordergrund ein alltägliches Problem, das zum Anlass dafür wird, dass Eltern sich mit ihren Erziehungszielen und ihrem konkreten Erziehungsverhalten selbstkritisch auseinandersetzen und Rat und Unterstützung suchen.

- Angesichts des Forschungsstandes ist es darüber hinaus möglich und wichtig, alle Angebote, in denen Beziehungs- und Erziehungskompetenzen von Eltern gestärkt werden sollen, systematisch zu evaluieren. Dies sollte auch geschehen, damit diejenigen Eltern, die Beratung und Unterstützung suchen, abgesicherte Formen der Hilfe und Intervention erhalten und damit die für Elternbildung ausgegebenen (öffentlichen und privaten) Mittel nicht falsch eingesetzt werden.

## 6.2 Erziehungspartnerschaft

Eltern wird schnell deutlich, dass sie nicht die einzigen Erzieher ihrer Kinder sind. Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten und Lehrerinnen und Lehrer an Schulen sind an der Erziehung ihrer Kinder mitbeteiligt, und die Kinder verbringen in diesen Einrichtungen oft viele Stunden des Tages. Wie in Abschnitt 4 ausführlich dargelegt, ist eine koordinierte Zusammenarbeit aller an der Erziehung beteiligten Personen und Institutionen wichtig oder gar unabdingbar, d. h. zu fordern ist die Bildung und Pflege von Erziehungspartnerschaften.

- Erziehungspartnerschaft setzt voraus, dass die Grundlagen gelingender Beziehungs- und Erziehungsprozesse nicht nur Eltern, sondern auch den anderen an der Erziehung des Kindes Beteiligten bereits in der Ausbildung oder in der Fortbildung vermittelt werden. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen unterstreicht diese Forderung, weil Zweifel daran bestehen, ob die Aufgabe des Erziehens, die persönliches Engagement und gesichertes Wissen verlangt, in der Ausbildung von Erzieherinnen resp. Erziehern, Lehrerinnen resp. Lehrern den ihr gebührenden Raum einnimmt. Dies aber ist dringend erforderlich, damit (1) andere an der Erziehung von Kindern beteiligte Personen für Eltern wirklich Partner sein können, und (2) die Grundlagen und Handlungsprinzipien, die sich als förderlich für eine gute Entwicklung der Kinder erwiesen haben, in alle Handlungsfelder übertragen werden, in denen das Leben und Lernen der Kinder und Jugendlichen verantwortlich gestaltet werden muss.

- Erziehungskompetenz der Fachkräfte in den Einrichtungen für Kinder außerhalb der Familie ist auch deshalb so wichtig, weil diese Fachkräfte oft die Adressaten sind, an die sich Eltern zunächst wenden, wenn sie sich Gedanken um ihr Erziehungsverhalten machen. Fachkräfte müssen zudem kindliche Entwicklungsprobleme kompetent einschätzen und Eltern kompetent beraten können, weil in vielen Fällen sie es sind, die als Erste beobachten können, wenn in der Entwicklung der Kinder, vor allem in ihrem Sozial- oder Lernverhalten, Probleme sichtbar werden. Der Austausch über Fragen der Erziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen resp. Erziehern sowie Eltern und Lehrerinnen resp. Lehrern könnte viele gute Gelegenheiten für eine besonders effektive Elternbildung schaffen.

- Zur Entwicklung von Kindern kann die Erfahrung wirkungsvoll beitragen, dass sie in den Einrichtungen außerhalb der Familie auf Grundmuster des Urteilens und Handelns treffen,



die denen in ihrer Familie ähnlich sind und damit in Einklang stehen, die aber nun in einem anderen Kontext das eigene Tun und das anderer Menschen regulieren. Tageseinrichtungen und Schulen haben insofern eine Brückenfunktion zu der aktiven Teilhabe am sozialen Leben in einem erweiterten mitbürgerlichen Umfeld. Diese Brückenfunktion wird vor allem dann erfüllt, wenn diese Einrichtungen im Erleben der Kinder einen bedeutungsvollen Lebenszusammenhang schaffen – eine Kindergarten- oder Schulkultur –, die nicht nur in abstrakter Weise Regeln aufstellt und Erwartungen an Kinder formuliert, sondern in ihrem Alltag konkret demonstriert, dass das gemeinsame Leben auf dieser Grundlage gute Erfahrungen des Miteinander garantieren kann.

- Sollten die Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer sich nicht auf die wertschätzende, respektvoll aushandelnde, Erfahrungen eröffnende, aber auch Grenzen begründende und bestimmende Erziehung einlassen können, wie sie von Kindern dann erwartet wird, wenn sie eine solche zu Hause erleben, dann kann es zu vielfältigen Missverständnissen, Konflikten und Ablehnungen kommen. Daher ist es besonders dringlich, die Förderung von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen in der Ausbildung angehegender Erzieherinnen und Erzieher resp. Lehrerinnen und Lehrer zu stärken, und zwar nicht nur durch die Vermittlung theoretischen Wissens, sondern auch durch Vorbereitung auf eine erzieherische Praxis, in der Erziehungspartnerschaft verlangt und eingeübt wird.
- Das Prinzip „Freiheit in Grenzen“ sollte, soweit dies möglich ist, auch in den anderen Bereichen, die für die Entwicklung von Kindern und das Familienleben relevant sind, beachtet werden – etwa in der Arbeitswelt, in der Kommune und in der Kinder- und Jugendarbeit der Kirchen und Religionsgemeinschaften.

### 6.3 Partizipation

Ein guter Weg, das Gespräch über Erziehungsfragen zu fördern, besteht darin, dass Eltern und auch Kindern – gemessen an Alter und Entwicklungsstand – die Möglichkeit gegeben wird, ihre Meinung in den jeweiligen Einrichtungen für Kinder zu sagen und dass ihnen ein fester Platz in Prozessen der Entscheidungsfindung eingeräumt wird. Erziehungspartnerschaften verlieren auf diese Weise den Charakter der Beliebigkeit und führen zu einer ernsthaften, wenn auch möglicherweise schwierigen Kooperation über drängende Fragen der Erziehung. Diese wichtige pädagogische Forderung, auch Kinder und Jugendliche aktiv einzubeziehen, ist ein zentrales Element der von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen: Gefragt und gehört zu werden macht für Kinder erlebbar, dass es in dem sozialen Miteinander auf die Wahrnehmung verschiedener Perspektiven, auf einsichtige Begründungen und auf den fairen und gerechten Ausgleich unterschiedlicher Interessen ankommt.

- Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen empfiehlt daher den weiteren Ausbau, vor allem aber die konkrete Ausgestaltung und Erfüllung der weithin bereits vorhandenen Beteiligungsregelungen und -gesetze für Eltern, Kinder und Jugendliche in den Einrichtungen, die das Leben und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mitbestimmen. Der Beirat macht darauf aufmerksam, dass die angestrebte Öffnung dieser Einrichtungen für die Mitwirkung von Eltern und heranwachsenden jungen Menschen nicht eine Aufgabe ist, die „nebenher“, also ohne zusätzlichen Aufwand zu bewältigen ist. Ihre erfolgreiche



Bewältigung verlangt spezifische Fähigkeiten, die durch Kurse und Fortbildung gestützt werden können; sie verlangt aber auch Zeit, Aufmerksamkeit und Planung.

- Beteiligung ist nicht als einseitige Einflussnahme von „außen“ auf die Prozesse in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche zu sehen. Sie ist vielmehr ein Schritt, der die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen zu einem gemeinsamen Anliegen macht, in dem alle Beteiligten – die für ihre Kinder primär verantwortlichen Eltern, die jeweiligen Fachkräfte in den Einrichtungen sowie die an ihrer Entwicklung mitwirkenden Kinder und Jugendlichen selbst – ihre je spezifische Rolle einnehmen. Im positiven Falle mag dies dazu führen, dass die Beteiligten bisherige Verhaltensmuster zu überdenken und ggfs. zu ändern bereit sind, wenn neue Sichtweisen in diesem Austausch auftreten. Erziehung bleibt dadurch nicht ein verborgener innerfamiliärer Prozess, sondern wird zu einem gemeinsamen Anliegen, über das sich alle Beteiligten reflexiv um Klarheit bemühen.
- Ein Dilemma besteht allerdings darin, dass diejenigen Eltern, die sich am dringendsten mit ihrem erzieherischen Handeln selbstkritisch auseinandersetzen sollten, dafür zumeist schlechte Voraussetzungen mitbringen. Es fällt ihnen oft schwer, Erziehungsprobleme zu kommunizieren, Verantwortlichkeiten zu bestimmen oder Verhaltensgewohnheiten zu revidieren. Indes widerlegt diese Beobachtung nicht die Programmatik der Partizipation, sie verweist aber darauf, dass nicht sämtliche Erziehungsprobleme im Zuge eines intensivierte Diskurses über Fragen des Aufwachsens von Kindern – gleichsam als erwünschte Nebenwirkungen dieses Diskurses – zu lösen sind. Professionelle Erziehungshilfen, wie sie durch die Kinder- und Jugendhilfe angeboten werden, werden weiterhin für die Herstellung guter Bedingungen des Aufwachsens für alle Kinder und Jugendlichen unverzichtbar sein.

## 6.4 Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe

Es gibt Problemlagen, in denen Gespräche unter Eltern, Informationsvermittlung in Kindergärten oder Schulen oder die Lektüre von Ratgeberliteratur nicht ausreichen, vielmehr Experten unterstützend und gegebenenfalls therapeutisch eingreifen müssen. Zuweilen sind Eltern dadurch für begrenzte oder gar unbestimmte Zeit nicht mehr die Hauptakteure im Erziehungsprozess ihrer Kinder, und doch müssen sie als Eltern Gegenstand von Hilfe bleiben. Denn die Eltern-Kind-Beziehung ist letztlich „unaufkündbar“, und eine mangelnde Fähigkeit oder Bereitschaft, sie positiv zu gestalten und defizitäre Beziehungs- und Erziehungs-kompetenzen zu überwinden, kann leicht weitere Probleme oder Verletzungen erzeugen.

- Zur Förderung der elterlichen Beziehungs- und Erziehungs-kompetenzen sollten sowohl (1) universelle Präventionsprogramme, die sich prinzipiell an alle Eltern richten, (2) selektive Programme, die auf Eltern mit geringem Kompetenzniveau abzielen, als auch (3) Maßnahmen der indizierten Prävention und therapeutischen Intervention ausgebaut werden. In der Langfassung des Gutachtens wird eine größere Zahl solcher Programme beschrieben, die als Modelle dienen können, weil sie theoretisch begründet sind, systematisch vorgehen und sich in der Praxis bewährt haben.
- Es muss gesichert sein, dass Eltern und alle anderen Erziehungspersonen über derartige Programme ausreichend informiert resp. diese Informationen leicht zugänglich sind. Dafür ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kinder- und Jugendhilfe, Tageseinrichtungen für Kinder sowie Schulen entschieden zu verbessern.



- Der Beirat wiederholt die immer wieder erhobene Forderung, dass die diversen Hilfen, die Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen gegeben werden, effektiv koordiniert sein müssen. Zudem muss eine personale Kontinuität der Hilfsmaßnahmen gewährleistet werden, damit für Eltern und Kinder stützende Beziehungserfahrungen möglich werden.
- Es muss ein wichtiges Ziel auch massiv intervenierender Maßnahmen sein, die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern zu stützen, solange von dieser Beziehung ein Beitrag zur Entwicklung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person erhofft werden kann. Die Trennung von Kindern von ihren Eltern und der Freiheitsentzug für jene Kinder, die ihr sich selbst und andere schädigendes Verhalten nicht zu kontrollieren vermögen, kann nur die Ultima ratio sein. Der erzieherische Sinn solcher Schritte muss regelmäßig überprüft und die rechtlichen Implikationen müssen sorgfältig kontrolliert werden. Eltern muss in dieser Lage eine begleitende Hilfe zur Verfügung stehen.
- Es muss dafür gesorgt werden, dass es genügend Stellen gibt, von denen Eltern ebenso wie Kinder und Jugendliche die erforderlichen Information und Rat erhalten, wenn sie schwerwiegende Entscheidungen bezüglich der Inanspruchnahme von Hilfe oder des Aufsuchens einer Therapie treffen müssen; denn die Wirksamkeit aller Maßnahmen hängt auch davon ab, dass die Betroffenen aufgeklärt zustimmen und daran aktiv mitarbeiten.
- Es besteht im Bereich der Hilfeleistungen für Kinder und Jugendliche ein erhebliches Forschungsdefizit, was die Entwicklung entsprechender Maßnahmen und die Frage ihrer Wirksamkeit betrifft (im Gegensatz zu vielen systematisch erarbeiteten Präventionsprogrammen, von denen in Abschnitt 5 die Rede war). Der Beirat empfiehlt dringend, Forschung zu fördern, die sich über Grenzziehungen zwischen ministeriellen Ressortzuständigkeiten und wissenschaftlichen Disziplinen hinwegzusetzen vermag. Staatliche Einrichtungen wie auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft oder andere Fördereinrichtungen sind aufgerufen, entsprechende Schwerpunktprogramme – insbesondere auch für anwendungsbezogene Forschung – einzurichten und angemessen auszustatten.

Die Empfehlungen des Beirats mit Blick auf die allgemeine Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zielen darauf ab, die Probleme, die innerhalb der einzelnen Erziehungsfelder Familie, Kindertagesstätte und Schule nicht mehr lösbar scheinen, durch erhöhte gemeinsame Aufmerksamkeit für Erziehungsfragen, durch Gespräche und intensiviertere Kooperation zu mindern und zu einem gemeinsamen Anliegen zu machen. Der Beirat verweist in diesem Zusammenhang auf sein Gutachten „Familie und Beratung“ (1993), in dem entsprechende Vorschläge für geeignete niedrigschwellige Hilfen dargelegt wurden. Das Plädoyer von damals galt vor allem einer integrierten familienorientierten Beratung, weil – wie in Abschnitt 3 dargelegt – das Gelingen der elterlichen Paarbeziehungen eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Erziehung ist.

Die politische Umsetzung dieser Vorschläge stieß bereits damals auf die Hemmnisse der föderalen Struktur unseres Gemeinwesens, der unterschiedlichen rechtlichen Verankerung der einzelnen Erziehungsfelder und der abgestuften staatlichen bzw. kommunalen Verantwortung für die verschiedenen hier zu einer Partnerschaft aufgerufenen Bildungs- und Beratungssysteme: Während die Schwangerschaftskonfliktberatung und die Erziehungsberatung mit einem Rechtsanspruch der Rat Suchenden ausgestattet sind, gelten alle anderen



Beratungs- und Bildungsangebote im Umfeld von Partnerschaft, Ehe und Familie als freiwillige Leistungen der öffentlichen Hand, d. h. sie können je nach Haushaltslage gewährt, gekürzt oder gestrichen werden. Dem Beirat ist durchaus bewusst, dass er mit dem vorliegenden Gutachten auf eine noch schwierigere Situation der öffentlichen Haushalte trifft. Dennoch ruft er um der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft willen die in Staat und Gesellschaft Verantwortlichen dazu auf, alle familialen Unterstützungssysteme in gleicher Weise zu fördern und Erziehungspartnerschaften über alle Zuständigkeitsgrenzen hinaus zu ermöglichen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Reflexion des Erziehungsauftrags von Eltern grundsätzlich als ein konstruktives Moment in der gesellschaftlichen Entwicklung zu betrachten ist. Nach Ansicht des Beirats liegt in dieser Herausforderung eine große Chance, nämlich die Chance einer sowohl bewahrenden als auch sich wandelnden Weiterentwicklung bisheriger Wert- und Lebensvorstellungen, die sich an neue technische, mediale, soziale und ökonomische Verhältnisse anpassen. Kinder und Jugendliche fördern (und fordern) solche Schritte, weil in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen die heraufziehenden Lebensverhältnisse sichtbar werden. Die Kinder und Jugendlichen werden die Bürger der sich weiter verändernden Welt sein. Beziehungs- und Erziehungskompetenzen der Eltern dienen – mit ihren Elementen von Liebe und Verbundenheit, von Fördern und Fordern, von Gewähren von Autonomie und Ziehung klarer Grenzen – der Realisierung dieser für den Fortbestand der Gesellschaft entscheidenden Anpassung. Dass mehr Eltern in die Lage versetzt werden, diesem Prinzip folgend ihre Kinder zu erziehen resp. die Beziehung mit ihnen nach diesem Prinzip zu gestalten und sich dabei zugleich auch immer den Fragen ihrer Kinder zu stellen – das will dieses Gutachten durch seine Problemanalysen und Empfehlungen erreichen.





## Literatur

- AMATO, P. R. (2001). CHILDREN OF DIVORCE IN THE 1990S: AN UPDATE OF THE AMATO AND KEITH (1991) META-ANALYSIS. *JOURNAL OF FAMILY PSYCHOLOGY*, 15, 355–370.
- AMATO, P. R. & FOWLER, F. (2002). PARENTING PRACTICES, CHILD ADJUSTMENT, AND FAMILY DIVERSITY. *JOURNAL OF MARRIAGE AND FAMILY*, 64, 703–716.
- AMATO, P. R. & GILBRETH, J. (1999). NONRESIDENT FATHERS AND CHILDREN'S WELL-BEING: A META-ANALYSIS. *JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY*, 61, 557–573.
- BAUMRIND, D. (1971). CURRENT PATTERNS OF PARENTAL AUTHORITY. *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 4, 1–103.
- BELSKY, J. & EGGEBEEN, D. J. (1991). EARLY AND EXTENSIVE MATERNAL EMPLOYMENT AND YOUNG CHILDREN'S SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT: CHILDREN OF THE NATIONAL LONGITUDINAL SURVEY OF YOUTH. *JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY*, 53, 1083–1110.
- BMFuS (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND SENIOREN). (HRSG.). (1994). FAMILIEN UND FAMILIENPOLITIK IM GEEINTEN DEUTSCHLAND – ZUKUNFT DES HUMANVERMÖGENS. FÜNFTER FAMILIENBERICHT. BONN: BUNDESTAGSDRUCKSACHE 12/7560.
- BORKOWSKI, J. G., RAMEY, S. L. & BRISTOL-POWER, M. (EDS.). (2002). PARENTING AND THE CHILD'S WORLD. MAHWAH, NJ: ERLBAUM.
- BÜCHNER, P. (2002). BIOGRAPHISCHE STRATEGIEN DES ERWACHSENWERDENS. IN H.-G. KRÜSELBERG & H. REICHMANN (HRSG.), ZUKUNFTSPERSPEKTIVE FAMILIE UND WIRTSCHAFT. VOM WERT VON FAMILIE FÜR WIRTSCHAFT, STAAT UND GESELLSCHAFT (S. 263–326). GRAFSCHAFT: VEKTOR.
- BUTTERWEGGE, C. (HRSG.) (2000). KINDERARMUT IN DEUTSCHLAND. URSACHEN, ERSCHEINUNGSFORMEN UND GEGENMASSNAHMEN. FRANKFURT A.M.: CAMPUS.
- CONGER, R. D., CONGER, K. J. & ELDER, G. H. JR. (1997). FAMILY ECONOMIC HARDSHIP AND ADOLESCENT ADJUSTMENT: MEDIATING AND MODERATING PROCESSES. IN G. J. DUNCAN & J. BROOKS-GUNN (EDS.), CONSEQUENCES OF GROWING UP POOR (PP. 288–310). NEW YORK, NY: RUSSELL SAGE FOUNDATION.
- DEUTSCHE SHELL (HRSG.). (2000). JUGEND 2000. 13. SHELL JUGENDSTUDIE. OPLADEN: LESKE + BUDRICH.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HRSG.). (2001). PISA 2000. BASISKOMPETENZEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH. OPLADEN: LESKE + BUDRICH.
- DIMITROVITCH, C. E. & BIERMAN, K. L. (2001). PARENTING PRACTICES AND CHILD SOCIAL ADJUSTMENT: MULTIPLE PATHWAYS OF INFLUENCE. *MERRILL PALMER QUARTERLY*, 47, 235–263.
- DÖPFNER, M., SCHÜRMAN, S. & FRÖLICH, J. (2002). THERAPIEPROGRAMM FÜR KINDER MIT HYPERKINETISCHEM UND OPPOSITIONELLEM PROBLEMVERHALTEN THOP (3. AUFL.). WEINHEIM: BELTZ PVU.
- ENGSTLER, H. & MENNING, S. (2003). DIE FAMILIE IM SPIEGEL DER AMTLICHEN STATISTIK. BERLIN: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND.
- FEGERT, J. M. & FRÜHAUF, T. (1999). INTEGRATION VON KINDERN MIT BEHINDERUNGEN. MATERIALIEN ZUM 10. KINDER- UND JUGENDBERICHT. (BAND 4). OPLADEN: LESKE + BUDRICH.
- GRAF, J. (2002). WENN PAARE ELTERN WERDEN. WEINHEIM: BELTZ.
- GROEBEN, N. & HURRELMANN, K. (HRSG.). (2004). LESESOZIALISATION IN DER MEDIENGESELLSCHAFT. EIN FORSCHUNGS-ÜBERBLICK. WEINHEIM: JUVENTA.
- HETHERINGTON, E. M. & STANLEY-HAGAN, M. (1999). THE ADJUSTMENT OF CHILDREN WITH DIVORCED PARENTS: A RISK AND RESILIENCY PERSPECTIVE. *JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY*, 40, 129–140.
- HOFF, E. (IM DRUCK). ARBEIT UND BERUF. IN S.-H. FILIPP & U. STAUDINGER (HRSG.), ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE DES MITTLEREN UND HÖHEREN ERWACHSENENALTERS (= ENZYKLOPÄDIE DER PSYCHOLOGIE, THEMENBEREICH C/ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE/BAND 6). GÖTTINGEN: HOGREFE.
- KUSCHEL, A., MILLER, Y., KÖPPE, E., LÜBKE, A., HAHLEWEG, K. & SANDERS, M.-R. (2000). PRÄVENTION VON OPPOSITIONELLEN UND AGGRESSIVEN VERHALTENSSTÖRUNGEN BEI KINDERN: TRIPLE P – EIN PROGRAMM ZU EINER POSITIVEN ERZIEHUNG. *KINDHEIT UND ENTWICKLUNG*, 9, 20–29.
- LAMB, M. E. (1999). NONPARENTAL CHILD CARE. IN M. E. LAMB (ED.), PARENTING AND CHILD DEVELOPMENT IN "NON-TRADITIONAL" FAMILIES (PP. 39–55). MAHWAH, NJ: ERLBAUM.
- LAYZER, J. I., GOODSON, B. D., BERNSTEIN, L., & PRICE, C. (2001). NATIONAL EVALUATION OF FAMILY SUPPORT PROGRAMS, FINAL REPORT VOLUME A: THE META-ANALYSIS. CAMBRIDGE, MA: ABT ASSOCIATES.
- LEYENDECKER, B. & DRIESSEN, R. (2002). ERZIEHUNGSVORSTELLUNGEN VON JUNGEN ELTERN: WIE SOLL MEIN KIND EINMAL WERDEN? [WWW.FAMILIENHANDBUCH.DE/CMS/ERZIEHUNGSFRAGEN-ERZIEHUNGSVORSTELLUNGEN.PDF](http://WWW.FAMILIENHANDBUCH.DE/CMS/ERZIEHUNGSFRAGEN-ERZIEHUNGSVORSTELLUNGEN.PDF)
- NEYER, F. J. (2003). PERSÖNLICHKEIT UND PARTNERSCHAFT. IN I. GRAU & H.-W. BIERHOFF (HRSG.), SOZIALPSYCHOLOGIE DER PARTNERSCHAFT (S. 165–189). BERLIN: SPRINGER.





- PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. (1995). INTUITIVE PARENTING. IN M. H. BORNSTEIN (ED.), HANDBOOK OF PARENTING (VOL. 2, PP. 117–136). MAHWAH, NJ: ERLBAUM.
- PEKRUN, R. (2001). FAMILIE, SCHULE UND ENTWICKLUNG. IN S. WALPER & R. PEKRUN (HRSG.), FAMILIE UND ENTWICKLUNG. AKTUELLE PERSPEKTIVEN DER FAMILIENPSYCHOLOGIE (S. 84–105). GÖTTINGEN: HOGREFE.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2001). TRAINING MIT AGGRESSIVEN KINDERN (10., VOLLST. ÜBERARB. AUFL.). WEINHEIM: BELTZ PVU.
- PETERMANN, U. & PETERMANN, F. (2002). BIOPSYCHOSOZIALE PERSPEKTIVEN DER ENTWICKLUNGSPSYCHOPATHOLOGIE. IN B. ROLLETT & H. WERNECK (HRSG.), KLINISCHE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE DER FAMILIE (S. 46–68). GÖTTINGEN: HOGREFE.
- REICHLER, B. & WERNECK, H. (1999). (HRSG.). ÜBERGANG ZUR ELTERN SCHAFT. AKTUELLE STUDIEN ZUR BEWÄLTIGUNG EINES UNTERSCHÄTZTEN LEBENSEREIGNISSES. STUTTGART: ENKE
- REPETTI, R. L. & WOOD, J. (1997). EFFECTS OF DAILY STRESS AT WORK ON MOTHERS' INTERACTIONS WITH PRESCHOOLERS. JOURNAL OF FAMILY PSYCHOLOGY, 11, 90–108.
- REITZLE, M., WINKLER-METZKE, C. & STEINHAUSEN, H. C. (2001). ELTERN UND KINDER: DER ZÜRCHER KURZFRAGEBOGEN ZUM ERZIEHUNGSVERHALTEN (ZKE). DIAGNOSTICA, 47, 196–207.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). SELF-DETERMINATION THEORY AND THE FACILITATION OF INTRINSIC MOTIVATION, SOCIAL DEVELOPMENT AND WELL-BEING. AMERICAN PSYCHOLOGIST, 55, 68–78.
- SCHNEEWIND, K. A. (2002). FREIHEIT IN GRENZEN – WEGE ZU EINER WACHSTUMSORIENTIERTEN ERZIEHUNG. IN H.-G. KRÜSSELBERG & H. REICHMANN (HRSG.), ZUKUNFTSPERSPEKTIVE FAMILIE UND WIRTSCHAFT (S. 213–262). GRAFSCHAFT: VEKTOR.
- SCHNEEWIND, K. A. (2003). „FREIHEIT IN GRENZEN“ – BEGRÜNDUNG EINES INTEGRATIVEN MEDIENKONZEPTS ZUR STÄRKUNG ELTERLICHER ERZIEHUNGSKOMPETENZEN. [WWW.FREIHEIT-IN-GRENZEN.ORG](http://WWW.FREIHEIT-IN-GRENZEN.ORG)
- SCHNEEWIND, K. A. & RUPPERT, S. (1995). FAMILIEN GESTERN UND HEUTE. EIN GENERATIONENVERGLEICH ÜBER 16 JAHRE. MÜNCHEN: QUINTESSENZ.
- SCHWARZ, B. & SILBEREISEN, R. K. (1996). ANTEIL UND BEDEUTUNG AUTORITATIVER ERZIEHUNG IN VERSCHIEDENEN LEBENSLAGEN. IN J. ZINNECKER & R. K. SILBEREISEN (HRSG.), KINDHEIT IN DEUTSCHLAND. AKTUELLER SURVEY ÜBER KINDER UND IHRE ELTERN. (S. 229–242). WEINHEIM: JUVENTA.
- SILBEREISEN, R. K., VASKOVICS, L. A. & ZINNECKER, J. (HRSG.). (1996). JUNGSEIN IN DEUTSCHLAND – JUGENDLICHE UND JUNGE ERWACHSENE 1991 UND 1996. OPLADEN: LESKE + BUDRICH.
- STEINBERG, L. (2001). WE KNOW SOME THINGS: PARENT-ADOLESCENT RELATIONS IN RETROSPECT AND PROSPECT. JOURNAL OF RESEARCH ON ADOLESCENCE, 11, 1–19.
- TIETZE, W., MEISCHNER, T., GÄNSFUSS, R., GRENNER, K., SCHUSTER, K.-M., VÖLKELE, P. & ROSSBACH, H.-G. (HRSG.). (1998). WIE GUT SIND UNSERE KINDERGÄRTEN? NEUWIED: LUCHTERHAND.
- WALPER, S. (1999). AUSWIRKUNGEN VON ARMUT AUF DIE ENTWICKLUNG VON KINDERN. IN A. LEPENIES, G. NUNNER-WINKLER, G. E. SCHÄFER & S. WALPER (HRSG.), KINDLICHE ENTWICKLUNGSPOTENZIALE. NORMALITÄT, ABWEICHUNG UND IHRE URSACHEN (MATERIALIEN ZUM 10. KINDER UND JUGENDBERICHT, BAND 1). MÜNCHEN: DJI-VERLAG.
- WALPER, S. & SCHWARZ, B. (2001). ADOLESCENTS' INDIVIDUATION IN EAST AND WEST GERMANY: EFFECTS OF FAMILY STRUCTURE, FINANCIAL HARDSHIP, AND FAMILY PROCESSES. AMERICAN BEHAVIORAL SCIENTIST, 44, 1937–1954.
- WALPER, S. & WILD, E. (2002). WIEDERHEIRAT UND STIEFELTERN SCHAFT. IN M. HOFER, E. WILD & P. NOACK (HRSG.), LEHRBUCH DER FAMILIENPSYCHOLOGIE. ELTERN UND KINDER IN DER ENTWICKLUNG. (S. 336–361). GÖTTINGEN: HOGREFE.
- WARNKE, A. & LEHMKUHL, G. (2003). KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE UND PSYCHOTHERAPIE IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. STUTTGART: SCHATTAUER.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (1980). FAMILIEN MIT KLEINKINDERN. (SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT, BAND 84). STUTTGART: KOHLHAMMER.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (1984). FAMILIE UND ARBEITSWELT. (SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, JUGEND UND GESUNDHEIT, BAND 143). STUTTGART: KOHLHAMMER.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (1993). FAMILIE UND BERATUNG. (SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE UND SENIOREN, BAND 16). STUTTGART: KOHLHAMMER.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (1998). KINDER UND IHRE KINDHEIT IN DEUTSCHLAND. EINE POLITIK FÜR KINDER IM KONTEXT VON FAMILIENPOLITIK. (SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, BAND 154). STUTTGART: KOHLHAMMER.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (2001). GERECHTIGKEIT FÜR FAMILIEN: ZUR BEGRÜNDUNG UND WEITERENTWICKLUNG DES FAMILIENLASTEN- UND FAMILIENLEISTUNGS AUSGLEICHS. (SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, BAND 202). STUTTGART: KOHLHAMMER.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (2002). DIE BILDUNGSPOLITISCHE BEDEUTUNG DER FAMILIE – FOLGERUNGEN AUS DER PISA-STUDIE. (SCHRIFTENREIHE DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, BAND 224). STUTTGART: KOHLHAMMER.



# Strengthening parental competences

## – Abstract –

Parenting may be described as the most challenging and complex of all the tasks of adulthood and one may also argue that there is no undertaking that is more important to the life of the human community than living with and raising children and the next generations. Parenting often remains a “mystifying subject” about which almost every one has opinions, but about which few people agree – except for the desires of fathers and mothers and their “good will” to “do the best” for their children. The present report addresses the eminent role of parents’ attitudes, competences, and behaviors in interacting with their children. Although most parents are without any doubt competent in adequately interacting with and educating their children, considerable degrees of insecurity and disorientation with regard to how to raise their children are to be observed – as is also reflected in the results of some surveys, according to which children report inadequate understanding by and support from their parents. In addition, a considerable number of children and adolescents prove to enter pathological pathways in their development, what might have been prevented, if parents had known “what being a parent is all about”. Accordingly, the Scientific Council of Family Affairs (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen) argues that parenting in most cases does not come “naturally”, rather parental competences and skills can be taught to parents and that empowering parents is a fundamental task for individuals, families, and society as a whole.

Parenthood entails socialization and education that for the most part is done by and takes place within families and, thus, is seen as a “private” task. At the same time it also needs to be considered a public task, which is dealt with in specific settings outside of the family (e. g., schools, kindergartens) as well as in policy making aimed at supporting families in various forms. Yet, communities and politicians rarely offer adequate guidance or preparation for parenthood. The Scientific Council of Family Affairs does not pretend to have a final solution to what might be called “competent parenting” and admits that one cannot rely on ubiquitously applicable steadfast dicta about “what parents should do” – given that parenting practices always have to fit the child’s and the parents’ personalities, their prior experiences, and their particular current situation. Nonetheless, science has made progress in highlighting which parental practices are more suitable than others to enhance, foster, and even optimize children’s development and to also consider the dynamics inherent in intrafamilial relationships. The Scientific Council of Family Affairs promotes the idea of “authoritative parenting” (reabeled here as “freedom within boundaries”) as a guideline for teaching parental competences and skills. This conception has been empirically tested and has proven in numerous studies to create a favorable family climate, within which children can grow up with the experience of being appreciated and loved by their parents, on the one hand, as well as being challenged, stimulated, encouraged, and supported, on the other. By promoting and supporting children’s autonomy in combination with carefully monitoring their daily lives, setting boundaries, and exerting control, parents may well contribute to their children’s “optimal” development.



With regard to criteria of “optimal” development it is argued that educational efforts have to be guided by the idea to bring up the next generation as individuals who are autonomous, self-reliant, and responsible for their lives, but who are, at the same time, closely connected to and showing solidarity with and responsibility for their proximal and distal social worlds, as well. The report discusses how these educational goals are deeply rooted in basic value orientations within our society and grounded on children’s needs, as well, and it is also discussed how these educational goals may be met by particular parental attitudes and competences which unfold in daily interactions within families. The report moreover highlights that our understanding of what it means to be a parent has undergone considerable revision and has taken on many new dimensions. In fact, ideas about parenting have changed rapidly even within the last decades, e. g., in that parents nowadays, are less committed to simple obedience as an educational goal, they would rather foster their children’s relatedness and autonomy.

However, today’s parents also face what may be considered as unprecedented levels of social and economic stress. Major problems like lack of adequate participation in the labor market, pressures toward high occupational mobility, economic hardship, lack of social support (often accompanied by lack of care for children outside the family), and other stressors make it difficult for parents to create a decent life for their children as well as for themselves. These kinds of external stressors are doubtlessly related to parental functioning and family interaction in detrimental ways – stressors that are most deeply felt by economically disadvantaged single parents (most of them being women). Personal resources on the side of parents are often overtaxed when parents have to cope with these various (more or less) chronic stressors – sometimes a lack of personal resources also resulting from, e. g., early pregnancy (“teenage mothers”), low marital quality, or the experience of divorce. Since parenting is an immensely time and energy consuming effort for most fathers and mothers, these stressful demands often exceed their abilities to deal effectively with them and to coordinate them within a benign balance between the demands of their parental roles and the external pressures.

Although these various circumstances are considered powerful in undermining parental competences and often overtaxing parents’ coping resources, the report – rather than proposing how external conditions may be improved in order to help people to become “fully functioning” parents (which would be far beyond its scope) – focuses upon various modes of empowering parents and strengthening their parental skills and competences which enable them to find a delicate balance between giving autonomy to and fostering control over their children. Accordingly, a comprehensive review of various (standardized) intervention programs is given, which are aimed at preventing negative developmental outcomes in children or at reducing or even remedying developmental pathologies. All of these programs are based on the core premise that strengthening parental competences is at the heart of helping children to become self-reliant and autonomous human beings as well as human beings who take care of and feel responsible for their social, physical, and natural environments.

The report ends with a set of recommendations addressed to policy makers on all levels. These recommendations focus on supporting parents themselves, which may include financial aid, parent education, and various services for families. In addition, the Scientific Council of Family Affairs promotes the crucial proposition that educational partnerships between parents and other socialization agencies should be invigorated in order to guarantee high levels of correspondence across these settings with regard to developmental goals



and educational practices regardless of the particular situation at hand. The idea of “authoritative parenting” may (or even must) be generalized to other educational settings (e. g. kindergarten, schools) and may, thus, be considered as a general guideline for all professional, semi-, and non-professional people who have taken over responsibility for the next generation. Besides these generalizations being a worthwhile goal in themselves, they also provide a highly foreseeable and understandable social world for children and adolescents. In addition, it is argued that these educational partnerships need institutional support by agents from all political groups. Furthermore, strengths and limitations of preventive and therapeutic approaches are also addressed by, simultaneously, pointing to the considerable lack of knowledge with regard to the effectiveness of some intervention efforts that are still characteristic of the present situation in Germany. Final remarks refer to the need to expand the rights of children and adolescents, i. e. to allow for higher levels of participation and integration into decision making and, thus, to foster the next generations’ feelings of responsibility for their lives, as well as, for the community as a whole.

Whatever other influences there may be on child development, parents are the final common pathway to childhood overseeing and care giving, development, and stature. Despite the fact that parents are, in most cases, to be considered competent mothers and fathers, the report may help to meet the critical need for increased family support and for parental empowerment by enlightening policy makers.



**Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend**

Stand: 1. 4. 2005

**Filipp, Prof. Dr., Sigrun-Heide**, – Vorsitzende –, Universität Trier,  
Fachbereich I – Psychologie

**Althammer, Prof. Dr., Jörg**, – stellvertretender Vorsitzender –, Ruhr-Universität  
Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpolitik und Sozialökonomik

**Huinink, Prof. Dr., Johannes**, – stellvertretender Vorsitzender –, Universität Bremen,  
EMPAS - Institut für angewandte und empirische Soziologie

**Büchner, Prof. Dr., Peter**, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität  
Marburg

**Fegert, Prof. Dr., Jörg**, Universitätsklinikum Ulm, Kinder- und Jugendpsychiatrie/  
Psychotherapie

**Gerlach, Prof. Dr., Irene**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für  
Politikwissenschaft

**Grüske, Prof. Dr., Karl-Dieter**, Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für  
Volkswirtschaftslehre, insbes. Finanzwissenschaft

**Honig, Prof. Dr., Michael-Sebastian**, Universität Trier, Fachbereich I – Pädagogik

**Keil, Prof. Dr. Dr., Siegfried**, emeritiert, Philipps-Universität Marburg,  
Fachbereich Evangelische Theologie, Fachgebiet Sozialethik

**Kleinhenz, Prof. Dr., Gerhard**, Universität Passau, Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre  
mit Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialpolitik

**Krappmann, Prof. Dr., Lothar**, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

**Krüsselberg, Prof. Dr., Hans-Günter**, emeritiert, Philipps-Universität Marburg,  
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspolitik II, Abt. für Allg.  
Volkswirtschaftslehre

**Liegle, Prof. Dr., Ludwig**, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

**Lüdeke, Prof. Dr., Reinar**, Universität Passau, Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre mit  
Schwerpunkt Finanzwissenschaft

**Lüscher, Prof. Dr., Kurt**, emeritiert, Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte  
und Soziologie

**Ott, Prof. Dr., Notburga**, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft,  
Lehrstuhl für Sozialpolitik und öffentliche Wirtschaft,

**Richter, Prof. Dr., Ingo**, emeritiert, Prof. für Öffentliches Recht

**Schneewind, Prof. Dr., Klaus**, Universität München, Institut für Psychologie –  
Persönlichkeitspsychologie, Psychologische Diagnostik und Familienpsychologie

**Walper, Prof. Dr., Sabine**, Universität München, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl  
für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

**STÄNDIGE GÄSTE:**

**Höhn, Prof. Dr., Charlotte**, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden

**Rauschenbach, Prof. Dr., Thomas**, Deutsches Jugendinstitut, München

**ASSISTENT DES WISSENSCHAFTLICHEN BEIRATS:**

**Aymanns, Dr., Peter**, Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie



## Impressum

Herausgeber:  
Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend  
11018 Berlin  
[www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)

Publikationsversand der Bundesregierung  
Postfach 48 10 09  
18132 Rostock  
Tel.: 0 18 88/80 80 800  
Fax: 0 18 88/10 80 80 800  
E-Mail: [publikationen@bundesregierung.de](mailto:publikationen@bundesregierung.de)  
Internet: [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)

Stand:  
April 2005

Gestaltung:  
KIWI GmbH, Osnabrück

Druck:  
Heining & Müller GmbH, Mülheim/Ruhr

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung; sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Die Langfassung des Gutachtens erscheint unter dem Titel „Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe“ voraussichtlich im August 2005 im Juventa Verlag Weinheim.

Für weitere Fragen nutzen Sie unser Servicetelefon: 0 18 01/90 70 50\*  
Fax: 0 18 88/5 55 44 00  
Montag–Donnerstag 7–19 Uhr

\* nur Anrufe aus dem Festnetz, 9–18 Uhr 4,6 Cent, sonst 2,5 Cent pro angefangene Minute