



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Familie und frühe Bildung

Monitor Familienforschung

Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik

Ausgabe 35

Liebe Leserinnen und Leser,

die Erwartungen an Familien und in Familien sind hoch. Mütter und Väter wollen ihre Kinder bestmöglich fördern und ihnen gute Bildungschancen ermöglichen. Sie wissen, dass die Weichen für den Bildungsweg und für die Chancen eines Kindes in den ersten Lebensjahren gestellt werden. Vor allem wünschen sie sich, dass ihre Kinder gut aufwachsen, dass sie glücklich sind. Denn wenn es den Kindern gut geht, geht es der ganzen Familie gut. Eltern wissen also, dass es darauf ankommt, was sie tun: Familie ist der erste Ort, an dem Kinder alltägliche Bildung und Förderung erfahren. Gleichzeitig erwarten Eltern zu Recht gute Bedingungen für das Aufwachsen ihrer Kinder auch dort, wo frühkindliche Bildung in öffentlicher Verantwortung stattfindet: in Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege.



Gute Bedingungen und gleiche Chancen zu erreichen, heißt zunächst einmal, Eltern in ihren Lebensentwürfen und ihrem Alltag zu unterstützen. Eltern wollen Zeit für ihre Kinder, und sie wollen Zeit für den Beruf. Zeit für Erziehung und Bildung ist also auch eine Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Wir müssen Eltern entlasten: von Zeitstress und vom Anspruch, immer flexibler und immer perfekter zu sein. Es geht um mehr Zeit für Familie in der Lebensphase, in der Erziehung und Bildung der Kinder besonders wichtig und zeitintensiv sind. Und diese Zeit ist für Mütter und Väter gleichermaßen notwendig; denn Kindererziehung und -bildung ist längst nicht mehr nur Sache der Mütter. Die partnerschaftliche Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist deshalb mein familienpolitisches Ziel. Mit dem ElterngeldPlus haben wir bereits Weichen gestellt; ein Familiengeld mit Familienarbeitszeit wäre der nächste, konsequente Schritt.

Eltern brauchen darüber hinaus Unterstützung und Begleitung in der frühen Bildung ihrer Kinder, insbesondere die Eltern, die unsicher sind. Wir stärken deshalb Eltern in ihren Erziehungs- und Bildungskompetenzen. Mit der Familienbildung und den vielen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern stehen Eltern ausgebildete Fachkräfte zur Seite. Sie erreichen Familien niedrigschwellig und mit aufsuchenden Angeboten an den Orten, wo Familien sind. Mit dem Bundesprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ setzen wir die Qualifizierung weiterer 9.000 Fachkräfte zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern fort. Diese Fachkräfte bewirken auch viel für geflüchtete Familien. Durch konkrete Hilfestellung und Begleitung, etwa beim Eintritt der Kinder in Kita oder Schule, bauen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter Brücken für die Integration und gesellschaftliche Teilhabe geflüchteter Familien.

Nicht nur geflüchtete und zugewanderte Kinder, nicht nur Kinder, die Deutsch als zweite Sprache erst lernen müssen, sondern die Mehrzahl aller Kinder wird heute auch außerhalb der Familie früh gefördert, in Kita, Kindergarten und Schule. Der Bildungsbericht der Bundesregierung weist darauf hin, dass die Qualität frühkindlicher Bildung derzeit eine der großen Herausforderungen im deutschen Bildungssystem ist, auch mit Blick auf Chancengleichheit und Aufstiegschancen. Wir haben in den letzten Jahren die Kinderbetreuung gerade für die Kinder unter drei Jahren deutlich ausgebaut. Der Bund übernimmt weiter die Verantwortung, mit dem Ziel, nicht nur die Zahl der Plätze weiter zu erhöhen und ihre zeitliche Flexibilität auszuweiten, sondern auch die Qualität der Kindertagesbetreuung zu verbessern.

Frühkindliche Bildung ist eine Investition, deren Gewinn allen zugutekommt. Zu Recht rückt sie deshalb in den Fokus von Familienpolitik, Forschung und Praxis. Der Monitor Familienforschung stellt die aktuellen Entwicklungen, Praxisergebnisse und Diskussionsthemen dar und gibt einen Ausblick auf notwendige weitere Schritte. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

A handwritten signature in black ink, reading 'Manuela Schwesig'. The script is cursive and elegant, with a prominent 'M' and 'S'.

Manuela Schwesig
Bundesministerin für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Inhalt

1. Einleitung.....	5
2. Förderung und Begleitung kindlicher Entwicklungsverläufe.....	8
2.1 Bildungsort Familie.....	8
2.2 Institutionelle Kinderbetreuung und Bildungspartnerschaften.....	14
2.3 Vernetzte Bildungsbegleitung.....	18
3. Perspektiven für eine erfolgreiche frühe Bildung.....	21
4. Literatur	24

1. Einleitung

Die Familie bleibt auch 2016 für die Menschen in Deutschland der wichtigste Bereich ihres Lebens: In der Bevölkerung insgesamt steht die Familie für 79 Prozent an erster Stelle; bei den Eltern mit Kindern unter 18 Jahren sind sogar 93 Prozent dieser Ansicht (Prognos AG/Institut für Demoskopie Allensbach 2016). Doch die Entscheidung für Familie wird heute an vielfältige Voraussetzungen geknüpft und eine Familiengründung wird oftmals nach hinten verschoben (durchschnittliches Erstgeburtsalter von Frauen 2015 nach Stat. Bundesamt: 29,6 Jahre) oder zum Teil gar nicht realisiert. Dahinter stehen gesellschaftliche Entwicklungen, die sich auch in den Lebensrealitäten junger Menschen und der Familien selbst niederschlagen.

Vor dem Hintergrund der hohen Bildungsbeteiligung von Frauen und ihrer wachsenden Erwerbstätigkeit unterliegen die Vorstellungen zu Geschlechterrollen, zu Elternschaft und zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern einem Wandel: „Mehr als 90 Prozent der 20- bis 39-Jährigen finden, dass sich [...] Frauen und Männer um die Kinder kümmern sollten, und mehr als drei Viertel der jungen Menschen finden, dass beide Partner für das Einkommen sorgen sollten. Egalitäre Einstellungen zur Rollenverteilung zwischen Frau und Mann haben in Ost- und Westdeutschland zugenommen“ (BMFSFJ 2015a, S. 9). Als zunehmend bedeutsam gilt das Zweiverdienermodell, wonach sich Mütter und Väter jeweils an Erwerbsarbeit und Fürsorge für die Kinder beteiligen wollen. Aus den Leitbildern junger Mütter und Väter ergibt sich somit eine starke Orientierung am Ziel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Bujard 2015).

Die wachsende Erwerbstätigkeit von Müttern sowie der Wunsch von Vätern, sich verstärkt an der Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu beteiligen, haben zu einem Umdenken in der Gesellschaft geführt. Laut dem aktuellen Familienreport des BMFSFJ wünschen sich 81 Prozent der Eltern mit Kindern unter 18 Jahren von der Familienpolitik eine „erleichterte Vereinbarkeit“ (BMFSFJ 2015a, S. 63). Familienpolitik soll vor diesem Hintergrund vor allem neue Rahmenbedingungen zur partnerschaftlichen Aufteilung von Beruf und Familie schaffen, um einerseits die Müttererwerbstätigkeit und die Teilhabe von Vätern an der Familienarbeit zu erhöhen und andererseits verbesserte gesellschaftliche Strukturen für die Realisierung von Kinderwünschen zu etablieren.

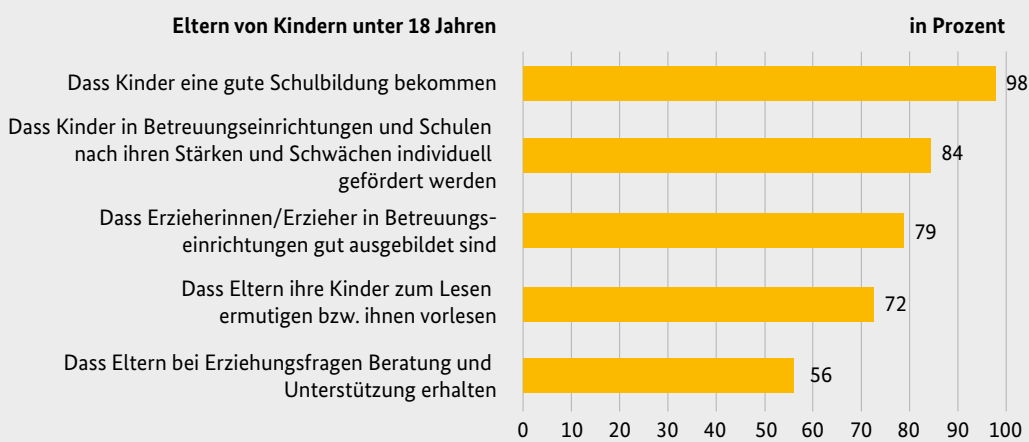
Damit allen Familien soziale Teilhabe ermöglicht wird und es auch den Kindern gut geht, zielt Familienpolitik zudem darauf, Familien in ihrem Alltag bestmöglich zu unterstützen. Neben einer familienfreundlichen Arbeitswelt und materieller Unterstützung benötigen Familien vor allem gute Betreuungs- und Bildungsangebote für ihre Kinder, die gesellschaftliche Teilhabechancen eröffnen. Denn Eltern wünschen ihren Kindern bessere Lebensbedingungen und mehr Erfolg, als sie selbst hatten. Nach ihrer Einschätzung ist Bildung hierzu der Schlüssel:

Neben der Bedeutung einer guten Schulbildung (98 Prozent) gilt auch die individuelle Förderung von Kindern in Schulen und Betreuungseinrichtungen (84 Prozent) als zentral (Institut für Demoskopie Allensbach 2013, S. 25, vgl. Abbildung 1). Auch wollen Eltern sich selbst für die Bildung ihrer Kinder starkmachen, um kindliche Kompetenzen früh zu fördern und informierte Bildungsentscheidungen für ihre Kinder zu treffen. Die allermeisten Eltern wenden erhebliche Energie und finanzielle Mittel auf, um ihren Kindern eine gute Entwicklung und Bildung zu ermöglichen (Institut für Demoskopie Allensbach 2013). Dennoch äußern Eltern allgemein einen hohen Beratungsbedarf bei Erziehung und Bildung (Institut für Demoskopie Allensbach 2015). Sie wünschen sich mehr Kenntnisse darüber, wie sie ihr Kind beim Lernen individuell begleiten und frühzeitig eine förderliche Lernumgebung im Familienalltag schaffen können (ifb 2010; BMFSFJ 2005).

Abb. 1: Wünsche von Eltern für ihre Kinder

Hauptvoraussetzungen für gute Chancen: gute Bildung und individuelle Förderung

Frage: „Was ist Ihrer Meinung nach besonders wichtig, damit Kinder gute Chancen haben?“
– Auszug aus den häufigsten Nennungen –



Quelle: Institut für Demoskopie Allensbach 2013, S. 25

Doch Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen hängen maßgeblich von der familialen Herkunft ab. In Deutschland ist dieser Zusammenhang nach wie vor stark ausgeprägt (z. B. Solga/Dombrowski 2009; Statistisches Bundesamt 2016a). Mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind in der Regel Kinder aus einkommensschwachen Familien und vielfach auch aus zugewanderten Familien, in denen eine andere Muttersprache als Deutsch gesprochen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Kinder aus diesen Familien unterliegen einem erhöhten Risiko, Bildungsbarrieren zu begegnen. International vergleichende Untersuchungen, die seit 2000 die Leistungskompetenz im Grundschulalter (IGLU) und im Alter von 15 Jahren (PISA) messen (z. B. Bos et al. 2012; Prenzel et al. 2013), verweisen auf die Notwendigkeit, die Kompetenzen von Kindern und damit auch ihre Bildungschancen besser und früher als bisher zu fördern.

Familienpolitik ist darauf gerichtet, Familien so zu unterstützen und zu stärken, dass Kinder bestmögliche Chancen haben, individuelle Förderung und soziale Teilhabe zu erfahren. Dem-

entsprechend hat sich in Deutschland die Perspektive zunehmend auf Bildungsprozesse erweitert, die vor der Schule stattfinden. Auch bildungsökonomische Studien zeigen, dass frühe staatliche Investitionen in Bildung sinnvoll sind (Heckman 2006; Meier-Gräwe/Wagenknecht 2011; Melhuish 2013). Zum einen geht es hierbei um die Familie als Bildungsort und den Beitrag, den Eltern zu kindlichen Bildungsverläufen leisten (z. B. Büchner 2013; Walper/Stemmler 2013). Zum anderen geht es aber auch um eine Neustrukturierung der frühkindlichen und vorschulischen Bildung im Rahmen der öffentlichen Kindertagesbetreuung (z. B. Tietze et al. 2013).

In diesem Monitor wird das Augenmerk auf die Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern gelegt. Im Mittelpunkt stehen die verbesserte Zusammenarbeit von Fachkräften mit Eltern im Kontext institutionalisierter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und die Vernetzung von Angeboten im Sozialraum zur Förderung der kindlichen Entwicklung, die in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung erlangen. In diesem Kontext hat der Bund zahlreiche Programme auf den Weg gebracht, die bildungs- und entwicklungsbezogene Maßnahmen für Kinder in der frühkindlichen Entwicklungsphase über einander ergänzende Aktivitäten initiiert haben. Sie werden im Folgenden beispielhaft vorgestellt.

2.

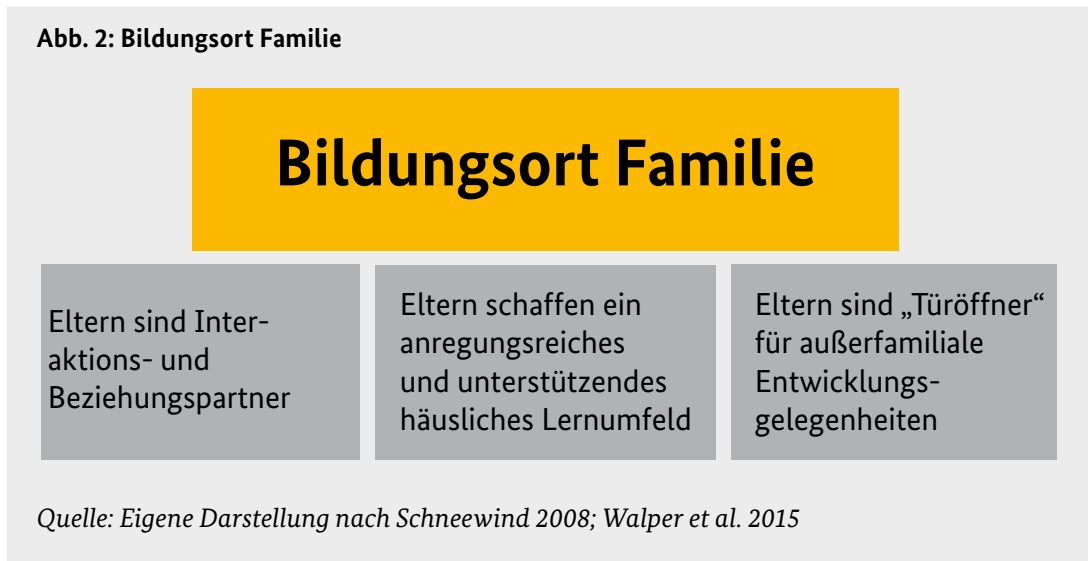
Förderung und Begleitung kindlicher Entwicklungsverläufe

Bildung und Qualifizierung sind elementare Voraussetzungen für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe von Kindern. Daher hat die Aufmerksamkeit für Lern- und Bildungsprozesse in der politischen Öffentlichkeit deutlich zugenommen. Vor allem Bildungsinvestitionen in der frühen Kindheit gelten als besonders wirkungsvoll und nachhaltig. Gerade für bildungsbenachteiligte Kinder wirkt es sich positiv aus, wenn sie bereits vor dem Schuleintritt in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Dabei geht es nicht allein um die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung in den Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung. Vielmehr geht es auch um Förderung und Unterstützung durch die Eltern in den Familien selbst. Familien sind der erste Bildungsort für Kinder; hier werden die Grundlagen für den weiteren Entwicklungs- und Bildungsweg gelegt.

2.1 Bildungsort Familie

In der einschlägigen Forschung gilt Familie als ein zentraler Bildungsort: „Bildung vollzieht sich im Familienalltag über die Reziprozität der gelebten familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens und befördert die Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen kulturellen Welt“ (Büchner 2006, S. 41). Dabei übernehmen Eltern mit Blick auf Bildungsprozesse ganz unterschiedliche Aufgaben (Schneewind 2008; Walper et al. 2015) (vgl. Abbildung 2): Zunächst sind sie Interaktions- und Beziehungspartner, indem sie durch einen feinfühligem Umgang mit kindlichen Bedürfnissen und Erfahrungen Bindungssicherheit schaffen und auf diese Weise von Anfang an den Grundstein für Lern- und Bildungsprozesse ihrer Kinder legen. Nach Erkenntnissen der Bindungsforschung sind bereits im ersten Lebensjahr die Interaktionserfahrungen der Kinder in der Familie maßgeblich für die Bindungssicherheit, die wiederum die Grundlage für die weitere kognitive, sozial-emotionale und sprachliche Entwicklung von Kindern bildet (Bowlby 1969; Spangler/Zimmermann 2015). Eltern schaffen darüber hinaus durch ihren Erziehungsstil und durch ein anregungsreiches und unterstützendes häusliches Lernumfeld positive Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und eröffnen Chancen zur kindlichen Kompetenzentwicklung. Schließlich sind Eltern ‚Türöffner‘ für außerfamiliale Entwicklungsgelegenheiten. Sie entscheiden über den Besuch einer Kindertagesbetreuung, die Nutzung außerhäuslicher Angebote am Nachmittag und in den ersten Lebensjahren auch weitgehend über die sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen.

Abb. 2: Bildungsort Familie



Familienbildung stärkt frühkindliche Bildungsprozesse

Aufgrund dieser Erkenntnisse berücksichtigt familienpolitisches Handeln zunehmend frühkindliche Bildungsprozesse in den Familien. Ziel ist, Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungskompetenz zu stärken. Die Familienbildung ist mit ihrer präventiven Ausrichtung und ihrer an den Bedarfen von Familien orientierten Arbeit besonders geeignet, die Elternkompetenzen für die Bildungsbegleitung der Kinder zu stärken. Vor dem Hintergrund des Verfassungsauftrags aus Art. 6 GG ist die Familienbildung mit der Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1990 als allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie normiert (§ 16 SGB VIII). Als Definition lässt sich formulieren: „Familienbildung [vermittelt] frühzeitig und lebensbegleitend Wissen über familiäre Belange, unterstützt die Entwicklung bzw. den Aufbau von familienbezogenen Fähigkeiten, regt zur Reflexion an und dient der Orientierung, fördert die gesellschaftliche Teilhabe und erweitert die familialen Handlungsspielräume [...]. Die Unterstützung von Eltern bei der frühen Förderung ihrer Kinder ist dabei als ein spezifisches Teilziel der Familienbildung zu sehen“ (Friedrich/Smolka 2012, S. 181 f.). Zunehmend wird die Frage der Erziehungskompetenz somit auch um den Aspekt der Bildungskompetenz von Eltern erweitert.

Grundsätzlich richtet sich Familienbildung mit ihren Angeboten an alle Familien und kann einen besonderen Beitrag dazu leisten, ungünstige Ausgangs- und Rahmenbedingungen für Kinder in jenen Familien zu kompensieren, die besondere Barrieren bei der Begleitung ihrer Kinder erfahren. Leitend ist hier der Gedanke der Prävention, da sich biografische Erfahrungen von mangelnder Selbstwirksamkeit, fehlenden Lernerfolgen oder problematischen Bildungsübergängen ‚aufschichten‘ und im Lebenslauf als Bildungsbenachteiligung verfestigen können. Zwischen Bildungsbeteiligung bzw. Bildungserfolg von Kindern und der familialen Herkunft besteht ein enger Zusammenhang. Dabei wird in der Forschung im Anschluss an den französischen Sozialwissenschaftler Raymond Boudon heute zumeist zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden (vgl. bspw. Friedrich/Siegert 2013, S. 462 f.; Friedrich/Smolka 2012, S. 179 ff.).

- Der primäre Herkunftseffekt bezieht sich auf die Ausgangsbedingungen und Möglichkeiten, die die Herkunftsfamilie eröffnet. Diese variieren je nach sozialem Milieu bzw. der Ausstattung mit ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen. Bildungs- und einkommensstarke Eltern haben in der Regel mehr Möglichkeiten, ihre Kinder schon früh auf verschiedene Weise zu fördern.
- Der sekundäre Herkunftseffekt hingegen bezieht sich auf elterliche Bildungsentscheidungen – insbesondere im Hinblick auf die Schullaufbahn – und deren Auswirkung auf den weiteren Bildungsweg der Kinder.

Bei Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf, wie z. B. einkommensschwachen Familien oder Familien, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, zeigen sich bei den Bildungsbiografien der Kinder durchaus Unterschiede: Schichtspezifische Bildungsungleichheiten können vor allem auf sekundäre Herkunftseffekte (elterliche Bildungsentscheidungen) zurückgeführt werden. Hingegen spielen bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund vor allem primäre Herkunftseffekte (Ressourcen in der Herkunftsfamilie) eine Rolle, wenn es um ungleiche Bildungschancen geht (Friedrich/Siegert 2013, S. 462 f.).¹

Alle Familien erreichen durch zielgruppenspezifische Angebote

Um Familien unabhängig von Milieu oder Herkunft, sozialer Lage, Familienform oder aktueller Lebenssituation gut zu erreichen, ist in der Elternbildung und -begleitung ein differenzierter Blick auf die Vielfalt von Familien zur Förderung frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse notwendig. Orientierung an den lebensweltlichen Bezügen der Familien und niedrigschwellige Angebote und Zugänge helfen, die ganze Bandbreite an Familien zu erreichen und das in der Forschung vielfach identifizierte Problem der Mittelschichtszentrierung der Familienbildung zu vermeiden (vgl. Friedrich/Smolka 2012, S. 183). Denn für die Nutzung zusätzlicher frühkindlicher Bildungsangebote, wie bspw. Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppen, Babyschwimmen oder Eltern-Kind-Turnen, gilt: „Nach wie vor fällt auf, dass nicht nur Eltern mit niedrigem Bildungsstand, sondern auch Eltern mit Migrationshintergrund die Angebote seltener in Anspruch nehmen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 53). Forschungsbefunde zeigen, dass hier sowohl Hemmschwellen auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Einrichtungen und Fachkräfte zu überwinden sind (vgl. Fischer 2014, S. 248 ff.). In Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund können auf Seiten der Eltern als Hemmschwellen bspw. Sprachbarrieren, Informationsdefizite und das elterliche Bildungsniveau ausgemacht werden. Relevant sind zudem die ggf. fehlenden elterlichen zeitlichen und ökonomischen Ressourcen. Aufseiten der Einrichtungen und Fachkräfte bestehen Zugangsbarrieren zumeist in mangelnden Konzepten adressatengerechter Ansprache von Familien mit Migrationshintergrund, fehlenden muttersprachlichen Kontaktpersonen und einer zu wenig kultursensiblen resp. interkulturellen Ausrichtung.

In Deutschland gibt es ein heterogenes Feld an familienbildenden Ansätzen und Angeboten, die versuchen, benachteiligte Familien besser zu unterstützen. Unterscheiden lassen sich diese Angebote und Programme vor allem entlang der zwei Achsen 1) rein elternzentrierte versus

¹ Allerdings ist die Gruppe der Familien mit Migrationshintergrund in sich heterogen: Sozialstrukturell bestehen sehr verschiedene migrantische Milieus mit je unterschiedlicher Ressourcenausstattung. Vgl. dazu ausführlich Barz et al. 2015.

eltern- und kindzentrierte Angebote sowie 2) Angebote mit Komm- vs. mit Gehstruktur (vgl. im Folgenden Friedrich/Siegert 2013, S. 464 ff.; Friedrich/Smolka 2012, S. 183 ff.):

- **Elternzentrierte Konzepte mit Komm-Struktur:** Maßnahmen und Programme, die innerhalb einer Einrichtung stattfinden und sich ausschließlich an Eltern wenden (bspw. „Eltern-Café“ oder „Mama lernt Deutsch im Kindergarten“)
- **Elternzentrierte Konzepte mit Geh-Struktur:** Maßnahmen und Programme, die sich ebenfalls ausschließlich an Eltern wenden, aber zu Hause in den Familien durchgeführt werden (bspw. Hausbesuche durch „Stadtteil-Mütter“, Programm „HIPPY – Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters“)
- **Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Komm-Struktur:** Maßnahmen und Programme, die innerhalb einer Einrichtung stattfinden und sich an Eltern und Kinder richten (bspw. „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“, Programme „Rucksack-Kita“ oder „frühstart“)
- **Eltern- und kindzentrierte Konzepte mit Geh-Struktur:** Maßnahmen und Programme, die sich an Eltern und Kinder richten und bei den Familien zu Hause durchgeführt werden (etwa die Programme „PAT (Parents as Teachers)“ und „Opstapje“ (in Anlehnung an HIPPY plus Beteiligung der Kinder)

Befunde aus Evaluationen und Wirkungsstudien zu solchen Angeboten und Programmen weisen auf positive Erfahrungen bei ihrer Umsetzung hin (vgl. z. B. Friedrich/Smolka 2012; Friedrich/Siegert 2013; Hahlweg 2013; Lösel/Runkel 2013): Grundbedingung für die Wirksamkeit solcher Maßnahmen ist zunächst ihre Akzeptanz; diese lässt sich insgesamt als hoch bezeichnen. Darüber hinaus zeigen die Befunde zu den Effekten solcher Angebote und Programme a) auf das elterliche Erziehungsverhalten sowie b) auf die kindliche Entwicklung, dass auch hier signifikante positive Ergebnisse auszumachen sind, wenn auch nicht durchgehend für alle Programme. Übergreifende Studien zur Evaluation präventiver Angebote der Förderung elterlicher Erziehungskompetenz belegen aber insgesamt den Zusammenhang, dass positive Effekte beim elterlichen Erziehungsverhalten mit positiven Entwicklungen bei den Kindern einhergehen (Friedrich/Smolka 2012, S. 192). Auch Metaanalysen von Evaluationsstudien aus dem englischsprachigen Raum kommen zu dem Schluss, dass eltern- und kindzentrierte Programme insgesamt positive Effekte für Kinder aus sozial benachteiligten Familien aufweisen (Meluish 2013). Als ein Fazit für die konzeptionelle Ausgestaltung von Maßnahmen der Frühförderung lässt sich aus den vorliegenden Befunden ableiten: „Diese Resultate sprechen dafür, frühkindliche Förderprogramme speziell zur Prävention sozialer oder ethnischer Bildungsungleichheiten nicht als reine Elternbildungsprogramme zu konzipieren. Vielversprechend scheint die Kombination einer indirekten Förderung der Kinder über die Bildung und Begleitung der Eltern mit einer direkten, kindbezogenen institutionellen Förderung“ (Friedrich/Siegert 2013, S. 468).²

2 Die Evaluation des durch das BMFSFJ geförderten Praxisprojekts „Stark für Erfolg – Begleitung von Kind und Familie bei Bildungsübergängen“ des Deutschen Roten Kreuzes (2012–2014) zeigt in dieser Hinsicht, dass Angebote zur Stärkung der Elternkompetenz sowohl den Informationsbedürfnissen der Eltern entsprechen müssen als auch (kultur-)sensibel und niedrigschwellig anzulegen sind. Beratung sollte darüber hinaus nicht nur singulär, sondern in verstetigter Form als Begleitung angeboten werden. Schließlich trägt die sozialräumliche Vernetzung der Fachkräfte vor Ort maßgeblich zum Erfolg solcher Angebote bei (vgl. insgesamt zu den Schlussfolgerungen aus dem Projekt auch https://www.elternchance.de/fileadmin/elternchance/dokumente/Eckpunkte_nachhaltiger_Eltern-_und_Bildungsbegleitung_DRK.pdf).

Aus der Praxis: die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance I und II“

Mit dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ (2011–2014) und dem ESF-geförderten Nachfolgeprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ (2015–2020) hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) neue präventive Impulse bei der indirekten Förderung kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse über die Bildung, Begleitung und Unterstützung von Eltern gesetzt. Im Rahmen der Bundesprogramme wurden und werden Fachkräfte aus der Familienbildung und der (Früh-)Pädagogik zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter (EB) weiterqualifiziert. In bundesweiten Qualifizierungskursen für die Zusammenarbeit mit Eltern erweitern Fachkräfte ihre Kenntnisse und Kompetenzen zur Gestaltung eines lernförderlichen Klimas in der Familie, zu Bildungsverläufen und -übergängen sowie generell zu einer optimalen Bildungsförderung von Kindern. Auch die Herstellung geeigneter Zugänge zu sozial benachteiligten Eltern, einladende und wertschätzende Kommunikation „auf Augenhöhe“, interkulturelle Kompetenzen, partnerschaftliche Verantwortung der Eltern und die Vernetzung mit anderen Einrichtungen des Sozialraums sind Inhalt des Curriculums.

Im Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ (2011–2015) wurden bereits rund 6.000 Fachkräfte qualifiziert, die in Einrichtungen wie Familienbildungsstätten, Familienzentren oder Kindertagesstätten tätig sind und Familien im Alltag mit fachkundigem Rat zur Bildung und Entwicklung ihrer Kinder als Vertrauenspersonen zur Seite stehen. In dem Programmteil „Elternbegleitung Plus“ wurden zudem 100 Modellstandorte gefördert, die sich durch neue passgenaue Wege der Zielgruppenerreichung sowie durch innovative Ansätze der Verknüpfung von Angeboten vor Ort – insbesondere für Familien mit hohem Beratungsbedarf – auszeichnen.³

Das Folgeprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ setzt neben der Qualifizierung von weiteren 9.000 Fachkräften zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern einen neuen Akzent bei der partnerschaftlichen Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Damit soll insbesondere die Rolle von Vätern in Erziehung und Familie in den Blick genommen und die partnerschaftliche Elternschaft gefördert werden. Es wird damit auch darauf reagiert, dass es in der ersten Phase des Bundesprogramms noch nicht ausreichend gelang, Väter zu erreichen. Der Anteil der erreichten Väter bei der Zielgruppe der Eltern lag bei knapp 20 Prozent (vgl. BMFSFJ 2015b, S. 11 f.). Einen weiteren besonderen Schwerpunkt erhält die Zusammenarbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit geflüchteten und neu zugewanderten Familien. Die Frage der Integration von Familien mit Migrationshintergrund gewinnt vor dem Hintergrund der großen Zahl an geflüchteten Familien, die aktuell in Deutschland Schutz suchen, besonders an Bedeutung.

Wie die Ergebnisse der Evaluierung von „Elternchance I“ belegen, steigert die Qualifizierung die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern deutlich.⁴ Insbesondere die hohe Praxisrelevanz sowohl für Angebote der Familienbildung als auch für die Arbeit in Kindertagesstätten wird

³ Vgl. hierzu ausführlicher die gesonderte Darstellung von Befunden aus diesem Modellprogramm (BMFSFJ 2015b).

⁴ Die Weiterqualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter im Rahmen von „Elternchance ist Kinderchance“ wurde durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) wissenschaftlich evaluiert (DJI/FAU 2015; BMFSFJ 2014).

positiv bewertet. So geben vier von fünf Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern an, dass sie viele nützliche und unmittelbar umsetzbare Anregungen für ihre berufliche Praxis erhalten haben. Die wertschätzende Kommunikation mit Eltern, das Wissen über Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und -techniken sowie die Kenntnisse über Bildungsverläufe und Bildungsübergänge werden hierbei in besonderer Weise hervorgehoben. Auch die Kenntnisse der Fachkräfte zu niedrigschwelliger und im Sozialraum vernetzter Bildungsarbeit mit Eltern konnten durch die Qualifizierung signifikant und nachhaltig erhöht werden.

Ebenso profitieren Eltern und Kinder von den Angeboten der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter: Die Zufriedenheit der Eltern mit ihren Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ist sehr hoch; 94 Prozent aller befragten Eltern würden ihre Elternbegleiterin bzw. ihren Elternbegleiter auch anderen Eltern weiterempfehlen. Eltern schätzen dabei vor allem deren Wissen und Engagement sowie gut verständliche Erklärungen und hilfreiche Unterstützungsangebote. Eltern, die im Kontakt mit einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter standen, verfügen über eine bessere Kenntnis darüber, an wen sie sich bei Fragen zum Thema (frühe) Bildung und zu Bildungsübergängen wenden können. Familien können somit den familienbezogenen Belastungen und bildungsbezogenen Fragestellungen mit mehr Eigeninitiative begegnen. Auch nutzen solche Familien mehr kindbezogene Angebote, z. B. zur Sprachförderung oder naturwissenschaftlich technische Angebote. Damit geht oft ein erweitertes Bildungsverständnis der Eltern einher, das auch die Alltagsbildung in der Familie und ein gutes häusliches Lernumfeld umfasst.

Darüber hinaus gelingt es Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern besser, auch Familien mit besonderem Beratungsbedarf anzusprechen, „[...] die über Elternkurse und andere Formen der institutionellen Familienbildung in der Regel nur schwer erreicht werden können“ (BMFSFJ 2014, S. 21 f.). Die entwickelten und erprobten Angebote und Zugänge der Bildungsbegleitung von Eltern sind dabei vielfältig und kreativ. Zwei Formen sind besonders hervorzuheben:

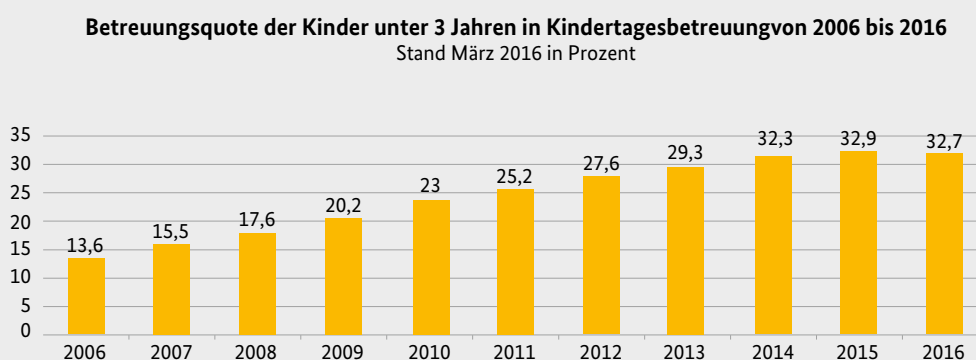
1. Zum einen die Bedeutung einer direkten, wertschätzenden und auch kultursensiblen Ansprache von Eltern, etwa in Bring- und Abholsituationen oder bei Tür-und-Angel-Gesprächen in den Bildungseinrichtungen, um den Einstieg beim Erstkontakt zu erleichtern und Vertrauen aufzubauen. Für Fachkräfte aus Familienbildungsstätten oder Familienzentren bedeutet das zugleich, Eltern verstärkt in den Institutionen und an den Orten aufzusuchen, an denen sie im Alltag präsent sind, insbesondere also bspw. in Kindertageseinrichtungen.
2. Zum anderen sind es niedrigschwellige und offene Angebote, die als „Türöffner“ dienen, um den Kontakt zu Eltern, auch zu solchen, die schwerer erreichbar sind, herzustellen. Angebote wie Elterncafés, Kochkurse für Eltern und Kinder, Ausflüge, interkulturelle Feste oder offene Treffs sind Begegnungsorte, an denen einerseits informeller Erfahrungsaustausch und Vernetzung möglich sind, an denen andererseits aber auch der Kontakt zwischen Fachkräften und Eltern angebahnt werden kann, um Eltern für die Bildungsbelange ihrer Kinder zu sensibilisieren und zur Teilnahme an weiteren Angeboten zu motivieren.

2.2 Institutionelle Kinderbetreuung und Bildungspartnerschaften

Die Nutzung einer institutionellen Kindertagesbetreuung findet in der Bevölkerung breite Zustimmung (Institut für Demoskopie Allensbach 2013) und hat direkte positive Effekte auf die Entwicklung und das Wohlergehen von Kindern: „Besonders stark profitieren Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aus Familien mit geringem Einkommen oder geringem Bildungsniveau von Kinderbetreuung. Kinder, die im Alter von zwei bis drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, sind in ihrem adaptiven Verhalten weiter entwickelt als Kinder, die noch keine Einrichtung besuchen. Sie haben höhere sprachliche, motorische und soziale Fähigkeiten wie auch weiter entwickelte Alltagsfertigkeiten“ (BMFSFJ 2015a, S. 75).

Der frühkindlichen Förderung und Bildung durch Kinderbetreuungseinrichtungen kommt dabei in Deutschland eine wachsende Bedeutung zu. Denn immer mehr Kinder besuchen eine Kindertageseinrichtung. Dies betrifft nicht nur fast alle Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (93,6 Prozent; Statistisches Bundesamt 2016c), sondern eine steigende Anzahl von Kindern im Alter von ein bis drei Jahren. Durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung insbesondere für die unter Dreijährigen und den seit dem 1. August 2013 geltenden bundesweiten Rechtsanspruch auf einen öffentlich geförderten Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ist die Betreuungsquote der Kleinkinder stark gestiegen (vgl. Abbildung 3): Sie hat sich im Bundesdurchschnitt im März 2006 von 13,6 Prozent auf 32,7 Prozent im März 2016 erhöht und damit mehr als verdoppelt (BMFSFJ 2016).⁵

Abb. 3: Zahlen zur Betreuungsquote in Kindertageseinrichtungen



Quelle: Daten des Statistischen Bundesamtes zu Betreuungsquoten der Kinder unter 6 Jahren in der Kindertagesbetreuung; eigene Darstellung

⁵ Obwohl die Zahl betreuter Kinder im Vergleich zum Vorjahr um über 26.000 Kinder weiter gestiegen ist, liegt die Betreuungsquote etwas niedriger als zum Stichtag im Jahr 2015. Dies ergibt sich aus der Zuwanderung und einer höheren Geburtenzahl. Zudem gilt, dass sich die Betreuungsquoten der einzelnen Altersgruppen der unter 3-Jährigen stark unterscheiden: „Mit bundesweit 2,5 % hatte die Kindertagesbetreuung bei Kindern unter 1 Jahr eine vergleichsweise geringe Bedeutung. Dagegen haben die Eltern von 36,1 % der 1-Jährigen ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen; bei den 2-Jährigen waren es 60,6 %“ (Statistisches Bundesamt 2016b).

Auch die Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung durch Kinder mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen hat sich in den letzten Jahren weiter auf 22 Prozent erhöht; ihre Betreuungsquote liegt aber immer noch unter der von Kindern ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 170).

Bedeutung von institutioneller Kinderbetreuung für die Integration von geflüchteten Kindern

Die Zahl der in Deutschland Schutz suchenden Menschen ist seit 2015 stark angestiegen und stellt auch das Bildungssystem und die Familienbildung vor neue Herausforderungen. Unter den Geflüchteten befinden sich insbesondere auch viele (kleine) Kinder unter sechs Jahren, ca. um die 70.000 bis über 80.000 Kinder je nach Datengrundlage und betrachtetem Stichtag (Correll et al. 2016, S. 10; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 194 f.). Ab dem vollendeten ersten Lebensjahr besteht für diese Kinder, wie für alle anderen Kinder in Deutschland auch, ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz. Eine aktuelle Kita-Befragung kommt zu dem Ergebnis, dass bislang in etwa jeder dritten Kindertagesstätte, die an der Befragung teilgenommen hat, Kinder aus geflüchteten Familien betreut werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 195). Außerfamilialen Akteuren kommt bei der Integration dieser Kinder in Betreuungseinrichtungen eine Schlüsselrolle zu. Vielfach wird auch durch zusätzliche Unterstützungsangebote in Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften oder in deren sozialräumlicher Nähe auf die besonderen Bedarfe geflüchteter Kinder und ihrer Familien eingegangen. Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ weiterqualifiziert wurden, engagieren sich in diesem Feld (Correll et al. 2016, S. 5 ff.).⁶

⁶ Umfassende praxisrelevante Informationen rund um das Thema Flucht, Asyl und Integration geflüchteter Familien sind in einem Handlungsleitfaden zusammengestellt, der durch das vom BMFSFJ geförderte Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ an der Evangelischen Hochschule Berlin erarbeitet wurde (Correll et al. 2016).

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Durch den Ausbau der Kinderbetreuung im U3-Bereich verändert sich auch das Verhältnis von Familie und öffentlichen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Dadurch ist zugleich der Stellenwert von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gestiegen, denn es bedarf einer engen Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Familien, um Kinder ganzheitlich in der frühen Bildung zu unterstützen (Stange 2012).⁷ Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind zudem Teil von Präventionsketten. Bildung und Prävention bilden eine Einheit: Prävention bedeutet nicht nur die Vermeidung und Bekämpfung von Risikofaktoren durch äußere Maßnahmen und Eingriffe, sondern soll zugleich die „aktive Förderung zentraler Schutzfaktoren (wie z. B. von Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, positivem Selbstkonzept [...]“ (Stange 2013, S. 25) beinhalten. Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, müssen Kinder und Jugendliche vielfältige Bildungsmöglichkeiten erhalten.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften unterscheiden sich vor allem in zweierlei Hinsicht von klassischen Konzepten der Elternarbeit: Einerseits wird durch den Begriff Partnerschaft betont, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften eng und auf Augenhöhe auszugestalten ist: „Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern [...] mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch und verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder“ (Stange 2012, S. 15). Andererseits sind Erziehungs- und Bildungspartnerschaften umfassender angelegt als Elternarbeit und verfolgen erweiterte Zielvorstellungen:

- Das erste und wichtigste Ziel von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ist die Förderung und das Wohl des einzelnen Kindes. Es geht zum einen „um die Verbesserung der Kompetenzen sowie der Leistungen der Kinder und die Zunahme ihrer Lernbereitschaft durch die bessere Kommunikation sowie die geteilten Zielvorstellungen zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution. Zum anderen sind die gemeinsame Unterstützung, Begleitung und zielgerichtete Beeinflussung der (Persönlichkeits-)Entwicklung der Kinder zentral (Betz 2015, S. 6). Zur Verbesserung der Kommunikation und zur stärkeren Einbeziehung der Eltern sind z. B. neue pädagogische Formate entwickelt worden, wie Eingewöhnungsphasen oder Entwicklungsgespräche (vgl. Bargsten 2012, S. 391).
- Zudem soll zweitens die Stärkung von Elternkompetenzen erreicht werden, z. B. durch die Unterstützung in familiären Erziehungsfragen oder die Erarbeitung gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsziele und geeigneter Angebote in den jeweiligen Institutionen (vgl. Stange 2013, S. 29 f.; siehe auch Betz 2015, S. 6).

⁷ Auf die Schule als Bildungsort, an dem die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ebenfalls zunimmt, wird hier nicht näher eingegangen (vgl. dazu Saldern von 2012; Sacher 2012a; Sacher 2012b).

- Das dritte Ziel von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ist eine Stärkung der Mitgestaltung und Mitbestimmung der Eltern in den Einrichtungen (vgl. Bargsten 2012, S. 392). Dieses Ziel geht über eine individuell-personenbezogene Ebene hinaus, denn eine „gelingende Mitbestimmung der Eltern gestaltet die institutionellen Grenzen für die Eltern durchlässiger und lässt die Einrichtung zu einem Lernort für Eltern, Kinder und Fachkräfte werden“ (Bargsten 2012, S. 393).
- Viertens zielt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf eine stärker vernetzte Bildungsarbeit, also die „Öffnung von Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern im Sozialraum“ (Stange 2013, S. 27) und die Vernetzung aller für Kinder und Eltern relevanten Akteure und Einrichtungen.

Für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, etwa „was eine gute Zusammenarbeit zwischen Fach- und Lehrkräften sowie Eltern zum Wohle der Kinder ausmacht bzw. für wen und vor welchen Zielvorstellungen sie sich als gut erweist“ (Betz 2015, S. 12; zur kritischen Hinterfragung siehe auch Krüger et al. 2012).

Aus der Praxis: „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“

Neben einer indirekten Förderung der Kinder über die Bildung und Begleitung der Eltern ist eine direkte kindbezogene institutionelle Förderung zur Stärkung der sozialen Teilhabe und frühen Bildung von Kindern maßgeblich. Die vom BMFSFJ geförderten Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ (2011–2015) und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (2016–2019) unterstützen dies. Das 2015 abgeschlossene Programm richtete sich vor allem an Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund. In insgesamt rund 4.000 Sprach-Kitas wurden auf diese Weise die alltagsintegrierte sprachliche Bildung für Kinder unter drei Jahren gefördert, insbesondere durch zusätzliche Fachkräfte mit Expertise im Bereich sprachlicher Bildung. Das Bundesprogramm setzte auf eine frühzeitige Förderung des Spracherwerbs der Kinder, um darüber gesellschaftliche Integration und soziale Teilhabechancen zu verbessern. Die Evaluation des Programms zeigt, dass die höhere Qualität der zusätzlichen Angebote der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung einen unterstützenden Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung hat, insbesondere wenn Kitas und Familien eng zusammenarbeiten (BMFSFJ 2015c).

Das aktuelle Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ baut die bereits erprobten Ansätze aus: Neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung liegt ein Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit mit Familien und damit auf der Intensivierung von vertrauensvollen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien. Zielgruppen des Programms sind grundsätzlich alle Kinder in Kindertageseinrichtungen, insbesondere aber solche, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Die Kita-Teams in den ausgewählten Kindertageseinrichtungen erhalten eine zusätzliche Fachkraft mit Expertise im Bereich sprachliche Bildung. Deutschlandweit können im Rahmen des Bundesprogramms bis zu 4.000 solcher zusätzlichen halben Fachkraftstellen in den Kitas geschaffen werden: Diese Fachkräfte der Sprach-Kitas beraten, begleiten und qualifizieren das Team sowohl zum Thema alltagsinte-

grierte sprachliche Bildung als auch zur Zusammenarbeit mit Familien. Außerdem wird eine zusätzliche Fachberatung finanziert, die kontinuierlich und prozessbegleitend die Qualitätsentwicklung in den Sprach-Kitas unterstützt.

2.3. Vernetzte Bildungsbegleitung

Viele außerfamiliäre Bildungsangebote und -einrichtungen befinden sich im unmittelbaren Wohnumfeld der Familien oder sind im Stadtteil gut erreichbar. Insofern besteht ein wesentlicher Ansatz der Unterstützung frühkindlicher Bildung auch darin, gezielt Aktivitäten zur Bildungsbegleitung zu entwickeln und umzusetzen, die den Sozialraum als Handlungsraum der Familien stärker einbezieht (vgl. Deutscher Verein 2007). Sozialraumorientierung bedeutet, die unmittelbare Betroffenheit von Individuen oder Gruppen in den Blick zu nehmen, aktivierender Arbeit den Vorrang zu geben, die Ressourcen der Betroffenen einzubeziehen, Aktivitäten zielgruppen- und bereichsübergreifend anzulegen sowie die unterschiedlichen institutionellen Akteure zu vernetzen und ihre Arbeit zu integrieren (vgl. Hinte 2014).

Sozialraumorientierung und frühkindliche Bildung

Wird Sozialraumorientierung auf das Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung übertragen, sind vor allem drei Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Correll et al. 2015):

- Erstens muss angesichts des geringen Alters der Kinder in der Phase der frühkindlichen Bildung der Einbezug der Eltern gesichert werden. Denn die Kinder lassen sich in diesem Alter nur über ihre Eltern erreichen und auch die Nachhaltigkeit von Lern- und Bildungsprozessen kann lediglich über die Ansprache, Einbindung und Begleitung von Eltern sichergestellt werden. Kinder sind in dieser Phase noch nicht so systematisch im Blick öffentlicher Institutionen wie später durch die Schulpflicht. Entwicklungsrisiken oder bildungsbezogene Probleme lassen sich kaum ohne die Mitwirkung der Eltern erkennen und bearbeiten. Durch die Zusammenarbeit im Sozialraum lässt sich diese Problematik entschärfen und gerade die alltagsbezogene, beiläufige Kommunikation von und mit Eltern besser etablieren, da Familien in „ihren“ Räumen wahrgenommen werden sowie Verhalten und Nutzungsroutinen der Zielgruppe der Eltern besser erkannt werden können.
- Die Sozialraumorientierung der Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und frühen Förderung sollte zweitens gewährleisten, dass eine große Bandbreite an Eltern erreicht wird. Die „räumliche Nähe zum Familienalltag [...] vor allem im Hinblick auf wenig bildungsgewohnte Zielgruppen kann ausschlaggebend dafür sein, ob ein Angebot der Familienbildung überhaupt wahrgenommen und ein Bezug dazu aufgebaut wird“ (ifb 2010, S. 227). In diesem Zusammenhang wird in internationalen Studien auch die Bedeutung von aufsuchender Elternarbeit für frühe Förderung und frühkindliche Erziehung betont (vgl. OECD 2009, S. 181). Insofern trägt die sozialräumliche Orientierung der Eltern- und Familienbildung dazu bei, ungleiche Lebens- und Bildungschancen von Kindern zu einem gewissen Grad zu kompensieren.

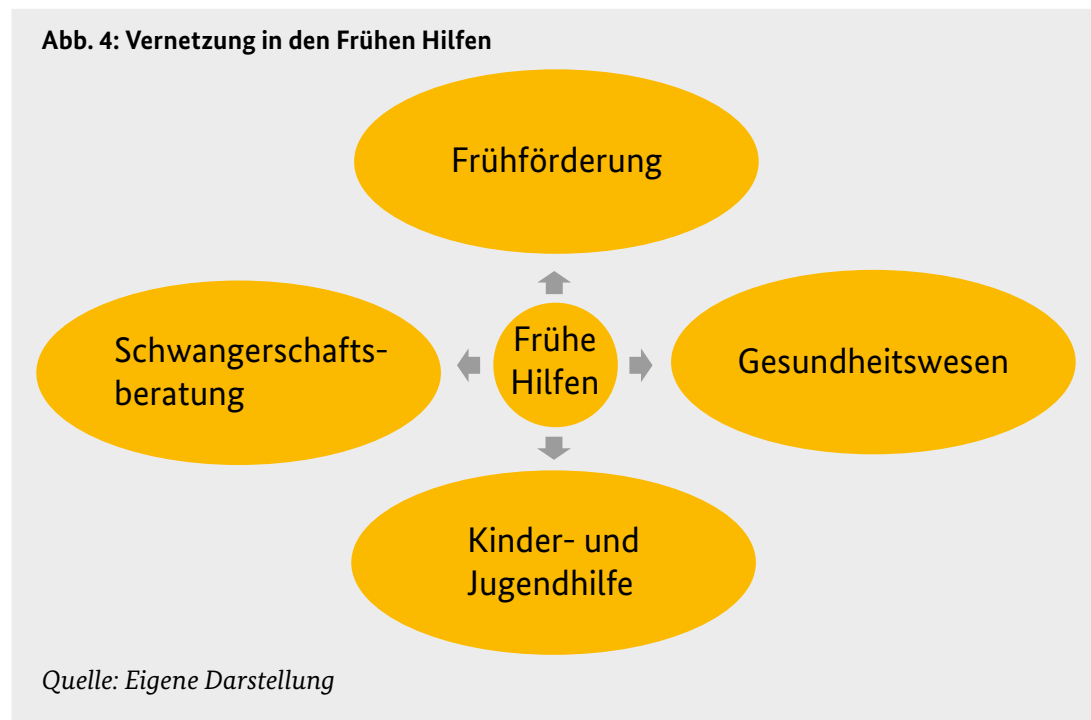
Die Sozialraumorientierung trägt drittens der Erkenntnis Rechnung, dass Bildung vor allem im Kontext stattfindet und für erfolgreiche Bildungsprozesse vielerlei Akteure zusammenwirken: „Bildungsprozesse erfolgen [...] im Wechselspiel von formellen und informellen Prozessen und in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen. Sie können deshalb kaum durch eine Institution allein befriedigend gestaltet werden und auch aus diesem Grund sind bessere Bildungschancen und Bildungsergebnisse bei einem funktionierenden Zusammenspiel verschiedener Institutionen zu erwarten“ (Mack/Stolz 2006 zit n. Baumheier/Warsewa 2010, o. S.). Kinder lernen nicht nur in Kindertagesbetreuung und Schule, sondern auch an vielen weiteren Lernorten. So belegen Fend u. a. (2004), dass beispielsweise außerschulische Bildungsangebote (z. B. Vereine, Musikschulen) vielfältige Bildungsprozesse befördern und zentrale Erfahrungen für den weiteren Lebensverlauf vermitteln. Auch in der frühen Phase der (Bildungs-)Förderung ist der Netzwerkgedanke weiterführend, denn eine lediglich auf Kinder und Eltern zentrierte Perspektive greift letztendlich zu kurz: „Es stellt sich somit nicht nur die Frage, wie man das jeweilige Kind, sondern vor allem auch, wie man sein Umfeld fit machen kann“ (Lanfranchi 2006, S. 128). Familienunterstützende bzw. -ergänzende Einrichtungen wie Familienbildungsstätten, Kindertagesstätten oder Familienzentren können für Kinder und ihre Eltern in schwierigen Lebenslagen eine Art „strukturelle zweite Heimat“ darstellen (vgl. Lanfranchi 2006, S. 135).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann Elternbegleitung als ein gezielter Ansatz verstanden werden, Familien im Zusammenhang mit kommunaler Prävention frühzeitig und stetig einzubeziehen. Die Elternbegleitung als ein integrierter Baustein in der Präventionskette sollte insofern ein qualifizierter Bestandteil der Jugendhilfeplanung werden. Indem die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II“ den Vernetzungsgedanken gezielt verfolgen und so Elternarbeit und Sozialraumorientierung eng miteinander verzahnen, konnten und können durch die deutschlandweit tätigen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter eine große Bandbreite von Eltern erreicht und die Nachhaltigkeit von Bildungsbegleitung gestärkt werden.

Professionelle Unterstützung in vernetzten Kontexten, in denen die relevanten institutionellen Akteure integriert zusammenarbeiten, kann auch beim Übergang in die Elternschaft einen wichtigen Beitrag leisten: Kommunikations- und Problemlösekompetenzen sowie Strategien der Stressbewältigung helfen, die Familiengründung zu einer bereichernden Zeit werden zu lassen (Heinrichs/Bodenmann/Hahlweg 2008). Auch die Stärkung der Elternkompetenz – verstanden als Beziehungs- und Erziehungskompetenz – trägt maßgeblich dazu bei, die Beziehung zum neugeborenen Kind und die vorhandenen Ressourcen der Eltern zu fördern. Darüber hinaus sind die Motivation zur Teilnahme an Vorsorgeuntersuchungen für das Kleinkind, die frühzeitige Unterstützung zur Selbsthilfe und Organisation des Familienlebens, der Austausch mit anderen Eltern sowie Informationen über Beratungs- und Unterstützungsangebote vor Ort zur Reduktion des Stresserlebens und zur Bewältigung des Übergangs in die Elternschaft besonders hilfreich (Sidor et al. 2013). Solche sozialraumbezogenen Angebote helfen nicht nur den Eltern, sondern tragen zugleich zum gesunden Aufwachsen und zu einer insgesamt positiv verlaufenden frühkindlichen Entwicklungsphase bei. In diesem Sinne können sie präventive Wirkung entfalten.

Aus der Praxis: Vernetzte Unterstützung von Anfang an durch die „Frühen Hilfen“

Im Jahr 2012 ist die Bundesinitiative „Frühe Hilfen“ als Teil des Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG) verankert worden (§ 3 Abs. 4 KKG). Frühe Hilfen bilden multiprofessionelle lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten für Eltern und Kinder von Beginn der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr. Risiken für das Wohlergehen und die Entwicklung des Kindes können durch die „Frühen Hilfen“ frühzeitiger wahrgenommen und reduziert werden. In 98 Prozent der Kommunen sind Koordinierungsstellen für die Netzwerke Frühe Hilfen eingerichtet worden (vgl. im Folgenden: NZFH 2015). Vernetzt werden insbesondere Institutionen und Angebote aus den Bereichen der Schwangerschaftsberatung, des Gesundheitswesens, der interdisziplinären Frühförderung sowie der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Abbildung 4). Zudem fördert die Bundesinitiative Frühe Hilfen ehrenamtliche Strukturen: In 69 Prozent der Gemeinden, Städte und Landkreise konnte das Engagement von Ehrenamtlichen, zum Beispiel durch Familienpatenschaften, ausgebaut werden.



Im Sinne eines primärpräventiven Programms werden durch die Frühen Hilfen alle werdenden Eltern adressiert. So ist es in über der Hälfte der Kommunen gelungen, Angebote bereits in Geburtskliniken zu vermitteln. In 84 Prozent der Kommunen stehen Familienhebammen sowie Familien-, Gesundheits- und Krankenpflegerinnen zur Verfügung. Insbesondere mit den Familienhebammen – Hebammen mit einer Zusatzqualifikation, die Familien bis zu einem Jahr nach der Geburt des Kindes unterstützen – steht ein Angebot zur Verfügung, das sich an belastete Eltern in Problemlagen wendet und helfen kann, die Häufigkeit früher Vernachlässigung und Misshandlung zu verringern (Reynolds et al. 2009).

3.

Perspektiven für eine erfolgreiche frühe Bildung

In Reaktion auf die Befunde zur Entwicklung von kindlichen Kompetenzen und den damit verbundenen Teilhabe- und Bildungschancen im weiteren Lebensverlauf hat der Bund vielfältige Initiativen auf den Weg gebracht, die die Förderung von Bildungsprozessen ermöglichen und Chancengleichheit für alle Kinder herstellen wollen. Mit Investitionen in die Qualifizierung von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern zur Unterstützung elterlicher Erziehungs- und Bildungskompetenz sowie dem Ausbau der Infrastruktur zur Kinderbetreuung und der Stärkung des damit verknüpften Bildungsauftrags – nicht zuletzt für sozial benachteiligte Kinder – wird ein wichtiger Beitrag zum kindlichen Wohlergehen geleistet. Auch die sozialräumliche Vernetzung von Angeboten, die wie bei den Frühen Hilfen schon ab der Familiengründung wirken, der niedrigschwellige Zugang zu einkommensschwachen oder bildungsbenachteiligten Milieus sowie die Zusammenarbeit in Bildungspartnerschaften zwischen Bildungsinstitutionen und Familien vor Ort sind ein präventiver Beitrag für eine gelingende Kindheit und spätere Bildungserfolge.

Anknüpfend an die gestärkte Qualität der frühen Förderung und frühkindlichen Bildung lassen sich einige Überlegungen für die Familienpolitik und die Weiterentwicklung der frühen Bildung formulieren.

Professionalisierung von Fachkräften aus der Eltern- und Familienbildung

Der Ausbau der Betreuungsplätze und -zeiten sowie das erweiterte Angebot der Eltern- und Familienbildung verändern die Bedingungen für kindliches Aufwachsen und erhöhen die Anforderungen für Fachkräfte. Die haupt- und nebenamtlichen Fachkräfte der Familienbildung und frühkindlichen Förderung, die den Familien im Alltag beiseitestehen, müssen daher weiterhin durch gezielte Qualifizierung und Kompetenzerweiterungen in ihrer Professionalisierung gestärkt werden. Dies zeigen nicht zuletzt die positiven Rückmeldungen der qualifizierten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zu den in der Qualifizierung erworbenen praxisrelevanten Kenntnissen und Kompetenzen für die Bildungsbegleitung sowie die hohe Wertschätzung, die die Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit den Eltern erfahren. Der regelmäßige Austausch unter den bereits qualifizierten Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern kann hierbei das berufliche Handeln und die fachliche Vernetzung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter weiterhin unterstützen.

Zentral für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter ist zudem die Zusammenarbeit mit anderen familienbezogenen Unterstützungsstrukturen, die sowohl den Zugang zu Eltern als auch die Bereitstellung geeigneter Angebote verbessern können (DJI/FAU 2015, S. 32). Die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Frühen Hilfen und den Fachberatungen für Kindertagesbetreuung bietet sich hierfür geradezu an. Schließlich ist eine dauerhafte Verankerung der Elternbegleitung in den Kommunen notwendig, um an bestehende Strukturen vor Ort besser anschließen zu können. Ein wichtiges Anliegen der Familienbildung bleibt dabei die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Sie erhält mit der hohen Zahl geflüchteter und neu zugewanderter Familien, die faire Chancen in der Gesellschaft benötigen, besondere Aufmerksamkeit.

Programmatisch geht es für die Zukunft der Familienbildung insbesondere auch um die Rolle von Vätern in Erziehung und Familie sowie um die Förderung einer partnerschaftlichen Elternschaft. Notwendig sind dazu offene, niedrigschwellige und auch partizipative Angebotsformen, mehr aufsuchende Formen der Väteransprache (etwa in Bildungsinstitutionen, Vereinen, Betrieben), eine Orientierung an den zeitlichen Ressourcen von zumeist weiterhin als hauptsächlicher Familienernährer beruflich eingebundenen Vätern und nicht zuletzt mehr männliche Fachkräfte in Einrichtungen der Familien- und frühkindlichen Bildung (vgl. LAG Familienbildung NRW 2011). Vor allem transitorische Situationen, in denen im Lebenslauf Veränderungsprozesse stattfinden und Orientierungsbedarf besteht (Übergang in die Vaterschaft, Übergang der Kinder in Kita und in Schule), bieten gute Anknüpfungspunkte für die Ansprache und Aktivierung von Vätern.

Quantitativer und qualitativer Ausbau frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Mit dem Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung insbesondere für unter Dreijährige und dem Rechtsanspruch, der seit August 2013 für jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres eine Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege vorsieht (§ 24 SGB VIII), hat der Bund Initiative für frühkindliche Bildung und eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie gezeigt. Trotz einer deutlichen Erweiterung des Platzangebots gilt der Bedarf an Plätzen für Kinder unter drei Jahren aber noch nicht als vollständig gedeckt (BMFSFJ 2015d; BMFSFJ 2016). Neben der Frage des quantitativen Ausbaus wird auch vermehrt die Frage gestellt, wie die in Deutschland regional durchaus unterschiedliche Qualität der öffentlichen Kindertageseinrichtungen auf ein einheitlich hohes Niveau angehoben werden kann, z. B. hinsichtlich des Personalschlüssels und der Qualifikation der Fachkräfte (Bertelsmann Stiftung 2016). Dies gilt umso mehr, als soziale Disparitäten bei der Inanspruchnahme von Angeboten frühkindlicher Bildung bislang nur eingeschränkt ausgeglichen wurden. Hierzu leistet das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ im Rahmen des zwischen Bund und Ländern vereinbarten Qualitätsentwicklungsprozesses in der Kinderbetreuung einen Beitrag. Mit der Verbesserung der Personalsituation in diesen Kitas wird durch zusätzliche Fachberatung die Qualitätsentwicklung in den Sprach-Kitas unterstützt.

Präventiv, niedrigschwellig und lokal ausgerichtete Unterstützungssysteme zur Sicherung kindlichen Wohlergehens

Die sozialräumliche Vernetzung ist Bestandteil aller hier angeführten, durch das Bundesfamilienministerium geförderten Programme. Zur Unterstützung von Familien und ihren Kindern werden verstärkt und systematischer als bisher die Ressourcen des Umfelds und der sozialen wie institutionellen Akteure einbezogen. Der Sozialraumbezug bei der Zusammenarbeit mit Eltern leistet zugleich einen wichtigen Beitrag dazu, neue Zielgruppen aus benachteiligten Herkunftsmilieus zu erreichen und eine niedrigschwellige Öffnung von bildungsbezogenen Angeboten zu erleichtern. Mit dieser Form koordinierter Unterstützungsangebote für Familien wird ein wirksames System universeller Prävention aufgebaut, wie z. B. durch die Netzwerke Früher Hilfen. So kann die Entwicklung von Kindern frühzeitig verbessert, die Beziehungs- und Erziehungskompetenz der Eltern gesteigert sowie eine bedarfsgerechte Versorgung von Familien gewährleistet werden. Diese Investition in anregungsreiche Sozialisationsbedingungen von Kindern im familialen Umfeld ist insbesondere auch vor dem Hintergrund problematischer Bildungsbedingungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien für gelingende Bildungsbiografien und Chancengerechtigkeit zentral (Meier-Gräwe 2013, S. 143). Die Bundesprogramme haben Vernetzungsprozesse zur frühen Förderung und frühkindlichen Bildung im Sozialraum angestoßen und ermöglichen eine Erprobung und den Ausbau alternativer Ansätze. Perspektivisch gilt es, diesen sozialräumlichen Ansatz im Sinne einer verbesserten Kooperation der beteiligten Akteure, allen voran der Familien, zu verstetigen.

4. Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration, Bielefeld.

Bargsten, Andrea (2012): Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, S. 391–395.

Barz, Heiner/Barth, Katrin/Cerci-Thoms, Meral/Dereköy, Zeynep/Först, Mareike/Thao Le, Thi/Mitchnik, Igor (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Essen/Düsseldorf. URL: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf.

Baumheier, Ulrike/Warsewa, Günter (2010): Lokale Bildungslandschaften, in: sozialraum.de (2) Ausgabe 1/2010. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/95354/076596362455af26733a2bedf0a32d6e/staerkung-familialer-beziehungs-und-erziehungskompetenzen-data.pdf>.

Bertelsmann Stiftung (2016): Qualitätsausbau in KiTas 2016. Sieben Fragen zur Personalausstattung in deutschen Kitas. Sieben Antworten der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

BMFSFJ (Hg.) (o. J.): Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, Berlin. URL: http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Evaluation_SPK.pdf.

BMFSFJ (Hg.) (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen, Berlin. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/95354/076596362455af26733a2bedf0a32d6e/staerkung-familialer-beziehungs-und-erziehungskompetenzen-data.pdf>.

BMFSFJ (Hg.) (2014): Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ – Zentrale Befunde der Evaluation, Berlin. URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=210562.html>.

BMFSFJ (Hg.) (2015a): Familienreport 2014 – Leistungen, Wirkungen, Trends, Berlin. URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=220884.html>.

BMFSFJ (Hg.) (2015b): Wie Familien für frühe Bildung gewonnen werden. Erfahrungen aus 100 Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“, Berlin. URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=216788.html>.

BMFSFJ (Hg.) (2015c): Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, Berlin. URL: http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf.

BMFSFJ (Hg.) (2015d): Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2015 über den Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2014 und Bilanzierung des Ausbaus durch das Kinderförderungsgesetz, Berlin. URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=214056.html>.

BMFSFJ (2016): Der Ausbau der Kindertagesbetreuung muss weitergehen, Pressemitteilung vom 28.09.2016. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/der-ausbau-der-kindertagesbetreuung-muss-weitergehen/111546>.

Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hg.) (2012): Iglu 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Bowlby, John (1969): Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment, London.

Büchner, Peter (2006): Der Bildungsort Familie, in: Brake, Anna/Büchner, Peter (Hg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden, S. 21–47.

Büchner, Peter (2013): Familie, soziales Milieu und Bildungsverläufe von Kindern. Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungsbegleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht, in: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel, S. 46–57.

Bujard, Martin (2015): Ziele der Familienpolitik. Systematik der familienpolitischen Ziele in der Wissenschaft, Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/familienpolitik/194572/ziele-der-familienpolitik?p=all>.

Correll, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2015): Stärkung früher Bildung durch Vernetzung im Sozialraum: Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“, in: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015. URL: <http://www.sozialraum.de/staerkung-frueher-bildung-durch-vernetzung-im-sozialraum.php>.

Correll, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2016): Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Kompetensteam „Frühe Bildung in der Familie“ an der Evangelischen Hochschule Berlin, Berlin. URL: <https://www.elternchance.de/service/news-archiv/handlungsleitfaden-fuer-elternbegleiterinnen-und-elternbegleiter-integration-von-gefluechteten-familien/>.

Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.) (2013): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel.

Deutscher Verein (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.) (2007): Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung der Familienbildung, Berlin. URL: http://familienbildung.de/download/pdf/Empfehlungen_Familienbildung%20DV_19_06%20endg.pdf.

DJI/FAU (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“, Abschlussbericht, München.

Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (2004): Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter), in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (1), S. 56–76.

Fischer, Veronika (2014): Interkulturelle Öffnung in der Familienbildung, in: Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (Hg.): Handbuch Interkulturelle Öffnung: Grundlagen, Best Practice, Tools, Göttingen, S. 246–254.

Friedrich, Lena/Siegert, Manuel (2013): Frühe Unterstützung benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund: Effekte von Konzepten der Eltern- und Familienbildung, in: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 461–471.

Friedrich, Lena/Smolka, Adelheid (2012): Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung, in: Zeitschrift für Familienforschung, 24 (2), S. 178–198.

Hahlweg, Kurt (2013): Langzeitwirksamkeit und Dissemination von Elternkompetenztrainings, in: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel, S. 239–252.

Heckman, James J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Childhood, in: Science 312, S. 1900–1902.

Heinrichs, Nina/Bodenmann, Guy/Hahlweg, Kurt (2008): Prävention bei Paaren und Familien, Göttingen.

Hinte, Wolfgang (2014): Sozialraumorientierung – Konzept, Debatten, Forschungsbefunde, in: Fürst, Roland/Hinte, Wolfgang (Hg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten, Wien, S. 9–28.

ifb (Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg) (2010): Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. ifb-Materialien 7-2010, Bamberg.

Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Monitor Familienleben 2013. Einstellungen der Bevölkerung zur Familienpolitik und zur Familie, im Auftrag des BMFSFJ. URL: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7893_Monitor_Familienleben_2013.pdf.

Institut für Demoskopie Allensbach (2015): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung, Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf. URL: https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&tx_newsjs-son_pi1%5BshowUid%5D=78&cHash=2a5679a8275cb577f2322372ac647fde.

Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof/Eylert, Andreas (2012): Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, S. 486–499.

Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW/Paritätisches Bildungswerk LV NRW e. V. (Hg.) (2011): Echt stark – Väter in der Familienbildung. Impulse und Ideen für die Praxis. Handbuch „Väter im Blickpunkt der Familienbildung“ der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen.

Lanfranchi, Andrea (2006): Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht, in: Welter-Enderlin, Rosemarie/Hildenbrand, Bruno (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände, Heidelberg, S. 119–138.

Lösel, Friedrich/Runkel, Daniela (2013): Prävention von kindlichen Verhaltensproblemen in Familien. Ergebnisse und Schwierigkeiten der Evaluation, in: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel, S. 224–238.

Meier-Gräwe, Uta (2013): Zusammenarbeit der Partner vor Ort – Vernetzungs- und Sozialraumorientierung, in: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.): Frühe Bildung in der Familie – Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel, S. 130–144.

Meier-Gräwe, Uta/Wagenknecht, Inga (2011): Expertise Kosten und Nutzen Früher Hilfen, Köln. URL: www.fruehehilfen.de/wissen/materialien/publikationen/publikation/titel/expertise-kosten-und-nutzen-frueher-hilfen/.

Melhuish, Edward (2013): Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung, in: Correll, Lena/ Lepperhoff, Julia (Hg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel, S. 209–222.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) (Hg.) (2015): Bundesinitiative Frühe Hilfen. Zwischenbericht 2014, Köln.

OECD (2009): Doing Better for Children, Paris.

Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2013): PISA 2012, Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster, New York, München und Berlin.

Prognos AG in Kooperation mit dem Institut für Demoskopie Allensbach (2016): Zukunftsreport Familie 2030, Berlin. URL: https://www.prognos.com/uploads/tx_atwpubdb/160928_Langfassung_Zukunftsreport_Familie_2030_final.pdf.

Reynolds, Arthur J./Mathieson, Lindsay C./Topitzes, James W. (2009): Do Early Childhood Interventions Prevent Child Maltreatment? A Review of Research, in: Child Maltreatment, 14 (2), S. 182–206.

Sacher, Werner (2012a): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, S. 232–243.

Sacher, Werner (2012b): Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, S. 297–330.

Saldern von, Matthias (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, S. 68–75.

Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel, S. 256–273.

Sidor, Anna/Kunz, Elisabeth/Eickhorst, Andreas/Cierpka, Manfred (2013): Effects of the Early Prevention Program “Keiner fällt durchs Netz” (“Nobody Slips through the Net”) on Child, Mother, and their Relationship: A Controlled Study, in: Infant Mental Health Journal, 34 (1), S. 11–24.

Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung, Arbeitspapier Nr. 171, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

Spangler, Gottlieb/Zimmermann, Peter (2015): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung, 7. Auflage, Stuttgart.

Stange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, S. 12–39.

Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit, Wiesbaden, S. 17–69.

Statistisches Bundesamt (2016a): Pressemitteilung Nr. 312 vom 08.09.2016 „Bildung der Eltern beeinflusst die Schulwahl für Kinder“, Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_312_122pdf.pdf?__blob=publicationFile.

Statistisches Bundesamt (2016b): Pressemitteilung Nr. 345 vom 28.09.2016 „719 600 unter 3-Jährige am 1. März 2016 in Kindertagesbetreuung“, Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_345_225.html.

Statistisches Bundesamt (2016c): Betreuungsquoten der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2016 nach Ländern. URL: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht, Weimar/Berlin.

Walper, Sabine/Langmeyer, Alexandra/Wendt, Eva-Verena (2015): Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim/Basel, S. 364–392.

Walper, Sabine/Stemmler, Mark (2013): Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation, in: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim/Basel, S. 21–46.

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin
www.bmfsfj.de



Redaktion:

Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“
an der Evangelischen Hochschule Berlin
Dr. Lena Correll
Karsten Kassner
Prof. Dr. Julia Lepperhoff

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 030 20179130
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
Fax: 030 18555-4400
E-Mail: info@bmfsfj-service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115*
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Stand: November 2016

Gestaltung: www.avitamin.de

Bildnachweis Frau Schwesig: Bundesregierung/Denzel

* Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung. Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen u. a. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.115.de.