



Kompetenzteam Wissenschaft des Bundes-
programms »Elternchance ist Kinderchance«
Lena Correll | Julia Lepperhoff (Hrsg.)

Frühe Bildung in der Familie

Perspektiven der Familienbildung

BELTZ JUVENTA

Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms
„Elternchance ist Kinderchance“
Lena Correll | Julia Lepperhoff (Hrsg.)
Frühe Bildung in der Familie

Kompetenzteam Wissenschaft
des Bundesprogramms
„Elternchance ist Kinderchance“
Lena Correll | Julia Lepperhoff (Hrsg.)

Frühe Bildung in der Familie

Perspektiven der Familienbildung

BELTZ JUVENTA

Gefördert von



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Elterchance
IST KINDERCHANCE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5115-5

Inhalt

Kapitel 1

Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“

Lena Correll und Julia Lepperhoff

Familie und Bildung: eine Einleitung 10

Sabine Walper und Mark Stemmler

Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken.
Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“
und seine Evaluation 21

Kapitel 2

Bildungsort Familie

Peter Büchner

Familie, soziales Milieu und Bildungsverläufe von Kindern.
Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungs-
begleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht 46

Jutta Ecarius und Katja Serry

Familien und Kinder. Historischer Wandel von
Erziehung und Bildung 58

Tanja Betz, Frederick de Moll und Stefanie Bischoff

Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen
von Elternschaft 69

Lena Correll und Julia Lepperhoff

Kinder im familienpolitischen Diskurs. Vom unsichtbaren
Familienmitglied zum Hoffnungsträger der Gesellschaft 81

Kapitel 3

Bildungsbegleitung durch die Eltern- und Familienbildung

Marina Rupp und Regina Neumann

Bezugspunkte der Eltern- und Familienbildung für eine
erfolgreiche Bildungsbegleitung 94

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Über die Haltung in der Zusammenarbeit mit Familien 105

Inés Brock

Die Rolle von Fachkräften in der professionellen Bildungsbegleitung 118

Uta Meier-Gräwe

Zusammenarbeit der Partner vor Ort. Vernetzungs- und
Sozialraumorientierung 130

Kapitel 4

Frühe Förderung und Bildungsbegleitung im europäischen Kontext

Mary Daly

Politiken zur Unterstützung von Eltern in Europa.
Entwicklung und Trends 146

Margrit Stamm

Ansätze und Stand der vorschulischen Bildungsbegleitung
in der Schweiz 160

Cornelia Wustmann

Zwei und mehr – und was dann? Eltern- und Familienbildung
in Österreich 173

Paul Leseman

Angebote für Kinder und Familien in den Niederlanden 185

Rahel Dreyer

Frühe Förderung und Bildungsbegleitung in Frankreich 196

Edward Melhuish

Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen
frühkindlicher Bildung und Erziehung 209

Kapitel 5

Quantitative und qualitative Wirkungsforschung zu früher Förderung

Friedrich Lösel und Daniela Runkel

Prävention von kindlichen Verhaltensproblemen in Familien.

Ergebnisse und Schwierigkeiten der Evaluation 224

Kurt Hahlweg

Langzeitwirksamkeit und Dissemination von

Elternkompetenztrainings 239

Peter Cloos, Marc Schulz und Severine Thomas

Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern.

Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf

kindheitspädagogische Settings 253

Barbara Thiessen

Herausforderungen für die Wissenschaft: Frühe Förderung

von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund

268

Die Autorinnen und Autoren

281

Kapitel 1
Bundesprogramm
„Elternchance ist Kinderchance“

Familie und Bildung: eine Einleitung

In der politischen Öffentlichkeit hat die Aufmerksamkeit für familienpolitische Themen in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Spätestens seit der Bundestagswahl 2005 ist eine neue Fokussierung auf die „Familienfrage“ zu konstatieren. Auf der politischen Agenda steht dabei nicht nur die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern rücken – nicht zuletzt durch die Befunde der PISA-Studien – vermehrt in das Blickfeld, zum einen als Frage nach den Bildungserfolgen, zum anderen aber auch als Frage nach der Qualität von Betreuung, Bildung und Erziehung. Dieser Band setzt sich mit dem Verhältnis von Familie und Bildung auseinander. Denn Bildungsprozesse und Bildungsentscheidungen sind ein zentraler Bestandteil nicht nur, aber doch auch von Familienpolitik. Bildung und Qualifizierung lassen sich als elementare Voraussetzung für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe charakterisieren. Dafür gilt es, neben der Schulbildung auch die Rolle der Familie – als der wichtigsten ersten Bildungsinanz – verstärkt in den Blick zu nehmen. Familienpolitisches Handeln berücksichtigt dementsprechend zunehmend frühkindliche Bildungsprozesse in den Familien.

1. Familienpolitik und Familienbildung

Familienpolitik entwickelt sich vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Neben den häufig diskutierten Folgen einer alternden und kleiner werdenden Bevölkerung gibt es weitere Gründe für die Dringlichkeit, die der Familienpolitik gegenwärtig zugesprochen wird. So muss Familienpolitik an veränderte Familien- und Lebensverhältnisse angepasst werden. Dazu gehören gewandelte Vorstellungen zu Elternschaft, zu Geschlechterrollen, aber auch zum Stellenwert von Kindern und ihren Bildungschancen in unserer Gesellschaft. Familie muss insofern stets in ihrem historischen Kontext gesehen werden: Die Vorstellung von „Familie als intimer Gemeinschaft“ (Rousseau 2005) mit einer klaren Rollen- und Aufgabenteilung zwischen Vätern und Müttern, die bis in die 1980er Jahre Familienpolitik und Gesellschaft prägte, wird sukzessive abgelöst von einer

Betonung des Subjektstatus des Kindes innerhalb der Familie und pluralen Konzepten von Elternschaft (dazu Correll und Lepperhoff in diesem Band). In diesem Kontext haben sich auch die Erziehungs- und Bildungsmuster radikal gewandelt, da sich der gesellschaftliche Wandel in einer Veränderung der familialen Lebensgestaltung niederschlägt und neue Anforderungen an Familien sowie an die Erziehung und Bildung der in ihnen aufwachsenden Kinder hervorbringt. Der Weitergabe, aber auch der Neuausrichtung solcher Muster von Generation zu Generation kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu (dazu Ecarius und Serry in diesem Band).

Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels ist bei zahlreichen Familien eine Verunsicherung in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsfragen entstanden, während ein anderer Teil der Familien von Bildungszugängen zunehmend abgekoppelt scheint. Milieuabhängige Unterschiede im Hinblick auf das kindliche Bildungsgeschehen bringen Ungleichheiten hervor, wobei der elterliche Beitrag zu kindlichen Bildungsverläufen weit über Entscheidungen zum Bildungsweg im engeren Sinne hinausgeht; vielmehr hat gerade der gelebte Familienalltag eine hohe Bildungsrelevanz (dazu Büchner in diesem Band). Damit verbunden sind auch Leitbilder von ‚guter Elternschaft‘, die als neue Anforderung an Familien mit Blick auf die Bildung und Erziehung von Kindern formuliert werden (dazu Betz, Moll und Bischoff in diesem Band). Hier wird der Zusammenhang von Familienpolitik und Familienbildung deutlich.

Mit der Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1990 wird die Familienbildung – im Unterschied zum alten Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) – als allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie normiert (§ 16 SGB VIII), womit dem verfassungsrechtlichen Auftrag in Art. 6 GG gefolgt wird (Münder/Wiesner/Meysen 2011). Die Familienbildung richtet sich prinzipiell an alle Eltern und orientiert ihre Angebote und Leistungen entsprechend der Vielfalt von Familien an Familienphasen, Familienformen und familialen Lebenslagen (dazu Rupp und Neumann in diesem Band). Familienbildung richtet ihr Handeln damit grundsätzlich an den Bedarfen von Familien aus. Vor diesem Hintergrund sind Familienbildungsangebote in Deutschland präventiv konzipiert und als freiwilliges Angebot für Eltern und ihre Kinder angelegt; sie sind zudem kostenfrei bzw. -günstig und werden als „allgemeine“ Pflichtaufgabe des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe ‚vor Ort‘ bereitgestellt (als Überblick über Einrichtungen und Angebote Lösel 2006). Damit ist grundsätzlich der Zugang für alle Familien eröffnet, wobei die Familienbildung in den letzten Jahren versucht hat, einen in Teilen bis heute fortbestehenden Mittelschichtbias abzubauen und besonders ressourcenarme Familien zu adressieren (Dienel 2002; Thiessen 2010; Mengel 2007; Stange et al. 2012). Zu diesem Zweck werden insbesondere niedrigschwellige Angebote ausgebaut.

2. Bildung als Thema der Familienbildung

In den letzten Jahren hat insgesamt eine zunehmende Ausdifferenzierung der Familienbildung in Orientierung an den veränderten gesellschaftlichen Realitäten stattgefunden. Dabei werden Themen der Erziehungskompetenz um Fragen der Bildungskompetenz erweitert. Familie gilt 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).

Der Stellenwert von Bildung und Bildungserfolgen im Allgemeinen und die Bedeutung von früher Förderung für die Bildungschancen von Kindern im Besonderen sind inzwischen unumstritten (z.B. Deutsches Jugendinstitut 2011; Eurydice Network 2009; OECD 2009; Stamm 2010). „Kinder haben ein Recht auf Bildung ab der Geburt“ (Schäfer 2011, S. 40). Bildung wird dabei als ein Lernen im Kontext verstanden, da Bildungsprozesse in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen stattfinden. Neben der Familie, die für das frühkindliche Lernen als zentral gilt, sind Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung von großer Bedeutung. (Bildungs-)Förderung in den Familien und in den außerfamiliären Institutionen der Erziehung, Betreuung und Bildung ergänzen sich dabei wechselseitig. In diesem Sinne wird die Familie zunehmend auch als Akteurin des Sozialraums betrachtet (dazu Meier-Gräwe in diesem Band).

Angesichts des geringen Alters von Kindern in der Phase der frühen Förderung und frühkindlichen Bildung ist es ein wichtiges Ziel, den Einbezug der Eltern zu sichern. So werden die Kinder zum einen nur über ihre Eltern erreicht und zum anderen kann die Nachhaltigkeit von Lern- und Bildungsprozessen lediglich über die Ansprache und Mitwirkung von Eltern sichergestellt werden (Boos-Nünning 2011; Liegle 2006; Tietze et al. 2012). Kinder sind in dieser Phase noch nicht systematisch im Blick öffentlicher Institutionen – wie später durch die Schulpflicht – und Entwicklungsrisiken oder bildungsbezogene Probleme lassen sich nur in enger Zusammenarbeit mit den Eltern erkennen und bearbeiten.

Bildung wird damit nicht länger ausschließlich als formale schulische Bildung verstanden, sondern umfasst Prozesse der (Alltags-)Bildung, die Förderung einer anregenden häuslichen Lernumgebung und betrachtet – im frühkindlichen Kontext – Bindung als Voraussetzung von Bildung (dazu Brock in diesem Band). Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den haupt- und nebenamtlichen Fachkräften der Familienbildung zu, die den Familien als Vertrauenspersonen im Alltag beiseite stehen

und diese in Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsfragen beraten und begleiten. Vor diesem Hintergrund kann Familienbildung verstanden werden als „situative, dialogische Zusammenarbeit mit Familien“, die in Abgrenzung zum klassischen Kurskonzept Eltern und andere Erziehungsverantwortliche befähigen soll, individuelle Handlungskompetenzen zu entfalten (dazu Tschöpe-Scheffler in diesem Band). Auf diese Weise soll die elterliche Kompetenz auch in Bezug auf die Bildungsübergänge und Bildungsprozesse ihrer Kinder gestärkt werden (Pettinger/Rollik 2008).

In diesem Kontext ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass eine zentrale Herausforderung früher Förderung und frühkindlicher Bildung darin besteht, soziale Ungleichheiten in Bezug auf Bildung nicht zu verfestigen. Diese Problematik ist für einen späteren Zeitpunkt der Bildungsbiografien von Kindern sehr gut im internationalen Vergleich dokumentiert (z. B. IGLU, PISA), setzt aber bereits mit der Geburt von Kindern ein. Auch hier hat die Forschung die herausragende Bedeutung der häuslichen Lernumgebung und einer zugewandten anregungsreichen Eltern-Kind-Beziehung herausgestellt (dazu Walper und Stemmler in diesem Band). Um ein Auseinanderdriften der Lebenschancen und Lebenslagen von Kindern zu verhindern, sind allein kompensatorische Wirkungen von öffentlichen Einrichtungen der Kinderbetreuung – zudem momentan häufig erst ab einem Alter von drei Jahren – nicht hinreichend (Meier-Gräwe 2009). Bereits zu einem früheren Zeitpunkt können Angebote der Eltern- und Familienbildung, die teilweise an Kindertageseinrichtungen, teilweise aber auch im weiteren Sozialraum angesiedelt sind, Familien erreichen. Einrichtungen und Angebote der Eltern- und Familienbildung sollen Lebens- und Bildungschancen gerade für benachteiligte Herkunftsmilieus, d. h. sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder sowie Kinder aus einem Teil der Familien mit Migrationshintergrund, erweitern. Bildungsbegleitung ist somit auch als ein Beitrag zur Armutsprävention zu verstehen (Meier-Gräwe 2009). Die „räumliche Nähe zum Familienalltag kann vor allem im Hinblick auf wenig bildungsgewohnte Zielgruppen ausschlaggebend dafür sein, ob ein Angebot der Familienbildung überhaupt wahrgenommen und ein Bezug dazu aufgebaut wird“ (Staatsinstitut für Familienforschung 2010, S. 227). Internationale Studien betonen daher die Bedeutung von aufsuchender Elternarbeit für frühe Förderung und frühkindliche Erziehung (OECD 2009). Familienbildung geht also zunehmend an die Orte, an denen Familien sich täglich aufhalten, und begleitet Eltern und Kinder in ihrem direkten familiären Umfeld.

3. Bildungsbegleitung von Familien im europäischen Kontext

Fragen der Familienbildung werden in verschiedenen europäischen Ländern kulturell spezifisch gestellt und auch beantwortet. Die Frage nach den Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Ansätze in der Familienbildung und deren Übertragbarkeit auf andere Länder lässt sich ebenfalls nur unter Einbezug der jeweiligen spezifischen Rahmenbedingungen erörtern (dazu Daly in diesem Band). Hierzu ist ein europäischer Vergleichsrahmen hilfreich. In ganz Europa ist der Trend erkennbar, den Stellenwert frühkindlicher Förderung und Bildung in der Familie stärker zu betonen und neu zu bestimmen. So ist dies in den letzten 15 Jahren grenzübergreifend zu einem zentralen Gegenstand familien- und auch bildungspolitischer Aktivitäten geworden. Gemeinsame Beweggründe aller staatlichen Initiativen sind dabei – wenngleich mit jeweils anderen Akzentsetzungen in den einzelnen Staaten – sowohl die Herstellung von Chancengleichheit für Kinder als auch Erwägungen zu einem möglichen gesellschaftlichen Nutzen, z.B. hinsichtlich der Verringerung eines prognostizierten Fachkräftemangels (dazu Melhuish in diesem Band). Deutliche Unterschiede in Konzeption, Umsetzung und Institutionalisierung von Bildungsbegleitung für Familien lassen sich mindestens in dreierlei Hinsicht feststellen: Zum ersten unterscheidet sich deutlich, wie Bildung im frühkindlichen Alter definiert wird. In Frankreich gewinnt Bildung eher als formale (vor-)schulische Bildung an Bedeutung, was auch dazu führt, dass dieses Feld im Rahmen öffentlicher Kindertagesbetreuung und vorschulischer Erziehung als primär staatliche Aufgabe verstanden wird (dazu Dreyer in diesem Band). Im deutschsprachigen Raum wirkt hingegen nach wie vor in besonderer Weise das Primat der Familie bei Erziehung und Bildung bis zum Schuleintritt, selbst wenn sich durch den Ausbau von elementaren Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen sowie der Familienbildung und ihrem um Bildung erweiterten Aufgabenspektrum ein sukzessiver Wandel abzeichnet. Dennoch ist Familienbildung als Bildungsbegleitung von Familien noch nicht systematisch etabliert und beginnt nicht zuletzt vor dem Hintergrund föderaler Strukturen erst in den letzten Jahren damit, verbindliche Qualitätsstandards für Familienbildung zu entwickeln (dazu für die Entwicklung in Österreich Wustmann; für die Schweiz Stamm in diesem Band). Zum zweiten unterscheidet sich im europäischen Vergleich die Reichweite von Angeboten der Familienbildung und welche Instrumente genutzt werden. Während im deutschsprachigen Raum und in Frankreich primär-präventive und damit universelle Strategien und Programme für Eltern überwiegen, bestehen in Großbritannien und den Niederlanden in größerem Umfang auch sekundär-präventive, auf sogenannte Risikofamilien bzw. Familien mit weniger

Ressourcen ausgerichtete Programme, die verstärkt auf das Ziel einer direkten Veränderung elterlichen Verhaltens hinarbeiten. Zum dritten lassen sich schließlich deutliche Unterschiede dahingehend konstatieren, wie die Bildungsbegleitung von Familien politikfeldübergreifend integriert ist. Dies wird unter anderem am Beispiel der Niederlande deutlich, wo Erziehung, Bildung und Gesundheit zu einer Gesamtstrategie verknüpft worden sind (dazu Leseman in diesem Band).

4. Quantitative und qualitative Wirkungsforschung

Gerade der europäische Vergleich zeigt besonders eindrücklich, dass zu Zielen, Akteuren und Konzepten der Familienbildung, aber auch zu den zukünftigen Handlungsspielräumen familialer Bildungsbegleitung weiterhin große Forschungslücken bestehen. Eine begleitende, unabhängige und nach wissenschaftlichen Standards arbeitende Forschung zur Familienbildung, die zeigen kann, wie ihre Angebote und Programme wirken, ist indes vor einige Herausforderungen gestellt. Zum einen ist zu betonen, dass Forschung in diesem stark wertebasierten Themenfeld von familiärer Bildungsbegleitung in besonderer Weise reflexive Verfahren notwendig macht, die eine Konfrontation mit eigenen, unreflektierten Selbstverständlichkeiten ermöglicht (dazu Thiessen in diesem Band). Zum anderen muss angesichts der Vielschichtigkeit von Wirkungen vor einfachen Kausalitäten gewarnt werden. Die qualitative Wirkungsforschung zeigt, wie bildungsbezogene Annahmen und Verhaltensweisen im Prozess familiärer Bildungsbegleitung hervorgebracht werden und zielt vor diesem Hintergrund eher darauf, Deutungsangebote zu Wirkungszusammenhängen in einen dialogischen Prozess mit der (politischen) Praxis einzubringen (dazu Cloos, Schulz und Thomas in diesem Band). Aber auch die quantitativ orientierte Wirkungsforschung befindet sich in Deutschland erst in den Anfängen; dies betrifft insbesondere die Frage nach Langzeitstudien, die Effekte von Programmen auf elterliches Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern untersuchen (hierzu Lösel und Runkel sowie Hahlweg am Beispiel des Triple P-Programms in diesem Band).

5. Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ stärkt als Teil der „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ die familiäre Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse. Mit der Qualifizierungsinitia-

tive haben Bund und Länder seit 2008 zahlreiche Aktivitäten zur Förderung und Unterstützung von Bildung über den gesamten Lebensweg von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Beruf auf den Weg gebracht. So sollen in Deutschland die Aufwendungen für Bildung und Forschung bis zum Jahr 2015 gesamtstaatlich auf zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes gesteigert werden.

Mit dem Bundesprogramm sollen Eltern über die Familienbildung erreicht werden und für kindliche Entwicklungsschritte, passende Bildungswege und eine gute häusliche Lernumgebung gewonnen werden. „Elternchance ist Kinderchance“ besteht aus zwei Programmteilen: (1) der Qualifizierung zur Elternbegleiterin oder zum Elternbegleiter für haupt- oder nebenberufliche Fachkräfte aus der Familienbildung und (2) den 100 Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“, die sich mit anderen Bildungsakteuren im lokalen Umfeld vernetzen und insbesondere bildungsferne Familien auf neuen Wegen mit den Angeboten der Familienbildung erreichen sollen (zum Bundesprogramm siehe auch Walper und Stemmler in diesem Band; BMFSFJ o.J.).

Insgesamt zielt das Programm darauf, die Qualität der frühen Förderung und der frühkindlichen Bildung in Deutschland zu erhöhen. So setzt das Programm zum einen auf die weitere Professionalisierung und Qualifizierung von Fachkräften aus der Eltern- und Familienbildung, die Eltern bei der frühen Förderung und frühkindlichen Bildung ihrer Kinder beraten und begleiten sollen. 4.000 Fachkräfte werden bis Ende 2014 zur „Elternbegleiterin“ bzw. zum „Elternbegleiter“ qualifiziert. Zum anderen steht aber auch die Vernetzung und Kooperation im Sozialraum im Blickpunkt. Auf diese Weise sollen die Kooperationen zwischen Eltern und den im Erziehungs- und im Bildungsbereich verantwortlichen lokalen Akteuren (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Institutionen der Eltern- und Familienbildung) ausgebaut und so ein Netzwerk von innovativen Eltern- und Familienbildungsangeboten aufgebaut werden. Dadurch sollen sich langfristig Bildungsräume ‚vor Ort‘ entwickeln bzw. verfestigen, insbesondere auch mit Blick auf besonders benachteiligte Sozialräume (für einen Überblick BMFSFJ o.J.). Hiermit wird die Unterstützung von Familien und ihren Kindern gestärkt und die Ressourcen des Umfelds und der sozialen wie institutionellen Akteure systematischer als bisher einbezogen. Der Sozialraumbezug in der Eltern- und Familienbildung kann dabei einen wichtigen Beitrag dazu leisten, neue Zielgruppen aus benachteiligten Herkunftsmilieus zu erreichen.

Die Modellprojekte „Elternbegleitung Plus“ sind über ganz Deutschland verteilt und finden sich sowohl in dünn besiedelten ländlichen Räumen als auch in urbanen Regionen. Verschiedene Arten von Einrichtungen werden gefördert: Familienbildungsstätten und Einrichtungen der Familienbildung

stellen mit 45 Prozent den größten Anteil, gefolgt von Familienzentren bzw. Eltern-Kind-Zentren mit 26 Prozent. Die drittgrößte Gruppe unter den Modellprojekten stellen Kindertagesstätten mit 10 Prozent dar. Die übrigen Projekte verteilen sich z.B. unter anderem auf Mehrgenerationenhäuser oder Elternschulen. Auch die Bandbreite der Kooperationspartner der Einrichtungen ist hoch, mit dem Schwerpunkt auf Kitas und Familienzentren bzw. Einrichtungen der Familienbildung, gefolgt von Jugend- und Gesundheitsämtern und Grundschulen (Correll/Hiemenz/Lepperhoff 2012).

Insgesamt sind die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ Teil einer Gesamtstrategie des BMFSFJ, Eltern und ihren Kindern so früh wie möglich bundesweit Angebote der Förderung, Beratung und Vernetzung zu unterbreiten. Dabei ist der Bereich der Familienbildung in einem Gesamtzusammenhang mit dem quantitativen und qualitativen Ausbau frühkindlicher Betreuung auf der einen Seite und den durch das neue Bundeskinderschutzgesetz von 2012 abgesicherten „Frühen Hilfen“ auf der anderen Seite zu betrachten: So sind die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ jeweils in der Nähe einer der 4.000 geförderten „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ aktiv, die überdurchschnittlich häufig von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Familien besucht werden. In diesen Einrichtungen wird eine frühe Bildungsförderung durch eine alltagsintegrierte Sprachförderung und einen intensiven Einbezug der Eltern realisiert. Auch bei den Netzwerken der Frühen Hilfen, die zur Prävention von Kindeswohlgefährdung durch das Nationale Zentrum Frühe Hilfen begleitet werden, geht es vorrangig um niedrigschwellig und lokal bzw. regional ausgerichtete Unterstützungssysteme. Auf diese Weise wird eine Verschränkung bildungs- und entwicklungsbezogener Maßnahmen für Kinder in der frühkindlichen Entwicklungsphase innerhalb eines Sozialraums über einander ergänzende Aktivitäten des BMFSFJ gewährleistet.

6. Zu diesem Band

Das Kompetenzteam Wissenschaft an der Evangelischen Hochschule Berlin, das das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ des BMFSFJ fachlich unterstützt, präsentiert mit diesem Band aktuelle wissenschaftliche Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen zum Zusammenhang von Familie und Bildung. Der interdisziplinäre Blick soll einen konstruktiven Dialog über psychologische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Disziplinengrenzen hinweg anstoßen bzw. intensivieren. Der überwiegende Teil der in diesem Band versammelten Beiträge geht zurück auf die internationale wissenschaftliche Fachtagung „Zusammen denken: Familie und Bildung.

Wissenschaftliche Perspektiven auf frühe Förderung durch Bildungsbegleitung“, die vom 11. bis 12. Oktober 2012 in Berlin stattfand.

Der Band ist in vier Abschnitte gegliedert: Der erste Teil stellt das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ vor, zeigt den Forschungsstand zur Bedeutung der Familie für frühkindliche Bildungsprozesse auf und präsentiert das Evaluationskonzept für das Bundesprogramm. Der zweite Teil konzentriert sich auf den Bildungsort Familie und die hier wirkenden sozialen Ungleichheiten sowie auf die Verortung des Bildungsorts Familie im politischen Diskurs. Im dritten Teil liegt der Fokus auf der Eltern- und Familienbildung in Deutschland und den in der Elternbildung tätigen Fachkräften. Im vierten Teil wird ein Überblick über Entwicklungen der frühen Förderung und Bildungsbegleitung in ausgewählten europäischen Ländern gegeben, um mögliche Lehren für eine erfolgreiche Entwicklung in Deutschland einbeziehen zu können. Dabei zeigt sich, dass das Thema der frühen Förderung und Bildungsbegleitung in allen vorgestellten Staaten eine Konjunktur erlebt, jedoch systematisch unterschiedlich aufgestellt und institutionell verankert ist. Der Band wird fünftens abgeschlossen durch Beiträge, die Wirkungen von Interventionen und Maßnahmen im Bereich der Erziehungs- und Bildungsbegleitung von Familien wissenschaftlich untersuchen. Dabei wird sowohl durch quantitative als auch qualitative Forschungsdesigns ein Blick auf unterschiedliche wissenschaftliche Vorgehensweisen zum Themenfeld „Familie und Bildung“ und Familienbildung eröffnet.

Wir danken Ulrich Paschold und Christine Mühlbach, Referat „Familienbildung und -beratung, Erziehungskompetenz“ in der „Abteilung Familie“ des BMFSFJ, herzlich für die finanzielle und inhaltliche Unterstützung bei der Erstellung des Bandes. Unser Dank gilt außerdem den Mitgliedern der wissenschaftlichen Impulsgruppe des Bundesprogramms, die das Programm und dessen Umsetzung kritisch-instruktiv und mit viel Enthusiasmus begleiten. Des Weiteren danken wir dem Evaluationsteam um Prof. Dr. Mark Stemmler, FAU Erlangen-Nürnberg, und Prof. Dr. Sabine Walper, Deutsches Jugendinstitut, für die gute Zusammenarbeit. Und schließlich danken wir Ina Pfitzner und dem Linguamon Übersetzungsbüro für die Übersetzung der englischsprachigen Beiträge sowie Bea Hiemenz und Regine Schefels, beide Mitarbeiterinnen des Kompetenzteams Wissenschaft an der Evangelischen Hochschule Berlin, für die redaktionelle Begleitung des Buches.

Literatur

- Boos-Nünning, U. (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. In: WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Büchner, P. (2006): Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden: VS. S. 21–47.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (o.J.): Internetpräsenz des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. www.elternchance.de (Abruf 7.7.2013).
- Correll, L./Hiemenz, B./Lepperhoff, J. (2012): Die Bedeutung des Sozialraums für frühe Förderung und frühkindliche Bildung. www.sozialraum.de/die-bedeutung-des-sozialraums-fuer-fruehe-foerderung-und-fruehkindliche-bildung.php (Abruf 7.7.2013).
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2011): Aufwachsen in Deutschland. DJI Impulse 92–93, H. 1. München: DJI.
- Dienel, Ch. (2002): Familienpolitik: Eine praxisorientierte Gesamtdarstellung der Handlungsfelder und Probleme. Weinheim und München: Juventa.
- Eurydice Network (2009): Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brüssel. http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php (Abruf 29.8.2012).
- Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lösel, F. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Berlin: BMFSFJ. www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=92842.html (Abruf 7.7.2013).
- Meier-Gräwe, U. (2009): Armutsprävention im Sozialraum – ein Schlüssel zur Verringerung von Bildungsarmut bei Kindern. In: Sozialer Fortschritt 58, H. 2–3, S. 29–36.
- Mengel, M. (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Wiesbaden: VS.
- Münder, J./Wiesner, R./Meysen, T. (Hrsg.) (2011): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe-recht. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- OECD (2009): Doing Better for Children. Paris: OECD.
- Pettinger, R./Rollik, H. (2008): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Herausforderungen und Innovation. Elmshorn: Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung.
- Rousseau, J. J. (2005): Die Konstitution des Privaten. Berlin: Akademie Verlag.
- Schäfer, G. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.
- Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) (2010): Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. Ifb-Materialien 7. Bamberg: ifb.
- Stamm, M. (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.
- Stange, W./Kruger, R./Henschel, A./Schmitt, Ch. (2012): Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. Wiesbaden: VS.
- Thiessen, B. (2010): Familienbildung für alle? Perspektiven durch Netzwerkarbeit und mit Blick auf neue Adressat(inn)en. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Stadt Dortmund, Familienprojekt (Hrsg.): Dokumentation des Familienkongresses Dortmund 17.–18.6.2009 in Dortmund, S. 74–77. www.familienkongress.de

dortmund.de/upload/binarydata_d04ud4cms/52/26/20/00/00/00/202652/
Familienkongress_Dortmund_-_Dokumentation.pdf (Abruf 30.6.2013).

Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A.G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./
Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur
Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Er-
gebnisse im Überblick. Berlin: PadQUIs/NUBBEK Projekt.

Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken

Das Bundesprogramm „Elternchance ist
Kinderchance“ und seine Evaluation

1. Einleitung

Bildungsressourcen entscheiden in hohem Maße über den Zugang zu beruflichen Positionen und Einkommen, über die Partnerwahl, Gesundheit und Lebenserwartung. Gerade zertifizierter Bildung kommt damit eine Schlüsselfunktion für die Möglichkeiten der Lebensgestaltung zu (Anger/Plünnecke/Schmidt 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 205 ff.). Nach wie vor hängen jedoch die Chancen zum Erwerb höherwertiger Bildungsabschlüsse und entsprechender Kompetenzen maßgeblich von der familiären Herkunft ab: Kinder aus Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen und Kinder aus Zuwanderungsfamilien, in denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, sind deutlich im Nachteil gegenüber Kindern aus bildungs- und einkommensstarken Familien sowie einheimischen Familien mit deutscher Muttersprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 210 ff.). Wie international vergleichende Kompetenzmessungen im Grundschulalter (IGLU) (Bos et al. 2007) und im Jugendalter (PISA) (Klieme et al. 2010) aufgezeigt haben, fällt die soziale Bildungsungleichheit und damit die Chancenungleichheit (Solga 2005; Solga/Dombrowski 2009) in Deutschland sogar überdurchschnittlich stark aus. Besonders ausgeprägt waren diese Unterschiede in der ersten PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000, wo Deutschland einen unrühmlichen Spitzenplatz bei der sozialen Bildungsungleichheit einnahm (Baumert/Schümer 2001). Erfreulicherweise haben sich die sozialen Disparitäten im Verlauf der letzten Dekade etwas verringert (Ehmke/Jude 2010; Stanat/Rauch/Seegeritz 2010) – wohl nicht zuletzt dank zahlreicher Initiativen, die in Reaktion auf diese Befunde auf den Weg gebracht wurden, um Chancenungleichheit abzubauen und einer Verfestigung sozialer Disparitäten frühzeitig entgegenzuwirken.

Insbesondere Investitionen in die frühe Bildung erweisen sich als ein zentraler Hoffnungsträger. So verweisen zahlreiche Studien auf die nachhaltigen Vorteile vorschulischer Bildung (siehe Melhuish in diesem Band), die sich auch in den Befunden der IGLU-Studie abzeichnen (Bos et al. 2007): Viertklässler, die länger als ein Jahr einen Kindergarten bzw. eine vorschulische Einrichtung besuchten, verfügten über einen deutlichen Vorsprung hinsichtlich ihrer Lesekompetenz gegenüber Viertklässlern, die höchstens ein Jahr lang eine vorschulische Einrichtung besuchten. Nicht zuletzt die Analysen zu Bildungsrenditen in verschiedenen Lebensphasen haben darauf aufmerksam gemacht, dass sich Investitionen in Bildung noch vor dem Schuleintritt in besonderem Maße auszahlen (Heckman 2006).

Während diese Befunde vor allem Argumente für die Förderung von früher institutioneller Bildung liefern, sprechen andere Erkenntnisse dafür, dass dem familiären Kontext ein primäres und noch größeres Gewicht in der Vermittlung früher Bildungserfahrungen zukommt (siehe Stamm in diesem Band). Hier setzt das Programm „Elternchance ist Kinderchance“ an, mit dem das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Ziel verfolgt, Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler für ihre Kinder zu unterstützen. Eine zentrale Funktion sollen hierbei entsprechend geschulte Fachkräfte der Familienbildung übernehmen. Als „Elternbegleiterinnen“ und „Elternbegleiter“ werden sie dafür qualifiziert, mit niederschwelligem Zugang Eltern, auch sozial benachteiligte sowie Zuwanderungsfamilien, zu erreichen, um über das hiesige Bildungssystem und alltägliche Lerngelegenheiten zu informieren und ein entsprechendes Selbstverständnis der Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder zu stärken. Darüber hinaus wurde mit dem Programm „Elternbegleitung Plus“ eine spezielle institutionelle Förderung auf den Weg gebracht, um die Zusammenarbeit der Familienbildung mit weiteren Bildungsakteuren vor Ort zu intensivieren.

Der vorliegende Beitrag will über die wissenschaftliche Begleitforschung zur Evaluation dieses Bundesprogramms informieren. Um die Initiative des BMFSFJ in einen breiteren Kontext einzubetten, gehen wir im zweiten Abschnitt auf Befunde ein, die die Bedeutung der Familie als Bildungskontext für Kinder herausstellen. Im dritten Abschnitt werden aktuelle Entwicklungen im Bereich der Familienbildung skizziert, bevor wir im vierten Abschnitt das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ näher darstellen. Vor diesem Hintergrund beschreibt der fünfte Abschnitt die Konzeption der Evaluationsstudie, die Elternbegleiterinnen und -begleiter, geförderte Einrichtungen der Familienbildung sowie die teilnehmenden Eltern und Kinder in den Blick nimmt.

2. Die Familie als Lern- und Bildungsort und die Genese sozialer Disparitäten

Familien spielen in vielfacher Hinsicht eine zentrale Rolle als Entwicklungs- und Bildungskontext für die in ihnen aufwachsenden Kinder: Sie eröffnen über die materielle Ausstattung des Haushalts und die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen Lern- und Entwicklungsgelegenheiten; sie lenken kindliche Neugier und Lernmotivation und liefern Richtlinien für angemessenes Verhalten; und sie vermitteln direkt und indirekt den Zugang zu außerfamilialen Erfahrungsräumen, die ihrerseits unterschiedliche Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen. In all diesen Bereichen bestehen jedoch deutliche soziale Disparitäten. Entlang von drei zentralen Aspekten der Elternrolle, die Schneewind (2008) herausstellt, soll im Folgenden näher auf die Bedeutung der Familie als Lern- und Bildungsort sowie die Genese sozialer Disparitäten eingegangen werden.

2.1 Eltern als Interaktions- und Beziehungspartner der Kinder

Eltern fungieren als Interaktions- und Beziehungspartner ihrer Kinder, indem sie mehr oder minder positive Beziehungserfahrungen vermitteln, Kinder in die Familie einbinden und hierbei nicht nur ihr Wohlbefinden fördern, sondern auch beiläufig Lerngelegenheiten schaffen. Insbesondere die Bindungsforschung hat darauf aufmerksam gemacht, wie entscheidend die Interaktionserfahrungen der Kinder im ersten Lebensjahr für den Aufbau einer sicheren Bindung sind. Sie sind verantwortlich dafür, wie Kinder ihre negativen Gefühle überwinden lernen und sich sozial-emotional entwickeln (Grossmann/Grossmann 2004). Die Feinfühligkeit der Eltern im Umgang mit kindlichen Bedürfnissen steht dabei als zentraler Einflussfaktor auf die Bindungssicherheit im Vordergrund (Ahnert 2004). Bei den Vätern, die meistens für das „wildere“ Spiel zuständig sind, ist es insbesondere die Spielfeinfühligkeit, die eine kind- und situationsgerechte Modulation von Anforderung, Spannung und Beruhigung beim gemeinsamen Spiel gewährleistet (Kindler 2002).

Obwohl die Bindungsforschung vorrangig der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder Aufmerksamkeit geschenkt hat und in diesem Bereich die herausragende Bedeutung einer sicheren Bindung aufzeigen kann, erweist sich eine sichere Bindung doch auch für die kognitive und Sprachentwicklung als günstig (Korntheuer/Lissmann/Lohaus 2007). Interaktionsbeobachtungen von Säuglingen und ihren Müttern im Rahmen der Mannheimer Risikokinderstudie legen nahe, dass ein feinfühliges Interak-

tionsverhalten der Mütter die kognitive Entwicklung der Kinder in den ersten Lebensjahren stimuliert, auch unter Kontrolle zahlreicher anderer Einflussfaktoren wie Geburtsrisiken der Kinder, Einkommen und häuslicher Anregungsgrad, der sich ebenfalls – zusätzlich zum mütterlichen Interaktionsverhalten – als förderlich erweist (Blomeyer et al. 2010).

Der häusliche Anregungsgrad, der in der Mannheimer Risikokinderstudie durch den HOME-Index (Home Observation for Measurement of the Environment; Bradley/Caldwell 1984) erfasst wurde und eine breite Palette von materiellen (Spielsachen) und sozial-interaktionalen Anregungsfaktoren umfasst, ist nach zahlreichen Studien ein relevanter Einflussfaktor auf die kognitive Entwicklung von Kindern (Bradley 1994; Bradley/Corwyn/Whiteside-Mansell 1996). Gleichzeitig verweisen diese Studien allerdings auch auf deutliche Unterschiede in Bezug auf die Anregungen, die Kinder – je nach sozio-ökonomischen Ressourcen – in ihrer Familie erfahren. Dabei sind Familien mit geringen ökonomischen und Bildungsressourcen im Nachteil. Dies gilt nicht zuletzt für die Anregung im sprachlich-kommunikativen Wechselspiel von Eltern und Kindern. Kinder höher gebildeter Eltern erfahren deutlich mehr sprachliche Stimulation als Kinder von Eltern mit geringen Bildungsressourcen (Hoff 2003).

Generell erweist sich ein anregungsreiches Familienklima als entwicklungsförderlich. Obwohl Kinder in Armutsfamilien nach Befunden der AWO-ISS-Studie seltener ein anregungsreiches Familienklima erleben, profitieren sie doch gleichermaßen wie Kinder in finanziell gesicherten Familien davon, wenn es ihren Familien gelingt, ein solches Klima zu schaffen: Gab es in der Familie viele gemeinsame Aktivitäten, so waren die Kinder seltener von Entwicklungsbeeinträchtigungen betroffen (Holz/Hock 2006).

2.2 Eltern als Erzieher und Bildungsförderer der Kinder

Schneewind (2008) betont darüber hinaus die zentrale Funktion von Eltern als Erzieher und Bildungsförderer der Kinder, wie sie in der Erziehungs(stil)forschung (Führer 2005) und der Forschung zu „Home Literacy“ (Leseman et al. 2007) angesprochen wird. Das Erziehungsverhalten der Eltern spielt ab dem Kleinkindalter bis weit ins Jugendalter hinein eine wesentliche Rolle für die kindliche Entwicklung (Steinberg 2001). Zahlreiche Befunde legen nahe, dass liebevoll-konsequentes („autoritatives“) Erziehungsverhalten für weite Bereiche der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Ressource liefert. Kinder, die viel elterliche Wärme und Zuwendung erfahren, gleichzeitig aber auch mit klaren Vereinbarungen und Regeln aufwachsen, deren Einhaltung die Eltern überwa-

chen und einfordern, entwickeln sich positiver: Nicht nur in ihrem Sozialverhalten und ihrer emotionalen Entwicklung haben sie Vorteile gegenüber Kindern, die wenig Zuwendung und mangelnde oder übermäßig harsche Kontrolle erfahren (Hoeve et al. 2009; Kiernan/Huerta 2008; Walper/Grgic 2013, i.E.), auch in der Schule zeigen sie bessere Leistungen (Spera 2005). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die emotionale Entwicklung der Kinder auch für ihren Schulerfolg maßgeblich ist: Kinder, die mit emotionalen Belastungen zu kämpfen haben, sind mit deutlichen Risiken für ihre schulische Entwicklung konfrontiert (Raver 2003).

Vor allem frühe Autonomieunterstützung seitens der Eltern bewährt sich als günstiger Faktor, der den späteren schulischen Leistungen der Kinder zuträglich ist (Joussemet et al. 2005). So scheint die elterliche Autonomieunterstützung vor allem motivationale Ressourcen der Kinder wie ein positives Kompetenz- und Autonomieerleben zu stärken, die ihrerseits die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen begünstigen (Grolnick/Ryan/Deci 1991). Auch bei der Begleitung der Hausaufgaben geht Autonomieunterstützung mit positiveren Schulleistungen der Kinder einher (Cooper/Lindsay/Nye 2000). Insgesamt scheint ein autoritativer Erziehungsstil vor allem einen günstigen Kontext für spezifische Einflussnahme der Eltern zu liefern – etwa bei der Strukturierung des häuslichen Lernens und der gezielten Förderung schulischer Leistungen (Darling/Steinberg 1993).

Die mehr oder minder gezielte Förderung kindlicher Kompetenzen setzt schon frühzeitig im Kleinkindalter ein. In dieser Phase beginnen viele Eltern, ihren Kindern Geschichten vorzulesen oder zu erzählen. Dies hat sich für die nachhaltige Förderung kognitiver Kompetenzen der Kinder sehr bewährt, wobei allerdings Unterschiede hinsichtlich der Art und Weise, wie Eltern die Inhalte der Geschichten aufgreifen, mit kindlichen Erfahrungen verbinden und den Kindern didaktisch vermitteln, in die Waagschale fallen (Leseman/Jong 1998). Hiermit angesprochen ist das sogenannte „Home Literacy Environment“ (HLE) als „Begriff für die familiären Ressourcen und Möglichkeiten [...], die Kindern bezüglich des Schriftsprach- und mündlichen Spracherwerbs zur Verfügung gestellt werden“ (Lehrl et al. 2012, S. 118). Mitunter wird in diesem Zusammenhang auch auf den Begriff „Family Literacy“ rekurriert. Eine einheitliche Konzeptualisierung von HLE gibt es zwar nicht, gleichwohl beziehen alle Konzeptualisierungen und empirischen Konkretisierungen von HLE mehrere Dimensionen einschlägiger familiärer Ressourcen für den kindlichen (Schrift-) Spracherwerb ein. Häufig wird ein breiter Rahmen gewählt, der neben Elementen der sprachlichen Instruktion auch Aspekte des emotionalen Klimas in der Familie als Lernkontext umfasst (z. B. Britto/Brooks-Gunn 2001; Leseman et al. 2007). So legen einzelne Befunde sogar nahe, dass die elterliche Responsivität und

Unterstützung noch bedeutsamer für die Sprachentwicklung und Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens („Emergent Literacy“) sind als spezifische didaktische Praktiken der Mütter (Roberts/Jurgens/Burchinal 2005). Allerdings ist die eigenständige Bedeutung bildungsförderlicher Aktivitäten in der Familie nicht zu unterschätzen. Einer Studie von Kiernan und Huerta (2008) zufolge haben die gemeinsamen familiären Leseaktivitäten einen deutlich stärkeren Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Dreijährigen als die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung für sich genommen.

Bewährt hat sich auch die Unterscheidung zwischen einer informellen und formellen Dimension des HLE, wobei sich die informelle Dimension auf allgemeine Erfahrungen mit Büchern und Vorlesen bezieht, während die formelle Dimension den Fokus auf die frühe Förderung der Schriftsprache (z.B. durch Buchstabenspiele) legt (Sénéchal/LeFevre 2002). Eine deutsche Längsschnittstudie mit Kindern im Alter von drei bis vier Jahren bestätigt, dass beide Dimensionen von HLE eigenständige und unterschiedlich profilierte Effekte auf die Sprachentwicklung der Kinder haben, wobei die formelle Dimension in stärkerem Maße für den Schriftspracherwerb ausschlaggebend ist (Lehrl et al. 2012). Hierbei ergaben sich neben positiven Effekten der Vermittlung von Erfahrungen mit Büchern auf die Grammatikkompetenzen der Kinder auch förderliche Effekte der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion auf den Wortschatz und inhaltliches Vorwissen, wobei diese Effekte allerdings schwach ausfielen. Interessanterweise bestätigt diese Studie zwar auch die vielfach aufgezeigten deutlichen Nachteile von Familien mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen: Diese Familien haben Nachteile hinsichtlich der Vermittlung von Erfahrungen mit Büchern und der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion, die an verschiedenen Merkmalen des beobachtbaren Anregungsgehalts festgemacht wurden. Hinsichtlich der formellen Instruktion in Schriftsprache durch die Eltern ergaben sich aber keine Unterschiede zwischen sozio-ökonomisch besser oder schlechter gestellten Familien.

Ähnlich lassen sich auch für den Erwerb mathematischer Kompetenzen Einflüsse der häuslichen Lernumgebung als „Home Numeracy Environment“ (HNE) aufzeigen (Niklas/Schneider 2012). Analog zur Sprachförderung in der Familie zeigt sich auch in diesem Bereich, dass gemeinsame mathematikrelevante Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern, wie z.B. Würfel- und Zahlenspiele im Vorschulalter, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen der Kinder zum Beginn der Grundschule haben. Kinder, die ein anregungsreiches HNE erfahren, haben nicht nur beim Schuleintritt weiter entwickelte mathematische Kompetenzen, sondern scheinen auch darüber hinaus im Verlauf des ersten Schuljahrs stärker von Lerngelegenheiten zu profitieren. Sie zeigen eine entspre-

chend positivere Entwicklung mathematischer Kompetenzen, selbst wenn man die günstigeren mathematischen Vorläuferfertigkeiten berücksichtigt. Diese Vorteile von HNE gelten auch unabhängig von der Intelligenz der Kinder, d.h. sie haben selbst dann Bestand, wenn man Unterschiede in der kindlichen Intelligenz statistisch kontrolliert.

Diese Rolle der Eltern als Erzieher und Bildungsförderer ihrer Kinder erfordert ein komplexes Zusammenspiel an selbst- und kindbezogenen Kompetenzen sowie kontext- und handlungsbezogenen Kompetenzen der Eltern (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005). Um kindliche Kompetenzen gezielt zu fördern, müssen Eltern günstige Momente erkennen und flexibel reagieren können. Im Idealfall passen sie ihre Unterstützung und Anregung den Lern- und Problemlösemöglichkeiten der Kinder in der jeweiligen Situation an und liefern damit ein „Gerüst“ für eigenständiges Lernen der Kinder („Scaffolding“; Mattanah et al. 2005; Pea 2004).

2.3 Eltern als Arrangeure kindlicher Entwicklungsgelegenheiten

Eltern nehmen jedoch nicht nur Einfluss auf ihre Kinder, indem sie ihre Kooperationsbereitschaft, Lernmotivation und Fähigkeit zur Selbststeuerung fördern und ihr Wissens- und Handlungsrepertoire durch Instruktion, Anregung und Vorbild erweitern, sondern auch, indem sie außerfamiliale Lernumwelten auswählen und gestalten. In diesem Sinne sind Eltern Arrangeure kindlicher Entwicklungsgelegenheiten durch die Wahl von Betreuungsarrangements und Schulen sowie durch die Einflussnahme auf Kontakte zu Gleichaltrigen, die den Kindern eine je spezifische „Ökologie der Entwicklungsförderung“ bieten. Hierbei liegen Anregungen, die Kinder innerhalb und außerhalb der Familie erfahren, oft gleichermaßen in der Hand der Eltern. So zeigen Analysen von Eckhardt und Riedel (2012) anhand von Daten des Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts, dass Eltern, deren Alltagsaktivitäten in der Familie einen starken Bildungsbezug aufweisen, auch häufiger organisierte Freizeitangebote für ihre Kinder in Anspruch nehmen, als dies Familien tun, die vergleichsweise seltener bildungsorientierten Aktivitäten nachgehen.

Besonders intensiv wird aktuell die Rolle der Eltern als Arrangeure kindlicher Bildungsgelegenheiten im Hinblick auf die Auswahl von Kindertagesbetreuung in der frühen Kindheit diskutiert. Wie schon eingangs erwähnt, erweist sich ein längerer Besuch einer Kindertageseinrichtung als förderlich für die schulische Entwicklung der Kinder. Allerdings bestehen in dieser Hinsicht noch deutliche soziale Selektivitäten. So fällt die Bil-

dungsbeteiligung von Kindern unter drei Jahren mit Migrationshintergrund in der Tagesbetreuung in Westdeutschland mit 13 Prozent deutlich geringer aus als für Kinder ohne Migrationshintergrund (23 Prozent). Auch Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand der Eltern haben einen Nachteil gegenüber Kindern mit höher gebildeten Eltern: Sie besuchen erst später und zu geringeren Anteilen eine Kindertageseinrichtung oder Tagespflege (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 211 f.). Entsprechend schlussfolgert die Autorengruppe des Bildungsberichts 2012: „Das Ziel, vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund möglichst frühzeitig kompensatorisch durch institutionelle Angebote zu fördern, ist offensichtlich noch nicht erreicht“ (ebd., S. 211).

Auch der Zugang zum Gymnasium beim Übertritt in die Sekundarstufe ist für Kinder aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund mit höheren Hürden verbunden (Ehmke et al. 2004). Ausschlaggebend sind hierbei nicht nur die Nachteile in der Kompetenzentwicklung, die als primäre Herkunftseffekte zu sehen sind, sondern auch sogenannte sekundäre Herkunftseffekte, die sich an selektiven Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte, vor allem aber auch an unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Kalkülen der Eltern bei ihren Bildungsentscheidungen festmachen lassen: Eltern mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen fürchten eher, dass sie ihre Kinder bei den Hausaufgaben nicht angemessen unterstützen können, dass die Kinder durch den Gymnasialbesuch belastet werden und dass sowohl der Gymnasialbesuch als auch die längere Ausbildung finanzielle Lasten mit sich bringen (Ditton 2007a). Liegt eine Übertrittsempfehlung für den Gymnasialbesuch vor, so entscheiden sich Eltern mit niedriger Bildung entsprechend seltener für diese Option als Eltern mit höherer Bildung (Ditton 2007b). Will man die Bildungspotenziale dieser Kinder entfalten, so kommt nicht nur der Förderung von Kompetenzen entscheidende Bedeutung zu, sondern auch der Beratung der Eltern bei Schullaufbahnentscheidungen für ihre Kinder.

Entsprechend werden Eltern zunehmend als Kooperationspartner von Schulen entdeckt. Sobald Kinder nicht mehr ausschließlich im Elternhaus betreut werden, sondern in die Tagesbetreuung und später die Schule wechseln, gewinnt die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Elternhaus und Bildungseinrichtung an Bedeutung (Haase 2012; Stange et al. 2012). Besonders intensiv wurde dies für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule untersucht (Hill/Taylor 2004). Im Mittelpunkt steht hierbei das schulbezogene Engagement von Eltern, das sich sowohl im häuslichen Kontext zeigen kann (z.B. bei der Strukturierung der Hausaufgaben oder dem Interesse der Eltern an schulischen Belangen der Kinder) als auch im schulischen Kontext selbst (z.B. Teilnahme an Elternabenden,