



Enquetekommission "Chancen für Kinder"

Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen

Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder

Expertise von Prof. Dr. Manfred Holodynski

**unter Mitarbeit von Freia Stallmann (M. A.) und Dipl.-Psych. Dorothee Seeger
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Psychologie in Bildung und schulischer Erziehung**

Düsseldorf 2007

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
1 Einleitung.....	6
2 Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder	8
2.1 Überblick.....	8
2.2 Das Passungsmodell als Erklärungsrahmen.....	9
2.2.1 Entwicklungsrelevante Komponenten	10
2.2.2 Die Passung der Komponenten	12
2.3 Forschungsergebnisse zu den Entwicklungskomponenten	12
2.3.1 Überblick.....	12
2.3.2 Entwicklungspotential: Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung	13
2.3.3 Übergreifende Entwicklungsaufgaben: Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit.....	15
2.3.4 Entwicklungsressourcen und Entwicklungsbeeinträchtigungen	15
2.3.4.1 Autoritativer elterlicher Erziehungsstil als proximale Entwicklungs- ressource.....	15
2.3.4.2 Sozioökonomischer Status und Kinderarmut als distale Entwicklungsbeeinträchtigung	18
2.3.4.3 Kumulation von Risikofaktoren als stärkste distale Entwicklungsbeeinträchtigung 19	
2.3.5 Schutz- und Resilienzfaktoren kindlicher Entwicklung.....	22
2.3.6 Fehlanpassungen im Lebenslauf bei Familien mit multiplen Risiken	23
2.3.7 Fazit.....	26
2.4 Bildungsbedeutung von Eltern für ihre Kinder in einzelnen Altersphasen.....	27
2.4.1 Überblick.....	27
2.4.2 Säuglingsalter.....	28
2.4.2.1 Elterliche Fürsorge, Entwicklung der kindlichen Selbstregulation und elterliche Regulationskompetenz	28

2.4.2.2	Aufbau einer sicheren Bindung zu Mutter und Vater und elterliche Sensitivität.....	29
2.4.2.3	Sozialkognitive Basiskompetenzen und Lenkung der geteilten Aufmerksamkeit	30
2.4.2.4	Fazit: Intuitive Didaktik als elterliche Erziehungs- und Bildungskompetenz.....	31
2.4.3	Kleinkind- und Vorschulalter.....	32
2.4.3.1	Entwicklung der Folgsamkeit und elterlicher Erziehungsstil	32
2.4.3.2	Sprechentwicklung und elterliche Sprechstile	34
2.4.3.3	Entwicklung von Schulfähigkeit und familiäre Schutz- und Risikofaktoren.....	35
2.4.4	Kindheit.....	36
2.4.4.1	Lernprobleme von Schülern und elterliches Engagement.....	36
2.4.4.2	Selbstreguliertes Lernen und elterliche Hausaufgabenhilfe.....	37
2.4.5	Jugendalter	38
2.4.5.1	Identitätsentwicklung, Eigenverantwortlichkeit und elterlicher Erziehungsstil.....	38
2.4.5.2	Positive Gleichaltrigenbeziehungen und elterliches Monitoring	39
2.4.6	Fazit: Die Bildungsbedeutung von Eltern für ihre Kinder	40
2.5	Spezielle Fragen zur Bildungsbedeutung anderer Bezugspersonen.....	41
2.5.1	Welche Bedeutung haben Väter im Unterschied zu Müttern für ihre Kinder?.....	41
2.5.2	Welchen Einfluss haben Geschwister auf die Entwicklung von Kindern?.....	42
2.5.3	Welche Rolle spielen andere erwachsene Bezugspersonen?	43
3	Evaluation von Maßnahmen zur Unterstützung von Familien	44
3.1	Überblick.....	44
3.2	Familienpolitische Maßnahmen.....	46
3.2.1	Maßnahmen zum Einkommenstransfer.....	46
3.2.2	Elternzeit	49
3.3	Maßnahmen zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern.....	50
3.3.1	Familienbildungsstätten	51
3.3.2	Exkurs: Kriterien für die Evaluation von Elterntrainings	52
3.3.3	Elterntrainings	53
3.3.3.1	Evaluierte deutschsprachige Elterntrainings	55
3.3.3.2	Zusammenfassung.....	58
3.3.4	Maßnahmen zur außerfamiliären Betreuung und Bildung von Kindern.....	58

3.3.4.1	Merkmale hochwertiger Krippen- und Kindergartenarbeit.....	59
3.3.4.2	Kinder unter 3 Jahren	60
3.3.4.3	Kinder zwischen 3 und 6 Jahren	62
3.4	Maßnahmen für Familien mit multiplen Risiken.....	63
3.4.1	Überblick.....	63
3.4.2	Kompensatorische Kindergarten- und Vorschulprogramme	64
3.4.2.1	Das Perry-Projekt.....	65
3.4.2.2	Das Abecedarian-Projekt	66
3.4.2.3	Die NICHD-Studie.....	67
3.4.2.4	Fazit zu kompensatorischen Kindergartenprogrammen.....	68
3.4.3	Indizierte Elterntrainings.....	69
3.4.4	Hausbesuchsprogramme	70
3.4.5	Zweigenerationenprogramme	73
3.4.6	Familienzentren.....	74
3.4.7	Identifikation: Medizinische und psychologische Vorsorgeuntersuchungen	75
4	Ableitung erster Empfehlungen	78
4.1	Familienpolitische Maßnahmen.....	78
4.1.1	Kinderarmut bekämpfen: Einkommenstransfer	78
4.1.2	Elternschaft wirtschaftlich ermöglichen: Elternzeit.....	79
4.2	Bildungspolitische Maßnahmen: Das Selbsthilfepotential von Familien mobilisieren und stärken.....	80
4.3	Bildungspolitische Maßnahmen: Außerfamiliäre Betreuung und Bildung von Kindern	80
4.3.1	Altersgemäße Angebote zur integrierten Bildung und Betreuung.....	80
4.3.1.1	Anforderungen an Angebote für Kinder unter einem Jahr.....	80
4.3.1.2	Anforderungen an Bildungsangebote für Kinder unter 3 Jahren	81
4.3.1.3	Anforderungen an Tagesmütter.....	82
4.3.1.4	Anforderung für Angebote für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren.....	82
4.3.2	Kommunale Vernetzung der Angebote zur Unterstützung der Erziehungstätigkeit.....	83
4.3.3	Niederschwellige Vermittlung der Unterstützung organisieren.....	84

4.3.4	Kinder in Tageseinrichtungen frühzeitig und professionell fördern durch eine effektive Umsetzung der Bildungsvereinbarungen	86
4.3.5	Einrichtung von Modell-Kitas	87
4.4	Maßnahmen für Familien mit multiplen Risiken.....	89
4.4.1	Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühförderung.....	89
4.4.2	Möglichkeiten zu frühen Hilfen für Familien mit multiplen Risiken	90
4.4.2.1	Der Aufbau von Familienzentren.....	90
4.4.2.2	Angebotsstruktur eines Familienzentrums	91
4.4.2.3	Bereitstellung von zusätzlichen Sach- und Personalmitteln	92
4.4.2.4	Einrichtung von Modellprojekten	92
4.4.2.5	Evaluation der Bildungseffekte statt Zertifizierung von Strukturmerkmalen	93
5	Bibliographie	94

1 Einleitung

Seit der ersten PISA-Studie (2001) ist der Bildungsbegriff zum allseits benutzten Begriff geworden. So wird auch im Anforderungsprofil dieser Expertise von der Bildungsbedeutung von Eltern gesprochen. Damit hat in der öffentlichen Diskussion der Bildungsbegriff den Erziehungsbegriff abgelöst, ohne dass dabei geklärt wurde, in welchem Verhältnis Erziehung und Bildung zueinander stehen. Daher möchten wir an dieser Stelle eine pragmatische Klärung für den Gebrauch in dieser Expertise vornehmen:

Unter *Erziehung* verstehen wir hier allgemein solche Handlungen, die darauf zielen, die Motive, Werte und Eigenschaften eines Menschen und ihre Entwicklung dauerhaft auszurichten. Dabei ist diese Ausrichtung normativ durch Erziehungsziele vorgegeben (vgl. Brezinka 1990; auch Fuhrer 2005). Ein normatives Erziehungsziel könnte z.B. die unbedingte Folgsamkeit gegenüber einer Autorität sein. Es können aber auch die Erziehungsziele „Eigenverantwortlichkeit“ und „Gemeinschaftsfähigkeit“ sein, wie dies z. B. der deutsche Gesetzgeber im KJHG § 1 mit der Formulierung zentraler Entwicklungs- und Erziehungsziele vorgegeben hat (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005).

Demgegenüber verstehen wir *Bildung* eingeschränkt auf solches Erziehungshandeln, das eine Person befähigt, selbständig und an vernunftbezogenen Urteilen ausgerichtet handeln zu können und sich darüber hinaus auch selbständig weiter bilden zu können (vgl. Tenorth 1994; Weinert 1999). Dies beinhaltet über die Vermittlung von Wissen hinaus auch die Vermittlung von Strategien der vernunftorientierten Selbstregulation, die das Lernen neuer Kenntnisse und Fertigkeiten auch außerhalb institutionalisierter Lernkontexte ermöglicht. Bildung würde demnach in Bezug auf die zwei oben genannten universellen Erziehungsziele der Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit darin bestehen, den Heranwachsenden in die Lage zu versetzen, diese Ziele nicht aufgrund äußeren Zwangs, sondern vernunftgeleiteter Einsicht und Urteilskraft zu vertreten, in seinem Handeln zu verwirklichen und fähig zu sein, dies auch an sich ändernde gesellschaftliche und soziale Kontexte eigenverantwortlich anpassen zu können. Wir ersparen uns an dieser Stelle, die allseits bekannten und auch akzeptierten Gründe für die Notwendigkeit von Bildung und die Legitimität der beiden Erziehungsziele hier erneut aufzuführen, da dies an anderen Stellen hinlänglich getan worden ist und darüber kein Dissens besteht (vgl. z.B. Grolnick / Farkas 2002; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005).

Wir möchten uns vielmehr auf die Frage konzentrieren, die dieser Expertise zugrunde liegt: Wenn Kinder Bildung erwerben sollen – welche Bedeutung haben dann Eltern, Familien und andere Bezugspersonen für die Bildungsentwicklung von Kindern?

Entsprechend den Vorgaben der Enquetekommission werden wir die Fragestellung in drei Bearbeitungsschritten beantworten:

Als Erstes geben wir einen Überblick über den nationalen und internationalen Stand der empirischen Forschung zur Bedeutung von Eltern und Bezugspersonen für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern.

Als Zweites stellen wir qualitätsfördernde und qualitätssichernde Maßnahmen zur Unterstützung von Familien vor. Dies umfasst nicht nur direkte Unterstützungsmaßnahmen für Familien wie z.B. Einkommenstransfers, Elternzeit oder Familienbildungsangebote, sondern auch indirekte familienentlastende und familienergänzende Bildungsmaßnahmen wie insbesondere die Betreuung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, was eigentlich Gegenstand einer anderen Expertise ist. Hier werden diese Angebote unter dem Blickwinkel der Familie analysiert.

Als Drittes geben wir erste Empfehlungen, wie Unterstützungsmaßnahmen für Familien weiter optimiert und ausgebaut werden können. Dabei werden wir auch an bereits bestehende Unterstützungsmaßnahmen in Nordrhein-Westfalen anknüpfen und Optimierungsvorschläge unterbreiten. Dabei haben wir uns nicht auf allgemeine und abstrakte Empfehlungen des „alles müsste besser und mehr gemacht werden“ verlegt, sondern bereits sehr konkret anzugeben versucht, welche Maßnahmen sich auf der Basis der bestehenden empirischen Befundlage als vielversprechend und aussichtsreich darstellen.

Die Expertise ist sehr umfangreich ausgefallen. Dies ist auch Ausdruck dessen, dass es zu dieser Frage der Bildungsbedeutung von Familien und Bezugspersonen für Kinder einen enormen Umfang an empirischer Forschung mit aussagekräftigen Ergebnissen gibt. Sie bieten eine relativ gesicherte Grundlage für die Auswahl und die Konzeption von Unterstützungsmaßnahmen für Familien. Angesichts der Komplexität der Thematik und der Differenziertheit der Forschungslage hielten wir es für unangemessen, allein die allgemeinen Schlussfolgerungen zu berichten. Denn dies würde es dem Leser nicht mehr erlauben, kritisch nachzuvollziehen, aufgrund welcher empirischen Befunde man zu welchen Schlussfolgerungen gekommen ist. Wir haben zu den einzelnen Kapiteln Überblicke und Fazits geschrieben, so dass diese für eine erste Orientierung herangezogen werden können.

2 Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder

2.1 Überblick

Nach landläufiger Auffassung erscheint die Vermittlung von Bildung die genuine Aufgabe der Institution Schule zu sein, weil dies die normalen Kompetenzen und Ressourcen von Eltern bei weitem übersteigen würde. Eltern wird demgegenüber lt. Grundgesetz Art. 6, Abs.2 "nur" das Recht und die Pflicht der "Pflege und Erziehung" ihrer Kinder zugewiesen.

Ein vorangestelltes Resümee. Eltern haben jedoch eine enorme Bedeutung für die Bildungsentwicklung ihrer Kinder und das nicht nur als „Reparaturanstalt“ eines ineffektiven Schulsystems, sondern vor aller Schule von Geburt ihrer Kinder an. Eine mittlerweile ungezählte Menge an Forschungen zu Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Heranwachsenden, die wir in dieser Expertise überblicksartig vorstellen, hat Folgendes zeigen können:

1. Je weiter man in der Entwicklung zurückgeht, desto weniger lassen sich die elterlichen Aufgaben der Pflege und Erziehung/Bildung trennen. Für Kinder unter 3 Jahren erfolgt Bildung und Erziehung im Wesentlichen eingebunden in die täglichen Pflegeroutinen und Spielsituationen. Dies geschieht, indem die Bezugsperson/Eltern das Kind an ihren alltäglichen Handlungsroutinen teilhaben lässt und/oder Episoden mit Spielhandlungen einflieht. Diese alltäglichen Routinen bilden den Rahmen, in den situativ angepasste Bildungsanreize und Anforderungen z.B. zur Sprachentwicklung eingefüllt werden.
2. Diese alltäglichen Erziehungs- und Bildungsepisoden lassen sich als Zone der nächsten Entwicklung von Kindern begreifen: Nämlich in Situationen geteilter Aufmerksamkeit mit einem kompetenten Anderen über das aktuelle Kompetenzniveau hinauszuwachsen, indem der kompetente Andere die Handlungsanforderungen auf sich und den Lernenden verteilt, so dass man gemeinsam Ziele erreicht, die der Lernende ohne diese Unterstützung nicht erreicht hätte – bis er schließlich durch eine allmählich zurückgenommene Unterstützung befähigt ist, diese Ziele auch allein zu erreichen.
3. Mit dem Elternrecht auf Erziehung ist zugleich die Pflicht oder zumindest die Erwartung verbunden, sich für den "Gesamterfolg" der Erziehung verantwortlich zu fühlen und daher auch dafür mit Sorge zu tragen, dass die Bildungsprozesse der eigenen Kinder erfolgreich verlaufen.
4. Zumindest der größte Teil der Eltern vermittelt ihren Kindern in ihren alltäglichen Pflege-

und Erziehungstätigkeiten eine Reihe an Kompetenzen, die basal sind für die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit und die die Vermittlung von Bildung vorbereiten und flankieren. Ohne diese Vorläuferkompetenzen scheint die schulische Vermittlung von Bildung zum Scheitern verurteilt zu sein oder zumindest deutlich erschwert – jedenfalls in der Form, wie Schule z.Zt. strukturiert ist.

5. Es gibt jedoch einen kleinen Teil an Familien, die durch eine Kumulation von Risikofaktoren belastet sind und dadurch in ihrer Erziehungsfähigkeit derart eingeschränkt sind, dass sich dramatische Beeinträchtigungen in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zeigen. Da diese Risikobelastungen von Familien in der Regel eine hohe Stabilität über den Entwicklungsverlauf ihrer Kinder aufweisen, üben sie auch einen fortlaufenden negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus. Diese können auch durch Resilienzfaktoren auf Seiten der Kinder nicht kompensiert werden. Daher benötigen diese Familien und ihre Kinder massive und koordinierte Hilfe von außen, da hier keine Selbstheilung und Selbsthilfe zu erwarten ist, sondern mit einer sozialen Vererbung der Entwicklungsbeeinträchtigungen in die nächste Generation zu rechnen ist.

Kapitelübersicht. Die Beantwortung der Frage nach der Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder gehen wir in vier Schritten an:

1. Als erstes geben wir mit dem Passungsmodell und seinen Entwicklungskomponenten einen Erklärungsrahmen, wie man aus wissenschaftlicher Perspektive den komplexen und dynamischen Zusammenhang Eltern, Kindern und ihrem soziokulturellen Kontext modelliert und damit die vielschichtigen und disparaten Befunde einordnen kann.
2. Als nächsten referieren wir Forschungsergebnisse zu den einzelnen Entwicklungskomponenten, insbesondere zu den familiären Entwicklungsressourcen und -beeinträchtigungen.
3. Als drittes skizzieren wir die wesentlichen Befunde zu den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen und den darauf abgestimmten Erziehungs- und Bildungsaufgaben von Eltern.
4. Schließlich gehen wir noch auf die Bildungsbedeutung von Vätern im Besonderen und von Geschwistern und anderen Bezugspersonen ein.

2.2 Das Passungsmodell als Erklärungsrahmen

In den Humanwissenschaften hat sich im Verlaufe der letzten drei Jahrzehnte eine kontextualistische

Sichtweise der menschlichen Entwicklung durchgesetzt. Menschliche Entwicklung wird als eingebettet in einen kulturellen Kontext gesehen, der einen vorgefundenen, aber veränderbaren Möglichkeitsraum eröffnet. Nicht nur dem Kontext in Form anderer Subjekte (Eltern, Gleichaltrige, Lehrer etc.), sondern auch der Person selbst wird ein aktiver, gestaltender Einfluss auf ihre Entwicklung zugeschrieben. Dabei stehen Person und Kontext in einer dynamischen, interaktiven Beziehung zueinander, so dass die daraus resultierenden Entwicklungsmuster über die gesamte Lebensspanne plastisch und modifizierbar bleiben können (Ford / Lerner 1992). Um untersuchen und erklären zu können, zu welchen Verläufen und Ergebnissen diese Wechselwirkung zwischen Kind, Erwachsenen und dem (kulturellen) Entwicklungskontext führen können, hat Brandtstädter (1985) ein Passungsmodell mit vier Entwicklungskomponenten vorgeschlagen, das sich als Erklärungsrahmen für das Verständnis von Entwicklungsprozessen gut eignet. Danach erklären sich gelingende bzw. misslingende Entwicklungsverläufe einer Person aus der Wechselwirkung dieser Komponenten und ihrer Passung bzw. Fehlpassung.

2.2.1 Entwicklungsrelevante Komponenten

(1) Entwicklungspotentiale einer Person. Damit sind auf der einen Seite die aktuellen

(Temperaments-)Dispositionen, Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen einer Person gemeint. Wichtig zu beachten ist, dass diese Potentiale nicht ein feststehendes Set bilden, das ein Kind unveränderlich einbringt, sondern dass diese Potentiale selbst Ergebnis vorauslaufender Entwicklung sind. D.h. Entwicklungspotentiale manifestieren sich jeweils in einem aktuellen Entwicklungsstand, wobei in Abhängigkeit der individuellen Entwicklungsgeschichte große interindividuelle Unterschiede darin bestehen, über welches Entwicklungspotential ein Kind verfügt. Bestehen sie zu Beginn zunächst aus (Temperaments-)Dispositionen und einfachsten sensomotorischen und emotionalen Fertigkeiten, kommen in der frühkindlichen Erziehung weitere Fertigkeiten und Kompetenzen dazu, wie Fertigkeiten zur emotionalen und willentlichen Selbstregulation, zur Regulation sozialer Beziehungen, das Sprechen als Mittel zur Kommunikation und Handlungssteuerung etc. Die Kompetenzniveaus, die ein Kind hierbei aufbaut, stellen die Entwicklungspotentiale dar, die es zum Start in die Schule mitbringt.

Auf der anderen Seite gehört zum Entwicklungspotential eines jeden Menschen eine besondere Art des Lernens, das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 1992), wie wir es eingangs bereits erwähnt haben: Nämlich in Situationen geteilter Aufmerksamkeit mit einem kompetenten Anderen über das aktuelle Kompetenzniveau hinauszuwachsen, so dass man gemeinsam Ziele erreicht, die der Lernende ohne diese Unterstützung nicht erreicht hätte – bis er schließlich befähigt ist, diese Ziele auch allein zu erreichen. Wir werden dieses Entwicklungspotential in Abschnitt 2.2.1

näher erläutern, weil es einen Grundmechanismus von Entwicklung und Lernen darstellt.

(2) Kulturelle Entwicklungsaufgaben. Jede Kultur stellt ihren heranwachsenden Mitgliedern gewisse Entwicklungsaufgaben, die sie zu erfüllen haben, um ein anerkanntes und verantwortliches Mitglied der Gemeinschaft zu werden. Dabei lassen sich die beiden bereits eingangs erwähnten Erziehungsziele auch als übergreifende Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende benennen, nämlich (1) eigenverantwortlich handeln zu lernen, d.h. für sich selbst in materieller und psychischer Hinsicht hinreichend sorgen zu können, und (2) gemeinschaftsfähig zu werden, d.h. in seinem Handeln die demokratischen und sozialen Normen des Miteinanders zu achten (s. Abschnitt 2.3.3; vgl. Grolnick / Farkas 2002; Wissenschaftlicher Beitrag für Familienfragen 2005).

Den einzelnen Entwicklungsphasen (Altersperioden) lassen sich jeweils *spezifische* Entwicklungsaufgaben zuordnen, deren Bewältigung die Potentiale und Grundlagen für die folgenden Entwicklungsaufgaben darstellen. Der Inhalt dieser Anforderungen folgt sowohl einer natürlichen als auch einer kulturellen Entwicklungslogik (s. Abschnitt 2.4). Den Eltern ist die Aufgabe zugewiesen, den Kindern die Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit sie diese Aufgaben meistern können.

(3) Entwicklungsziele einer Person (und ihrer Eltern). Für eine erfolgreiche kindliche Entwicklung ist es förderlich, wenn sich Eltern die erfolgreiche Meisterung der Entwicklungsaufgaben zu ihren persönlichen Zielen machen und sich dafür engagieren. Ebenso förderlich ist es, wenn auch Heranwachsende die entsprechenden Motive ausbilden und sich allmählich die Meisterung dieser Aufgaben zu Eigen machen.

(4) Ressourcen zur Meisterung der Entwicklungsaufgaben. Für die Meisterung der Entwicklungsaufgaben benötigt ein Kind Ressourcen, und zwar

- *sächliche Ressourcen* in Form z.B. eines spezifischen Anregungsgehalt der sächlichen Umwelt, Lernmaterial etc. und
- *personale Ressourcen* in Form kompetenter Anderer, die die erforderliche Unterstützung in direkter und indirekter Weise bereitstellen.

Die Kompetenzen der Eltern und ihr Erziehungsverhalten sowie die Art und Weise, wie Eltern für ihre Kinder Entwicklungsangebote arrangieren, stellen für Kinder eine zentrale Entwicklungsressource dar (vgl. Fuhrer 2005: Kap. 10). Neben diesen proximalen Ressourcen gibt es eine Reihe an distalen Ressourcen, die den Rahmen vorgeben, innerhalb dessen Eltern überhaupt Ressourcen zur Verfügung stellen können (sozioökonomischer Status der Familie, Einkommen, Wohnsituation, soziales Netzwerk der Eltern, etc.). Proximale und distale Ressourcen einer Familie können als Schutz- und Risikofaktoren beschrieben werden, die sich förderlich oder beeinträchtigend auf die kindliche Entwicklung auswirken (Meyer-Probst / Reis 2000; Sameroff et al. 1998; Scheithauer / Petermann 1999; s. Abschnitt 2.3.4-2.3.6). Verschlechtern sich die distalen Ressourcen, dann beeinträchtigt das

in der Regel auch den Einsatz und die Wirksamkeit proximaler Ressourcen.

2.2.2 Die Passung der Komponenten

Kindliche Entwicklungsergebnisse sind nicht als einfache Ursache-Wirkungs-Ketten zu erklären in dem Sinne, dass der Entwicklungserfolg eines Kindes allein von seinen Potentialen abhängt oder von den Zielen der Eltern oder deren Ressourcen. Es kommt vielmehr auf die Passung der Faktoren an: In dem Maße, in dem sich über einen Entwicklungszeitraum zwischen den Komponenten Entwicklungsaufgaben, Ziele, Ressourcen und Potentiale eine Passung ergibt, resultiert eine erfolgreiche Entwicklung, bei einer Fehlpassung über eine längere Zeit kann es zu suboptimaler Entwicklung und zu Entwicklungsproblemen in Form von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen oder delinquentem Verhalten kommen. D.h. aus Passung oder Fehlpassung ergeben sich individuelle Entwicklungspfade mit kumulativen Wirkungen in positiver aber auch in negativer Hinsicht. Gerade in negativer Hinsicht können sich Fehlpassungen zu folgenschweren Entwicklungsbeeinträchtigungen aufschaukeln. Das bedeutet, dass in der Entwicklung früh auftretende Entwicklungsprobleme ein größeres Entwicklungsrisiko in sich bergen als später auftretende; dementsprechend können frühe Intervention auch eine größere Kompensationswirkung ausüben als vergleichbare Interventionen, die zu späteren Zeitpunkten erfolgen.

Auf Eltern- und Kindseite lassen sich Risikofaktoren spezifizieren, die Entwicklungsverläufe beeinträchtigen, und Schutzfaktoren, die Risikofaktoren kompensieren können. Schutzfaktoren auf Kindseite bezeichnet man als individuelle Resilienzfaktoren (Scheithauer / Petermann 1999). Vom Kinde und seiner Entwicklung aus betrachtet, haben einzelne Risikofaktoren keine kausale und gradlinige Risikowirkung, sondern sie wirken differenziell und können durch familiäre Schutz- und individuelle Resilienzfaktoren gepuffert werden. Erst ihre Kumulation führt zu deutlichen Beeinträchtigungen in der Entwicklung, die zirkuläre negative Ketten in Gang setzen können, die auch nicht mehr durch individuelle Resilienzfaktoren ausgeglichen werden können (Sameroff et al. 1998; s. Abschnitt 2.3.6).

2.3 Forschungsergebnisse zu den Entwicklungskomponenten

2.3.1 Überblick

Im Folgenden erläutern wir einzelne Entwicklungskomponenten insofern ausführlicher, als es zum Verständnis der Bildungsbedeutung von Eltern und den dabei wirksamen Lernmechanismen beiträgt. Es dürfte dann klarer zu ermesen sein, welche Entwicklungsressourcen ein Kind benötigt

und warum es so gravierende Effekte auf die kindliche Entwicklung haben kann, wenn gerade die personalen Ressourcen in Form der Zugewandtheit und Unterstützung durch Eltern oder andere Bezugspersonen nicht hinreichend zur Verfügung stehen.

1. Der Lernmechanismus von der Zone der nächsten Entwicklung ist grundlegend für das Verständnis, was und wie Eltern in ihren alltäglichen Interaktionen ihre Kinder in der Entdeckung und Aneignung der menschlichen Kulturgüter und der Entfaltung ihrer Kompetenzpotentiale unterstützen.
2. Wir haben uns dabei an den beiden übergeordneten Entwicklungsaufgaben der Eigenverantwortlichkeit und der Gemeinschaftsfähigkeit orientiert.
3. Der autoritative (nicht zu verwechseln mit dem autoritären) Erziehungsstil von Eltern stellt eine entwicklungsförderliche proximale personale Ressource für das Kind dar. Bzgl. der distalen Entwicklungsressourcen zeigt sich, dass ein niedriger sozioökonomischer Status und Armut von Familien mit einem niedrigeren Entwicklungsstand der Kinder einhergeht. Dies ist erst recht und in dramatischer Weise bei einer Kumulation von familiären Risikofaktoren der Fall.
4. Bei kumulierten familiären Risiken können diese Entwicklungsbeeinträchtigungen auch durch Resilienzfaktoren auf Seiten des Kindes nicht ausgeglichen werden.
5. In Familien mit multiplen Risiken zeigen sich in Längsschnittstudien über den Lebenslauf dramatische Entwicklungsbeeinträchtigungen und Fehlanpassungen, die ursächlich auf die multiplen Risiken zurückgeführt werden können.

2.3.2 Entwicklungspotential: Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung

Um die Bildungsbedeutung von Eltern für ihre Kinder zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, wie Kinder lernen und welche Aufgabe kompetente Andere dabei einnehmen. Kompetente Andere können Eltern, Lehrer, Erzieher, aber auch andere Kinder sein.

Kompetenz bezieht sich darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können, also kompetenzspezifische Ziele durch eigenes Handeln unter gegebenen Situationsbedingungen erreichen zu können (vgl. Galperin 1973; Sternberg / Grigorenko 2003). Kompetenzen beinhalten (1) eine angemessene Orientierung, welche (Zwischen)ziele wie unter welchen Bedingungen erreicht werden sollen, (2) die Fertigkeiten zur Handlungsausführung und (3) eine Kontrolle, ob das Ziel auch erreicht worden ist (Davydov 1988; Galperin 1973). Kompetenzen definieren sich damit durch Anforderungen, die an einen spezifischen Kontext gebunden sind. So beinhaltet z.B. die Kompetenz, selbständig lernen zu können, das eigene Lernen planen, den ausgewählten Lernstoff effizient lernen und kontrollieren zu können, ob man das Gelernte auch in einer bestimmten Anforderungssituation

anwenden kann. Wie erwirbt ein Heranwachsender Kompetenzen?

Die Grenzen der Selbstbildung. Eine der Wurzeln der modernen Lerntheorie ist die Theorie Piagets und seiner Erkenntnis, dass das Kind eine aktive Rolle beim Lernen spielt und es seine Kenntnisse und Kompetenzen sukzessive in Auseinandersetzung mit den Umweltereignissen und Sachverhalten konstruiert.

Piagets Position ist zuweilen dahingehend verabsolutiert worden, dass es beim Lernen vor allem auf die selbsttätige Entdeckung ankäme. Daraus wurde die Empfehlung abgeleitet, dass der Erwachsene zwar die Umgebung des Kindes anregend gestalten sollte, sich aber in der direkten Interaktion mit ihm eher zurücknehmen sollte. Eine solche Verabsolutierung der Selbsttätigkeit und Selbstbildung des Kindes ist von Eltern, Erziehern, Lehrern durchaus mit Erleichterung aufgenommen worden – sei es aus Überzeugung, Hilflosigkeit oder Bequemlichkeit. Denn es scheint die Verantwortung für die Erziehung und Bildung des Kindes in der direkten Interaktion mit ihm zu verringern und stattdessen dem Kind die Verantwortung für seine Entwicklung zuzuschreiben.

Die Lernpotentiale der Ko-Regulation. So richtig die Erkenntnis ist, dass Kinder (und Erwachsene) aktive Gestalter ihrer Entwicklung sind, so steht ein selbstreguliertes Lernen im Sinne einer Selbstbildung am Ende und nicht am Anfang der Entwicklung. Gerade in den frühen Entwicklungsphasen trägt ein kompetenter Anderer zur Entwicklung eines Kindes gerade auch durch sein unmittelbares Interaktionsverhalten bei: Der kompetente Andere lenkt die Aufmerksamkeit des Lernenden; bietet ihm durch Vormachen Gelegenheit zum Nachmachen; erklärt durch sprachliche Instruktionen; teilt einzelne Handlungsteile, die für den Lernenden allein zu schwer sind, zwischen sich und dem Lernenden auf. Auf diese Weise kann ein Ziel, dessen Erreichen für den Lernenden allein noch zu schwer wäre, als gemeinsame ko-regulierte Handlung erreicht werden (Rogoff 1990).

Der kompetente Andere spannt damit für den Lerner eine Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1987) auf, in dem der Lerner über sein aktuelles Entwicklungsniveau hinauswächst und etwas erreicht, was er allein ohne Hilfe nicht erreichen könnte. Indem der kompetente Andere dem Kind in der Interaktion Anforderungen und Diskrepanzerlebnisse vermittelt und Hilfen gibt, initiiert er Lernprozesse, die das Kind zunehmend in die Lage versetzen, den gesamten Handlungsprozess selbständig auszuführen (vgl. auch Rogoff / Mistry / Göncü / Mosier 1993, zum Prinzip der gelenkten Partizipation). Kompetenzaufbau besteht dann darin, dass der Lerner zunehmend alle Teile der Handlungen selbständig planen, ausführen und kontrollieren kann. Das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ist umso ergiebiger,

- je kompetenter der kompetente Andere in Bezug auf das jeweilige Sachgebiet ist und
- je sensibler der kompetente Andere gegenüber dem Lernenden ist.

Denn dann kann der Andere seine unterstützenden Handlungen und die Art der Orientierung und

Kontrolle sowohl auf die Sachlogik des Inhalts als auch auf den Entwicklungsstand des Lerners abstimmen.

In gewisser Weise bleiben alle menschlichen Handlungen eine Mischung aus Selbstregulation und Ko-Regulation, in dem das Verhältnis von Orientierung, Ausführung und Kontrolle stets neu austariert wird.

2.3.3 Übergreifende Entwicklungsaufgaben: Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit

Der Gesetzgeber hat im KJHG § 1 zentrale Entwicklungs- und Erziehungsziele vorgegeben, die man unter die universellen Erziehungsziele der Eigenverantwortlichkeit und der Gemeinschaftsfähigkeit subsumieren kann. Wie der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2005) festgestellt hat, geht es im Kern um die Förderung, aber auch Verteidigung von drei zentralen Lebenswerten:

- "(a), ... die Anregung und Unterstützung zur Entfaltung der Begabungen, Interessen und Selbstentwicklungsfähigkeit jedes Einzelnen, um jedem eine eigenverantwortliche Lebensführung zu ermöglichen,
- (b) ... die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie die Etablierung zufrieden stellender zwischenmenschlicher Beziehungen, die Anerkennung der Bedürfnisse anderer, die Übernahme von Verpflichtungen im Dienste der Gemeinschaft, die Kooperation bei gemeinsamen und Konfliktfähigkeit bei divergierenden Interessen und
- (c) ... die Entwicklung von Wertmaßstäben, um beurteilen zu können, was richtig und falsch, zulässig und unzulässig, fair und unfair, gerecht und ungerecht etc. ist." (S. 47).

Der unter (a) genannte Wert soll jeden Heranwachsenden zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung verhelfen, und (b) und (c) sollen die personalen Voraussetzungen für das Leben und Zusammenleben in demokratisch organisierten Gemeinschaften schaffen.

Der Staat kann aufgrund des eingeräumten Erziehungsrechts der Eltern diesen kein bestimmtes Erziehungsverhalten vorschreiben; er kann es ihnen allerdings empfehlen und ein solches erwünschtes Erziehungsverhalten fördern, das sich nachgewiesener Maßen als erfolgreich erwiesen hat, die o.g. Erziehungsziele bei Kindern und Jugendlichen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit zu erreichen.

2.3.4 Entwicklungsressourcen und Entwicklungsbeeinträchtigungen

2.3.4.1 Autoritativer elterlicher Erziehungsstil als proximale Entwicklungsressource

Auf der Suche nach den Bedingungen erfolgreicher Erziehungsprozesse im Hinblick auf Eigen-

verantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit hat die Erziehungsstilforschung einen Erziehungsstil als besonders erfolgreich identifiziert: Den autoritativen (nicht zu verwechseln mit dem autoritären) Erziehungsstil (vgl. Baumrind 1971, 1989).

Autoritative Eltern schätzen einerseits die Autonomie und den Willen ihrer Kinder, sie erwarten aber andererseits auch Folgsamkeit in Bezug auf vereinbarte Regeln und Normen und setzen auch entsprechende Grenzen. Sie setzen elterliche Sichtweisen argumentativ, aber auch mittels ihrer elterlichen Macht durch und setzen Standards für die zukünftige Entwicklung ihrer Kinder. Sie nehmen dabei ebenfalls auf die Interessen ihrer Kinder und ihre Entwicklungsvoraussetzungen Rücksicht.

Ergebnisse der Erziehungsstilforschung. In den auf Baumrind (1971) zurückgehenden Forschungen wurden vier Erziehungsstile identifiziert (autoritativ, autoritär, permissiv und vernachlässigend), die auf zwei Dimensionen angeordnet wurden (vgl. Tab 1): Elterliche Reaktionsbereitschaft (sensitiv, akzeptierend, kindzentriert vs. wenig sensibel, ablehnend, elternzentriert) und elterliche Kontrolle und Forderungen (fordernd, kontrollierend vs. ohne Forderungen, geringe Kontrolle). Dabei handelt es sich um kontinuierliche und nicht diskrete Dimensionen. Eltern können sich also mehr oder minder sensitiv und kontrollierend zeigen, wodurch die Übergänge zwischen den Erziehungsstilen fließend werden.

Tabelle 1: Zweidimensionale Klassifikation von Erziehungsstilen

Forderungen/Kontrolle der Eltern	Reaktionsbereitschaft der Eltern gegenüber Kind	
	akzeptierend, sensitiv, kindzentriert	ablehnend, wenig sensitiv, elternzentriert
fordernd, kontrollierend	autoritativ kommunikativ	autoritär machtbetont
keine Anforderungen geringe Kontrolle	permissiv nachgiebig	vernachlässigend gleichgültig unbeteiligt

aus Fuhrer, 2005, S. 228

Des Weiteren ließ sich die Kontrolldimension noch differenzieren in eine verhaltensorientierte Kontrolle, bei der Eltern unerwünschte kindliche Handlungen vornehmlich durch konsistente Disziplinierung regulierten, und eine intrusive Kontrolle, bei der Eltern psychologische Mittel wie Liebesentzug oder Auslösen von Schuldgefühlen einsetzten. Dabei zeigte sich nur die Verhaltenskontrolle als förderlich, intrusive Kontrolle hing hingegen mit internalisiertem Problemverhalten wie z.B. Angst, Depression zusammen (Gray / Steinberg 1999).

Wie inzwischen eine Vielzahl an Studien zeigen konnte, steht ein autoritativer Erziehungsstil, insbesondere in Abgrenzung zu einem eher autoritären oder permissiven oder vernachlässigendem

Erziehungsstil, mit positiven kindlichen Entwicklungsergebnissen im Sinne der obigen Erziehungsziele in Zusammenhang: Danach sind Kinder von Eltern mit einem autoritativen Erziehungsstil im Durchschnitt leistungsbereiter, schulisch erfolgreicher, psychosozial reifer, resistenter gegenüber deviantem Verhalten und weisen mehr Selbstkontrolle und Selbstvertrauen auf als Kinder von Eltern, die eher einen der anderen Erziehungsstile praktizieren (vgl. zusammenfassend Borkowski / Ramey / Bristol-Power 2002; Parke 2002; Schneewind 2002; Steinberg 2001). Diese Zusammenhänge haben sich auch im deutschsprachigen Raum gezeigt (Reitzle / Winkler-Metzke / Steinhausen 2001). Amato / Fowler (2002) und Steinberg / Lamborn / Darling et al. (1994) konnten dabei belegen, dass diese Zusammenhangsmuster nicht durch andere Hintergrundvariablen erklärt werden konnten.

Demgegenüber ist auch hinlänglich belegt, dass ein autoritärer Erziehungsstil eine Internalisierung von Normen und moralischem Handeln eher verhindert als fördert (Hoffman 1970). Eine machtausübende Erziehung, insbesondere in Verbindung mit inkonsistenter Aufsicht und erlebter Feindseligkeit der Eltern gelten als stärkste Vorhersagefaktoren für antisoziale Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter und Delinquenz im Jugendalter (Loeber 1990).

Autoritativer Erziehungsstil als „Freiheit in Grenzen“. Schneewind (2002) hat einen autoritativen Erziehungsstil auch mit dem Konzept "Freiheit in Grenzen" umschrieben, das sich durch folgende Merkmale auszeichnet (vgl. auch Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005: 56-57):

1. Elterliche Wertschätzung (sie nehmen ihre Kinder mit ihren Bedürfnissen und Ansichten ernst und behandeln sie respektvoll; sie unterstützen ihre Kinder und helfen ihnen, wenn sie es benötigen; sie freuen sich, mit ihnen zusammen zu sein und gemeinsame Aktivitäten zu genießen)
2. Fordern und Grenzsetzen (Sie trauen ihren Kindern etwas zu und stellen Forderungen, die ihre Entwicklung voranbringen; sie setzen klare, dem Entwicklungsstand ihrer Kinder angemessene Grenzen und bestehen auf deren Einhaltung, sie scheuen Konflikte nicht, tragen sie aber konstruktiv aus)
3. Gewährung und Förderung von Eigenständigkeit (sie sind prinzipiell gesprächs- und kompromissbereit; sie ermöglichen ihren Kindern ein Optimum an eigenen Entscheidungen und stärken dadurch ihre Entscheidungsfähigkeit und Selbstverantwortlichkeit; sie eröffnen Kindern Möglichkeiten, um eigene Erfahrungen zu sammeln)

Die Effektivität eines autoritativen Erziehungsstils scheint vor allem darin zu liegen, dass er eine Reziprozität zwischen Eltern und Kind einschließt, die ein fortlaufendes Nachregulieren beinhaltet, so dass Eltern das Ausmaß ihrer Unterstützung und Kontrolle in konstruktiver Auseinandersetzung mit ihrem Kind und seinen Kompetenzen und Interessen in den einzelnen Altersstufen neu abwägen, aushandeln und austarieren, um jeweils eine optimale Zone der nächsten Entwicklung aufzuspannen.

2.3.4.2 Sozioökonomischer Status und Kinderarmut als distale Entwicklungsbeeinträchtigung

In einer Vielzahl an empirischen Studien konnte belegt werden, dass eine Reihe von familiären Kontextvariablen mit einem geringeren Entwicklungsniveau auf Seiten des Kindes einhergingen und daher als Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung bezeichnet werden. Es gibt je nach Studie unterschiedliche Klassifikationsversuche dieser Risikofaktoren. Auch wenn es noch keinen abschließenden Konsens darüber gibt, so finden sich in den einzelnen Studien immer wieder ähnliche Konstrukte. Wir haben Sie in Tabelle 2 zusammengestellt.

Ein vielfach repliziertes Ergebnis ist, dass der sozioökonomische Status der Eltern, der in der Regel aus einem kombinierten Maß aus Einkommen, Bildungsstand und Beruf der Eltern gebildet wird, mit dem Entwicklungsniveau ihrer Kinder korreliert ist. Im Durchschnitt weisen Kinder von Eltern aus höheren Statusgruppen ein höheres kognitives und sozioemotionales Entwicklungsniveau auf als Kinder von Eltern aus niedrigeren oder gar armen Statusgruppen. Von allen erfassten Kontextfaktoren erwies sich der sozioökonomische Status als derjenige mit der stärksten Vorhersagekraft. Das hat sich auch in den beiden PISA-Studien (PISA-Konsortium Deutschland 2001, 2004) speziell für Deutschland gezeigt, in denen die Schulleistungen von Schülern am Ende der neunten Klassenstufe höher mit dem sozioökonomischen Status der Eltern korreliert waren als die anderen erfassten Kontextfaktoren.

Magnuson und Duncan (2002) kommen in ihrem Überblicksartikel über empirische Studien zur Kinderarmut zu folgender zusammenfassender Einschätzung:

- *Kinderarmut stellt einen starken Risikofaktor insbesondere für die Entwicklung junger Kinder dar:* Kinder aus Familien, die in Armut leben, hatten im Vergleich zu Kindern, die nicht in Armut leben, etwa doppelt so häufig ein niedriges Geburtsgewicht, einen kurzen Krankenhausaufenthalt, eine Wiederholung eines Schuljahres oder einen Schulabbruch. Sie wurden dreimal häufiger als Teenager schwanger und siebenmal häufiger Opfer von Kindesmissbrauch und -vernachlässigung (Brooks-Gunn / Duncan 1997).
- *Eltern mit geringem Einkommen greifen eher zu autoritären und bestrafenden Erziehungsmitteln und bieten ihren Kindern weniger stimulierende Lernerfahrungen,* sie belohnen Kinder weniger für positives Verhalten, gehen weniger auf die Wünsche ihrer Kinder ein und reagieren insgesamt weniger sensitiv auf ihre Kinder (Magnuson / Duncan 2002: 101). Dabei wirkt Armut über zwei Pfade negativ auf die kindliche Entwicklung ein:
 1. Armut erzeugt bei Eltern, und besonders bei Alleinerziehenden, chronischen Stress aufgrund der ständig prekären Lebenssituation, deren Balance durch kleine Störungen

aus dem Gleichgewicht geraten kann. Hieraus entsteht ein stark erhöhtes Risiko für Depressionen (etwa doppelt bis viermal so hoch wie bei nicht in Armut lebenden Personen) und andere psychische Störungen. Depressive Eltern sind häufig feindlich (bestrafend, zurückweisend, explosiv) gegenüber ihren Kindern oder ziehen sich zurück (energielos, gleichgültig) und sehen die Elternrolle negativer als gesunde Eltern. Zusätzlich erfahren in Armut lebende Eltern mit größerer Wahrscheinlichkeit mehr negative Lebensereignisse wie Gewalt oder Krankheit, Zerbrechen der Partnerschaft und von Freundschaften und daraus resultierend soziale Isolation (ebd., 106/107).

2. Armut führt zu einer häuslichen Umgebung, in der wenig kognitiv stimulierende Lerngelegenheiten bestehen. Diese defizitäre Umgebung erklärt etwa die Hälfte der kognitiven Defizite im Vergleich zu Kindern, die nicht aus armen Elternhäusern kommen, im Vorschulalter und ein Drittel der Unterschiede im Grundschulalter (ebd., 109).

McLoyd et al. (2006) berichten ähnliche Befunde: Es werden Ergebnisse aus den 70er und 80er Jahren zum allgemeinen Zusammenhang zwischen Armut und Erziehung aufbereitet (731ff.). Zahlreiche Studien zeigen, dass ökonomische Deprivationssituationen mit mehr negativen Lebensereignissen bei den Eltern, chronischem Stress (Depression, Angst, Feindseligkeit, somatische Beschwerden, niedriger Selbstwert) und daraus resultierend mit mehr bestrafendem Erziehungsverhalten und weniger sensitivem/fürsorglichem Verhalten einhergehen. Kindesmisshandlungen traten häufiger während Phasen ökonomischen Abstiegs auf (z. B. nach Arbeitsplatzverlust).

2.3.4.3 Kumulation von Risikofaktoren als stärkste distale Entwicklungsbeeinträchtigung

So eindeutig diese Befunde sind, so muss doch berücksichtigt werden, dass ein niedriger sozioökonomischer Status per se für einzelne betroffene Familien und Kinder keine eindeutigen Entwicklungsprognosen zulassen, sondern dass der niedrige sozioökonomische Status erst über seine Verbindung mit weiteren Risikofaktoren seine negativen Wirkungen entfaltet. Entscheidend ist weniger ein einzelner Risikofaktor, sondern die Kumulation von Risikofaktoren.

Viel aussagekräftiger für eine Entwicklungsprognose ist es, wenn man die Risikofaktoren zu einem Summenwert addiert und die Anzahl an Risikofaktoren, von denen ein Kind zu einem gegebenen Alterszeitpunkt betroffen ist, mit dem Entwicklungsniveau der Kinder in Zusammenhang bringt. Dann ergaben sich dramatische Effekte:

Tabelle 2: Familiäre Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung, nach Alter gestaffelt

Arten von Risikofaktoren	Psychosoziale Belastungen des Kindes nach Family Adversity Index (Rutter / Quinton 1977)	Mütter mit 1- bis 2-jährigen Kindern (Belsky 1984)	Rochester-Studie mit Eltern von 4-jährigen Kindern (Sameroff et al. 1987)	Philadelphia-Studie mit Eltern von 11- und 14-jährigen Kindern (Furstenberg et al. 1998)
Sozioökonomischer Status (SES) der Familie		niedriges Einkommen		sozialhilfebedürftig
	Vater ohne Schulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung	niedriges Bildungsniveau	keine High School, ungelern	niedriges Bildungsniveau
			Haushaltsvorstand hat ungelernete Arbeit benachteiligter Minoritätsstatus	
Familienstruktur	Alleinerziehung	alleinerziehend	alleinerziehend	alleinerziehend
	mehr als drei Kinder	große Kinderzahl	mehr als drei Kinder	
	enge Wohnung			enge Wohnung
Eltern-Kind-Beziehung		als Teenager Mutter geworden	wenig positive Eltern-Kind-Interaktionen	negatives Familienklima
				mangelnde Verhaltenskontrolle und Autonomieunterstützung des Kindes, mangelndes elterliches Engagement
Elternmerkmale		niedriges Selbstwertgefühl		
		niedrige Intelligenz		
	psychische Störung der Bezugsperson		mehr als einen psychiatrischen Kontakt der Mutter	psychische Störung der Bezugsperson
	Vater ist oder war bereits straffällig			
	kritisch gespannte Partnerschaft			
			Mutter hoch ängstlich	
Gleichaltrige der Kinder			rigide Einstellungen bzgl. kindlicher Entwicklung	mangelnde Selbstwirksamkeitserwartungen und Regulationskompetenz
				vermehrt antisozial, wenig prosozial
				wenig soziale Ressourcen
Verankerung der Familie im Stadtteil				wenig institutionelle Einbindung
				niedriger SES der Nachbarschaft
				Nachbarschaftsprobleme
Merkmale des Wohnumfelds der Familie				Schulklima

In der Philadelphia-Studie von Sameroff et al. (1998) wurden 500 Familien von 11- bis 14-jährigen Kindern untersucht, 20 Risikofaktoren auf unterschiedlichen Kontextebenen (vgl. Tabelle 2) systematisch erfasst, ebenso wie fünf Entwicklungsindikatoren auf Seiten des Kindes, nämlich psychische Gesundheit, Schulleistungen, Selbstregulationskompetenz, Problemverhalten wie Drogenkonsum und Delinquenz sowie außerschulische Betätigungen. Für jeden Jugendlichen wurden dessen Risikofaktoren addiert. Der Multiple Risikoindex reichte von 0 bis 13 Risiken. Wie Abbildung 1 zeigt, reduzierten sich mit steigendem Risikoindex alle kindlichen Entwicklungsindikatoren. Je mehr Risikofaktoren ein Jugendlicher ausgesetzt war, desto schlechter war sein Entwicklungsstand.

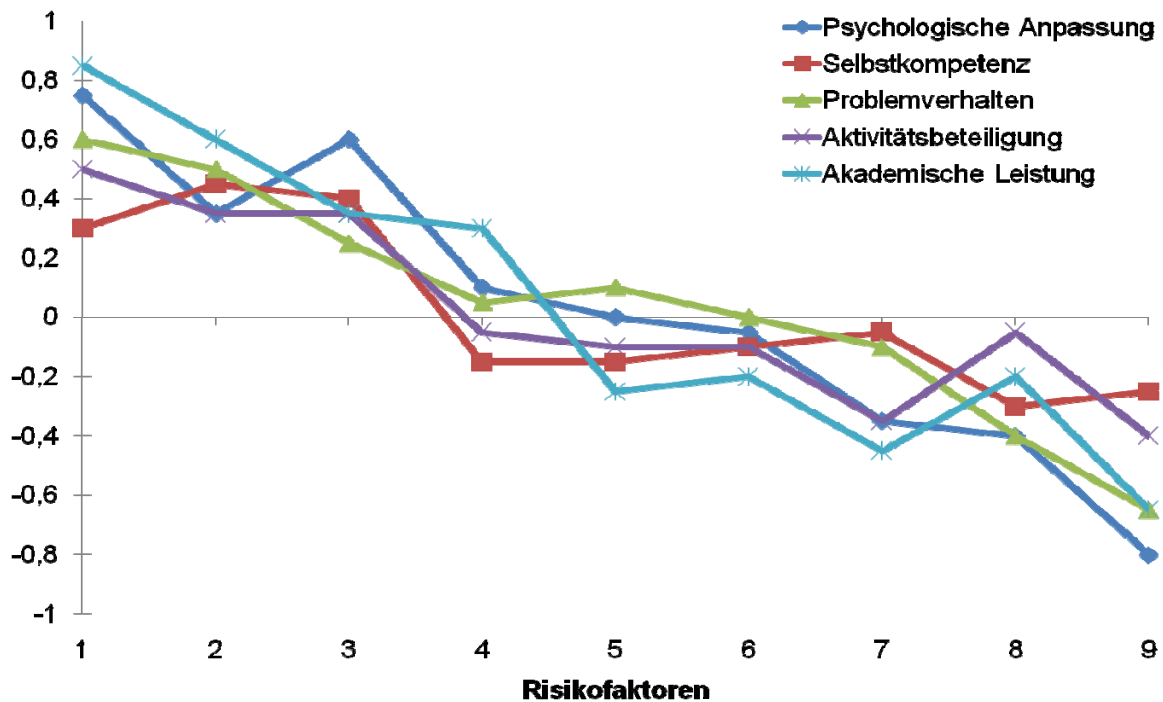


Abbildung 1: Relative Güte der Entwicklungsindikatoren von 11- bis 14-Jährigen in Abhängigkeit der Anzahl an familiären Risikofaktoren in der Philadelphia-Studie (nach Sameroff et al. 1998: 170)

Um ein Maß für die Entwicklungsbeeinträchtigung von Kindern aus Familien mit multiplen Risiken zu bekommen, teilte man die Jugendlichen in vier Risikogruppen ein und verglich, wie viel Prozent von ihnen so unterdurchschnittliche Leistungen in den fünf erfassten Entwicklungsindikatoren aufwiesen, dass sie jeweils dem unteren Viertel zugewiesen wurden: Die relative Wahrscheinlichkeit für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken, zum leistungsschwächsten Viertel ihrer Altersgruppe zu gehören, betrug für akademische Leistungen 45%, während sie für Kinder aus der Niedrigrisikogruppe nur 7% betrug. Das ist ein Verhältnis von 6,5 zu 1! Die relative Wahrscheinlichkeit, zum niedrigsten Viertel bzgl. der psychologischen Gesundheit zu gehören, betrug 45% zu 8%, das entspricht 5,6 zu 1, für das Problemverhalten betrug es 4,8 zu 1, für die eingeschätzte Selbstkom-

petenz 3.4 zu 1 und für das außerhäusliche Engagement immer noch 2.7 zu 1 (vgl. Abbildung 2).

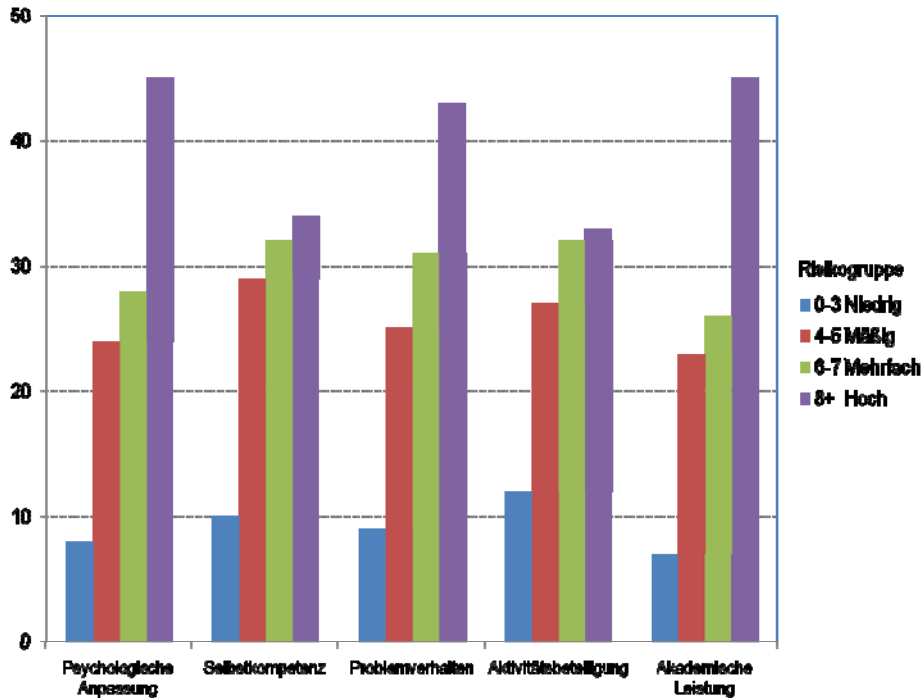


Abbildung 2. Prozentualer Anteil von Jugendlichen im untersten Quartil der fünf Entwicklungsindikatoren in der Philadelphia-Studie, aufgeteilt in vier Gruppen multipler familiärer Risiken (nach Sameroff et al. 1998: 171).

2.3.5 Schutz- und Resilienzfaktoren kindlicher Entwicklung

Es lassen sich auch Kinder aus Familien mit multiplen Risiken finden, die nicht so stark in ihrer Entwicklung beeinträchtigt sind. So schnitten in der oben berichteten Philadelphia-Studie von Sameroff et al. (1998) nicht alle Jugendlichen aus den Familien mit den meisten Risikofaktoren z.B. in den akademischen Leistungen schlecht ab. Dies ist ein Hinweis auf die Multikausalität, dass vergleichbare negative Faktoren nicht bei jedem Kind die gleichen Wirkungen zeigen müssen. Es weist auch noch darauf hin, dass es weitere Faktoren geben muss, Schutzfaktoren genannt, die die negativen Wirkungen der Risikofaktoren abpuffern können, wie z.B. ein hoher sozioökonomischer Status eine Familie in die Lage versetzen kann, zusätzliche Hilfen zu akquirieren und zu bezahlen. Diese familiären Schutzfaktoren ergeben sich zum einen als Umkehrfaktor der familiären Risikofaktoren (vgl. Tabelle 2).

Resilienzfaktoren. Das sind Faktoren auf Kindseite, die negative Kontexteinwirkungen abpuffern können. Als wirksame Resilienzfaktoren haben sich herausgestellt (Laucht / Esser / Schmidt 1997):

- einfaches Temperament (vgl. Werneck / Rollett 2002)

- überdurchschnittliche Intelligenz
- Selbstregulationskompetenzen als erworbene Kompetenz, seine Emotionen und Handlungen regulieren zu können
- positives Sozialverhalten

In der oben angeführten Philadelphiastudie ist die Selbstregulationskompetenz der Jugendlichen mit erfasst worden. Es zeigte sich, dass selbst die hochkompetenten Jugendlichen der Familien mit multiplen Risiken in den Entwicklungsindikatoren schlechter abschnitten als die niedrig kompetenten Kinder der Familien ohne Risiken. In der Rochesterstudie (Sameroff et al. 1998) zeigte sich ein vergleichbares Muster auch für den Resilienzfaktor "hohe Intelligenz". Das bedeutet, dass kumulierte (!) Risikofaktoren zwar zum Teil, aber nicht vollständig durch kindbezogene Resilienzfaktoren wettgemacht werden können.

Vulnerabilitätsfaktoren. In Analogie zu den familiären Risikofaktoren gibt es auf Kindseite Faktoren, die eine Passung mit Kontextanforderungen und elterlichen Erziehungsbemühungen erschweren. Sie ergeben sich als konträre Ausprägungen der Resilienzfaktoren:

- ein schwieriges Temperament
- eine geringe Intelligenz (langsame Auffassungsgabe, Grenzen in Erfassung komplexer Sachverhalte)
- mangelnde Selbstregulationskompetenz
- antisoziales, aggressives Sozialverhalten

Hat ein Kind diese Merkmale, sind an die Erziehungskompetenz der Eltern erhöhte Anforderungen gestellt, um eine gelingende Ko-Regulation der Handlungen insbesondere von jüngeren Kindern zu erreichen (s. Abschnitt 2.4.2.1).

2.3.6 Fehlanpassungen im Lebenslauf bei Familien mit multiplen Risiken

Das Befundmuster, nach dem Kinder aus Familien mit multiplen Risikofaktoren besondere Beeinträchtigungen zeigen, konnte auch in Längsschnittstudien repliziert werden, wobei sich auch kumulative Effekte über den Lebenslauf zeigten. So wurden in der Rochesterstudie von Sameroff et al. (1998), in der familiäre Risikofaktoren und Entwicklungsindikatoren im Alter von 0, 4, 12, 30 und 48 Monaten sowie im Alter von 13 und 18 Jahren erhoben wurden, folgende Zeit überdauernden Zusammenhänge gefunden:

- Die Intelligenz mit 4 Jahren korrelierte mit der Intelligenz mit 13 Jahren mit $r = .72$, was auf eine hohe ontogenetische Stabilität der interindividuellen Unterschiede und damit der individuellen Kompetenz bzw. Inkompetenz hindeutet.
- Noch höher fiel allerdings die Stabilität der familiären Risikofaktoren aus. Die Anzahl an Ri-

sikofaktoren zu beiden Alterszeitpunkten korrelierte mit $r = .77$. D.h. Kinder, die mit 4 Jahren in Familien mit multiplen Risiken lebten, lebten auch noch mit 13 Jahren in Familien mit multiplen Risiken. Sie waren demnach fortlaufend einem die Entwicklung beeinträchtigenden familiären Kontext ausgesetzt.

- Dieses Fortbestehen der multiplen Risiken führt für die Kinder zu einer Abwärtsspirale ihrer Kompetenzen: Mit 4 Jahren hatten 22% der Kinder aus Familien mit multiplen Risiken (mehr als 3 Risiken) einen niedrigen IQ unterhalb von 85 (bei einem Mittelwert des IQ von 100 und einer Streuung von 15) und nur 4% einen hohen IQ über 115. Von den Kindern aus risikofreien Familien hatten 0 % einen IQ unter 85, aber 59% einen IQ über 115. Im Alter von 13 Jahren war der Prozentsatz von Kindern aus den risikoreichen Familien mit einem IQ unter 85 bereits auf 46%, also mehr als das Doppelte gestiegen.
- Vierjährige Kinder aus Familien ohne Risikofaktor hatten einen um 30 Punkte (!) höheren Intelligenzwert als Kinder aus Familien mit mehr als sieben Risikofaktoren. Bei einer Streuung des Intelligenztests von 15 IQ-Punkten ist das ein Unterschied von weit unterdurchschnittlich zu weit überdurchschnittlich! Durchschnittlich korrespondierte jeder Risikofaktor mit einer Verminderung des Intelligenzwertes um 4 IQ-Punkte. Für den sozio-emotionalen Entwicklungsstand ergaben sich vergleichbare Zusammenhänge.
- Resilienzfaktoren auf Seiten des Kindes konnten kumulierte familiäre Risikofaktoren nicht ausgleichen: Jugendliche, die mit 18 Jahren in Familien mit multiplen Risiken lebten und mit 13 Jahren zur oberen Leistungshälfte in Mathematik gehört hatten, wiesen mit 18 Jahren geringere schulische Mathematikleistungen auf als gleichaltrige Jugendliche, die in Familien ohne Risiken lebten und mit 13 Jahren nur zur unteren Leistungshälfte gehörten.

Andere Längsschnittstudien aus Deutschland kommen zu ähnlichen Ergebnissen. In der Rostocker Längsschnittstudie wurden 294 Kinder im Alter von 2, 6, 10, 14, 20 und 25 Jahren in Bezug auf biologische Risikofaktoren (z.B. Frühgeburt, geringes Geburtsgewicht), psychosoziale Risikofaktoren und kindliche Entwicklungsindikatoren untersucht (Meyer-Probst / Reis 1999) – mit folgenden Ergebnissen:

- Es konnte auch hier der negative Zusammenhang bestätigt werden: Je mehr Risikofaktoren ein Kind ausgesetzt war, desto geringer war seine sozioemotionale und kognitive Kompetenz.
- Die entwicklungshemmende Wirkung von biologischen Risikobelastungen war bei 2-Jährigen am stärksten und verschwand bis zum 20. Lebensjahr vollständig.
- Günstige psychosoziale Bedingungen vermindern, ungünstige verstärken die Folgen biologischer Risikobelastung (vgl. Abbildung 3).
- Die psychosozialen Risikobelastungen gingen schon bei den 2-Jährigen mit schwächeren

Entwicklungsindikatoren einher; sie verstärkten sich in ihrer entwicklungshemmenden Wirkung mit zunehmendem Alter (vgl. Abbildung 4).

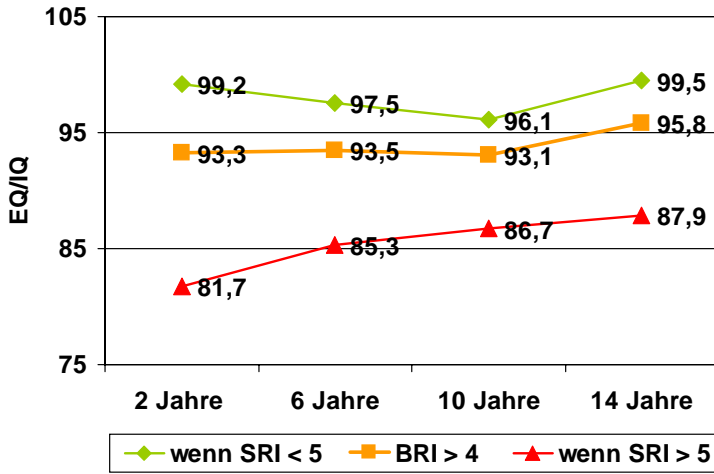


Abbildung 3. Intelligenzentwicklung perinataler Risikokinder ($BRI \geq 4$) in Abhängigkeit von der Anzahl familiärer Risikofaktoren (SRI) und dem Alter in der Rostocker Längsschnittstudie (nach Meyer-Probst 1999, Abb. 4).

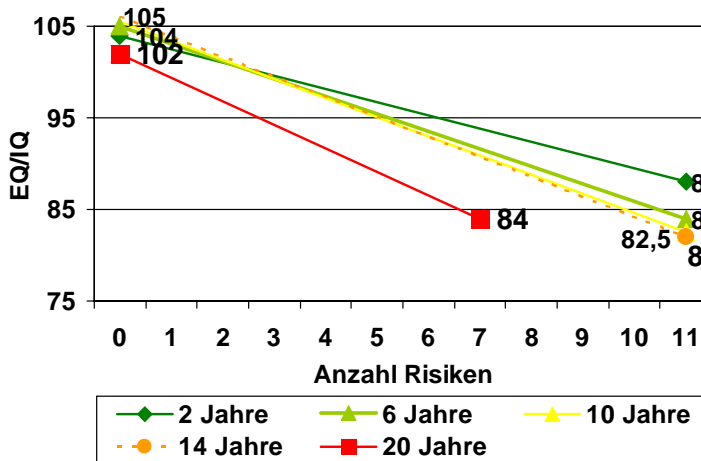


Abbildung 4. Regression kumulierter psychosozialer Risikofaktoren auf das Intelligenzniveau (EQ/IQ) in Abhängigkeit vom Alter in der Rostocker Längsschnittstudie (nach Meyer-Probst 1999, Abb. 3)

2.3.7 Fazit

Als Resümee aus den Studien lässt sich ziehen,

1. dass nicht einzelne Risikofaktoren den Ausschlag für eine stark unterdurchschnittliche kindliche Entwicklung ergeben, sondern die Kumulation von Risikofaktoren.
2. Das gleiche gilt auf der anderen Seite der Skala, dass nicht einzelne Schutzfaktoren den Ausschlag für eine weit überdurchschnittliche kindliche Entwicklung geben, sondern eine Kumulation von Schutzfaktoren.
3. Dabei bestehen die negativen Wirkungen von kumulierten Risikobelastungen nicht nur in einem "Nichtkönnen", sondern in Fehlentwicklungen wie Verhaltens- und psychischen Störungen, antisozialem Verhalten, Delinquenz. Diese Fehlentwicklungen sind dann nur noch schwer und mit großem Aufwand zu korrigieren.
4. Individuelle Resilienzfaktoren auf Seiten des Kindes können die kumulativen Effekte von Risikofaktoren nicht wettmachen.
5. Ebenso sind die langfristigen Effekte kumulierter Risikofaktoren dramatisch, denn sie weisen eine hohe Stabilität über den individuellen Entwicklungsverlauf auf und üben damit einen fortlaufenden negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus. Die mit dem Alter der Kinder zunehmende Verfestigung der interindividuellen Unterschiede hängt auch mit der Kontinuität dieser kumulierten Risikofaktoren zusammen.
6. Je früher kumulierte Risikofaktoren auftreten, desto länger können sie auf die kindliche Entwicklung einwirken, desto negativer sind ihre Effekte.
7. Bei Kindern aus Familien mit multiplen Risiken ist eine externe Kompensation z. B. durch ein außerfamiliäre Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen unabdingbar, da hier aufgrund der Kontinuität der Risikofaktoren keine Selbstheilung und Selbsthilfe zu erwarten ist.
8. Je früher diese Kompensation erfolgt, desto besser, da dann nicht erst unangemessenes Verhalten gelernt wird. Dies ist nicht nur ein moralisches Gebot im Sinne des Kindeswohls und der sozialen Gerechtigkeit. Es ist auch ein volkswirtschaftliches, da es enorme Folgekosten in Form von Krankheitskosten, Sozialhilfekosten und Delinquenzkosten ersparen hilft.

2.4 Bildungsbedeutung von Eltern für ihre Kinder in einzelnen Altersphasen

2.4.1 Überblick

Eltern nehmen bis ins Jugendalter hinein wichtige Erziehungs- und Bildungsaufgaben wahr, um die Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen. Im Folgenden werden wir den Entwicklungsverlauf in vier Altersperioden unterteilen und jeweils die zentralen Entwicklungsaufgaben und die dazu korrespondierenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Eltern benennen. Wir werden auch auf interindividuelle Unterschiede zwischen Kindern eingehen, wenn sie ein unterschiedlich angepasstes Eingehen der Eltern auf ihre Kinder erfordern. Dabei haben wir uns am Entwicklungsaufgabenmodell von Emde / Robinson (2006) orientiert und in einigen Aspekten ergänzt.

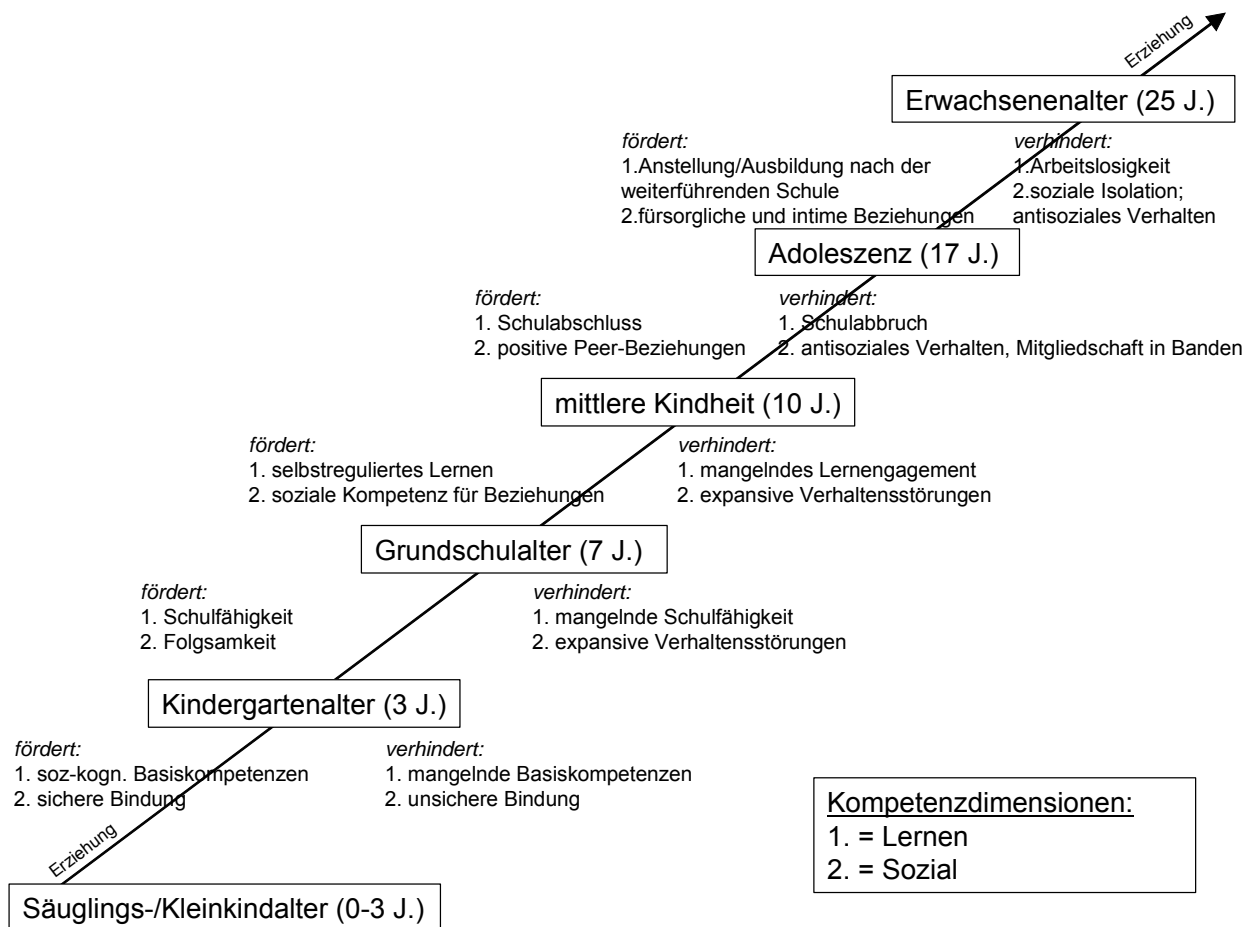


Abbildung 5. Zentrale Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Altersphasen (modifiziert nach Emde / Robinson 2006).

2.4.2 Säuglingsalter

Ein Großteil der Interaktionen zwischen Eltern und ihren Säuglingen beinhaltet die Fürsorge für das körperliche und psychische Wohl des Kindes, auch als Pflege oder Betreuung benannt. Im konkreten Erziehungsalltag lassen sich diese Fürsorgetätigkeiten nicht von den anderen Entwicklungsaufgaben des Kindes und den korrespondierenden Erziehungsaufgaben ihrer Eltern trennen, nämlich

- (1) eine gewisse Selbstregulation bzgl. Ess-, Schlaf- und Aufmerksamkeitsverhalten,
- (2) der Aufbau sicherer Bindungen zu den Eltern und
- (3) die Aneignung sozialkognitiver Basiskompetenzen, worunter auch die Anbahnung des Sprechens fällt.

Eltern eröffnen ihren Kindern in ihren alltäglichen Interaktionen Zonen der nächsten Entwicklung, die es Kindern wesentlich erleichtern, die Entwicklungsaufgaben zu meistern. Die intuitive elterliche Didaktik (Papoušek / Papoušek 1987, 1999) ist dazu ein wesentlicher Schlüssel.

2.4.2.1 Elterliche Fürsorge, Entwicklung der kindlichen Selbstregulation und elterliche Regulationskompetenz

Die sinnfälligste Aufgabe für Eltern im Säuglings- und Kleinkindalter ist die Fürsorge für das körperliche Wohl des Kindes. Ziel dieser Fürsorge ist jedoch zugleich, das Kind zu einer gewissen Selbstregulation in Bezug auf sein Ess-, Schlaf- und Aufmerksamkeitsverhalten im Rahmen der elterlichen Koregulation zu erziehen.

Säuglinge können ihre Bedürftigkeit nur über emotionale Ausdruckszeichen mitteilen. Je jünger sie sind, desto unspezifischer drücken sie sich aus und desto stärker sind sie darauf angewiesen, dass ihre Eltern ihr Erregungsniveau durch geeignete Stimulierungs- und Beruhigungsstrategien in einem optimalen Bereich halten. Obwohl Säuglinge eigentlich Traglinge sind (Hassenstein 1987), ist es in unserer Kultur unüblich, Kinder fortwährend bei sich am Körper zu tragen. Daher sind Eltern auf andere Regulationsstrategien verwiesen, denn Kinder suchen die Nähe ihrer Bezugsperson. Das erfordert auf Seiten der Bezugsperson eine Sensitivität gegenüber den emotionalen Ausdruckszeichen des Säuglings sowie gemeinsam verbrachte Zeit (!) und Erfahrung, um die Ausdruckszeichen angemessen interpretieren und die angemessenen Reaktionen herausfinden zu können (Holodynski 2006; Papoušek / Papoušek 1999).

Temperamentsunterschiede in der Pflegeleichtigkeit von Säuglingen. Kinder unterscheiden sich in ihrem angeborenem Temperament, wie heftig sie auf ihre Umwelt reagieren und wie leicht sie ein optimales mittleres Erregungsniveau einhalten können (Rothbart / Ahadi 1994; Zentner 2000):

- *Ein einfaches Temperament* zeigen etwa zwei Drittel der Kinder. Sie sind extravertiert, verträglich und belastbar, wodurch sich ihre Bezugspersonen relativ schnell und leicht auf ihre Versorgung einstellen können.
- *Ein langsam auftauendes Temperament* zeigen etwa ein Sechstel der Kinder. Sie erscheinen ängstlich und sozial gehemmt. Doch auch sie lassen sich von ihren Bezugspersonen vergleichsweise unkompliziert erziehen, weil sie gegenüber vertrauten Personen aufgeschlossen und verträglich reagieren. Allerdings ist ihre kurzzeitige Betreuung durch unvertraute Dritte erschwert.
- *Ein schwieriges Temperament* zeigt etwa ein Sechstel der Kinder. Sie sind hoch aktiv, leicht irritierbar mit häufigem Schreien und haben unregelmäßige Ess- und Schlafgewohnheiten. Der Umgang mit diesen Kindern erfordert von den Bezugspersonen eine besondere Anpassungs- und Regulationsleistung, die über das „normale“ Maß hinausgeht und manche Eltern überfordert. Dadurch kann es zu einer erheblichen Belastung der frühen Eltern-Kind-Beziehung kommen.

Eine Reihe an Kindesmisshandlungen hat ihren Ursprung in einer unglücklichen Verkettung von schwierigem kindlichen Temperament und wenig sensibler und wenig Impuls kontrollierter Bezugsperson. Daher gilt ein schwieriges Temperament als kindlicher Vulnerabilitätsfaktor, der für die Eltern durchaus externe Hilfe erfordern kann. Allerdings zeigen Längsschnittstudien auch, dass die meisten als schwierig klassifizierten Kinder später nicht klinisch auffällig werden, sondern das schwierige Temperament dies nur begünstigt (Werneck / Rollett 2002).

2.4.2.2 Aufbau einer sicheren Bindung zu Mutter und Vater und elterliche Sensitivität

Säuglinge bauen im ersten Lebensjahr eine Bindung zu ihren Bezugspersonen auf, sie suchen ihre Nähe und lassen sich bevorzugt von ihnen trösten und regulieren (Kindler / Grossmann / Zimmermann 2002). Dabei können Kinder Bindungen zu mehreren Bezugspersonen aufbauen, die jeweils dyadenspezifisch sind. Säuglinge können nicht nur zur Mutter eine Bindung aufbauen, sondern zu allen Personen, die sich über einen längeren Zeitraum verlässlich und fürsorglich mit ihnen beschäftigen, so dass sich die Exklusivität der Mutter-Kind-Beziehung nicht biologisch herleiten lässt. Allerdings ist unsere westliche Kleinfamilienstruktur darauf angelegt, dass in der Regel die Mutter diese erste Bezugsperson darstellt.

Sichere Bindung als kindlicher Resilienzfaktor. Die Bindungsforschung hat vier Bindungsstile identifiziert, die Kinder zu ihren Eltern aufbauen können: sicher gebunden, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert (Ainsworth / Blehar / Waters / Wall 1978; Main / Soloman

1990). Eine sichere Bindung gilt als entwicklungsförderlicher als die anderen Bindungsstile. Bei ihr wenden sich Kinder prompt und expressiv mit ihrem Kummer an ihre Bezugsperson und lassen sich relativ zügig trösten. In zahlreichen Längsschnittstudien zeigten sicher-gebundene Kinder die besseren Entwicklungsverläufe bzgl. sozialer und kognitiver Kompetenz (Grossmann / Grossmann 2001; Schneider / Atkinson / Tardiff 2001; Thompson 2000; Zimmermann / Becker-Stoll / Grossmann et al. 2000).

Elterliche Sensitivität als elterlicher Schutzfaktor. Die Qualität der Bindung wird neben dem kindlichen Temperament vor allem durch die Qualität der Interaktionen mit der jeweiligen Bezugsperson bestimmt. In der Metastudie von DeWolff / van Ijzendoorn (1997) zeigte sich, dass mehrere ähnliche Interaktionsmerkmale mit sicherer Bindung zusammenhängen: Sensitivität, Synchronizität und Wechselseitigkeit der Aufmerksamkeitslenkung durch Bezugsperson und Kind, sowie in abgeschwächter Form: Kontiguität (reine Promptheit der elterlichen Reaktion auf kindliche Signale) und Körperkontakt. Sensitivität ist definiert als die Fähigkeit, (1) kindliche Signale wahrzunehmen, (2) sie richtig zu interpretieren und (3) prompt und (4) angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth et al. 1978). Interventionsstudien (van Ijzendoorn / Juffer / Duyvesteyn 1995), in denen Eltern in ihrer Sensitivität gegenüber den Ausdruckszeichen ihres Kindes trainiert wurden, konnten den Anteil sicherer Bindungen deutlich steigern. Dies spricht für die kausale Rolle der elterlichen Sensitivität für einen sicheren Bindungsaufbau.

2.4.2.3 Sozialkognitive Basiskompetenzen und Lenkung der geteilten Aufmerksamkeit

In den ersten beiden Lebensjahren ist die kognitive Entwicklung nicht von der sozioemotionalen zu trennen, kognitive Entwicklung vollzieht sich innerhalb der Eltern-Kind-Interaktionen. *Denn entscheidend ist die an die kindliche Aufnahmebereitschaft angepasste Stimulation in den alltäglichen Bezugsperson-Kind-Interaktionen. Dies kann Spielmaterial für sich genommen nicht leisten.*

Indem Eltern prompt und angemessen auf die emotionalen Reaktionen ihres Säuglings reagieren, vermitteln sie ihm ein *basales Gefühl von eigener Wirksamkeit* und Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Indem sie sich in die Interaktionen mit dem Säugling auf Gegenstände und Ereignisse der Umwelt beziehen, stellen sie eine Situation *geteilter Aufmerksamkeit* her, in der Bezugsperson und Kind dem gleichen Gegenstand ihre Aufmerksamkeit schenken, dies auch voneinander wissen und auch fähig sind, die Aufmerksamkeit des anderen zu lenken (Moore / Duncan 1995; Tomasello 1999). Das Herstellen geteilter Aufmerksamkeit ist die Basis für die Sprachanbahnung gegen Ende des ersten Lebensjahres und das Imitationslernen von Kindern.

Geteilte Aufmerksamkeit lässt sich am leichtesten dialogisch herstellen. Das erfordert z.B. bei außerfamiliären Betreuungsverhältnissen einen gewissen Mindestschlüssel in der Relation Betreuungsperson zu Kind. So dürfte es schwierig sein, geteilte Aufmerksamkeit mit einer Gruppe von 5 Säuglingen gleichzeitig herzustellen.

Passung zwischen Stimulation und Aufnahmebereitschaft. Längsschnittstudien zeigen, dass die kindliche Neugier gegenüber Neuem, gemessen daran, wie stark Kinder auf neue Reize reagieren und wie schnell sie sich an neue Reize gewöhnen, mit ihrer Intelligenz im Alter von 4 Jahren korreliert (Bjorklund / Schneider 2000: 809). Dabei bestehen interindividuelle Unterschiede: Säuglinge mit langsamerer Habituationsrate „vertragen“ nicht so viel Anregung wie Kinder mit schneller Habituationsrate. *Elterliche Stimulation ist daher nicht beliebig steigerbar, sondern muss immer in Abhängigkeit vom optimalen Erregungsniveau des Kindes gestaltet werden.* Um also eine optimale, kindgerechte Anregung zu gewährleisten, ist wiederum die Sensitivität der Bezugsperson wichtig.

2.4.2.4 Fazit: Intuitive Didaktik als elterliche Erziehungs- und Bildungskompetenz

Alle drei genannten Entwicklungsaufgaben meistern Kinder mit wesentlicher Unterstützung ihrer Eltern. Dabei ist die elterliche Sensitivität eine wichtige förderliche Voraussetzung. Sie lässt sich direkt im elterlichen Interaktionsverhalten beobachten: In Verhaltensmikroanalysen von Mutter/Vater-Säugling-Interaktionen konnten Papoušek / Papoušek (1987) zeigen, dass Eltern sich in ihrem Kommunikationsverhalten intuitiv auf das Kommunikationsniveau ihres Säuglings einstellen, ohne sich dessen bewusst zu sein. Sie eröffnen dadurch dem Säugling eine Zone der nächsten Entwicklung, in der er in die nonverbalen und verbalen Kommunikationsmuster eingeführt wird. Dazu zählen:

- den Ausdruck eines Säuglings als authentisches Zeichen einer Emotion zu interpretieren und ihn zu spiegeln, um Kontingenzen zwischen Ausdruck und Erleben herzustellen,
- kontingent und angemessen auf das Verhalten des Säuglings einzugehen, um ihm das Gefühl eigener Wirksamkeit zu geben,
- ihm gegenüber prägnante Ausdruckssymbole zu verwenden (Ammensprache, übersteigerte Mimik), um damit eine intentionale Kommunikation zu fördern,
- den Säugling durch Anregung oder Beruhigung auf einem optimalen Erregungsniveau zu halten.

Diese intuitiven Verhaltensweisen konnten bei Eltern unterschiedlicher Kulturen beobachtet werden (ebd.). Die aufgezeigten Entwicklung fördernden Anregungen erfolgen dabei nicht durch explizite Unterweisungen, sondern situativ und in Abhängigkeit von der Aufnahmebereitschaft des

Säuglings, sei es während der Pflege beim Füttern, Wickeln etc., bei alltäglichen Verrichtungen oder bei gemeinsamen Spielen. Daher ist ein dyadischer Interaktionsrahmen mit vertrauten und sensitiven Bezugspersonen die beste Entwicklungsumgebung für Säuglinge und Kleinkinder, wobei dies nicht notwendigerweise die Eltern sein müssen.

Es gibt allerdings auch die Beobachtung, dass jungen Eltern heutzutage diese intuitive Didaktik nicht selbstverständlich zur Verfügung steht und sie daher im Umgang mit ihrem Säugling verunsichert sind. Denn aufgrund der geringen Geburtsrate von Kindern und ihrer Segregation in eigenen Institutionen haben viele Eltern zu wenig Gelegenheit, den besonderen Umgang mit kleinen Kindern bei anderen zu sehen oder selbst zu üben, bevor sie ein eigenes Kind geboren haben.

2.4.3 Kleinkind- und Vorschulalter

Im Kleinkindalter stellen sich dem Kind neue Entwicklungsaufgaben. Die wichtigsten von ihnen umfassen (1) die „Folgsamkeit“ (compliance) gegenüber vertrauten Erwachsenen, (2) die Sprech- und Kognitionsentwicklung, (3) die Aufgabe, schulfähig zu werden. Auch bei der Meisterung dieser Entwicklungsaufgaben spielen Eltern – aber nicht nur Eltern – eine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist noch die Entwicklung der Spielfähigkeit eine wesentliche Entwicklungsaufgabe, deren Förderung eher Aufgabe des Kindergartens ist (vgl. Oerter 1999).

2.4.3.1 Entwicklung der Folgsamkeit und elterlicher Erziehungsstil

Sind sensitive Eltern gegenüber ihren Säuglingen in der Regel bemüht, deren Bedürfnisse prompt zu befriedigen, so ist es eine Entwicklungsaufgabe im Kleinkind- und Vorschulalter, dass Kinder ihre zunehmenden Fertigkeiten in der Selbstversorgung auch wahrnehmen. Sie sollen die Befriedigung ihrer Motive nicht mehr nur stets hier und jetzt von ihren Bezugspersonen einfordern, sondern mit ihnen abzustimmen lernen und damit erste Formen von Gemeinschaftsfähigkeit erlernen (Holodynski 2006). In der entwicklungspsychologischen Literatur ist diese Entwicklungsaufgabe vor allem unter der Frage untersucht worden, wie Kinder Folgsamkeit (compliance) gegenüber ihren Bezugspersonen entwickeln, sich bereitwillig in alltägliche Handlungsabläufe einzufügen (Whiting / Edwards 1988). Damit ist gemeint, dass Kinder bereitwillig den Anweisungen ihrer Bezugsperson folgen, jedenfalls die meiste Zeit. Dies ist kein Rückfall in autoritäre Zeiten, es geht vielmehr um die Aufgabe, Regeln und Normen als sozial abgestimmte Anleitungen zum Handeln zu erfahren, die hilfreich sind, Handlungen mit anderen zu koordinieren, und die Verlässlichkeit vermitteln, wie sich mit anderen Personen Ziele erreichen lassen. Dies trägt also zur Gemeinschaftsfähigkeit des Kindes bei.

Metaanalysen von Karreman / Tuijl / van Aken et al. (2006) zum Erziehungsverhalten von Eltern und der Folgsamkeit ihrer Kinder zeigen, dass eine positive elterliche Kontrolle, bei der Lob und Unterstützung eingesetzt werden, mit erhöhter Folgsamkeit einhergeht, während eine negative elterliche Kontrolle, bei der Bestrafung eingesetzt wird, mit geringerer Folgsamkeit einhergeht (vgl. auch Patterson / Fisher 2002).

Unterschiede in der Folgsamkeit und die Wirkung von Erziehungsstilen. Patterson / Fisher (2002) führen aus, dass es nicht nur die eine Wirkrichtung gibt, nach der das elterliche Erziehungsverhalten die Ursache für die kindliche Folgsamkeit darstellt, sondern zu gleichen Anteilen das elterliche Erziehungsverhalten auch die Folge des kindlichen Einflusses ist. Denn Kinder unterscheiden sich in ihrer spontanen Bereitschaft zur Folgsamkeit. Zum einen ist dies eine Folge ihres Temperaments – so geben Kinder mit schwierigem Temperament mehr Anlass zu Folgsamkeitsproblemen als Kinder mit einfachem Temperament – zum anderen ist dies eine Folge ihrer bisherigen Bindungserfahrungen.

In der Regel sind Kinder gegenüber Bezugspersonen folgsamer, gegenüber denen sie eine sichere Bindung haben (ebd. S.67). Denn sie haben in der Bindungsgeschichte mit ihnen erfahren, dass sie sich auf ihre Bezugspersonen verlassen können und ihre Bedürfnisse zuverlässig befriedigt werden. Zugleich besitzen ihre Bezugspersonen in der Regel genügend Sensitivität, so dass sie ihre Folgsamkeitsanforderungen auch von der aktuellen Aufnahmebereitschaft ihres Kindes abhängig machen, so dass dies nur selten in Streit ausartet.

Bei dieser Erziehungsaufgabe kommen bereits die Vorteile eines *autoritativen Erziehungsstils*, wie wir ihn in Abschnitt 2.2.3 beschrieben haben, gegenüber einem autoritären und permissivem Erziehungsstil zum Tragen – insbesondere dann, wenn Kinder in diesem Alter nur wenig spontane Folgsamkeit zeigen (Baumrind 1989; Fuhrer 2005; Patterson / Fisher 2002).

Demgegenüber kann ein *autoritärer Erziehungsstil* bei wenig folgsamen Kindern zu einem Aufschaukelungsprozess führen, bei dem immer höhere Levels wechselseitigen Ärgers und Aggression erreicht werden, bis schließlich die Erhöhung der aggressiven elterlichen Kontrolle das Kind zum Nachgeben zwingt und auf diese Weise dem Kind hohe aggressive Reaktionen antrainiert werden. Ebenso führt ein *permissiver Erziehungsstil* bei wenig folgsamen Kindern dazu, dass Kinder lernen, ihre Aggressivität ihren Eltern gegenüber einzusetzen, um sie zum Nachgeben zu zwingen, und sie auf diese Weise ihre Eltern zur „Folgsamkeit“ erziehen (Patterson / Fisher 2002: 71-75).

Grolnick / Farkas (2002) heben darüber hinaus hervor, dass es für unsere Kultur nicht nur um Folgsamkeit geht. Vielmehr geht es auch darum, dass Kinder Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit verbinden und zur Selbstregulation fähig werden sollen, so dass sie sich auch ohne die direkte Instruktion oder Anwesenheit eines Erwachsenen an Regeln und Normen halten. Dazu ist

es auch erforderlich, das kindliche Autonomiestreben zu unterstützen und dafür zu sorgen, dass sie bereits dasjenige selbständig tun (sollen), was sie bereits selbständig tun können. Eine solche Kombination aus Fordern, Autonomieunterstützung und Grenzsetzen ist wiederum charakteristisch für einen *autoritativen Erziehungsstil*.

2.4.3.2 Sprechentwicklung und elterliche Sprechstile

Eine weitere wesentliche Entwicklungsaufgabe des Klein- und Vorschulalters ist es, die Muttersprache zu erlernen. Mit sechs Jahren beherrschen Kinder in der Regel die wesentlichen grammatischen Strukturen und haben sich einen Wortschatz angeeignet, mit dem sie sich effizient mit anderen verständigen können. Dabei hängen die Differenziertheit der Sprachverwendung und der Umfang des Wortschatzes von den Anforderungen ab, die an die sprachliche Kommunikation des Kindes gestellt wurden. Das Sprechenlernen erfolgt in den alltäglichen Interaktionen des Kindes mit einem sprachkompetenten Anderen, in denen geteilte Aufmerksamkeit zwischen beiden in Bezug auf einen Gegenstand hergestellt ist und der kompetente Andere das Sprechen als Mittel der Verständigung über diesen Gegenstand und als sozialen Appell zum Handeln einführt. Auch dies erfordert dialogische Strukturen und eine hohe Interaktionsdichte, wie sie in der Regel in Familien ohne Risikobelastungen in bester Weise gegeben sind.

Sprechen vereinfacht die soziale Koordination von Handlungen. Durch sprachliche Aufforderungen und Instruktionen lässt sich Verhalten relativ effizient steuern. Daher verwenden Eltern einen Großteil ihrer Erziehungsbemühungen in der Regel darauf, dass ihre Kinder lernen, nur aufgrund sprachlicher Aufforderungen sich veranlasst zu fühlen, dies und jenes zu tun oder zu unterlassen, und ihre Kinder ebenfalls sprachliche Aufforderungen als Appelle an andere nutzen, um ihre Wünsche erfüllt zu bekommen, und nicht mehr nur emotional zu quengeln (Bloom 1993; Holodynski 2006). Dies ist ein langwieriger Prozess, bei dem Eltern Probleme bekommen oder sogar scheitern können, so dass sie auf externe Unterstützung angewiesen sind.

Darüber hinaus beginnen Kinder im Vorschulalter, das Sprechen auch als privates Sprechen gegenüber sich selbst zu nutzen, um sich bei Problemen in der Selbstregulation durch sprachliche Instruktionen selbst zu helfen (Diaz / Berk 1992; Vygotskij 2002). Kinder geben sich selbst hörbare sprachliche Instruktionen, um ihr Handeln zu lenken. Insofern dient Sprache nicht nur der Kommunikation mit anderen und der Regulation von sozialen Interaktionen, sondern auch zur Selbstregulation. Längsschnittstudien zeigen, dass Kinder, die häufiger dieses private Sprechen beim Lösen von Lernaufgaben einsetzen, die besseren Schulleistungen erbringen (Bivens / Berk 1990; vgl. auch Berk 1992).

Elterliche Sprechstile als Beitrag zur Sprachentwicklung ihrer Kinder. Studien zum Sprechverhalten von Eltern ihren Kindern gegenüber (Moerk 1991) haben auch in diesem Bereich eine gewisse intuitive elterliche Didaktik feststellen können, nach der sich Eltern in ihrem Sprechverhalten dem Sprechniveau ihres Kindes anpassen und ihnen auf diese Weise eine Zone der nächsten Entwicklung eröffnen, die es Kindern erleichtert, die einzelnen Komponenten der Sprache und des Sprechens sich nach und nach anzueignen. Diese Sprechstile sind (vgl. Grimm 1990)

1. der Ammensprechstil, der vor allem der Sprachanbahnung und dem koordinierten Sprechwechseln in der mündlichen Kommunikation dient,
2. der stützende Sprechstil, der vor allem der Aneignung des Wortschatzes dient,
3. der lehrende Sprechstil, der vor allem der Aneignung der grammatischen Strukturen dient.

Auch diese Sprechstile werden von Eltern nicht unbedingt als bewusstes Erziehungsverhalten eingesetzt. Sie erleichtern Kindern den Einstieg in das Sprechen und verhelfen ihnen effektiver zu einer differenzierten Sprachkompetenz.

2.4.3.3 Entwicklung von Schulfähigkeit und familiäre Schutz- und Risikofaktoren

Eine weitere folgenreiche Entwicklungsaufgabe des Vorschulalters ist es, schulfähig zu werden. Diese Anforderung ist unmittelbar an die institutionelle Verfasstheit der deutschen Grundschule gebunden, die ein Lernen in Jahrgangsklassen mit bis zu 30 Kindern ab einem Alter von 6 Jahren verpflichtend für alle vorsieht. Schulfähigkeit umfasst

- soziale Fertigkeiten, sich in eine große Gruppe von 20 bis 30 Kindern einzuordnen, was bereits ein hohes Maß an Selbstregulation und Gemeinschaftsfähigkeit erfordert, und
- Vorläuferfertigkeiten in Bezug auf Lesen, Schreiben und Rechnen.

Längsschnittstudien zeigen: Kinder, die einen gewissen Grad an phonologischer Bewusstheit bzgl. der Lautstruktur der deutschen Sprache im Vorschulalter nicht erlernt haben, bekommen in erhöhtem Maße Schwierigkeiten im Erlernen einer alphabetischen Schrift (Jansen / Mannhaupt / Marx / Skowronek 1999; Mannhaupt 2001). Kinder, die einen gewissen Grad an Bewusstheit bzgl. Mengen- und Zahlrelationen im Vorschulalter nicht gelernt haben, bekommen in erhöhtem Maße Schwierigkeiten beim Erlernen der Arithmetik (Krajewski / Schneider 2006).

Es stellt sich die Frage, welche Institution für die Vermittlung dieser Vorläuferfertigkeiten verantwortlich ist: die Familie, der Kindergarten oder die Schule. Befragt man die empirische Datenlage, dann stellt man fest, dass sich zum einen Familien darin unterscheiden, inwiefern sie ihren Kindern auch diese schulischen Vorläuferfertigkeiten vermitteln. Auch hier gibt es wiederum ein Gefälle entlang der Risikobelastung von Familien. Familien ohne große Risikobelastungen sind in der Lage, ihre

Kinder angemessen auf die Schule vorzubereiten. Dies ist z.B. bei Familien mit Migrationshintergrund nicht in gleicher Weise der Fall. In der Längsschnittstudie von Büchel / Spieß / Wagner (1997), bei der der Schulerfolg im Alter von 14 Jahren in Abhängigkeit des Besuchs eines Kindergartens untersucht wurde, zeigte sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit Kindergartenbesuch durchschnittlich höhere Schulabschlüsse erreichten als die ohne Kindergartenbesuch. Insgesamt zeigen nationale und internationale Studien (z.B. Bos et al. 2003; Dollase 1979; Gomby et al. 1995; Peisner-Feinberg et al. 1999; Winkelmann et al. 1977), dass Kinder mit einem Kindergartenbesuch in der Grundschule besser zurechtkommen und davon leistungsmäßig profitieren als Kinder ohne Kindergartenbesuch. Dabei profitieren Kinder aus Familien mit multiplen Risiken deutlich mehr vom Kindergartenbesuch als Kinder aus Familien ohne Risikobelastung (s. Abschnitt 3.4.2).

Diese Befunde haben auch dazu beigetragen, in den Bildungsauftrag des Kindergartens die Schulfähigkeit als wesentliches Bildungsziel aufzunehmen und so einen Beitrag zur Chancengleichheit von Kindern zu leisten.

2.4.4 Kindheit

In der Grundschulzeit werden an die Heranwachsenden mindestens die zwei folgenden Entwicklungsaufgaben gestellt:

1. Sie sollen in Bezug auf ihre Klassenkameraden eine hinreichende soziale Kompetenz ausbilden, um sich im Klassenverband verträglich und kooperativ verhalten und um Freundschaften zu Gleichaltrigen aufbauen zu können.
2. Sie sollen sich die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens aneignen und darüber auch einen Einstieg in das selbstregulierte Lernen finden: in die Art und Weise, wie man effektiv, zielgerichtet und motiviert lernt.

Beide Entwicklungsaufgaben werden im Wesentlichen in der Institution Schule gestellt und sollten eigentlich auch dort bewältigt werden, so dass die Familie mit diesen Entwicklungsaufgaben nicht direkt zu tun hat. Allerdings hat die Familie mindestens in Bezug auf zwei Aspekte mit dem schulischen Lernen ihrer Kinder zu tun.

2.4.4.1 Lernprobleme von Schülern und elterliches Engagement

Wenn Schüler mit dem Lernen Schwierigkeiten haben und dies den Lehrern entweder nicht auffällt oder sie nur unzureichende Anstalten machen, diesen Schwierigkeiten im Rahmen der Schule zu begegnen, dann stellt sich die Frage, wer sich um die Behebung dieses (drohenden) Lernproblems kümmern soll. Denn ohne zusätzliche Förderung würden sich die Lerndefizite kumulieren und die

Schullaufbahn negativ beeinflussen. Auch hier gibt es wiederum Unterschiede zwischen Familien im Ausmaß dessen, wie sie sich als „Anwalt ihres Kindes“ um die Behebung dieser (drohenden) Lernprobleme kümmern.

In einer Metaanalyse empirischer Studien konnte Sirin (2005) einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Familie und schulischen Leistungen von mittlerer Effektstärke feststellen. Danach zeigen Schüler aus Familien mit hohem Sozialstatus bessere schulische Leistungen als Schüler aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Die Stärke dieses Zusammenhangs nimmt vom Elementarbereich bis zum Ende der Junior High School (8. Klasse) zu. Diese Zusammenhänge zeigen sich auch im deutschen Schulsystem, wie es die IGLU-Studie (Bos / Lankes / Prenzel et al. 2003) und die PISA-Studien (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2004) hinlänglich an den Tag gebracht haben.

2.4.4.2 Selbstreguliertes Lernen und elterliche Hausaufgabenhilfe

Auch wenn das Erlernen der Kulturtechniken für die meisten Schüler relativ problemlos verläuft, so verläuft der Einstieg in das selbstregulierte (!) Lernen für die meisten Schüler in der Regel nicht reibungslos und problemlos, sondern bedarf der Unterstützung durch das Elternhaus (Wild / Rammert / Siegmand 2006; Exeler / Wild 2003). Fakt ist, dass Familien über einen Sachverhalt unmittelbar und tagtäglich mit dieser Aufgabe konfrontiert werden – nämlich über das Stellen von Hausaufgaben und der Vorstellung von Lehrern, dass Kinder diese allein zu Hause erledigen sollen und können und damit – wie von allein – lernen, selbstreguliert zu lernen. Ein Großteil der Schüler hat jedoch Probleme mit dem regelmäßigen selbständigen Erledigen ihrer Hausaufgaben, weshalb sich viele Eltern genötigt fühlen, ihren Kindern dabei zu helfen.

Wild und Remy (2002a, b) haben in einer Längsschnittstudie aufgezeigt, dass diese elterliche Hausaufgabenhilfe nicht trivial ist, sondern in vielen Fällen unbefriedigend verläuft: Entweder führt die elterliche Hilfe zu wiederholten Konflikten und wechselseitigen Frustrationen, die dazu führen, dass Eltern es aufgeben, ihre Kinder zu unterstützen, oder Eltern kümmern sich erst gar nicht um diese Unterstützung, so dass ihre Kinder auch keine Unterstützung in der Selbstregulation ihres Lernens erhalten. Andererseits zeigte sich auch, dass Schüler umso eher selbstbestimmt und aufgabenorientiert lernten, je eher sie von ihren Eltern beim häuslichen Lernen in einer emotional zugewandten und Autonomie unterstützenden Weise angeleitet wurden und je eher Eltern Hausaufgaben als Lernchance auffassten.

Das offensichtlich gehäufte schulische Scheitern von Kindern aus Familien mit multiplen Risiken ist ein schlagender Beweis, was passiert, wenn Eltern es der Schule allein überlassen, ihren Kindern die Kulturtechniken und das selbstregulierte Lernen zu vermitteln, und auf elterliche Unterstützung und Nachhilfe verzichten. Schule allein kann in ihrer aktuellen Verfasstheit augenscheinlich

ohne die Mithilfe der Eltern nicht ihren Bildungsauftrag erfüllen, allen (!) Kindern eine angemessene Bildung zu vermitteln. Das ist sowohl ein Problem mancher Familien wie auch das große Problem des derzeitigen Schulsystems, hier für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken hinreichend kompensatorisch wirken zu können.

2.4.5 Jugendalter

Das Jugendalter umfasst die Altersperiode von der Pubertät bis zur Volljährigkeit. Für Jugendliche stellen sich eine Reihe weiterer neuer Entwicklungsaufgaben, von denen hier nur drei skizziert werden sollen, weil gerade der Beitrag der Eltern zur Bewältigung dieser Aufgaben nicht unerheblich ist und es auch bei diesen elterlichen Hilfen große Unterschiede zwischen den Familien und den Erfolgen ihrer Bemühungen gibt: (1) die Entwicklung einer Identität und dem Beginn echter Eigenverantwortlichkeit mit Beginn der Volljährigkeit und ihr Zusammenhang zu elterlichen Erziehungsstilen, (2) positive Gleichaltrigen-Beziehungen und ihr Zusammenhang zum elterlichen Informiertsein und Sich-Kümmern, (3) einen Schulabschluss erreichen und einen geeigneten Beruf finden (letzteres zumindest für die Lehrberufe). Auf den letzten Punkt werden wir hier nicht weiter eingehen.

2.4.5.1 Identitätsentwicklung, Eigenverantwortlichkeit und elterlicher Erziehungsstil

Hierbei geht es für den Jugendlichen um eine Reorganisation seiner sozialen Beziehungen in Richtung auf Autonomie in der Verbundenheit zu den Eltern (Hofer 2003), so dass sie zunehmend eigenverantwortlich leben können und zugleich mit ihrer Herkunft verbunden bleiben. Diese Reorganisation von Selbständigkeit und Abhängigkeit, von Distanz und Nähe wird unter den aktuellen soziokulturellen Familienbedingungen in der Regel über Gespräche und Diskussionen erfolgen. Jugendliche und Eltern tragen dabei zu gleichen Teilen zum Gelingen – oder Misslingen bei. Dabei zeigen Studien (Fend 1998; Schlegel / Berry 1991), dass häusliche Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen für diesen Individuationsprozess für beide Seiten belastend, aber unvermeidlich sind. Sie kreisen in der Regel über das Verhältnis von persönlichem Freiraum und Befolgen sozialer Konventionen (Jugendwerk der Deutschen Shell 1985; Smetana 1995). Ihre produktive Bewältigung trägt maßgeblich zum Erfolg des Individuationsprozesses bei.

Ein autoritativer Erziehungsstil, wie wir ihn in Abschnitt 2.3.4.1 bereits beschrieben haben, scheint auch hierfür die besten Voraussetzungen zu bieten. Studien zeigen, dass eine Verbindung von elterlicher Wärme und Akzeptanz mit einer konsequenten (aber nicht allzu einschränkenden) Aufsicht über die Aktivitäten des Jugendlichen mit einer Reihe an Kompetenzen einhergeht wie erhöhtes

Selbstwertgefühl und Selbständigkeit, gute Schulleistungen und einer generellen Arbeits- und Lernorientierung (Jacobsen / Crockert 2000; Steinberg et al. 1994).

Demgegenüber beeinträchtigen Eltern, die mit Zwang oder Beschämung kontrollierend auf ihr Kind einwirken wollen, dessen Autonomieentwicklung. Kinder von Eltern mit einem autoritärem Erziehungsstil zeigen vermehrt ein niedriges Selbstwertgefühl und Depressionen oder antisoziales Verhalten (Aquilino / Supple 2001; Barber / Harmon 2002).

Steinberg und Silk (2002) kommen in ihrem Überblicksartikel zu dem Schluss, dass der einzige konstante Vorhersagefaktor psychischer Gesundheit während der gesamten Adoleszenz die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist. In gut funktionierenden Familien bleiben die Kinder ihren Eltern verbunden und suchen ihren Rat, allerdings in einem Kontext größerer Unabhängigkeit. Den meisten Familien gelingt es, diese Autonomie in Verbundenheit (Hofer 2003) mit ihren Jugendlichen im Laufe der mittleren bis späten Adoleszenz herzustellen.

2.4.5.2 Positive Gleichaltrigenbeziehungen und elterliches Monitoring

Eine fortgesetzte Entwicklungsaufgabe auch des Jugendalters ist der weitere Ausbau von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen, die in dieser Phase weitere wichtige Funktionen für die Entwicklung des Jugendlichen übernehmen wie den Aufbau von Identität und Autonomie in Abgrenzung zum Elternhaus, das Erlernen sozialer Fertigkeiten und Motivationen und die Anbahnung intimer Beziehungen (vgl. Mietzel 2002). Zugleich lassen sich solche Gleichaltrigengruppen und -cliquen bestimmten Wertorientierungen zuordnen, denen sich Jugendliche jeweils zugehörig fühlen. Welchen Wertorientierungen und damit welchen Cliques sich Jugendliche zugehörig fühlen, ist auch durch die elterlichen Wertvorstellungen und Erziehungsstile mit beeinflusst.

Grolnick / Farkas (2002) führen aus, dass in Bezug auf die Selbstregulationskompetenz der Faktor Nichtbeeinflussbarkeit durch Peers eine wesentliche Rolle für eine erfolgreiche Entwicklung während des Jugendalters spielt, da auch der Kontakt und Umgang mit Erwachsenen wie Alkohol und Zigaretten in Gleichaltrigengruppen erfolgt und eine gewisse Resistenz gegenüber den schlechten Einflüssen vorteilhaft ist. Zugleich wird dieses Verhalten unterstützt durch ein Elternverhalten, das informiert bleibt über die Aktivitäten ihres Kindes und sich kümmert (Monitoring) (vgl. Crouter / Head 2002). Studien von Baumrind (1971) zu den Erziehungsstilen von Eltern zeigten, dass ein autoritativer Erziehungsstil sich am besten auswirkt, am negativsten ein vernachlässigender Erziehungsstil, der weder Unterstützung noch Grenzsetzungen vornimmt.

Das bedeutet, dass Eltern trotz der wachsenden Orientierung an Gleichaltrigen einen großen Einfluss auf die Auswahl der Gleichaltrigengruppen haben – wenn auch nur indirekt, indem sie durch das

Familienklima und ihren Erziehungsstil ihren Kinder die Affinität zu bestimmten Gleichaltrigencliquen eher nahelegen oder nicht.

2.4.6 Fazit: Die Bildungsbedeutung von Eltern für ihre Kinder

Aus den Darlegungen zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen und den korrespondierenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben ihrer Eltern lässt sich folgendes Fazit ziehen, welche Bedeutung Eltern für die Bildung ihrer Kinder haben:

1. Einzelnen Altersperioden lassen sich jeweils bestimmte Entwicklungsaufgaben zuordnen, deren erfolgreiche Bewältigung die Grundlagen für die Bewältigung der nachfolgenden Entwicklungsaufgaben legen.
2. Daraus ergibt sich ein kumulativer Effekt für die Entwicklungsergebnisse: Je erfolgreicher die einzelnen Entwicklungsaufgaben gemeistert wurden, desto günstiger sind die Bedingungen für die nachfolgenden Bewältigungen. Das gleiche gilt umgekehrt auch: Je unvollständiger ihre Meisterung ohne nachträgliche Kompensation, desto ungünstiger die Bedingungen für die nachfolgenden Bewältigungen.
3. Eltern als die primären Bezugspersonen ihrer Kinder haben bei der Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben jeweils korrespondierende Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu übernehmen. Diese elterliche Unterstützung trägt wesentlich dazu bei, dass ihre Kinder die Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen.
4. Obwohl die überwiegende Forschung zum Verhältnis Mutter und Kind gemacht wurde, lässt sich daraus nicht ableiten, dass nur Mütter diese Aufgaben bewältigen könnten. Dies ist eher ein Spiegel der gesellschaftlichen Realität, dass sich vornehmlich Mütter um diese Aufgaben kümmern und sich für Studien zur Verfügung stellen.
5. Im Säuglings- und Kleinkindalter lassen sich die elterlichen Aufgaben der Pflege/Betreuung und Bildung/Erziehung im konkreten Erziehungsalltag nicht trennen, auch wenn es in einzelnen Eltern-Kind-Interaktionen unterschiedliche Akzentsetzungen gibt. Praktisch gesehen zeichnet es gerade die Eltern-Kind-Beziehungen in jungen Jahren aus, dass sie nicht im Vorhinein in explizite Bildungs- und Betreuungssituationen aufgespalten werden können, wie das beim schulischen Lernen der Fall ist. Vielmehr erfolgt Bildung und Erziehung in Abhängigkeit von der aktuellen Aufnahmebereitschaft des Kindes und den situativen Möglichkeiten. Das erfordert eine vergleichsweise große Interaktionsdichte zwischen Bezugsperson und Kind.
6. Aus dieser Anforderungssituation heraus ergibt sich eine wichtige Kompetenz im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern: die Sensitivität, d.h. die Fähigkeit, (1) kindliche Signale

wahrzunehmen, (2) sie richtig zu interpretieren und (3) prompt und (4) angemessen darauf zu reagieren.

7. Auf den nachfolgenden Entwicklungsstufen erwies sich ein autoritativer Erziehungsstil als entwicklungsförderlicher als autoritäre oder permissive Erziehungsstile.

2.5 Spezielle Fragen zur Bildungsbedeutung anderer Bezugspersonen

2.5.1 Welche Bedeutung haben Väter im Unterschied zu Müttern für ihre Kinder?

In den letzten 40 Jahren hat sich ein Rollenwandel in der Familie vollzogen. Hatte in den 50er und 60er Jahren der Vater die Rolle des Ernährers inne, der wenig Kontakt zum Kind hatte, und die Mutter die Rolle als Haushälterin und Kindererzieherin, so hat heutzutage die Frau vielfach eine Doppelrolle in Beruf und Familie übernommen. Im gleichen Maße fand aber bislang kein Wandel der Vaterrolle in der Übernahme von Familienaufgaben statt: Zwar beteiligen sich Väter heute häufiger an der Betreuung ihrer Kinder als vor 40 Jahren (Fuhrer 2005; Herlth 2002), aber Väter übernehmen dennoch vom Säuglingsalter bis zur mittleren Kindheit seltener Verantwortung für Aufgaben im Familienmanagement (wie die Gestaltung des kindlichen Spiels, das zu Bett Gehen und Essen, die Organisation der außerhäuslichen Betreuung oder Arztbesuche). Dies liegt vor allem daran, dass sie im Durchschnitt weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen als Mütter (Parke 2002: 31). Diese Zeit ist jedoch in den Familien höher, in denen die Mütter voll berufstätig sind (Parke 2002: 47).

In zahlreichen Studien konnte dennoch nachgewiesen werden, dass Väter die gleiche Sensitivität wie Mütter für kindliche Signale besitzen (z.B. auditorische Signale der Unzufriedenheit während des Fütterns wie Husten, vgl. Parke / Sawin 1980) und genauso erfolgreich beim Füttern von Säuglingen sind. Auch in der mittleren Kindheit stehen sie Müttern in ihren *Kompetenzen* in nichts nach, was die Organisation des Alltags und die Äußerung von Zuwendung angeht (Parke 2002: 33). In vielen Kulturen verbringen Väter anteilig mehr Zeit ihrer Interaktion mit Kindern im Spiel als Mütter und neigen eher zu körperlichen Spielen. Diese Unterschiede werden allerdings weder in Schweden noch in Israel und auch in vielen asiatischen Kulturen nicht beobachtet (Parke 2002: 35).

Die berichteten Ergebnisse weisen darauf hin, dass Mütter und Väter sich nicht ausschließlich aufgrund biologischer Ursachen in ihrer Bedeutung für Kleinkinder und Säuglinge unterscheiden. Die Unterschiede, die man in der Interaktion vorfindet, können oftmals durch die unterschiedliche Teilnahme am Erwerbsleben und geschlechtsspezifische Sozialisation erklärt werden. Jungen sind z.B. auf die Elternrolle weniger vorbereitet als Mädchen, da sie eher davon abgehalten werden, Fürsorgeverhalten im Spiel zu üben, und auch seltener als Mädchen Babysitter sind oder auf Geschwister aufpassen (Parke 2002: 38).

In einer Metaanalyse fanden Kimmerley / Schaefer (1991), dass Kinder meist eine ähnliche Bindungsqualität zu beiden Eltern zeigen. Mehrere Studien konnten aber einen gesonderten Effekt der väterlichen Erziehung auf die Entwicklung von Kindern über den Einfluss der Mutter hinaus nachweisen (Marsiglio et al. 2000). Koestner / Franz / Weinberger (1990) zeigten zum Beispiel in einer Studie, dass der beste Prädiktor für Empathie im Erwachsenenalter die Einbindung des Vaters in die Erziehung während des 5. Lebensjahres war. Auch Kindler (2002) zeigte, dass väterliches Fürsorgeverhalten in einem systematischen Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz im Jugendalter steht. Kinder, deren Väter an der Erziehung gleichberechtigt beteiligt waren, zeigten in mehreren Studien neben hohen Empathiewerten später außerdem stärker interne Kontrollüberzeugungen, bessere sprachliche Fähigkeiten, und ihre Väter hatten höhere Erwartungen an ihren Bildungs- und Berufsweg (Parke 2002: 57).

2.5.2 Welchen Einfluss haben Geschwister auf die Entwicklung von Kindern?

Systematische Effekte der Geburtsreihenfolge von Geschwistern auf die Entwicklung oder die Persönlichkeit lassen sich empirisch nicht nachweisen. Geschwister können allerdings eine Entwicklungsressource bilden wenn es z.B. um die Bewältigung einer Scheidung der Eltern geht (Fuhrer 2005: 133).

Einzelkinder sind gegenüber Geschwisterkindern weder im Hinblick auf die soziale, emotionale, kognitive oder Persönlichkeitsentwicklung benachteiligt oder in irgendeiner Weise gestört. In vielen Studien findet man sogar, dass Einzelkinder in ihren kognitiven Leistungen im gleichen Alter weiter entwickelt sind als Kinder aus Mehrkind-Familien. Dieses Ergebnis wird aber relativiert, wenn der Faktor der sozialen Schicht mit berücksichtigt wird, da Mehrkind-Familien häufiger als Einzelkind-Familien aus sozial benachteiligten Schichten stammen und dies einen Risikofaktor für die kognitive Entwicklung bedeutet (Fuhrer 2005: 134).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Einfluss von Geschwistern auf die kindliche Entwicklung als eher marginal einzustufen ist. Zum einen haben heute Einzelkinder zahlreiche institutionelle Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit anderen Kindern, etwa im Hort oder Kindergarten, in der Schule und in Vereinen oder Freizeitgruppen. Zum anderen sind andere Faktoren wie der sozioökonomische Status oder die psychische Gesundheit der Eltern und ihr Erziehungsverhalten weitaus bedeutsamer für die Entwicklung als das Vorhandensein oder Fehlen von Geschwistern.

2.5.3 Welche Rolle spielen andere erwachsene Bezugspersonen?

Großeltern üben zunächst indirekten Einfluss auf Kinder über finanzielle Unterstützung aus. Ein zweiter wichtiger Aspekt ist indirekter Einfluss über intergenerationale Übertragung von Bindungsstilen. Van Ijzendoorn fand in einer Metaanalyse, dass eine 75%ige Übereinstimmung zwischen dem Bindungsstil der Mutter-Kind-Generation und dem Bindungsstil der Großmutter-Mutter-Generation besteht (van Ijzendoorn 1995). Auch andere Aspekte der Erziehung wie Wärme, Autonomie, Depression und Aggression (Tendenz zu harten Strafen und daraus resultierend antisoziales Verhalten der Kinder) korrelieren zwischen den Generationen (Smith / Drew 2002: 159). Direkten Einfluss üben Großeltern durch die Betreuung von Enkeln aus. Meist handelt es sich um die Großmutter mütterlicherseits. Allerdings konnte gezeigt werden, dass gerade alleinstehende Mütter im Teenageralter besonders von einer Unterstützung durch ihre Väter profitierten und sich deren Kinder dann besser entwickelten (Musick 1994).

Soziale Netzwerke. Ein soziales Netzwerk besteht aus Personen außerhalb des Haushaltes, die Eltern emotional oder materiell unterstützen. Solche Bezugspersonen wirken zum einen indirekt auf Kinder über eine Beeinflussung des Verhaltens, der Einstellungen und der Emotionen von Eltern. Fuhrer (2005: 246) berichtet die Ergebnisse verschiedener Studien, die gezeigt haben, dass gerade bei ökonomisch benachteiligten, sehr jungen und alleinerziehenden Eltern soziale Unterstützung einen angemessenen, warmen und eher autoritativen Erziehungsstil fördert und so die kindliche Entwicklung deutlich positiv beeinflusst. Zum anderen wirken nicht im Haushalt lebende Personen als direkte Bezugspersonen für Kinder. Im Idealfall ermöglichen sie Kindern zusätzliche Lerngelegenheiten und fördern so die sozioemotionale Entwicklung. In diesem Fall können sie unter Umständen auch das Fehlen eines Elternteils oder mangelhafte Erziehungskompetenzen der Eltern bzw. schwierige Rahmenbedingungen in Teilbereichen kompensieren. Mit Ausnahme der Untersuchungen zu Bezugspersonen in Betreuungseinrichtungen liegen jedoch kaum gesicherte Befunde zum direkten Einfluss von außerhäuslichen nicht verwandten Bezugspersonen auf die kindliche Entwicklung vor, die kausale Schlussfolgerungen erlauben würden.

3 Evaluation von Maßnahmen zur Unterstützung von Familien

3.1 Überblick

Die in Kapitel 2 beschriebenen Forschungsergebnisse zeigen, dass der familiäre Kontext – im Vergleich zu anderen externen Faktoren – den stärksten Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat, sowohl bezüglich der Gesundheit, Bildung als auch der sozialen Kompetenzen des Kindes. Dabei unterscheiden sich familiäre Kontexte erheblich darin, in welchem Ausmaß Eltern über Kompetenzen und Ressourcen verfügen, die sich als Schutzfaktoren positiv auf den Entwicklungsverlauf von Kindern auswirken; oder umgekehrt in welchem Ausmaß sie fehlen und damit als Risikofaktoren zu entsprechend negativen Entwicklungsergebnissen führen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Vorhandensein oder Fehlen eines einzelnen Schutz- oder Risikofaktors keine Prognose über den möglichen Verlauf der kindlichen Entwicklung erlaubt. Was hingegen in dramatischer Weise die Entwicklung von Kindern beeinträchtigt, ist die Kumulation von Schutzfaktoren bzw. Risikofaktoren im familiären Kontext. Aus Familien mit einer Kumulation von Risikofaktoren gehen Kinder hervor, die ein hohes Risiko haben, sich nicht altersangemessen zu entwickeln, sondern massive Entwicklungsbeeinträchtigungen zu erleiden, die nicht nur persönliches Leid, sondern auch hohe Folgekosten für die Öffentlichkeit mit sich bringen. Folgende zentrale Erkenntnisse lagen dabei der Auswahl der einzelnen Maßnahmen und ihren Evaluationen zugrunde:

1. Bei der Evaluation von Maßnahmen zur Unterstützung von Familien und Kindern haben wir die unterschiedlichen familiären Erziehungs- und Bildungskontexte von Kindern in den Blick genommen, da sie unterschiedliche Maßnahmen mit unterschiedlichen Begründungen für den Einsatz öffentlicher Finanzmittel nach sich ziehen.
2. Besonderes Augenmerk lag dabei auf Familien mit multiplen Risiken und der kompensatorischen Förderung ihrer Kinder.
3. Kompensatorische Maßnahmen für diese Kinder sind nicht nur aus "moralisch-ethischer" Sicht gerechtfertigt, um ihr Leid zu lindern und ihre Entwicklungschancen zu erhöhen. Sie sind auch aus volkswirtschaftlicher Sicht zur Minimierung von anfallenden "Folgekosten" sinnvoll. Diese entstehen bei gescheiterten Entwicklungsverläufen in Form von dauerhaften staatlichen Sozialhilfeleistungen wegen Arbeitslosigkeit, als Folgekosten bei gesundheitlichen Problemen, psychischen Störungen und Suchtkrankheiten sowie als polizeiliche Kosten bei Delinquenz und Gefängnisverwahrung.

4. Bzgl. einer Kosten-Nutzen-Analyse zeigen Studien aus den USA bereits heute, dass bei unterlassener kompensatorischer Erziehung insbesondere Folgekosten anfallen, die von den sozialen Gesundheits- und Sicherungssystemen sowie Bewahrsystemen (bei Delinquenz) getragen werden müssen. Investitionen in Präventionsprogramme haben langfristig volkswirtschaftliche Kostenersparnisse von schätzungsweise bis zu 700% für jede investierte Geldeinheit erzielt (vgl. Perry-Projekt und Abecedarian-Projekt in 3.4.2). Es gibt auch bereits eine Forschung zu den langfristigen Folgekosten einer ungenügenden Entwicklungsförderung von Kindern in Deutschland (vgl. Pfeiffer 2000). Allerdings ist eine empirische Abschätzung von Langzeitfolgen schwierig und geeignete Simulationsmodelle sind erst in der Entwicklung begriffen (Pfeiffer / Reuß 2007).
5. Umgekehrt besteht bei Familien, die über eine hinreichende ökonomische Absicherung sowie über Sensitivität und Erziehungsbereitschaft verfügen, zunächst aus der Sicht des Kindeswohls keine Veranlassung, dass der Staat mit kompensatorischen Bildungsmaßnahmen in die Familie eingreifen muss.
6. Es gibt jedoch einen offensichtlichen Interessenwiderspruch zwischen der Notwendigkeit der Erziehung von jungen Kindern und dem Wunsch bzw. der Notwendigkeit von Eltern, berufstätig zu sein. Eltern mit hohem Bildungshintergrund haben aus vielfältigen Gründen verstärkt das Ziel, in den Beruf zurückzukehren. Eltern mit geringem Einkommen sind oftmals darauf angewiesen, dass beide Partner berufstätig sind, um ein ausreichendes Familieneinkommen zu erzielen.
7. Wenn es aus Sicht des Staates wünschenswert ist, eine möglichst hohe Erwerbsbeteiligung gerade bei hochqualifizierten Arbeitnehmern zu erzielen und gleichzeitig Anreize für die Familiengründung zu setzen, müssen öffentliche Bildungs- und Erziehungsangebote die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Erziehungstätigkeit ermöglichen. Familien sind daher grundsätzlich auf ein qualitativ hochwertiges öffentliches Bildungs- und Betreuungsangebot angewiesen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen.

Exkurs: Rechercheverfahren und Art der einbezogenen Studien. Die Maßnahmen zur Unterstützung von Familien sind äußerst vielfältig und Untersuchungen zu ihren Wirkungen weisen daher eine enorme Bandbreite auf. Daher wurde bei der Auswertung des Forschungsfeldes vor allem auf Metaanalysen zurückgegriffen, die die Ergebnisse verschiedener Studien zu den betrachteten Bereichen über mehrere Jahrzehnte zusammenfassen. Ferner wurde ein besonderer Fokus auf Längs-

schnittstudien gelegt, da diese für den Bereich der langfristigen Folgen von Präventions- und Fördermaßnahmen zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung besonders aussagekräftig sind.

Grundsätzlich muss bei allen aufgeführten Untersuchungen unterschieden werden zwischen Analysen, die ausschließlich *korrelative* Zusammenhänge betrachten und Studien, die im Sinne einer *experimentellen* Untersuchung gestaltet werden. *Korrelative* Studien betrachten ausschließlich, ob zwischen dem Vorhandensein einer Maßnahme (z.B. einem Einkommenszuschuss oder einer Elternfortbildung) und bestimmten elterlichen oder kindlichen Variablen (z.B. dem Vorhandensein von Verhaltensauffälligkeiten oder dem IQ des Kindes) ein Zusammenhang besteht. Dies erlaubt jedoch grundsätzlich keine Rückschlüsse auf eine kausale Beziehung zwischen der Maßnahme und den vorgefundenen Veränderungen bei den beobachteten Familien. Zum einen ist bei einer solchen Assoziation oft nicht klar, in welcher Richtung ein Wirkungszusammenhang besteht, zum anderen könnte der Zusammenhang durch eine dritte Variable erklärt werden, die mit der untersuchten Maßnahme in Verbindung steht.

Dass eine Maßnahme tatsächlich die Ursache für eine bestimmte Veränderung bei Eltern oder Kindern ist, lässt sich nur durch *experimentelle* Studien zeigen. Diese erfordern den Vergleich von zwei zufällig zusammengestellten Gruppen, von denen die eine die untersuchte Maßnahme erhält und die andere nicht. Anhand eines Vergleichs der beobachteten Veränderungen bei beiden Gruppen vor und nach dem Einsetzen der Maßnahme sind Rückschlüsse auf deren Wirksamkeit möglich. Gerade für den Bereich familienpolitischer Maßnahmen existieren jedoch oftmals keine experimentelle Studien, da es z.B. unethisch wäre, eine bestimmte finanzielle Transfermaßnahme einer Gruppe von Eltern zu experimentellen Zwecken vorzuenthalten. Insgesamt überwiegt somit der Anteil korrelativer Studien deutlich gegenüber dem Anteil experimenteller. Wenn experimentelle Untersuchungen vorliegen, so wird im Folgenden explizit darauf hingewiesen und es werden vielfach Beispiele exemplarisch vorgestellt.

3.2 Familienpolitische Maßnahmen

3.2.1 Maßnahmen zum Einkommenstransfer

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse der Risikoforschung und der Befunde zu den Folgen von Kinderarmut (Sameroff / Brooks-Gunn / Duncan 1997 und andere in Kameron 2000: 615) muss angenommen werden, dass die Linderung von ökonomischen Engpässen und Armut ein entscheidender Angriffspunkt für die Prävention von Entwicklungsrisiken ist. Der sozioökonomische Status ist als zentrale Einflussvariable auf kindliche Entwicklung zu sehen, da er mit zahlreichen anderen Risi-

kofaktoren assoziiert ist, welche akkumuliert zu einer deutlichen Kompetenzminderung bei Kindern im kognitiven und sozioemotionalen Bereich führen können.

Wie bereits erwähnt, wirkt Armut zum einen über chronischen elterlichen Stress, zum anderen über eine häusliche Umgebung, die wenig stimulierende Lerngelegenheiten bietet, negativ auf die kindliche Entwicklung. Dabei ist das Fehlen anregender Lerngelegenheiten der weitaus wichtigere Einflussfaktor. Nach heutigen Befunden ist dies sogar der wichtigste Vermittler zwischen Familieneinkommen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder (Brooks-Gunn / Duncan 1997; Klebanov / Brooks-Gunn / McCarton et al. 1998; Linver / Brooks-Gunn / Kohen 2002). Diese Beziehung zwischen dem Einkommen und der heimischen Lernumgebung ist nicht-linear. Das bedeutet, dass die Entwicklung von Kindern, die in Haushalten mit einem niedrigen Einkommen geboren wurden, besonders stark durch Einkommensveränderungen beeinflusst wird. Mit einer Einkommensverringerung sinkt ihr IQ besonders schnell und sie profitieren besonders stark von Einkommenszuwächsen (McLoyd / Aikens / Burton 2006).

So wurde z.B. in der NICHD - Studie in einer Wiederholungsmessung im 1., 6., 15., 24. und 36. Lebensmonat gezeigt, dass Schuleignung, Sprachentwicklung, positives Sozialverhalten und Verhaltensprobleme bei Kindern aus armen Familien in einem viel stärkeren Zusammenhang mit Einkommensveränderungen standen als bei Kindern aus Familien, die nicht in Armut lebten¹. Damit kann als gesichert gelten, dass eine positive Veränderung der Einkommens-Bedürfnis-Relation in armen Familien ein ganz zentraler *Schutzfaktor* für arme Kinder ist. Tatsächlich konnte belegt werden, dass bereits ein geringer Einkommensanstieg um eine Standardabweichung nach oben vom Durchschnitt armer Familien dazu führt, dass arme Kinder die gleichen kognitiven Leistungen erzielen wie Kinder aus nicht-armen Familien (NICHD ECCRN 2005).

Diese Ergebnisse werden durch die Befunde natürlicher Experimente gestützt, in denen das Einkommen von Familien auf einmal ansteigt oder abfällt, ohne dass sich andere Faktoren verändern. Damit liegt ein quasi-experimentelles Design vor, da Veränderungen, die nach einem relativ plötzlichen Wandel des Einkommens auftreten, mit großer Wahrscheinlichkeit durch diese verursacht werden. In einer achtjährigen Längsschnittstudie von Costello et al. (2003) stieg das Einkommen einer Gemeinde schlagartig an, als dort ein Casino eröffnet wurde, und alle in der Gemeinde lebenden Personen aufgrund einer rechtlichen Festlegung prozentual an den Gewinnen beteiligt wurden. Durch den Einkommensanstieg bewegten sich 14% der Familien aus der Armut. Die Kinder aus diesen Familien zeigten vor dem Anstieg die gleiche hohe Anzahl an psychischen und Verhaltensauffälligkeiten.

¹ Als arm wurden solche Familien definiert, deren Einkommen unter dem für die Familiengröße bestimmten Mindesteinkommen des U.S. Zensus Büros aus dem Jahr 1999 lag (The NICHD Early Child Care Network 2005: 142).

ten wie andere arme Kinder, danach jedoch deutlich weniger – und zwar nur noch in dem Ausmaß wie die Kinder aus der Gesamtstichprobe, die niemals arm gewesen waren (Costello / Compton / Keeler et al. 2003).

Duncan und Brooks-Gunn fanden außerdem, dass in den ersten Lebensjahren eine besonders starke Assoziation zwischen Einkommen und kindlicher Entwicklung in die Richtung besteht, dass ein niedrigeres Einkommensniveau vermehrt zu Entwicklungsdefiziten führt. Daher ist davon auszugehen, dass gerade Säuglinge und Kleinkinder von Einkommenszuschüssen der Eltern besonders stark profitieren (Duncan / Brooks-Gunn 1997).

Es wird heute vermutet, dass ein Anstieg des Einkommens in armen Familien deshalb so positiv auf die kindliche Entwicklung wirkt,

1. weil im Sinne eines Investitionsmodells Eltern durch ein erhöhtes Einkommen in der Lage sind, in das Bildungskapital ihrer Kinder in Form materieller Güter (etwa Bücher oder Spiele) aber auch in Form von neuen Erfahrungen (Freizeitaktivitäten, Sport, Musik etc.) und hochwertiger Betreuung zu investieren und ihnen so mehr anregende Lerngelegenheiten zu bieten,
2. weil der Einkommensanstieg den Eltern mehr Zeit verschafft, in der sie sich mit den Kindern beschäftigen können und ihre Entwicklung besser überwachen können,
3. weil es durch den Einkommensanstieg zu einer Reduktion des chronischen Stresses bei den Eltern und dadurch zu einer besseren psychischen Gesundheit und mehr positiver Interaktion mit den Kindern kommt.

Die dargestellten Befunde belegen eindeutig, dass Kinder aus armen Familien massiv von staatlichen Einkommenszuschüssen profitieren. Folglich lässt sich auch feststellen, dass die Assoziation zwischen Familieneinkommen und Parametern der kindlichen Entwicklung in einigen Gesellschaften stärker ist als in anderen – je nachdem, ob politische Maßnahmen bestehen, die diesen Zusammenhang mildern oder nicht. Ein niedriges Einkommen ist beispielsweise in den USA ein stärkerer Vorhersagefaktor für Entwicklungsdefizite als in fast allen anderen westlichen Nationen, da die amerikanische Familienpolitik den Zusammenhang eher verstärkt (Garbarino / Vorrasi / Kostelny 2002).

Betrachtet man nun einzelne Maßnahmen zum Einkommenstransfer für Familien, so sind direkte Transferleistungen (Sozialhilfe, Arbeitslosengeld, Kindergeld, Mutterschaftsgeld und andere spezielle Zahlungen für Kleinkinder wie Unterhaltsvorschuss und Wohnbeihilfen) von indirekten Transferleistungen in Form von Steuervorteilen zu differenzieren. Aufgrund der Vielzahl an Transfermaßnahmen, die sich zudem in den einzelnen OECD-Staaten unterscheiden, und dem Fehlen experimenteller Studien, lassen sich nicht immer empirisch fundierte Aussagen zu den Wirkungen einzelner Maßnahmen

machen. Daher berichten wir im Folgenden Ergebnisse aus einer Reihe an Übersichtsartikeln und Metaanalysen zu den Wirkungen von Einkommenstransfers und Wohlfahrtsprogrammen in verschiedenen Ländern:

- Tanaka zeigte in einer aktuellen Studie für die OECD, dass Länder mit höherem Mutterchaftsgeld eine geringere Kindersterblichkeit aufweisen (Tanaka 2005).
- McLoyd et al. (2006) resümieren in ihrem Übersichtsartikel die Wirkungen verschiedener amerikanischer wohlfahrtsstaatlicher Programme im Bereich Sozialhilfe, Arbeitslosengeld und Beschäftigung auf die kindliche Entwicklung wie folgt: Programme, die Einkommenszuschüsse für bedürftige Familien mit Vorschulkindern beinhalten, wiesen einen moderaten positiven Effekt auf Schulleistungen, Verhaltensprobleme, soziales Verhalten und Gesundheit der Kinder auf. Programme, die *ausschließlich* die Beschäftigung der Eltern in einem regulären Arbeitsverhältnis zum Ziel hatten (z.B. unterstützt durch Einkommenssubventionen), zeigten nicht die gleichen Verbesserungen der Kinder im Sozialverhalten (McLoyd / Aikens / Burton 2006). Andere Studien fanden sogar, dass solche Programme *überhaupt keine* positiven Auswirkungen auf die Kinder hatten (Waldfogel 2006). Dies bedeutet, dass Kinder nur von wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen profitieren, die das Einkommen ihrer Eltern erhöhen, ohne dass die Eltern weniger Zeit für die Kinder haben.
- Dies wurde auch in der so genannten „Three City Study“ an der John Hopkins Universität bestätigt, in der Jugendliche, deren Mütter aus der Sozialhilfe in ein Arbeitsverhältnis wechselten, ohne dass sie weniger Zeit mit den Kindern verbrachten, eine verbesserte psychische Gesundheit aufwiesen (Chase-Lansdale / Moffitt / Lohman et al. 2003).
- Obwohl inzwischen gut dokumentiert ist, dass Länder mit großzügigeren Kindergeldleistungen eine geringere Kinderarmut aufweisen (nach Berücksichtigung von Transferleistungen und Steuerzahlungen), wurden die Effekte von Kindergeld auf kindliche Entwicklungs- und Verhaltensparameter bis jetzt noch nicht systematisch untersucht (Waldfogel 2004).

3.2.2 Elternzeit

Vom Wohl des Kindes her gedacht stellen sensitive und motivierte Eltern, deren familiärer Kontext höchstens einzelne Risikofaktoren aufweist, die beste Entwicklungsumgebung dar. Dies gilt besonders, je jünger die Kinder sind. Ferner benötigen Mütter nach der Geburt eine Erholungsphase; und die Betreuungsperson des Säuglings benötigt Zeit, um die Signale des Neugeborenen verstehen zu lernen und mit ihm zu interagieren (Kamerman 2000). Es erscheint daher aus der Perspektive des

Kindeswohls gesehen sinnvoll, Eltern in ihrer Betreuungs- und Bildungsarbeit zu unterstützen und ihnen im ersten Lebensjahr die Möglichkeit einzuräumen, für die Betreuung und Bildung ihrer Kinder sorgen zu können.

Waldvogel (2006) fasst die Ergebnisse verschiedener Studien zusammen, die gezeigt haben, dass bezahlte Elternzeit nachweislich zu geringerer Säuglingssterblichkeit und besserer körperlicher und seelischer Gesundheit der Mütter (z. B. weniger Depressionen) führt (Chatterji / Markowitz 2004; Tanaka 2005). Bei Kindern, deren Mütter im ersten Lebensjahr lange arbeiteten, wurden z.T. geringe nachteilige Auswirkungen auf die kognitive und Verhaltensentwicklung der Kinder gefunden (Shonkoff / Phillips 2000; Brooks-Gunn / Han / Waldfogel 2002). Für die Zeit nach dem ersten Lebensjahr liegen keine eindeutigen Befunde zur Wirkung von Elternzeit vor.

3.3 Maßnahmen zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern

Präventive Maßnahmen richten sich an Familien mit nicht auffälligen Kindern. Sie zielen darauf ab, Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken und darin zu unterstützen, ihre Erziehungsaufgaben erfolgreich zu meistern und Erziehungsschwierigkeiten zu begegnen, bevor sie sich zu manifesten Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen auswachsen. Diese Maßnahmen wirken auf die kindliche Entwicklung nur indirekt über die Verbesserung der elterlichen Erziehung. Ihr entscheidender Punkt ist also, inwiefern sich Eltern durch die Interventionsmaßnahmen nicht nur entsprechendes Wissen über Erziehung aneignen, sondern sich dies auch in ihrem praktischen Erziehungsverhalten niederschlägt. Folgendes ist zu beachten:

1. Die Güte einer Familienbildungsmaßnahme sollte im besten Fall an der messbaren Veränderung des Zielverhaltens bei Eltern *und* Kindern gemessen werden. Welches Zielverhalten konkret ausgewählt wird, hängt dabei von der Zielrichtung des Programms ab.
2. Unter präventive Maßnahmen für Eltern fällt eine Vielzahl an Angeboten, wie z.B. das umfangreiche Angebot, das Familienbildungsstätten und andere Bildungsträger zur Verfügung stellen, über Beratungsangebote und Interventionsprogramme von Familienberatungsstellen im Falle von Erziehungsproblemen über Angebote von elterlichen Selbsthilfegruppen bis zu kommunalen Maßnahmen der Familien- und Jugendhilfe. Es wäre Gegenstand einer eigenen Expertise, die Wirksamkeit dieser vielfältigen Angebote zu evaluieren.
3. Diese Maßnahmen sind in der Regel als freiwillige Angebote an Eltern konzipiert. Damit Eltern sie auch nutzen, müssen sie über so viel selbstregulatorische Kompetenz verfügen, dass sie erkennen, wann und welche Hilfe sie benötigen und wie sie sich diese Hilfe verschaffen.

Dies trifft auf den überwiegenden Teil der Eltern zu. Für die anderen Eltern, die zu den Familien mit multiplen Risiken zählen, greifen diese Maßnahmen nicht.

4. Eine herausgehobene Stellung in diesem Maßnahmenkatalog der offen angebotenen Elternbildung haben die Familienbildungsstätten mit ihrem breit gefächerten Angebot an Kursen und Veranstaltungen.
5. Von der inhaltlichen Seite her sind es Elterntrainings. In ihnen werden in einem strukturierten Curriculum zentrale Aspekte elterlicher Erziehungskompetenz als Wissen vermittelt. Die Erziehungspraxis der teilnehmenden Eltern wird reflektiert und ihr Erziehungsverhalten zu optimieren versucht. Es gibt eine Vielzahl an Elterntrainings mit unterschiedlicher theoretischer Verankerung. Ihre wissenschaftliche Evaluation ist daher ein wichtiges Anliegen, aber in seiner Umsetzung nicht trivial. Daher wird dem Abschnitt zu den Elterntrainings ein Exkurs über die Kriterien guter Evaluation vorangestellt, um die Ergebnisse dieser Evaluationsstudien angemessen interpretieren zu können.

3.3.1 Familienbildungsstätten

Für jeden Beruf gibt es eine Ausbildung – nur nicht für den „Beruf“ der Eltern. Dabei haben wir im Abschnitt 2.4.2.4 über die Bildungsbedeutung von Eltern für ihre Kinder herausgestellt, dass Eltern zwar über eine intuitive Didaktik im Umgang mit ihren Kindern verfügen. Aber heutzutage bringen junge Eltern immer weniger Vorerfahrungen im Umgang mit Säuglingen und Kindern mit, so dass die Verunsicherungen, wie mit Kindern umzugehen sei, stark zugenommen haben und sie dementsprechend fachlichen Rat benötigen. Zum anderen sind die Ansprüche an Kinder und ihre Entwicklung enorm gestiegen (ein guter Hauptschulabschluss ist heutzutage keine Garantie mehr für einen Ausbildungsplatz und einen Beruf), so dass viele Eltern den Druck spüren, so früh wie möglich das Beste für ihre Kinder tun zu müssen, und darüber das Naheliegendste außer Acht lassen: mit ihren Kindern Zeit, Spiel und Muße in Gemeinschaft mit anderen Eltern und Kindern zu verbringen.

In diesem gesellschaftlichen Kontext haben Familienbildungsstätten eine wichtige präventive Aufgabe gerade für Familien mit jungen Kindern, dadurch dass sie ein Kurs- und Veranstaltungsangebot zur Verfügung zu stellen,

- das Eltern für ihre Pflege-, Erziehungs- und Bildungstätigkeiten wichtige Informationen und Hilfen an die Hand geben kann, um Verunsicherungen bzgl. ihrer Erziehung auflösen zu können, bevor sie sich zu Problemen auswachsen,
- das dafür Sorge tragen kann, dass Eltern mit anderen Eltern in Kontakt kommen, sich wechselseitig unterstützen, um der sozialen Isolierung von Familien entgegenwirken zu können,

- das auch weitergehende Angebote für Eltern z.B. in Form von Elterntrainings enthält, in denen auf spezielle Erziehungsprobleme eingegangen wird.

In einem durch das NRW-Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit geförderten Projekt zur Qualitätsentwicklung von Familienbildungsstätten konnten diese präventiven familienbildenden Wirkungen aufgezeigt werden (vgl. Hege / Richter-Witzgall / Rocholl et al. 2003). Für den überwiegenden Kreis an Familien mit keinen oder wenigen Risikofaktoren stellen Familienbildungsstätten genau die Infrastruktur und Angebote zur Verfügung, die durch die Schaffung von Familienzentren aufzubauen intendiert ist.

3.3.2 Exkurs: Kriterien für die Evaluation von Elterntrainings

Es gibt eine Vielzahl an solchen Elterntrainings mit ganz unterschiedlicher theoretischer Verankerung. Ihre wissenschaftliche Evaluation ist daher ein wichtiges Anliegen, das aber in seiner praktischen Umsetzung nicht trivial ist. Daher wird dem Ergebnisteil ein Exkurs über die Kriterien guter Evaluation vorangestellt, um die Ergebnisse dieser Evaluationsstudien angemessen interpretieren zu können. Um die Wirksamkeit einer Interventionsmaßnahme verlässlich und valide abschätzen zu können, muss eine Evaluationsstudie nach Rossi et al. präzise Antworten zu folgenden Fragen beinhalten (Rossi / Freeman / Hofman 1988):

(1) Definition der Zielpopulation. Es muss klar beschrieben sein, welche Zielgruppe von der Intervention profitieren soll. Dabei werden drei Arten von Maßnahmen unterschieden:

- Universelle Programme: Sie richten sich an alle Familien.
- Selektive Programme: Ihre Zielgruppe sind Familien, die eine Reihe an Risikofaktoren (z.B. Alleinerziehende, in Armut lebende Familien, sehr junge Eltern usw.) aufweisen, so dass mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen ist, dass Kinder dieser Familien ohne Intervention verhaltensauffällig werden können.
- Indizierte Programme: Ihre Zielgruppe sind Familien, in denen die Kinder bereits Verhaltensauffälligkeiten zeigen oder individuelle Risikofaktoren auf Seiten der Kinder vorliegen (wie z.B. niedriger IQ, schwieriges Temperament), die eine Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten wahrscheinlicher macht.

(2) Erfassung der Reichweite des Programms. Ein effizienter Einsatz der Ressourcen verlangt, dass bei selektiven und indizierten Programmen auch tatsächlich nur die anvisierte Zielgruppe mitmacht und keine andere und dass die Zielgruppe auch möglichst vollständig mitmacht. Dieses Kriterium stellt bei Maßnahmen für Familien mit multiplen Risiken ein großes Problem dar, da die voll-

ständige Identifizierung dieser Familien mit Schwierigkeiten verbunden ist und sie nicht ohne Weiteres zum Mitmachen zu bewegen sind. Bei vielen Studien liegen Informationen zur Reichweite nicht vor.

(3) Versorgungsleistung. Damit ein Programm überhaupt wirken kann, muss es in seinen Leistungen auch implementiert und durchgeführt werden. Aufgrund von praktischen Widrigkeiten aller Art (unregelmäßige Teilnahme, unzureichende Qualifikation des Personals, mangelnde finanzielle Ressourcen) werden manche Interventionsprogramme nur unvollständig oder ungenau durchgeführt, so dass bei mangelnden Effekten nicht entschieden werden kann, ob dies auf die Unwirksamkeit des Programms oder auf die Unvollständigkeit der Durchführung zurückzuführen ist. Leider enthalten Evaluationsstudien nur selten Informationen zur Versorgungsleistung, so dass dieser Aspekt nicht abgeschätzt werden kann.

(4) Wirkungsanalyse. Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob eine Maßnahme die geplante Wirkung erzielt und ob die Wirkung auch eindeutig dieser Maßnahme und nicht anderen damit konfundierten Einflussfaktoren zugeschrieben werden. Hierzu sind von der American Psychological Association im Rahmen einer evidenzbasierten Forschungsprogrammatisierung klare Kriterien in Form von Evidenzgraden I bis V zusammengestellt worden, an denen man die Qualität von Wirkungsanalysen bemessen kann (vgl. Chambless / Ollendick 2001). Danach gilt ein Programm als *empirisch gut bewährt* (Evidenzgrad I), wenn mindestens zwei randomisierte Kontrollgruppenstudien, die von unabhängigen Forscherteams durchgeführt wurden, belegt haben, dass es gegenüber einer Placebomaßnahme oder einer anderen Intervention effektiver ist. Dabei muss ein Vorher-Nachher-Vergleich erfolgt sein, um Verbesserungen in den Ergebnisvariablen erfassen zu können; und die Familien müssen zufällig (= randomisiert) auf die Gruppen aufgeteilt worden sein, um eine Selbstselektion der Familien auszuschließen. Sonst besteht die Gefahr, dass sich in der Trainingsgruppe gerade die Familien mit der größten Änderungsbereitschaft finden und der Kontrollgruppe die anderen. Als *vermutlich effektiv* gilt eine Maßnahme (Evidenzgrad III), die in nicht randomisierten Kontrollgruppenstudien mit Vorher-Nachher-Messungen gegenüber einer nicht trainierten Kontrollgruppe überlegen war und bei der genaue Angaben zur Versorgungsleistung (z.B. Trainingsmanual vorhanden) und zur Stichprobe vorliegen. Evidenzgrad V basiert auf der Meinung anerkannter Experten, beruhend auf kritischer Evidenz, deskriptiven Studien oder Berichten von Expertenkommissionen (vgl. auch die Kriterien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 2003).

3.3.3 Elterntrainings

In diesem Abschnitt werden nur universelle Elterntrainings vorgestellt und beurteilt. Selektive und indizierte Programme werden mit anderen Maßnahmen zur Intervention bei Familien mit multip-

lem Risiko im Abschnitt 3.4.2 behandelt. Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Charakteristika verschiedener Elterntrainings, die zur Prävention kindlicher Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden.

Tabelle 3: Charakteristika von präventiven Interventionsmaßnahmen für Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern

Zielpopulation	<ul style="list-style-type: none"> • Universell: Alle Familien • Selektiv: Familien mit erhöhtem Risiko aufgrund v. Umweltfaktoren • Indiziert: (Sub-)klinische Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern oder individuelle Risikofaktoren (z. B. Intelligenzminderung)
Fokus	<ul style="list-style-type: none"> • „Internale“ Verhaltensprobleme: z.B. Ängstlichkeit, Depression • „Externale“ Verhaltensprobleme: z.B. Aggression, Oppositionelles Verhalten, Impulsivität • Kognitive Entwicklung
Interventionsart	<p>Elternzentrierte Intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Häufiger, je jünger das Kind ○ Verbesserung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Eltern soll die Aufrechterhaltung und Entstehung von Problemverhalten verhindern und den Aufbau einer positiveren Eltern-Kind-Beziehung ermöglichen ○ Soziale Stabilisierung (Arbeit, Armut, Bildung) ○ Emotionale Stabilisierung (Verminderung von Depressivität) ○ Verbesserung der Beziehung zwischen den Eltern <p>Kindzentrierte Intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Direkte Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Kinder, um Verhaltensveränderung, sozioemotionale Stabilisierung und kognitive Entwicklung zu fördern <p>Multikomponentenprogramme</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B. Kombination von Elternzentrierter Intervention zu Hause und Kindzentrierter Intervention in der Schule
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelsitzungen • Gruppensitzungen • Hausbesuche
Interventionsort	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Beratungsstelle • Schule, Kindergarten • Nachbarschafts- oder Gesundheitszentrum

Klassifikation anhand der theoretischen Grundlage. Elterntrainings basieren in der Regel auf einer der folgenden theoretischen Ausrichtungen (Smith / Perou et al. 2002: 392):

1. Reflexive Programme wie das Parent Effectiveness Training (P.E.T.) basieren auf Carl Rogers' Kommunikationstheorie: Eltern lernen, Konflikte auf demokratische Weise und ohne Schuldzuweisung zu lösen. Dazu gehören drei Techniken: aktives Zuhören (ohne Verurteilung, akzeptierend), Ich-Botschaften (Gefühlsausdruck ohne Vorwürfe) und sechs sukzessive Schritte der Konfliktlösung.

2. Adlerianische Elternprogramme wie das Systematic Training for Effective Parenting (STEP) beruhen auf der Theorie Alfred Adlers, die von Dreikus und Dinkmeier auf Erziehungspraktiken übertragen wurde: Das Programm basiert auf der Vermittlung folgender Kompetenzen an die Eltern: aktives Zuhören, Ermutigung statt Kritik oder Lob, Disziplin durch Konsequenz und Problemlösungstechniken..
3. Verhaltensbasierte Programme wie das Positive Parenting Program (Triple-P) basieren auf Lerntheorien: Sie konzentrieren sich auf die Modifikation des beobachtbaren Verhaltens der Kinder durch klare Anweisungen, positive Verstärkung und Beziehungsaufbau sowie milde negative Konsequenzen bei Regelverstößen.
4. Bindungstheoretische Programme unterstützen Eltern von sehr jungen Kindern: Sie beginnen z.T. bereits während der Schwangerschaft und zielen darauf ab, positive Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung bewusst zu machen, die Sensitivität der Eltern gegenüber dem Verhalten ihres Kindes zu erhöhen und die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung zu fördern.

3.3.3.1 Evaluierete deutschsprachige Elterntrainings

Heinrichs resümierte im Jahr 2002 in ihrem Übersichtsartikel, in den sie nur Studien mit mindestens 50 Probanden und einem Kontrollgruppendesign einbezog, dass es bis dahin kein ursprünglich deutschsprachiges elternzentriertes Training gab, das die Kriterien für ein empirisch *gut bewährtes* oder *vermutlich effektives* Präventionsprogramm erfüllt. Es gibt aber drei Programme, die sich in einer Evaluationsphase nach Evidenzgrad II befinden (Heinrichs / Saßmann / Hahlweg et al. 2002):

- Triple P (Arbeitsgruppe Hahlweg an der Universität Braunschweig)
- Nürnberg-Erlanger Präventions- und Entwicklungsstudie (Arbeitsgruppe Lösel an der Universität Erlangen-Nürnberg)
- PEP-Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten (Arbeitsgruppe um Döpfner an der Universität Köln) (Wolff / Metternich / Pluck / Wieczorrek et al. 2002)

Demgegenüber liegen für den englischsprachigen Raum zahlreiche Metaanalysen und auch randomisierte Kontrollgruppenstudien vor. Heinrichs fand etwa 20 Elterntrainings, die nach diesen Qualitätskriterien als vermutlich effektiv gelten können. Von diesen wird in Deutschland bis jetzt nur Triple P angeboten.

(1) Parent Effectiveness Training (P.E.T.) – im deutschsprachigen Raum als Familienkonferenz nach Gordon bekannt. Das Parent Effectiveness Training (P.E.T.) ist ein universelles refle-

xives Programm das 1962 von Dr. Thomas Gordon entwickelt wurde und aus acht dreistündigen Sitzungen besteht. In einer Sekundäranalyse wurden 1993 14 Effektivitätsstudien zu diesem in Deutschland weit verbreiteten Training analysiert (Heekerens 1993). Das Training hat nach dem Befund dieser Metaanalyse keine Wirkung auf kindbezogene Variablen (z.B. Wohlbefinden, psychische Gesundheit). Kognitive Veränderungen bei den Eltern liegen zwar vor, es folgt aber scheinbar keine Umsetzung auf der Verhaltensebene. Eine neuere Metaanalyse aus dem deutschen Raum liegt von Müller (2002) vor, die ebenfalls zu dem Ergebnis kommen, dass ein Einfluss auf die Einstellungen der Eltern, aber nicht auf ihr Verhalten erzielt wird (Mueller 2002).

(2) Systematic Training for Effective Parenting (STEP). STEP ist ein universelles adlerianisches Elterntaining mit einer wöchentlichen je zweistündigen Sitzung für 6-12 Eltern über 10 Wochen. Es wurde 1976 von Dinkmeyer und McKay entwickelt und vermittelt einen respektvollen Umgang, Zeit für positive Erlebnisse, Ermutigung der Kinder, die Kommunikation von Zuneigung und den Einsatz nicht-strafender Konsequenzen bei Fehlverhalten.

Taylor und Biglan (1998) zeigten, dass zwischen 1974 und 1996 nur eine randomisierte Kontrollstudie des Programms durch die Urheber erfolgte (McKay / Hillman 1979). Sie belegte, dass die Teilnehmer im Vergleich zur Kontrollgruppe nach dem Training Einstellungen zeigten, die konsistenter mit der Trainingsphilosophie waren. Ein Einfluss auf Verhalten wurde nicht belegt. Taylor und Biglan kritisieren, dass STEP von der Anwendung negativer Konsequenzen abrät, welche erwiesenermaßen effektiv beim Umgang mit oppositionellem Verhalten sind (Taylor / Biglan 1998). Die aktuellste Zusammenfassung der STEP-Evaluation für den englischsprachigen Raum kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass STEP nicht effektiv im Hinblick auf eine Verhaltensänderung ist (Robinson / Robinson / Dunn 2003).

In Deutschland wird seit 2005 eine Evaluation durch Professor Klaus Hurrelmann an der Universität Bielefeld durchgeführt. Dabei erfolgte keine randomisierte Zuweisung zur Interventions- und zur Kontrollgruppe, so dass die Gruppen sich bereits vor dem Training in Bezug auf die Zielparameter unterschieden. Die Eltern der Kontrollgruppe gaben eine geringere Belastung, eine bessere Bindungsqualität, ein besseres Kompetenzerleben/Selbstwirksamkeit und eine deutlich höhere Zufriedenheit mit der Elternrolle an als die Eltern der Interventionsgruppe (Marzinik / Kluwe 2006: 13-27). In der Interventionsgruppe berichteten die Eltern eine Verbesserung ihres Kompetenzgefühls und mit Hinblick auf Verhaltensmaße eine Abnahme der Tendenz zu langatmigen Diskussionen mit Kindern und zu Überreaktionen (Schimpfen, Vorwürfe, Laut-werden). Ob diese Wahrnehmungen der Eltern Einfluss auf kindliches Problemverhalten hatten, bleibt unbekannt. Im Follow up nach 3 Monaten (n = 16 in der Interventionsgruppe) waren nur die Einflüsse auf Überreaktionen stabil. Allerdings bestand kein Unterschied mehr zur Kontrollgruppe (Marzinik / Kluwe 2007).

(3) Positive Parenting Program (Triple P). Triple-P wurde in den 80er Jahren in Australien an der Universität Queensland von Matthew Sanders entwickelt. Es ist ein kognitiv-verhaltensorientiertes Programm mit fünf Interventionsstufen die einem steigenden Intensitätsgrad der Erziehungsprobleme angepasst sind (Universelle Informationen, Kurzberatung bei spezifischen Problemen à 15 Minuten, Kurzberatung und aktives Training a 60 Minuten, intensives Training in der Gruppe à 2 Stunden, Interventionen auf Familienebene). Es wird als universelles, selektives und auch indiziertes Programm eingesetzt.

Es liegt eine Reihe von Untersuchungen vor, die eine signifikante Reduktion kindlicher Verhaltensprobleme und eine Steigerung des Kompetenzerlebens der Eltern durch die Intervention zeigen. In der Perth-Studie reduzierte sich nach dem Gruppentraining der Anteil der Kinder, die klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten zeigten, von 42% auf 20% (Sanders 1999). Allerdings erfolgte in dieser Studie keine zufällige Zuweisung zu Interventions- und Kontrollgruppe. Randomisierte Designs liegen allerdings für die Evaluation selektiver und indizierter Triple-P-Programme vor (Sanders / Sanders / Markie-Dadds et al. 2000).

Heinrichs und Kollegen zeigten an einer Braunschweiger Stichprobe ferner, dass Zufriedenheit und Drop-out Rate bei Triple-P in keinem systematischen Zusammenhang mit dem Sozialstatus, der Intensität kindlicher Verhaltensprobleme, dem Migrationsstatus oder der Schulbildung der Mütter stehen (Heinrichs / Hahlweg / Kuschel et al. 2006) . Die Kritik, das Programm sei nur für Personen mit höherem Sozialstatus und ohne Migrationshintergrund sowie mit stark verhaltensauffälligen Kindern attraktiv, ist nach diesen Ergebnissen nicht haltbar.

(4) Trainings zum Bindungsverhalten. Trainings zum Bindungsverhalten werden universell, selektiv und indiziert eingesetzt. In ihrer Metaanalyse untersuchten Bakermans-Kranenburg et al. 88 Interventionen, die die Sensibilität von Eltern und die Bindungssicherheit von Kindern verbessern sollten, wobei drei Interventionsstrategien zum Einsatz kamen (Bakermans-Kranenburg / van Ijzendoorn / Juffer 2003):

- Verbesserung der elterlichen Sensitivität auf der Verhaltensebene (Informationen zur kindlichen Entwicklung, Video-Feedback zum Erlernen von sensitivem Verhalten gegenüber kindlichen Bedürfnissen und Emotionen, Förderung des Körperkontakts, etc.)
- Veränderung elterlicher Einstellungen und Bewertungen (bzgl. Elternrolle und Beziehung zum Kind, Reflexion der Erziehungspraxis etc.)
- Verbesserung der sozialen Unterstützung für die Familie (Zugang zu sozialen Diensten, Stärkung der sozialen Netzwerke etc.)

Die Ergebnisse zeigten, dass Programme, die ausschließlich die Sensitivität auf Verhaltensebene zu verbessern suchten, am effektivsten hinsichtlich der Verbesserung der elterlichen Sensitivität und kindlichen Bindungssicherheit waren. Sie erzielten eine größere Wirkung als die beiden anderen Interventionsstrategien oder irgendeine ihrer Kombinationen. Kurze Interventionen mit weniger als 4 Sitzungen waren genauso effektiv wie Interventionen mit 5-16 Sitzungen, darüber hinaus nahm die Effektivität ab. Maßnahmen waren am erfolgreichsten, wenn sie nach dem sechsten Lebensmonat begannen und den Vater mit einbezogen.

3.3.3.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter den in Deutschland verbreiteten universellen Elterntrainings bis jetzt nur für Triple-P eine stabile Wirkung auf elterliches Erziehungsverhalten und auf kindliches Problemverhalten nachgewiesen wurde. Bei bindungstheoretisch fundierten Programmen haben sich Interventionen bis maximal 16 Sitzungen, die beide Eltern einbeziehen, mit verhaltensorientierter Erhöhung der elterlicher Sensitivität ab dem 6. Lebensmonat als wirksam erwiesen. Bei den anderen Programmen steht ein empirisch fundierter Nachweis, dass durch die Elterntrainings auch das Erziehungsverhalten und darüber auch die kindlichen Kompetenzen verbessert werden, noch aus.

3.3.4 Maßnahmen zur außerfamiliären Betreuung und Bildung von Kindern

Bei diesen Maßnahmen muss man nach der Dauer des nachgefragten Betreuungsangebots unterscheiden:

1. Nachfragen nach kurzfristigen, sporadischen Betreuungsangeboten. Die Verfügbarkeit kurzfristiger Betreuungsangebote erleichtert das Familienleben, stellt jedoch kein öffentliches Gut dar, um das sich die Allgemeinheit kümmern müsste. Es muss also im Notfall privat dazugekauft werden. Daher sollte die Organisation dieses Bereiches der Privatinitiative der Eltern überlassen bleiben. Dabei ist davon auszugehen, dass der Zugang zu kurzfristigen Betreuungsangeboten für Familien in prekären Lebenssituationen, speziell allein erziehenden Müttern und Vätern mit niedrigem Sozialstatus schwieriger ist, da sie über weniger finanzielle Ressourcen verfügen und überdurchschnittlich häufig sozial isoliert sind.

2. Langfristige, kontinuierliche Betreuungsangebote. Hierbei geht es um den Bedarf nach ausgedehnter kontinuierlicher Betreuung, die mehrere Stunden täglich und an mehreren Tagen der Woche anfällt, um es Eltern zu ermöglichen, eine Arbeitstätigkeit aufzunehmen. Die Deckung langfristiger Betreuungsangebote ist von der Versorgung mit Bildungsangeboten nicht zu trennen. Kindgemäß-

ße Bildung für Kinder unter 6 Jahren erfolgt im Wesentlichen eingebunden in alltäglichen Beschäftigungs- und Spielsituationen, so dass „reine“ Betreuung der *Vorenthaltung* von Bildungs- und Entwicklungsanreizen gleichkommt. Sollen Bildungs- und Erziehungsprozesse in öffentlichen/institutionellen Lernumgebungen gelingen, so müssen die kritischen Faktoren, die für den Lernerfolg familiärer Erziehung verantwortlich sind, in öffentliche Lernumgebungen importiert werden. Dabei sind folgende Erkenntnisse gesichert:

- Zentral für die Wirkungen von langfristiger Betreuung auf die kindliche Entwicklung ist immer die *Qualität* der Betreuungseinrichtung. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Studien zeigen, dass hochwertige Betreuung in Kindergärten und Kindertagesstätten die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund grundsätzlich fördert.
- Die Bedürfnisse von Kindern unterscheiden sich nach ihrem Alter. Qualitativ hochwertige Betreuung für Kinder unter drei Jahren stellt besonders hohe Ansprüche an die institutionelle Ausstattung der Einrichtung und die Qualifikation des Personals.
- Betreuungseinrichtungen werden von Eltern selektiv gewählt. Elterncharakteristika sind daher nicht unabhängig von Betreuungscharakteristika: Eltern wählen eher Einrichtungen aus, die mit ihren Einstellungen konform sind. Ein hohes Einkommen ermöglicht viel eher den Zugang zu hochqualitativer Betreuung (Clarke-Stewart / Allhusen 2002).

3.3.4.1 Merkmale hochwertiger Krippen- und Kindergartenarbeit.

Da die Qualität der Betreuung die wichtigste Variable im Hinblick auf die Wirkung von Vollzeitbetreuung auf die kindliche Entwicklung ist, wird im Folgenden näher auf die Bedeutung von qualitativ hochwertiger Betreuung eingegangen. Worum es sich dabei handelt, wird z.B. in der NICHD - Studie präzisiert und durch verschiedene korrelative Studien gestützt. Demnach sind Beispiele für Mindeststandards hochwertiger Betreuung durch folgende Charakteristika gegeben, die z.T. von der American Public Health Association und der American Academy of Pediatrics 1992 festgelegt wurden (American Public Health Organisation and American Academy of Pediatrics 1992)

1. *Der Personalschlüssel von Fachkraft zu Kind* sollte im Alter von 15 Monaten 1:3, bei 24 Monaten 1:4 und bei 36 Monaten 1:7 nicht überschreiten. Kinder, die unter schlechteren Betreuungsrelationen untergebracht sind, zeigen mehr feindliches Verhalten, sind weniger sozial kompetent und kooperativ und verbringen deutlich mehr Zeit mit ziellosen Aktivitäten, die keine Bildungsqualität besitzen (Howes / Phillips / Whitebook 1992).

2. *Die Gruppengröße* sollte z.B. im Alter von 15 Monaten 6 Kinder, bei 24 Monaten 8 Kinder und bei 36 Monaten 14 Kinder nicht überschreiten. Selbst wenn bei größeren Gruppen zusätzliche Betreuer eingesetzt werden, um die Betreuungsrelation zu stabilisieren, verschlechtert sich die Entwicklung der Kinder, da aufgrund der zunehmenden Unübersichtlichkeit der Interaktionen und der Unruhe die BetreuerInnen nicht mehr adäquat auf die einzelnen Kinder eingehen können (Clarke-Stewart / Allhusen 2002).
3. BetreuerInnen sollten eine *möglichst hochwertige Ausbildung* besitzen. Als absoluter Mindeststandard kann eine formale Ausbildung nach dem Realschulabschluss mit fundiertem Wissen in Entwicklungspsychologie, frühkindlichem Lernen und Entwicklungsdiagnostik gelten (NICHD ECCRN 2005). Deutlich bessere Ergebnisse in Bezug auf die kognitive Entwicklung der Kinder werden aber in allen Studien erzielt, wenn BetreuerInnen eine (Fach-)Hochschulausbildung aufweisen (Howes 1997; Clarke-Stewart / Allhusen 2002).
4. BetreuerInnen sollten *mindestens 3 Jahre Erfahrung* besitzen und mindestens ein Jahr bei denselben Kindern eingesetzt werden (Clarke-Stewart / Allhusen 2002).

Verhalten der Fachkräfte gegenüber Kindern. Dies ist ebenso wichtig wie die berichteten strukturellen Charakteristika. Wichtige Merkmale hochwertiger Betreuung sind:

- Sensitivität für kindliche Merkmale des Wohlbefindens und Unwohlseins,
- Stimulation der kognitiven Entwicklung durch Schaffung von Lerngelegenheiten,
- der Ausdruck von Wertschätzung gegenüber den Kindern,
- gute eigene (!) emotionale Ausdrucksfähigkeit,
- emotionale Nähe zu den Kindern und
- keine unnötige Unterbrechung von selbständigen Tätigkeiten der Kinder.

Dieses Verhalten steht mit Strukturmerkmalen der Einrichtungen in enger Verbindung: Nur wenn eine Bezugsperson eine angemessene Anzahl an Kindern zu betreuen hat, gut ausgebildet ist und die nötige Erfahrung mitbringt, kann sie in der beschriebenen Weise auf Kleinkinder reagieren.

3.3.4.2 Kinder unter 3 Jahren

Kindertagesstätten. Die langfristige Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kindertagesstätten muss unter dem Kriterium bewertet werden, ob eine integrierte Bildung und Betreuung ge-

währleistet wird. Die aktuelle Diskussion in Deutschland fokussiert stattdessen fast ausschließlich auf den Betreuungsaspekt dieser Einrichtungen.

Was wissen wir über die Auswirkungen von kontinuierlicher Betreuung auf Kinder unter drei Jahren? Untersucht wurde in den letzten Jahren vor allem, wie sich eine außerfamiliäre Betreuung auf die emotionale Bindung von Kindern, auf Verhaltensauffälligkeiten und auf die intellektuelle Entwicklung der Kinder auswirkt. Dabei standen drei Fragen im Vordergrund (Clarke-Stewart / Allhusen 2002: 227/228):

(1) Wirkt sich Betreuung negativ auf die Bindung und emotionale Sicherheit der Kinder aus? Ergebnis: Betreuung in Kindertagesstätten führt nicht per se zu emotionaler Unsicherheit oder einer unsicheren Bindung an die Eltern. In der Mehrzahl der Studien wird überhaupt kein Effekt zwischen Betreuung und Bindungsverhalten von Kleinkindern und Säuglingen gefunden (Burchinal / Bryant / Lee et al. 1992; Roggman / Langlois / Hubbs-Tait et al. 1994; McKim / Cramer / Stuart et al. 1999; Erel / Oberman / Yirmiya 2000; Rauh / Ziegenhain / Muller et al. 2000). Auch in der NICHD-Studie gab es keinen signifikanten Haupteffekt der Betreuungscharakteristika auf die Bindungssicherheit (NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

(2) Zeigen Kinder, die nicht von Eltern betreut sind, vermehrt Verhaltensprobleme? Ergebnis: Einige Studien fanden mehr aggressives Verhalten im Vorschulalter (Honig / Park 1993) oder im Kindergarten (Egeland / Hiester 1995), andere fanden im Gegenteil eine höhere soziale Kompetenz (Crepes / Vernon-Feagans 1990; Howes 1991), keine Unterschiede im aggressiven Verhalten (Crepes / Vernon-Feagans 1999; Hausfather et al. 1997; NICHD Early Child Care Research Network 1998a) und einen größeren Kreis an Freunden in der späteren Schulzeit (Field 1994) im Vergleich zu Kindern, die zu Hause betreut wurden. Entscheidend scheint die Dauer und die Qualität der Betreuung zu sein: Bei langem täglichem Aufenthalt in Einrichtungen mit mangelhafter Qualität nimmt aggressives Verhalten zu (Brooks-Gunn / Han / Waldfogel 2002; NICHD ECCRN 2003).

(3) Werden Säuglinge und Kleinkinder durch Fremdbetreuung intellektuell (z.B. in der verbalen Intelligenz) benachteiligt? Ergebnis: Qualitativ hochwertige Betreuung führt nicht zu einer Benachteiligung, in manchen Fällen sogar zu einer *Beförderung* der kognitiven Entwicklung ohne negative Folgeeffekte im Verhalten (Currie 2002; Karoly et al. 1998; Waldfogel 2002). In der amerikanischen National Longitudinal Study of Youth (NLSY) hatte die Länge der mütterlichen Arbeitszeit in den ersten Jahren keinen Effekt auf die intellektuelle Entwicklung der Kinder. Abweichungen hierfür gelten allerdings zum Teil für das erste Lebensjahr des Kindes. Han et al. fanden z.B. ein sehr spezifisches Muster: Wenn Mütter im ersten Lebensjahr sehr früh wieder Vollzeit arbeiteten, zeigten einige Kinder eine schlechtere kognitive Entwicklung, die allerdings nur bis zum siebten Lebensjahr

anhielt und auch nur dann, wenn die Kinder nach dem ersten Jahr wieder von den Müttern betreut wurden, weil diese aufhörten zu arbeiten (Han / Waldfogel / Brooks-Gun 2000).

Schließlich gilt, dass Kinder unter drei Jahren aus Familien mit multiplen Risiken besonders stark von einer Vollzeitbetreuung profitieren. Alle berichteten positiven Effekte auf die kognitive und soziale Entwicklung sind für diese Kinder besonders groß. Ferner nimmt für diese Kinder Vollzeitbetreuung die Funktion eines Schutzfaktors ein, wie im Kapitel 3.4.2 im Detail erläutert wird.

Tagesmütter. Der Einsatz von Tagesmüttern muss für eine langfristige Betreuung explizit unter dem Kriterium bewertet werden, ob eine integrierte Bildung *und* Betreuung gewährleistet ist. Die bisherige Diskussion hat darauf vertraut, dass eine Tagesmutter die Entwicklungsanreize einer "guten" Bezugsperson realisiert. Die äußere Struktur allein, nämlich eine familienähnliche Relation zwischen Bezugsperson und Kind in einem häuslichen Umfeld, garantiert aber nicht per se eine angemessene kognitive Förderung. Entscheidend ist die faktische Realisierung von Lerngelegenheiten in den alltäglichen Interaktionen zwischen Tagesmutter und Kind.

Dies ist praktisch nicht verlässlich zu evaluieren oder nachzuweisen, da es sich bei der Kinderbetreuung um ein so genanntes Vertrauensgut handelt, dessen Qualität nicht ohne weiteres eingeschätzt werden kann (Apolte / Funcke 2007: 5). Studien aus den USA zeigen, dass Tagesmütter etwa die Hälfte ihrer Zeit in Interaktionen mit den Kindern und die andere Hälfte mit Hausarbeit oder persönlichen Aktivitäten verbringen. Sie bieten nur selten lernorientierte Spiele oder strukturierte Aktivitäten an, meist verbringen die Kinder einen Großteil der Zeit im freien Spiel (Eheart / Leavitt 1989).

Dementsprechend zeigen Kinder bei Tagesmüttern z.T. auch eine langsamere kognitive Entwicklung als Kinder, die in Kindertagesstätten betreut werden (Bos / Granger 1999; NICHD ECCRN 2000 berichtet in Clarke-Stewart / Allhusen 2002: 229).

Fazit. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Betreuung und Bildung in Kitas nicht grundsätzlich schlechter ist als die in der Familie, allerdings nur dann, wenn bestimmte Qualitätsstandards gesichert sind. Nur eine qualitativ *hochwertige* Krippenarbeit gewährleistete in den berichteten Studien hinreichend gute Entwicklungseffekte auf Seiten der Kinder. Der Einsatz von Tagesmüttern bringt Probleme der Qualitätssicherung mit sich.

3.3.4.3 Kinder zwischen 3 und 6 Jahren

Auch bei der außerfamiliären Betreuung und Bildung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren kommt es auf die Qualität an. In qualitativ hochwertigen Einrichtungen, die staatlich überwacht wer-

den, finden sich durchgehend positive Auswirkungen von Vollzeitbetreuung auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern (Clarke-Stewart / Alison, 2002: 228/229). Die Mehrzahl der Studien kommt übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Kinder aus diesen Einrichtungen kognitiv sogar *weiter* entwickelt sind als gleichaltrige Kinder, die zu Hause betreut werden, und zwar mit einem Entwicklungsvorsprung von etwa 6-9 Monaten. Dieser Vorsprung tritt bei Kindern aller sozialen Schichten auf, ist unabhängig vom Geschlecht des Kindes und zeigt sich bereits nach 6 Monaten in der Betreuungseinrichtung (Clarke-Stewart / Gruber / Fitzgerald 1994; Broberg / Wessels / Lamb et al. 1997; NICHD ECCRN 2000; Hill / Waldfogel / Brooks-Gunn 2002; Magnuson / Ruhm / Waldfogel 2004).

Der kognitive Vorsprung ist ganz besonders auffällig bei Kindern aus Familien mit multiplen Risiken (Shonkoff / Phillips 2000; Garces / Thomas / Currie 2002; Loeb / Fuller / Kagan et al. 2004) und reduziert zahlreiche Folgeprobleme bei diesen Kindern wie Schulversagen, Delinquenz, Arbeitslosigkeit und psychische Probleme (siehe Abschnitt 3.4.1 für eine detaillierte Darstellung).

Auch in der sozialen Entwicklung sind Kinder die in qualitativ hochwertigen Einrichtungen untergebracht sind, ihren Altersgenossen, die zu Hause betreut werden, *voraus*. Sie sind unabhängiger, selbstsicherer, verbal expressiver und im sozialen Umgang weiter entwickelt, haben in späteren Jahren mehr Freunde und sind sozial kompetenter (Field 1991; NICHD ECCRN 2001b).

Allerdings gibt es auch Studien, die finden, dass Kinder in Vollzeitbetreuung im Schnitt lauter, weniger höflich und weniger folgsam sind und etwas häufiger Verhaltensprobleme haben (Thornburg / Pearl / Crompton et al. 1990; Sternberg / Lamb / Hwang et al. 1991). Ergebnisse aus Studien, die die Qualität der Betreuung mit erheben, weisen jedoch darauf hin, dass diese Effekte vermehrt dann auftreten, wenn die Kinder viele Stunden in Einrichtungen mit mangelhafter Qualität untergebracht sind (Brooks-Gunn / Han / Waldfogel 2002).

Fazit. Eine qualitativ hochwertige Betreuung für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren beschleunigt ihre kognitive und soziale Entwicklung gegenüber Kindern, die zu Hause betreut werden – und zwar unabhängig von Geschlecht und sozialem Hintergrund. Ganz besonders profitieren von einer solchen Betreuung Kinder aus Familien mit multiplen Risiken.

3.4 Maßnahmen für Familien mit multiplen Risiken

3.4.1 Überblick

Wie wir in Abschnitt 2.3.4 hinreichend belegt haben, können Familien, die eine Kumulation von Risikofaktoren aufweisen, ihren Kinder in der Regel keine angemessenen Entwicklungsbedingungen

mehr zur Verfügung stellen, so dass eine hohe Wahrscheinlichkeit für eine Fehlentwicklung der betroffenen Kinder besteht. Dies ist nicht nur mit großem persönlichem Leid auf Seiten der Kinder und Eltern verbunden, sondern auch mit enormen volkswirtschaftlichen Folgekosten, wenn der Staat für gescheiterte und gebrochene Existenzen in Form von Sozialhilfe, medizinische Versorgung oder gar polizeiliche Verwahrung aufkommen muss. Daher sind eine Reihe an Maßnahmen entworfen worden, wie Familien mit multiplen Risiken möglichst frühzeitig identifiziert werden können und wie zum anderen diesen Familien wirkungsvoll geholfen werden kann, so dass die negativen Entwicklungsverläufe der Kinder verhindert werden können.

Dabei ist an verschiedenen Stellen mit unterschiedlichem Erfolg angesetzt worden:

1. Kompensatorische Kindergartenprogramme dienen dazu, die familiären Erziehungsdefizite durch eine qualitativ hochwertige Kindertageserziehung auszugleichen.
2. Indizierte Elterntrainings für Familien mit multiplen Risiken zielen darauf, die Erziehungsdefizite der Eltern zu beheben, so dass sie ihre Kinder dann doch angemessen erziehen können.
3. Hausbesuchsprogramme zielen darauf, Familien mit multiplen Risiken zu Hause zu unterstützen und ihre Erziehungskompetenzen vor Ort zu stärken.
4. Zweigenerationenprogramme zielen darauf, nicht nur die Eltern zu unterstützen, sondern zeitgleich auch die Kinder direkt zu fördern.
5. Schließlich sind in jüngster Zeit mit den Judy-Centers in Maryland, USA, und den Early Excellence Centern in England Familienzentren entstanden, die sich als Integration von Kindergarten, Familienbildungsstätte, Familienberatung und Familienfürsorge unter einem Dach verstehen und den Familien mit multiplen Risiken umgehend und umfassend helfen können.

Damit Familien mit multiplen Risiken überhaupt geholfen werden kann, müssen sie zunächst treffsicher identifiziert werden. Daher werden wir nach den Evaluationsberichten zu den einzelnen Maßnahmen einen Überblick über medizinische und psychologische Vorsorgeuntersuchungen geben, die das Ziel haben, Familien und Kinder mit einem Entwicklungsrisiko möglichst frühzeitig zu erfassen, so dass ihnen auch frühzeitig geholfen werden kann, bevor sich die Probleme verschärfen und kumulieren.

3.4.2 Kompensatorische Kindergarten- und Vorschulprogramme

Kompensatorische Kindergartenprogramme dienen dazu, familiäre Erziehungsdefizite durch eine qualitativ hochwertige Kindertageserziehung auszugleichen. Dazu versucht man, die Kinder aus Familien mit multiplen Risiken in möglichst jungem Alter und für eine möglichst lange Betreuungs-

zeit aufzunehmen und in der Einrichtung durch geschulte Fachkräfte die entsprechenden Bildungs- und Entwicklungsanreize zu setzen. Als herausgehobene Projekte werden wir das Perry-Projekt und das Abecedarian-Projekt näher behandeln, da hierbei im Rahmen eines randomisierten Kontrollgruppendesign die Entwicklung der Kinder mit und ohne Vorschulintervention bis ins junge Erwachsenenalter verfolgt wurde, so dass damit verlässliche Aussagen über den langfristigen Bildungs- und Kompensationserfolg von Kindergartenprogrammen für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken getroffen werden können.

Demgegenüber stellt die NICHD-Studie eine groß angelegte und in methodischer Hinsicht hervorragende Studie in den USA mit randomisiertem Kontrollgruppendesign dar, mit der sich die Effekte einer Kindergartenerziehung, die die ganze Bandbreite der aktuellen Kindertageseinrichtungen abdeckt, verlässlich und präzise abschätzen lassen.

3.4.2.1 Das Perry-Projekt

Im Perry Vorschulprojekt ([<http://www.highscope.org/Research/PerryProject/perrymain.htm> vom 28.5.2007]) wurden 123 afroamerikanische Kinder, die in Armut lebten, entweder einer Interventions- oder einer Kontrollgruppe zugewiesen. Die Interventionsgruppe erhielt ein intensives Vorschulprogramm im 3. und 4. Lebensjahr. Der Entwicklungsverlauf wurde jährlich vom 4. bis 11. Lebensjahr sowie mehrfach bis zum 40. Lebensjahr erhoben und dokumentiert (Schweinhart / Montie / Xiang et al. 2005).

Ergebnisse. Die Ergebnisse zeigten, dass die Interventionsgruppe eine bessere kognitive Entwicklung besaß: Sie schnitt auf verschiedenen kognitiven und Sprachtests durchgängig besser ab als die Kontrollgruppe und zeigte deutlich bessere Leistungen in schulischen Testverfahren und Lesefähigkeiten zu allen Messzeitpunkten. Darüber hinaus wurden zahlreiche Variablen im Erwachsenenalter untersucht, die Hinweise auf die weit reichenden Effekte der Intervention geben. Im 27. Lebensjahr waren folgende Unterschiede zwischen den beiden Gruppen statistisch signifikant:

- **Straffälligkeit:** Als Indikator für eine hohe Straffälligkeit wurden jene Personen identifiziert, die mehr als fünfmal verhaftet wurden. Dieser Anteil war in der Kontrollgruppe fünfmal so hoch wie in der Interventionsgruppe (7% vs. 35%). Außerdem wurden dreimal so viele Mitglieder der Kontrollgruppe wegen Drogenhandels verhaftet (7% vs. 25%).
- **Einkommen und ökonomischer Status:** Viermal so viele Mitglieder der Interventionsgruppe verdienten 2.000 Dollar oder mehr im Monat (29% vs. 7%). Sie besaßen dreimal so häufig ein Haus (36% vs. 13%) und doppelt so häufig ein Auto (30% vs. 13%). Der Anteil derer, die

jemals Sozialhilfe bekamen, wurde um ein Viertel gegenüber der Kontrollgruppe reduziert (59% vs. 80%).

- **Bildungsabschlüsse:** Teilnehmer der Intervention erhielten deutlich häufiger einen Schulabschluss als Teilnehmer der Kontrollgruppe (71% vs. 54%).

Kosten-Nutzen-Analyse. Sie ergab, dass hierdurch pro Teilnehmer bis zum 27. Lebensjahr 105.324 \$ eingespart wurden, die 14.716 \$ Gesamtkosten pro Person gegenüberstanden. Dies entspricht einem Gewinn von 716% gegenüber der öffentlichen Investition in das Programm und lag deutlich über den Gewinnen die in diesem Zeitraum an der Börse erzielt werden konnten.

3.4.2.2 Das Abecedarian-Projekt

Das Abecedarian-Projekt ([<http://www.fpg.unc.edu/~abc/#home> vom 28.5.2007]) verwendete ein randomisiertes Kontrollgruppendesign: 111 Kinder aus Familien mit multiplen Risiken (u.a. niedriges Familieneinkommen, geringe elterliche Schulbildung und geringer elterlicher IQ, Sozialhilfeabhängigkeit) aus North Carolina, USA, wurden im Alter von 6-12 Wochen zufällig auf die Abecedarian-Interventionsgruppe (N=57) und die Kontrollgruppe ohne diese Intervention (N=54) verteilt. Beide Gruppen erhielten im ersten Jahr Nahrungsergänzung für die Säuglinge und in den ersten acht Jahren freien Zugang zur Sozialfürsorge (Ramey / Campbell 1984).

Programminhalte. Die Intervention bestand aus einer Vollzeitbetreuung (7:30-17:30 Uhr) an fünf Wochentagen für 50 Wochen über 5 Jahre mit einem Personalschlüssel von Fachkraft zu Kind von 1:3 bei Säuglingen und Kleinkindern und 1:6 bei älteren Kindern. Es wurde eine individuell angepasste Förderung mittels sorgfältig ausgewählter und über den Tag verteilter Spielaktivitäten durchgeführt, die auf soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsbereiche fokussiert waren und von intensiver sprachlicher Kommunikation zwischen Fachkräften und Kindern begleitet waren (vgl. Ramey / Campbell 1984). Die Kinder beider Gruppen wurden im Alter von 12, 15 und 21 Jahren erneut untersucht, wobei 104 der 111 Familien noch mitmachten.

Ergebnisse. Die wesentlichen Ergebnisse der Studie waren, dass die Kinder der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe vom Kleinkind- bis zum Erwachsenenalter stets höhere kognitive Kompetenzen zeigten, die Lese- und Mathematikleistungen von der ersten Klasse an besser waren, sie eine längere Schulbildung und häufiger ein 4-Jahres-College absolvierten; sie waren älter, als sie selbst ihr erstes Kind bekamen (Campbell / Ramey / Pungello et al. 2002). Teenager-Mütter der Interventionskinder schlossen häufiger die Highschool ab und nahmen häufiger an Anschlussausbildungen teil, waren weniger auf soziale Unterstützung angewiesen und bekamen nicht so viele Kinder (Ramey / Campbell / Burchinal et al. 2000).

Kosten-Nutzen-Analyse. Es wurde auch eine Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt (Winton / Buysse / Hamrick 2006): Danach kostete jedes betreute Kind in den fünf Jahren ca. 69.500 \$. Verglichen mit den Kindern der Kontrollgruppe sparte die Schulbehörde ca. 11.000 \$ pro Kind, weil die Interventionskinder weniger Spezial- und Nachhilfeunterricht benötigten, die Teilnehmer der Interventionsgruppe rauchten weniger und hatten eine bessere Gesundheit, was auf eingesparte Gesundheitskosten von 167.700 \$ pro Person geschätzt wurde. Darüber hinaus wurde geschätzt, dass die Teilnehmer der Interventionsgruppe in ihrem Leben ca. 145.000 \$ mehr verdienen würden als die der Kontrollgruppe und die Mütter der Interventionsteilnehmer in ihrem Leben mehr als 135.000\$ mehr verdienen würden als die Mütter der Kontrollgruppe.

Auch wenn sich die Berechnungsbasis dieser Summen im Einzelnen kritisieren lässt, so stellt die Kalkulation doch einen ersten Versuch einer Kosten-Nutzen-Analyse dar, die zeigt, welche volkswirtschaftliche Rendite eine hochwertige Kindergartenerziehung gerade für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken erzielen kann.

3.4.2.3 Die NICHD-Studie

Die Studie des Early Child Care and Youth Development des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD-Studie) begann 1991 und beinhaltet Daten zu verschiedenen Betreuungsangeboten, kindlichen Entwicklungsfaktoren sowie über Familien, die Betreuungsangebote nutzen.

Ziele der NICHD-Studie. Die wichtigsten Ziele der Studie waren herauszufinden, wie Betreuung sich auf die soziale, emotionale, intellektuelle und sprachliche Entwicklung sowie auf die körperliche Gesundheit der Kinder auswirkt. Dabei wurde in einer Teilstudie u.a. auch thematisiert, (1) ob die empirisch belegten negativen Einflüsse von Armut auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung der Kinder durch extrafamiliäre Betreuung in den ersten drei Lebensjahren gemildert werden können, (2) ob die Kombination von familiären Risiken mit qualitativ schlechter und langer Betreuung ein erhöhtes Entwicklungsrisiko bedeutet und qualitativ hochwertige Betreuung eine Pufferfunktion hat, (3) welchen Einfluss die wöchentliche Dauer der Betreuung hat (NICHD ECCRN 2005).

Methode: Für 794 Kinder wurden familiäre Risiken erfasst (Ethnizität, Bildungsniveau, Alleinerziehende Eltern, Einkommen, mütterliche Depression usw.). Zur Erfassung der kindlichen Entwicklung erfolgten Beobachtungen und Elterninterviews zu Hause. Als Kriterien wurden Einschätzungen der Mutter und der Betreuungspersonen hinsichtlich Verhaltensproblemen und prosozialem Verhalten sowie ein Sprachtest im Alter von 36 Monaten eingesetzt. Ferner wurde die Quantität der Betreuung

als durchschnittliche wöchentliche Betreuungszeit sowie die Qualität anhand von fünf Prozessvariablen in der Betreuungseinrichtung des Kindes im 24. und 36. Lebensmonat erfasst.

Ergebnisse. Psychosoziale Risiken in der Familie führten den Mütterberichten zufolge zu mehr Verhaltensproblemen und weniger prosozialem Verhalten bei den Kindern und sozioökonomische Risiken beeinträchtigten die Sprachentwicklung gemessen im Alter von 36 Monaten. Die Quantität der Betreuung hatte keinen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklungsvariablen.

Es gab aber einen Hinweis auf die Schutzfunktion qualitativ hochwertiger Betreuung für Kinder aus Risikofamilien. Ein höheres soziokulturelles Risiko (Armut, finanzielle Sorgen, niedrige Bildung der Mutter) führte zu weniger prosozialem Verhalten, wenn die Kinder in qualitativ schlechter Betreuung waren – aber nicht, wenn sie in durchschnittlicher oder sehr guter Betreuung waren). Ein wichtiges Problem bei der Analyse der Schutzwirkung qualitativ hochwertiger Betreuung für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken ist die Tatsache, dass nur wenige dieser Kinder überhaupt Zugang zu qualitativ hochwertiger Betreuung haben.

3.4.2.4 Fazit zu kompensatorischen Kindergartenprogrammen

Aus den vorgestellten Studien, Überblicksartikeln und Metaanalysen lässt sich das folgende Resümee ziehen:

1. In den meisten Studien zeigt sich, dass die positiven Kompensationseffekte qualitativ hochwertiger Kindergarten- und Vorschulbetreuung für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken besonders hoch sind. Gute Kita-Betreuung kann daher als wirksamer Puffer für negative Familieneffekte dienen (Stewart / Allhusen 2002: 240-240). Hierfür gibt es neben den beschriebenen Effekten noch weitere Indizien:
2. Betreute Kinder reagieren seltener mit Aggression auf familiären Stress; Kinder von sozial isolierten Müttern, die wenig Kontakt zu Personen außerhalb ihres Haushaltes haben, reagieren besonders positiv auf Betreuung; und betreute Kinder von depressiven Müttern sind in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung weniger beeinträchtigt als vergleichbare Kinder, die zu Hause betreut werden.
3. Qualitativ hochwertige Vorschul- und Kindergartenprogramme stellen eine Investition dar, die sich überproportional rentiert. Sie sind geeignet um enorme gesellschaftliche Folgekosten zu vermeiden, die sich aus den Entwicklungsdefiziten und Verhaltensproblemen ergeben, welche mit multiplen Risiken assoziiert sind.

4. Es findet eine (Selbst-)Selektion der Familien in Bezug auf die Qualität der Kitas statt: Familien mit multiplen Risiken finden sich eher in Einrichtungen mit geringerer Qualität (Stewart / Allhusen 2002: 239), so dass der kompensatorische Effekt einer Kita-Betreuung viel seltener zum Tragen kommt, als es gesellschaftlich sinnvoll wäre.

3.4.3 Indizierte Elterntrainings

Im Folgenden werden indizierte Elterntrainings vorgestellt. Das sind Programme für Familien, (1) bei denen bestimmte externe Risikofaktoren vorliegen (sehr junge Eltern, Alleinerziehende, psychische Krankheit der Eltern, Armut, niedriger Bildungsstatus o.ä.) oder (2) deren Kinder bereits verhaltensauffällig sind bzw. eine geminderte kognitive Leistung aufweisen und/oder (3) in denen nachweislich dysfunktionales Erziehungsverhalten, Vernachlässigung oder Misshandlung vorliegen. Dabei können verschiedene Interventionselemente einzeln oder in Kombination eingesetzt werden, zu denen nachfolgend Wirksamkeitsevaluationen vorgestellt werden.

Nach Patterson und Fisher gibt es inzwischen eine Reihe von Studien, die die Effekte verhaltensbasierter Interventionen anhand randomisierter Kontrollgruppendesigns über einen langen Zeitraum (3-5 Jahre) getestet haben und damit über reine Korrelationshypothesen über den Zusammenhang zwischen Eltern- und Kindvariablen hinausgehen können (Patterson / Fisher 2002).

Die vorliegenden Studien zeigen, dass in den Familien mit multiplen Risiken, die in die Kontrollgruppen ohne Intervention aufgenommen wurden, positive Eltern-Kind-Interaktionen mit den Jahren immer mehr verschwanden und negative Interaktionen (Drohung, Gewalt, Schreien), elterliche Depression sowie kindliche Verhaltensprobleme (oppositionelles Verhalten und antisoziales Verhalten) kontinuierlich zunahmten. Während also in den Kontrollgruppen eine immer stärkere Pathologie der kindlichen Entwicklung gemäß dem Risikofaktorenmodell beobachtet werden kann, wird durch die Elterntrainings in den Interventionsgruppen eine Stabilisierung oder sogar eine positive Entwicklung erzielt (siehe etwa die Studien von Kellam / Rebok / Ialongo et al. 1994; Forgatch / DeGarmo 1999; Patterson / DeGarmo / Forgatch 2004). Die Entwicklungsgewinne und die Vermeidung von Folgekosten, die durch die Interventionen erreicht werden, wachsen demnach gegenüber der Gruppe ohne Intervention mit den Jahren drastisch an.

Beispiel für ein verhaltensorientiertes Elterntraining. Dies ist das Programm "Parenting through change" (Martinez / Forgatch 2001; Patterson / DeGarmo / Forgatch 2004). Es ist ein strukturiertes Elterntraining aus 14-16 wöchentlichen Sitzungen mit 6-16 Müttern, in denen fünf wissenschaftlich begründete Erziehungsstrategien vermittelt werden: angemessener Umgang mit Problemverhalten, Förderung kindlicher Fertigkeiten, angemessene Beaufsichtigung, Problemlösen und Ent-

wicklung einer positiven Beziehung. Ziel ist der Aufbau prosozialen Verhaltens beim Kind und die Reduktion erpresserischer Mutter-Kind-Interaktionen durch den Einsatz nicht gewalttätiger Disziplinierungsmaßnahmen. Die Ergebnisse zeigten langfristig stabile und prototypische Präventionseffekte: Das Verhalten der Kinder aus der Interventionsgruppe verbesserte oder stabilisierte sich, während es sich in der Kontrollgruppe ohne Intervention drastisch verschlechterte. Diese Studien belegen außerdem, dass sowohl die positive Verstärkung erwünschten Verhaltens als auch die Anwendung disziplinierender Strategien zur Minderung von kindlichem Problemverhalten notwendig waren. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Triple-P-Programm für Kinder mit internalen/externalen Störungen und für Eltern, die ihre Kinder misshandelten.

Beispiel für ein bindungsorientiertes Elterntaining. Hier kann das STEEP-Programm (Steps towards effective and enjoyable Parenting) angeführt werden: Es wurde auf Basis einer 25-jährigen Längsschnittstudie am Institut für Child Development der Universität Minnesota, USA, entwickelt und wird derzeit in einer Interventionsstudie in Minneapolis, Potsdam und Hamburg evaluiert. Es beginnt im letzten Drittel der Schwangerschaft und endet mit dem dritten Lebensjahr, basiert auf Hausbesuchen mit Videodokumentation und ergänzenden Gruppentreffen. Zielgruppe sind Mütter im Alter von 16-26 Jahren mit niedrigem Einkommen, keinem oder einem niedrigen Schulabschluss, psychische Labilität oder Erkrankung oder Problemen mit sozialen Kontakten (Familie, Partnerschaften oder Isolation). Ergebnisse der Evaluation stehen noch aus. Eine Evaluation von 1987 konnte allerdings keinen Unterschied in der Bindungsqualität im Vergleich zur Kontrollgruppe im 13. und 19. Lebensmonat feststellen (Suess / Kissgen 2005).

Bakermans-Kranenburg et al. (2003) fanden in ihrer Metaanalyse, dass für Familien mit multiplen Risiken ebenfalls verhaltensorientierte Interventionen ab dem 6. Lebensmonat mit maximal 16 Sitzungen am effektivsten sind, die elterliche Sensitivität dem Kind gegenüber und die kindliche Bindungssicherheit zu verbessern. Bei längerer Interventionsdauer sank die Effektivität wieder, was jedoch auch methodischen Mängeln geschuldet sein kann, da mit zunehmender Dauer vermehrt Familien aus der Kontrollgruppe die Untersuchung abbrachen, was es schwieriger macht, eine Differenz zwischen Kontrollgruppe und Interventionsgruppe nachzuweisen.

3.4.4 Hausbesuchsprogramme

Hausbesuchsprogramme kombinieren meist Aspekte sozialer Unterstützung (Hilfe bei der Nutzung öffentlicher Angebote, beim Aufbau sozialer Netzwerke und Etablierung einer therapeutischen Beziehung zwischen Eltern und Familienhelfer) mit Aspekten eines Elterntrainings (Informationen zur kindlichen Entwicklung, Verbesserung des häuslichen Lernumfeldes und des Schulerfolgs, Förderung der Eltern-Kind-Kommunikation, Gebrauch effektiver aber gewaltfreier Disziplinierungsmaß-

nahmen und Förderung sozialer Kompetenz der Kinder). In diesem Rahmen können auch die beschriebenen Trainingsprogramme ergänzend zu Hausbesuchen eingesetzt werden.

Metaanalysen liegen nur für den englischsprachigen Raum vor. Hier existieren einige Evaluationen mit randomisierten Kontrollgruppendesigns, nach denen Programme, die Hausbesuche und Elterntertraining verbinden, bessere Wirkungen auf die mütterliche Erziehungspraxis und die kognitive Entwicklung der Kinder erzielten als Programme, die nur Elterntrainings beinhalten (McLoyd / Aikens / Burton 2006: 736). Sweet und Applebaum fanden in einer Metaanalyse, dass indizierte Programme, die spezifische Zielgruppen ansprachen (z.B. Kinder in Armutsverhältnissen, sehr junge Mütter, Kinder mit niedrigem Geburtsgewicht), die kognitive Entwicklung der Kinder effektiver verbesserten als universelle Programme. Die Effekte stiegen außerdem, wenn die Hausbesuche durch Professionelle und nicht durch Laien erfolgten, je öfter sie stattfanden und je länger sie dauerten. Programme, die vor allem auf eine Selbsthilfe für die Mütter und deren soziale Unterstützung zielten, zeigten weniger Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder als solche, die auch direkt auf das Lernen der Kinder einwirkten (Sweet / Applebaum 2004).

Der Nachweis einer langfristigen Reduktion von Kindesmisshandlung und Vernachlässigung durch Hausbesuchsprogramme fehlt nach Angaben von McLoyd et al. bis jetzt jedoch auch für den englischsprachigen Raum, selbst wenn Hinweise auf eine Reduktion aufgrund der Hausbesuche vorliegen, wie etwa eine Abnahme der Inanspruchnahme medizinischer Dienste, die typischerweise mit Misshandlung assoziiert sind (McLoyd / Aikens / Burton 2006).

In Deutschland gibt es nur Evaluationen einzelner Projekte oder Bundesländer im Bereich von Hausbesuchsprogrammen. Diese entsprechen nicht den Anforderungen experimenteller Studien.

Pro Kind – Wir begleiten junge Familien in Niedersachsen ist ein Modellprojekt, das zum 1. November 2006 in Deutschland begonnen hat und in Celle, Göttingen, Braunschweig, Hannover und Wolfsburg durchgeführt wird (<http://www.stiftung-pro-kind.de/index.php?id=287>.) Es richtet sich an schwangere Frauen aus schwierigen sozialen Lebenslagen und ihre Familien und zielt insbesondere auf die Verhinderung kindlicher Vernachlässigung und des Kindesmissbrauchs sowie die Förderung sozialer Integration. Es beruht auf dem in den USA seit fast 30 Jahren etablierten und evidenzbasierten Hausbesuchsprogramm „Nurse Family Partnership“ (NFP) zur frühen Förderung von jungen, in finanzieller und sozialer Hinsicht benachteiligten Familien. Geplant ist die Aufnahme von ca. 500 Familien, aufgeteilt auf eine Interventions- und Kontrollgruppe. Ziel ist es, schwangere Frauen durch folgende Maßnahmen zu unterstützen:

- Informationen über Unterstützungsmaßnahmen, die Schwangeren und Familien zustehen,

- Bezahlung der Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu den Vorsorgeuntersuchungen ein- bis zweimal jährlich Untersuchung der Entwicklung des Kindes und Empfehlungen zu seiner Förderung durch Mitarbeiter von Pro Kind
- Die Hälfte der Frauen, die nach Zufall ausgewählt wird, wird regelmäßig von einer Hebamme und einer Familienhelferin in Form von Hausbesuchen betreut. Sie besuchen die jungen Familien kontinuierlich, bis das Kind zwei Jahre alt ist.

Um herauszufinden, welche Angebote von Pro Kind die richtige Unterstützung bieten und ob sich das Konzept auch in Deutschland bewährt, wird das Projekt vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. wissenschaftlich begleitet.

Die Jugendhilfe Effektstudie (JES). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat z.B. mit den Ländern Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Bayern, Bremen und dem Landeswohlfahrtsverband Baden von 1995 bis 2000 die Jugendhilfe-Effektstudie gefördert, in der ausgewählte Formen der Erziehungshilfe innerhalb und außerhalb von Familien evaluiert wurden (Schmidt / Petermann / Macsenaere et al. 2002). Es handelte sich um eine prospektive Längsschnittstudie, die Befunde zum Zeitpunkt des Beginns der Hilfeplanung, nach dem halben Hilfeverlauf, am Ende der Hilfe und ein Jahr nach Abschluss der Hilfe berücksichtigte. 233 Hilfen zur Erziehung wurden von der Planung bis ein Jahr nach Abschluss, längstens aber drei Jahre, verfolgt, darunter Hilfen durch Erziehungsbeistandschaften (40 Kinder und Familien) und sozialpädagogische Familienhilfen (49 Kinder und Familien). Dabei wurde die Art der Erziehungshilfe in Abhängigkeit von der Problemstärke erteilt:

- Sozialpädagogische Familienhilfe wurde bei hoher familiärer Problematik und den größten familiären Defiziten aber relativ guten Aussichten für Veränderungen auf Seiten der Eltern angewandt. Die Kinder zeigten eine geringe Symptombelastung und waren sehr jung.
- Erziehungsbeistandschaften erhielten die Familien mit der höchsten Problematik, deren Kinder ein hohes Alter, gute Umfeldressourcen und im Vergleich zu ihren Eltern eine geringe Problembelastung aufwiesen. Die prognostischen Aussichten für Veränderungen auf Seiten der Eltern waren minimal.

Die Ergebnisse zeigen, dass die sozialpädagogische Familienhilfe die Gesamtauffälligkeiten der Kinder um 49% reduzieren konnte, Erziehungsbeistandschaften um 15%. Dabei waren die Erziehungshilfen umso erfolgreicher, je geringer die kindlichen Auffälligkeiten zu Beginn der Erziehungshilfen waren. Die Erziehungsbeistandschaft zeigte insgesamt geringere Effekte, dies betrifft besonders das psychische Funktionsniveau des Kindes. Diese geringen Effekte hängen möglicherweise damit zusammen, dass diese Hilfeart als kostengünstige Lösung betrachtet und häufig von wenig qua-

lifizierten Personen – zumeist Studenten – erbracht wurde. Sozialpädagogische Familienhilfen erzielten im Umfeld der Kinder gute Veränderungen (-35,8%), und beim Funktionsniveau mittlere (+23,3%).

Das niedersächsische Modellprojekt NEFA. Dies ist ein weiteres Hausbesuchsprogramm, das Jugendhilfe (Sozialarbeiterinnen) und Hebammenhilfe (Familienhebammen) durch die Intervention eines Tandems von Sozialarbeiterin und Familienhebamme verbindet (Zierau 2005). Zielgruppe waren jugendliche Mütter, alleinstehende Mütter und Frauen mit Migrationshintergrund oder in einer schwierigen psychosozialen Lage. Die Betreuung dauerte zwischen 4 und 16 Monaten. Die Probleme umfassten die Versorgung des Kindes (mangelnde Fürsorge) und die Interaktion mit dem Kind (Ablehnung, Überforderung, Vernachlässigung, Misshandlung u.Ä.). Bei 28% der Klientinnen wurde das Problem gelöst, bei mehr als der Hälfte konnte eine Stabilisierung oder Verbesserung erzielt werden, bei 17% wurde keine Veränderung erzielt.

3.4.5 Zweigenerationenprogramme

Die neuste Art der Intervention sind so genannte "Zweigenerationenprogramme", die eine kindzentrierte Komponente (Vorschul- oder Kindergartenprogramme) mit einer elternzentrierten Komponente (Elternbildung und soziale Unterstützung mit besonderem Fokus auf berufliche Ausbildungs- und Umschulungsprogramme) kombinieren. Zweigenerationenprogramme entstanden aus der Erkenntnis, dass die kognitive Förderung der Kinder nicht allein über Elterntrainings erzielt werden kann (z. B. aufgrund der verzögerten Wirkung der Trainings) und umgekehrt die Institution Schule nicht in der Lage ist, Schulerfolg ohne angemessene Erziehungskompetenzen der Eltern zu gewährleisten. Schließlich spielt die Beseitigung von Armut durch beruflichen Wiedereinstieg eine zentrale Rolle zur Risikobekämpfung. Die Teilnahme der Eltern an berufsbildenden Maßnahmen wird durch die Bereitstellung von Transportmöglichkeiten und Kinderbetreuung gewährleistet und zusätzlich werden den Familien freie Mahlzeiten angeboten.

Erste Evaluationen (St. Pierre / Layzer / Barnes 1998) zeigten jedoch ernüchternde Ergebnisse: Die in den USA implementierten Programme konnten keine oder nur schwache Einflüsse auf die kognitive Entwicklung der teilnehmenden Kinder und moderate Effekte auf das Erziehungsverhalten der Eltern erzielen (positivere und sensitivere Eltern-Kind-Interaktionen, mehr Lernanregungen für die Kinder) sowie kaum Effekte auf die Beschäftigungssituation der Eltern. Allerdings ist kritisch einzuwenden, dass die Intensität der in den Programmen angebotenen Leistungen äußerst gering war (der Kontakt bestand etwa aus 14-tägigen Besuchen à 30 Minuten) und der Follow-up-Zeitraum war eventuell zu kurz gewählt, um Effekte bezüglich der Beschäftigungssituation der Mütter zu erfassen.

3.4.6 Familienzentren

Early Excellence Centres (EEC) in England. Als Antwort auf die multiplen Problemlagen von Familien in wirtschaftlich strukturarmen Regionen Englands startete zwischen 1997 und 1999 das Pilotprogramm Early Excellence Center (EEC) mit 29 Pilotzentren (vgl. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR361.pdf> vom 28.5.2007). Die Einrichtungen entstanden aus bestehenden Kindergärten, die sich mit örtlich ansässigen Institutionen vernetzt hatten. Es gab kein einheitliches, wissenschaftlich erarbeitetes Konzept. Je nach Vernetzungsmuster unterschieden sich die Piloteinrichtungen massiv in ihrer Angebotsstruktur, der Personalstruktur, der Finanzierung und dem Vernetzungsgrad. Diese EECs sind bislang nicht mit einem Kontrollgruppensign evaluiert worden, so dass Aussagen zum Erfolg nur insofern gegeben werden können, als dass eine Vernetzung der Angebote für Familien stadtteilbezogen und niederschwellig gelungen ist, die Zentren Angebote für Familien anbieten und diese auch genutzt werden. Es liegen keine Daten über die Entwicklungserfolge der Kinder vor.

Judy-Centers in Maryland, USA. Der Staat Maryland/USA hat ab 1999 die sog. „Judy-Centers“ (konzipiert als Rahmenkonzept zur Unterstützung von Familien mit jungen Kindern (siehe auch http://www.mdk12.org/instruction/ensure/readiness/judy_centers.html vom 28.7.2007). Wichtigstes Ziel dieser Maßnahme ist es, allen Kindern von Maryland (auch denen aus armen Familien) das Erreichen der Schulfähigkeit zu ermöglichen (MGT of America 2004; Fontaine / Torre / Grafwallner 2006).

Entsprechend bieten Judy-Centers eine breite Angebotspalette unter einem Dach sowohl aus den Bereichen Bildung und kompensatorische Bildung für Kinder, Gesundheitsprävention (allgemeinmedizinische und zahnärztliche Vorsorgeuntersuchungen; Impfprogramme), Familienhilfe und Familienbildung sowie finanzielle Hilfen (finanzierte oder teilfinanzierte Mahlzeiten). Dazu gehören weiterhin ganztägige Öffnungszeiten von 7-12 Stunden täglich und ein interdisziplinäres Team von Fachkräften, das die Angebote für Familien und Kinder nach Bedarf individuell zusammenstellt.

Die Ergebnisse im Evaluationsbericht MGT of America (2004) zeigen, dass die Judy-Centers in der Tat in den Aufbaujahren 2001 bis 2003 zu Familienzentren geworden waren:

- Die Bildungsangebote für Kleinkinder und für Eltern, die Maßnahmen zur Gesundheitsprävention wurden verstärkt in Anspruch genommen;
- von 990 untersuchten Kindergartenkindern erreichten 91% der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf und 92% der unauffälligen Kinder die Schulfähigkeit;
- 94% der Eltern meinten, dass die Judy-Centers ihren Kindern genützt hätten und 85%, dass sie auch ihrem Familienleben genützt hätten.

3.4.7 Identifikation: Medizinische und psychologische Vorsorgeuntersuchungen

Voraussetzung für eine effiziente Förderung von Kindern aus Familien mit multiplen Risiken ist ihre Identifizierung, und zwar in einem Alter, in dem sich noch keine manifesten Entwicklungsstörungen ergeben haben. Als Auswahlkriterium eignen sich die in Abschnitt 2.3.4.3 zusammengestellten Risikofaktoren in ihrer Kumulation und nicht einzelne Risikofaktoren für sich genommen, wobei es bislang noch keine erschöpfende und allgemein akzeptierte Klassifikation von Risikofaktoren gibt. In den zitierten Studien von Sameroff et al. (1998) waren Familien mit vier und mehr Risikofaktoren mit erhöhten Entwicklungsrisiken auf Seiten der Kinder verbunden.

Nur einige der aufgezählten Risikofaktoren lassen sich objektiv anhand von harten Fakten diagnostizieren, nämlich Arbeitslosigkeit, niedrigster/kein Schulabschluss, Sozialhilfeabhängigkeit, Migrationshintergrund, alleinerziehend sowie mehr als 3 Kinder. Schwieriger zu erfassen sind „weiche“ Risikofaktoren, weil sie Auskünfte über den Gesundheitszustand der Eltern und die Eltern-Kind-Interaktionen betreffen und daher eine Einwilligung und Kooperation der Familien voraussetzen (vgl. Tab. 2, Abschnitt 2.3.4.3). Die Erfassung dieser Risikofaktoren wird dadurch erschwert, dass Familien mit multiplen Risiken geneigt sind, sich staatlicher Fürsorge zu entziehen, sei es aus Unkenntnis, Furcht vor Eingriffen oder Furcht vor öffentlicher Stigmatisierung. Uns sind keine Studien bekannt, wie Familien mit multiplen Risiken anhand der genannten harten und weichen Risikofaktoren flächendeckend und erfolgreich identifiziert werden können.

Ein anderer Weg, um entwicklungsgefährdete Kinder möglichst frühzeitig zu identifizieren, bevor überhaupt manifeste Störungen mit all ihren Folge- und Nebeneffekten auftreten, ist auf Seiten der Kinder mit Hilfe von Screeningprogrammen anzusetzen. Das sind Programme, in denen Kinder anhand professioneller Entwicklungstests auf psychische und Verhaltensmerkmale hin diagnostiziert werden, die in Längsschnittstudien eine spezifische Vorhersagekraft für später auftretende Auffälligkeiten gezeigt haben und damit als Frühindikatoren für mögliche Fehlentwicklungen dienen können. Zurzeit liegen kaum Befunde über die Wirksamkeit von Screeningprogrammen für den nationalen oder internationalen Raum vor. Daher wird im Folgenden nur berichtet, welche Programme es zurzeit gibt.

Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt. Eine Möglichkeit der Erfassung bietet sich über die präventive kindliche Gesundheitsvorsorge. Sie wird in Deutschland durch die obligatorischen Vorsorge-Untersuchungen betrieben, bei denen die Eltern mit ihren Kindern zum Kinderarzt gehen. Diese Untersuchungen beinhalten allerdings noch keine Screenings für den sozio-emotionalen oder kognitiven Entwicklungsbereich der Kinder, so dass sie Kinder mit Entwicklungsrisiken in diesen Bereichen nicht identifizieren können.

Screeningprogramm in den USA. In den USA existiert das Early and Periodic Screening, Diagnosis, and Treatment (EPSDT) Programm, in dem nicht nur medizinische, sondern auch psychische Auffälligkeiten der Kinder in Vorsorgeuntersuchungen durch Fragebögen routinemäßig erfasst werden. Es zielt besonders darauf, Entwicklungsrisiken bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status frühzeitig zu erkennen. Allerdings gelingt nicht immer eine entsprechende Umsetzung. Semansky et al. (2003) zeigten, dass etwa die Hälfte der amerikanischen Bundesstaaten Verhaltensauffälligkeiten gar nicht in das EPSDT einbezieht.

Aufsuchende Gesundheitsvorsorge in ausgewählten Ländern. In Dänemark, Irland, Großbritannien und den Niederlanden wird im Unterschied zu Deutschland eine aufsuchende Gesundheitsprävention betrieben: Alle Neugeborenen werden im ersten Jahr mehrfach durch Kinderkrankenschwestern besucht. Weitere Besuche sind für Kinder unter drei Jahren möglich. Die Programme schließen Gesundheitsvorsorge, Gesundheitsinformation, soziale Unterstützungsleistungen und ein Elterntaining ein. Die Programme wurden ursprünglich mit Fokus auf körperliche Gesundheit initiiert, zielen heute aber vor allem auf die Prävention sozialer und psychischer Probleme (Vernachlässigung, Entwicklungsverzögerungen, Erziehungsdefizite und postpartale Depression). Die umfangreichsten Programme liegen in Dänemark und Großbritannien vor. Evaluationen existieren z.Zt. nicht, aber Hinweise, dass sich Kindesmisshandlungen und -vernachlässigungen seit Einführung der Programme reduzierten. Ebenso zeigen beide Länder eine niedrige Kindersterblichkeit, geringe Raten niedrigen Geburtsgewichtes und frühe sowie umfassende Immunisierung gegen Kinderkrankheiten (Kamerman 2000: 619/620). Die aufsuchende Gesundheitsvorsorge ist in ein umfassendes Unterstützungssystem eingebettet, welches einen nahtlosen Übergang in spezialisierte Behandlungsangebote (soziale Beratung, Psychotherapie, Kliniken) und die Bereitstellung sozialer Unterstützungsangebote garantiert.

Deutschsprachige Screenings zu psychischen Entwicklungsbereichen. Für den deutschsprachigen Raum existieren eine Reihe an professionellen Screenings auch für Kinder bis sechs Jahren, die sich auf die psychische Gesundheit von Kindern beziehen und Kinder mit Entwicklungsrisiko zu entdecken helfen. Diese Screenings mit ihren kurzen Durchführungszeiten entsprechen wissenschaftlichen Diagnosestandards und ließen sich durchaus in die Vorsorgeuntersuchungen einbauen wie z. B. das Screening für die Sprachentwicklung für das Vorschulalter (SSV) von Grimm, eine Kurzform eines Sprachtests für 3- bis 5-Jährige (Grimm 2003). Andere Screenings ließen sich in Kindertageseinrichtungen flächendeckend einsetzen wie das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6) von Tröster / Flender / Reinecke (2004), das von Erzieherinnen anhand ihrer Einschätzung des motorischen, kognitiven, sprachlichen und sozioemotionalen Entwicklungsbereichs eines Kindes ausgefüllt wird und Kinder mit Entwicklungsrisiko identifizieren hilft. Ein bereits be-

währtes und vielfach eingesetztes Screeningverfahren ist das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Recht-schreibschwierigkeiten (BISC) von Jansen / Mannhaupt / Marx / Skowronek (1999), das Kinder mit einem Entwicklungsrisiko in diesem Bereich sehr gut identifizieren kann. Andere Screeningverfahren wie z.B. der Motoriktest (MOT 4-6) für 4- bis 6-Jährige von Zimmer / Volkamer (1987) müssten allerdings noch in ihrer Handhabung für den Einsatz durch Erzieherinnen angepasst werden.

4 Ableitung erster Empfehlungen

Im Folgenden möchten wir auf der Basis der zusammengetragenen Befunde zur Bildungsbedeutung von Eltern und zu evaluierten Maßnahmen in diesem Bereich erste Empfehlungen geben, wobei wir auch an bestehende Maßnahmen angeknüpft haben. Dabei wird deutlich, dass die Unterstützung familiärer Erziehungs- und Bildungsarbeit von Eltern eine typische Querschnittsaufgabe darstellt und familienpolitisches, bildungspolitisches, kommunales und letztendlich auch persönliches Engagement erfordert: Darüber hinaus sind Maßnahmen, die „flächendeckend“ für alle Familien vorgehalten werden sollten, von solchen, die auf den speziellen Bedarf von Familien mit multiplen Risiken ausgerichtet sind, zu unterscheiden.

4.1 Familienpolitische Maßnahmen

4.1.1 Kinderarmut bekämpfen: Einkommenstransfer

Die in Abschnitt 3.4 berichteten Studien und Maßnahmen belegen recht eindeutig, dass Armut einen besonders starken Einfluss auf die häusliche Umgebung und vermittelt darüber auf die kognitive Entwicklung von Kindern hat. Besonders betroffen von der Gefährdung sind Kinder allein erziehender Mütter, die überdurchschnittlich oft in Armut leben.

Die Linderung von Armut ist daher ein ganz bedeutender Schutzfaktor für Kinder. Wie kann nun dieser Schutzfaktor ins Werk gesetzt werden?

McLoyd et al. (2006: 723) resümieren, dass die dargestellten Befunde darauf hinweisen, dass es effektiver ist, Kinderarmut durch Einkommenszuschüsse zu verhindern, als die Folgen von Armut durch Elterntrainings oder andere Interventionen lindern zu wollen. Auch ist – aufgrund der dargestellten Befunde – *dringend von Programmen abzuraten, die zwar den Eltern zu einer Beschäftigung verhelfen, das Einkommen aber konstant niedrig halten und gleichzeitig die Zeit der Eltern für die Kinder verringern*. Es ist davon auszugehen, dass Programme, die Eltern zwingen eine Arbeit aufzunehmen, ohne dass gleichzeitig eine qualitativ hochwertige Betreuung für die Kinder gesichert ist, die Entwicklung der Kinder eher gefährden.

Als wichtigster Schutzfaktor vor Kinderarmut gilt das Arbeitslosengeld bzw. die Sozialhilfe, welche Zahlungen für abhängige Familienmitglieder einschließen (Kammerman 2000: 616).

Im Vergleich zu Österreich, Norwegen und Schweden weicht jedoch das deutsche Transfersystem insbesondere bei den Alleinerziehenden nach unten ab (Dörfler / Krenn 2005). Im deutschen

Transfersystem erfahren Paarhaushalte mit einem Kind unter sieben Jahren deutlich höhere Transferleistungen als Haushalte von allein erziehenden Eltern in derselben Einkommenssituation. Dies ist besonders bedeutsam, da das Aufwachsen bei einem Elternteil bereits einen Risikofaktor darstellt, der in Deutschland also zusätzlich mit einer finanziellen Benachteiligung gekoppelt ist.

Generell wird ein Abbau von Hilfeleistungen wie Arbeitslosengeld und Sozialhilfe zu einer weiteren Verschlechterung der Entwicklungschancen der Kinder führen, die dicht über der Armutsgrenze leben. Hieraus ergeben sich nach der Befundlage enorme Folgekosten, da – wie zuvor berichtet – bereits geringe Absenkungen des Einkommens in den betroffenen Familien zu einer drastischen Verschlechterung der kognitiven Kompetenzen der Kinder führen können. Es ist davon auszugehen, dass sich hieraus eine Negativspirale von Folgekosten ergibt:

Wer heute an Transferleistungen spart, die Kindern aus der Armut verhelfen könnten, muss morgen umso mehr Transferleistungen einplanen, wenn diese Kinder als Erwachsene aufgrund ihrer kognitiven und sozialen Defizite aus dem Erwerbsleben herausfallen oder anderweitig auffällig werden und entsprechend versorgt werden müssen.

4.1.2 Elternschaft wirtschaftlich ermöglichen: Elternzeit

Alle Befunde weisen darauf hin, dass frühkindliche Bildung einen hohen Anteil an dyadisch gestalteten Interaktionen zwischen Kind und sensitiven Erwachsenen erfordert. Solche Bedingungen können durch eine finanziell abgesicherte Elternzeit für Kinder geschaffen werden. Weitere Initiativen, großzügige Elternzeitregelungen zu erhalten und weiter auszubauen, sollten ergriffen werden. Möchte man verstärkt Väter anregen, Elternzeit zu nehmen, um sowohl eine optimale Betreuung der Kinder in den ersten Lebensmonaten als auch eine Gleichberechtigung der Eltern in punkto Berufswiedereinstieg zu gewährleisten, sollte die Verlängerung der Elternzeit an die Inanspruchnahme durch Väter gebunden werden. So berichtete das Statistische Bundesamt (die tageszeitung vom 18.5.2007, S.6), dass von allen Elterngeldanträgen seit der neuen Regelung im Jahr 2007 bereits 7% von Vätern gestellt wurden, während der Anteil in 2006 nur 3.5% betrug. 15% der Väter beantragten das Elterngeld länger als 2 Monate und 15% genau zwei Monate. Noch immer liegt der Anteil der Mütter, die Elterngeld beantragten, mit 86% weit über dem der Väter.

Will man auch Väter verstärkt für die Elternzeit gewinnen, scheint es sich auszuzahlen, eine weitere Verlängerung der Elternzeit mit weiter gezahltem Elterngeld explizit an die Betreuung durch den Vater zu binden.

4.2 Bildungspolitische Maßnahmen:

Das Selbsthilfepotential von Familien mobilisieren und stärken

Familienbildungsstätten als bewährte institutionelle Träger verfügen über die notwendige Erfahrung und die Infrastruktur, das Selbsthilfepotential eines Großteils an Eltern zu mobilisieren, indem sie ein spezifisches Angebot bereitstellen, das

- Wissen zur Geburtsvorbereitung, Pflege und Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern vermittelt. Ein solches Wissen steht jungen Eltern aufgrund der verringerten Generativität unserer Gesellschaft nicht mehr als intuitives Wissen zur Verfügung.
- in Form von Eltern-Kind-Treffen zu einer frühen Vernetzung von Gleichgesinnten mit den damit verbundenen Unterstützungsformen führt.

Dieses Know-how kann genutzt und ausgebaut werden, um genau diejenigen Familien zu erreichen, die über genügend Ressourcen verfügen, kindliche Bildungsprozesse eigenverantwortlich zu organisieren.

Will man das Angebot auch Risikofamilien zugänglich machen, muss zunächst die Finanzierung dieser Angebote überdacht werden. In den letzten Jahren ist die Finanzierung dieser Bildungsangebote immer stärker über steigende Kursgebühren auf die Eltern umgelegt worden. Damit erreicht man aber den fatalen Effekt, dass genau die Eltern mit geringem Einkommen von der Nutzung abgehalten werden, obwohl diese es dringend benötigen.

4.3 Bildungspolitische Maßnahmen:

Außerfamiliäre Betreuung und Bildung von Kindern

4.3.1 Altersgemäße Angebote zur integrierten Bildung und Betreuung

4.3.1.1 Anforderungen an Angebote für Kinder unter einem Jahr

Inwiefern man die integrierte Betreuung und Bildung von unter einjährigen Kindern auch im Rahmen von Kindertagesstätten anbietet, ist eine Frage des politischen Willens und der Finanzen. Resümiert man den Stand der Forschung, erscheint die Strategie, berufstätige Eltern zumindest für das erste Lebensjahr durch entsprechende finanzielle Anreize freizustellen, eine erfolgversprechendere Strategie zu sein, die dem Kindeswohl eher entspricht und auch die kostengünstigere Alternative darstellt. Hier ist auch die Arbeitgeberseite gefragt, durch ein Angebot familienfreundlicher Arbeitsplätze und Teilzeitbeschäftigungen ihren Teil zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf beizutragen. Anders stellt es sich für Familien mit multiplen Risiken dar (s. Abschnitt 4.4).

4.3.1.2 Anforderungen an Bildungsangebote für Kinder unter 3 Jahren

Hochwertige Betreuung für Kinder unter drei Jahren ist vollkommen geeignet um eine altersgerechte kognitive und sozioemotionale Entwicklung zu gewährleisten. Dazu muss der Staat allerdings sicher stellen, dass die im Abschnitt 3.3.4.1 genannten Qualitätskriterien erfüllt sind. Wenn man das Wohl des Kindes an erste Stelle setzt, sollte das Bildungs- und Betreuungsumfeld für Kinder unter 3 Jahren folgende förderliche Elemente aufweisen:

1. Es besteht ein überschaubarer und langfristig konstanter Kreis an erwachsenen Bezugspersonen. Damit eine angemessene Entwicklung gesichert wird, müssen die Bezugspersonen nicht die leiblichen Eltern sein, aber über die im Folgenden genannten Qualifikationen verfügen:
2. Die Bezugspersonen schaffen im Rahmen alltäglicher Versorgungs-, Pflege- und Spieltätigkeit für das Kind überschaubare Handlungsabläufe. Diese bilden den vertrauten Rahmen, in den immer wieder Entwicklungsanreize gefüllt werden, z.B. indem Gegenstände sprachlich bezeichnet werden oder das Kind darin unterstützt wird, zunehmend mehr Teile eines Handlungsablaufs selbst zu übernehmen.
3. Diese Entwicklungsanreize werden in Abhängigkeit von der Aufnahmebereitschaft des Kindes und den situativen Gegebenheiten geboten. Nicht die reine Quantität an Angeboten, sondern die Passung zwischen Angebot und kindlicher Aufnahmebereitschaft ist das Erfolgskriterium. Je mehr solcher passender Angebote erfolgen, desto größer der Bildungseffekt. Dabei ist zu beachten, dass es sowohl große interindividuelle als auch intraindividuelle, meist tageszeitliche Schwankungen in der Aufnahmebereitschaft von Kindern gibt. Geeignet als Lernsituationen sind die entspannten Wachphasen des Kindes.
4. Die Bezugspersonen sollten über ein hinreichendes Maß an Sensitivität verfügen, um die Entwicklungsanreize angemessen und spontan setzen zu können.
5. Bezugspersonen sollten ausreichend Zeit in gemeinsamen Spiel- und Handlungszeiten mit dem Kind verbringen, um eine Vielzahl an spontanen Entwicklungsanreizen einflechten zu können.
6. Damit die Bezugspersonen die oben beschriebenen Entwicklungsanreize in der geschilderten Weise geben können, müssen angemessene Betreuungsrelationen gewährleistet sein, die umso geringer sein müssen, je jünger die Kinder sind (s. Abschnitt 3.3.4.1).
7. Handelt es sich nicht um die leiblichen Eltern, so muss das Betreuungspersonal eine fundierte Ausbildung in Entwicklungspsychologie, Entwicklungsdiagnostik und frühkindlicher Lernpsychologie besitzen, die im Idealfall über ein Fachhochschulstudium erworben wird. Dies ist

notwendig, da es einer besonderen Kompetenz bedarf, mehreren Kindern zeitgleich die individuell passenden Entwicklungsanreize zu ermöglichen.

8. Bezugspersonen sollten über ein hinreichendes Maß an emotionaler Ausdrucksfähigkeit verfügen, da die Verständigung und Abstimmung der Kooperation mit kleinen Kindern zunächst über emotionale Ausdruckszeichen verläuft, ehe die sprachliche Entwicklung weit genug vorangeschritten ist.

4.3.1.3 Anforderungen an Tagesmütter

Der Einsatz von Tagesmüttern, soweit er staatlicherseits gefördert oder z.B. im Rahmen der Jugendhilfe durchgeführt wird, hat das Problem der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Allein formale Voraussetzungen wie die Teilnahme an einschlägigen Fortbildungen oder der Nachweis einer pädagogischen Ausbildung können ein Qualitätssicherungsbaustein sein, sie garantieren allerdings keine Bildungsqualität. Es ist zu überlegen, inwiefern vom Jugendamt eingesetzte Tagesmütter, die in der Regel auch Kinder mit besonderem Bildungsbedarf betreuen, einer regelmäßigen Evaluation unterzogen werden sollten. Wenn Tagesmütter mehr als 4 Kinder unter 3 Jahren gleichzeitig betreuen, lassen sich Zweifel an der Erbringung der integrierten Betreuungs- und Bildungsaufgabe aus den oben genannten Gründen anbringen. So wurde der Mindeststandard des Personalschlüssels von Fachkraft zu Kind für eine hochwertige Betreuung und Bildung von der American Public Health Association und der American Academy of Pediatrics (1992) auf 1:3 im Alter von 15 Monaten und bei 24 Monaten auf 1:4 festgelegt.

Tagesmütter sollten maximal 3 Kinder aufnehmen können, um hinreichend Zeit und Raum für Erziehung und Bildung zur Verfügung zu haben. Es ist zu überlegen, inwiefern vom Jugendamt eingesetzte Tagesmütter, die in der Regel auch Kinder mit besonderem Bildungsbedarf betreuen, einer regelmäßigen Evaluation unterzogen werden sollten.

4.3.1.4 Anforderung für Angebote für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren

Die angeführten Studien zeigen, dass qualitativ hochwertige (!) Kitas die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren in einer Weise fördern, die der ausschließlichen (!) Betreuung durch das Elternhaus *überlegen* ist. Dies gilt für Kinder aus *allen* sozialen Schichten, die Effekte sind jedoch für Kinder aus Familien mit multiplen Risiken besonders groß. Der Entwicklungsvorsprung in Vollzeit betreuter Kinder erklärt sich aus der stärkeren Berücksichtigung von akti-

ven Lerngelegenheiten im Tagesablauf von Kindertagesstätten im Verhältnis zum freien Spiel. Die Kindergartenerziehung weist dabei folgende Vorteile für die Kinder auf:

- Sie lernen Spielkameraden und kindgerechte Spielräume kennen (vor allem in Städten).
- Sie können ihre Spielfähigkeit in Funktions-, Rollen-, Regel- und Konstruktionsspielen entwickeln. Dies sind kindgemäße Formen zur Aneignung kognitiver, sprachlicher, sozialer und emotionaler Kompetenzen.
- Sie erlernen soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen und im Verhalten in Gruppen als Voraussetzung für das schulische Lernen im Klassenverband.
- Sie erlernen emotionale Kompetenzen in Bezug auf Folgsamkeit gegenüber anderen Erwachsenen als den Eltern und in Bezug auf die Bewältigung von Aufgaben als Voraussetzung für das Aufnehmen schulischer Bildungsangebote.
- Sie erhalten bei Bedarf Förderung in Bezug auf Vorläuferkompetenzen für den (schrift)sprachlichen und mathematischen Bereich, die im Elternhaus evtl. nicht gewährleistet werden kann.

Aus diesen Gründen stellt die Kindergartenerziehung eine wesentliche Ergänzung der Familien-erziehung dar. Nach allen vorliegenden Erkenntnissen ist es dringend zu empfehlen, für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren entsprechende Betreuungsangebote flächendeckend zur Verfügung zu stellen und deren Qualität zu gewährleisten. Für die Qualitätskriterien gelten die gleichen Voraussetzungen wie für den Altersbereich bis drei Jahren. Ob dabei jedes Kind bereits ab 3 Jahren in die Kita gehen sollte, ist vom individuellen Entwicklungsstand und den Bedingungen in der Familie abhängig zu machen.

4.3.2 Kommunale Vernetzung der Angebote zur Unterstützung der Erziehungstätigkeit

Familien passgenau und zeitnah unterstützen durch Vernetzung und Koordination regionaler Angebote auf kommunaler Ebene.

In jeder Kommune ist eine „unterstützende Infrastruktur“ für die Bearbeitung familiärer Probleme vorhanden. Zu den Angeboten einer solchen Infrastruktur gehören z.B. Spiel- und Bewegungsgruppen, Bildungsangebote, Erziehungsberatung, Schullaufbahnberatung, Heilpädagogik, Ergotherapie, Logopädie, Familien-, Paar- und Psychotherapie, ärztliche und psychiatrische Behandlungen etc. Da diese Hilfsangebote von unterschiedlichen Institutionen (Sportvereinen, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsamt, Kinderärzte, Kinder- und Jugendpsychiatrie, allgemeiner Sozialdienst, schulpyschologischer Dienst) in unterschiedlicher Trägerschaft (kommunalen, kirchlichen und freien Trägern)

angeboten werden, ist es schwer zu überblicken, (1) welches Angebot bzw. welche Kombination eine geeignete Lösung oder eine geeignete Präventionsmaßnahme darstellt und (2) welche Schritte einzuleiten sind, um notwendige Hilfen zu erhalten (je nach Anbieter sind ärztliche Verordnungen oder Kostenzusagen des Sozialamtes notwendig, während für andere Angebote, z.B. Beratung der Jugendhilfe, freier Zugang besteht). Hinzu kommt die Schwierigkeit, wenn nicht Unmöglichkeit, diese lokal vorhandenen Unterstützungsangebote institutions- und trägerübergreifend zu bündeln, damit für ein Problem zeitnahe und passgenaue Hilfen zugeschnitten werden können, auch wenn diese von Anbietern unterschiedlicher Träger kombiniert werden müssten, z.B. erhält das Kind einer Mutter mit Essstörung einen Platz in einer Bewegungsgruppe des ortsansässigen Sportvereins, um die Mutter für Therapie freizustellen o. ä.

Hier müssten neue (konzeptionelle und auch finanzielle) Modelle entworfen bzw. weiterentwickelt werden, wie die Sozialraumarbeit der kommunalen Dienste in Zusammenarbeit mit den ansässigen freien Trägern und Familienbildungsstätten den betroffenen Familien integrierte Angebote aus einer Hand anbieten kann. Integriert meint, dass das Angebot trägerübergreifende koordinierte Unterstützungsmaßnahmen enthält, die auch zeitlich, räumlich und personell auf die Ressourcen der Familie zugeschnitten werden können.

Der Aufbau von solchen Frühwarnsystemen in NRW enthält bereits erste Netzerkennungen. Diese sollten auf ihre Effizienz zur integrierten Problemlösung überprüft und weiterentwickelt werden.

In dem Modellprojekt „Soziales Frühwarnsystem“ (2004) der Stadt Herne, das auch durch das Land NRW gefördert wurde, wurden erstmals erfolgversprechende Maßnahmen zur Vernetzung vorgelegt.

4.3.3 Niederschwellige Vermittlung der Unterstützung organisieren

Unterstützung niederschwellig vermitteln durch Nutzung von Kita-Mitarbeitern als persönliche Lotsen.

Im Lebensverlauf einer jeden Familie können Krisensituationen entstehen, sei es bei der Familiengründung, der Geburt des ersten Kindes, der Gestaltung der Partnerschaft, Erziehungs- oder Schul-schwierigkeiten der Kinder. Im Bedarfsfall ist es auch für Eltern schwer zu überblicken, wer oder welche Institution ein geeigneter Ansprechpartner für ein Problem ist. Aufgrund der flächendeckenden Verbreitung von Kitas erscheint es sinnvoll zu sein, diese auch als Informationsbörsen zu nutzen, um Eltern Informationen über familienrelevante Angebote in der Kommune zukommen zu lassen. Kitas könnten als Vermittler von Bildungs- und Beratungsangeboten sowie von Gesundheitsprophy-

laxe fungieren, wie das im NRW-Projekt "Lotse" konzipiert ist. Dieses Informationsangebot einer Kita ließe sich folgendermaßen konzipieren:

- Jede Kita verfügt über aktuelle Informationen, welche Beratungs- und Unterstützungsangebote es für Familien in Bezug auf Bildungs- und Erziehungsfragen sowie zur Gesundheitsvorsorge in der Kommune gibt. Die erstmalige Erstellung und fortlaufende Aktualisierung eines solchen „Angebotskatalogs“ sollte von der Kommune zentral erfolgen und den Kitas zur Verfügung gestellt werden (Informationsbroschüren und Internet).
- Je eine Mitarbeiterin pro Einrichtung sollte per Fortbildung in die Inhalte dieses „Katalogs“ eingewiesen werden, so dass sie weiß, wer welche Unterstützungen im Stadtgebiet anbietet; und sie sollte die Voraussetzungen, Wege und Abrechnungsmöglichkeiten für die Inanspruchnahme dieser Leistungen kennen. Darüberhinaus sollte diese Mitarbeiterin Gelegenheit erhalten, die für ihre Kita wichtigsten Institutionen zu besuchen und eine persönliche Ansprechpartnerin kennen zu lernen, an die im Bedarfsfall Eltern für ein Erstgespräch vermittelt werden.
- Die so fortgebildete Mitarbeiterin ist in der Lage, zielgerichtet und frühzeitig Eltern über regionale Hilfsmöglichkeiten zu informieren und darüber hinaus im Bedarfsfall persönlich den Erstkontakt zu vermitteln.

Das persönliche Vertrauensverhältnis der Eltern zur Kita kombiniert mit dem Wissen und dem persönlichen Kontakt zur Ansprechpartnerinnen in den Institutionen überwindet die mögliche Schwellenangst der Eltern, insbesondere, wenn es weltanschauliche oder kulturelle Differenzen zu überwinden gilt. Gelingt es auf diese Weise, dass regional vorhandene, professionelle Unterstützungsangebote zeitnah und niederschwellig abgerufen werden können, erscheint es zunächst nicht notwendig, darüber hinaus solche Angebote direkt in den Kitas anzubieten, deren Raumangebot auf eine solche zusätzliche Nutzung auch in keiner Weise ausgelegt ist. Anders verhält es sich in Einzugsgebieten, in denen vermehrt Familien mit multiplen Risiken wohnen. (vgl. Ausführungen zu den Familienzentren).

Da diese zusätzlichen (!) Lotsen-Aufgaben erhebliche Zeitkapazität einer Fachkraft bindet, muss eine entsprechende personelle Aufstockung pro Kita vorgenommen werden.

Denn sonst werden die Mindeststandards der Betreuungsrelation von Fachkraft zu Kind unterschritten und dies zieht nachweislich eine Verschlechterung der Bildungseffekte auf Seiten der Kinder nach sich. Dann würde man im Gesamtergebnis (!) keine Verbesserung erzielen, sondern die Vorteile eines Lotsenprogramms durch die Nachteile der verschlechterten Betreuungsrelation zerstören. Es sei daher ausdrücklich betont, dass eine solche Maßnahme zusätzliche Personalmittel erfordert.

Die Nutzung von Kindertagesstätten zu solchen Informationsbörsen erreicht aber die Eltern erst ab dem dritten Lebensjahr ihrer Kinder. *Für Eltern mit jüngeren Kindern müssten alternative Lotsendienste aufgebaut werden wie z.B. auf Entbindungsstationen mit den dort beschäftigten Hebammen, die Kinderärzte im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen und auch die Familienbildungsstätten* (s. Abschnitt 4.4.1).

4.3.4 Kinder in Tageseinrichtungen frühzeitig und professionell fördern durch eine effektive Umsetzung der Bildungsvereinbarungen

Die beste Unterstützung insbesondere für erwerbstätige Eltern wäre damit erreicht, wenn es öffentlichen Einrichtungen nachweislich gelänge, die Kinder frühzeitig und effektiv zu fördern und das Erreichen der so genannten Schulreife sicher zu stellen. Im Jahre 2003 hat das Land NRW dazu eine Bildungsvereinbarung mit allen Trägern von Kindertageseinrichtungen abgeschlossen mit dem erklärten Ziel, die Bildungsprozesse der 3- bis 6-Jährigen in den Kitas zu stärken und zu evaluieren. Was wird benötigt, damit diese Zielsetzung tatsächlich erreicht werden kann?

Um alle Kinder kompetenzorientiert fördern zu können, brauchen Elementarpädagogen zum einen diagnostische Verfahren, um den aktuellen kindlichen Entwicklungsstand als Ausgangspunkt der Förderung zu erfassen, und zum anderen spielerische Förderaktivitäten, die eine Passung zwischen dem aktuellen Kompetenzniveau des Kindes und den nächsten Entwicklungsschritten ermöglichen. Beides sollte zweifellos auf dem aktuellen Stand der Forschung zur Kompetenzentwicklung im Vorschulalter sein. Darüber hinaus benötigen Elementarpädagogen Arbeitshilfen, um eine aussagefähige Dokumentation der Diagnostikergebnisse, der anschließenden Förderung und der dabei erzielten Entwicklungsfortschritte des Kindes zu erstellen. Eine solche Dokumentation soll damit auch wichtige Informationen für Eltern und Lehrer im Übergang zur Grundschule liefern, inwiefern das Kind über die notwendigen Vorläuferkompetenzen insbesondere im mathematischen und schriftsprachlichen Bereich verfügt oder die Förderung des Kindes während der Schuleingangsphase fortgesetzt werden sollte.

Wir empfehlen dringend für den Elementarbereich, den Einsatz von professionellen Entwicklungsscreenings kombiniert mit gezielten Förderaktivitäten in den Kitas zu erproben, die Fachkräfte in der Anwendung der Screenings und im Einsatz der Förderaktivitäten zu schulen.

Solche Entwicklungsscreenings sind bereits für eine Reihe an Bildungsbereichen verfügbar (s. Abschnitt 3.4.7), jedoch wird nur das Screeningverfahren zur Ermittlung der Risiken beim Schriftspracherwerb (BISC) in Kitas routinemäßig und flächendeckend eingesetzt.

Die Nachteile der gegenwärtigen Praxis. Die gegenwärtig eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren weisen entscheidende Unzulänglichkeiten auf:

- Sie können den Fachkräften nicht zuverlässig und valide anzeigen, ob ein Kind altersgemäß entwickelt ist oder ob es ein Risiko trägt, das zusätzlicher Förderanreize bedarf.
- Sie sind in der Regel äußerst bearbeitungsaufwändig, binden damit die dringend benötigten Zeitkapazitäten für die Bildungsarbeit mit den Kindern.
- Eine Evaluation der Bildungsziele, z.B. Erreichen der Schulfähigkeit ist durch die gegenwärtig eingesetzten Verfahren nicht möglich.

Für die Region Münster haben wir in Zusammenarbeit mit Prof. Hanke und Dr. Hein eine aktuelle Erhebung der eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bei den unterschiedlichen Trägern durchgeführt. Die Ergebnisse liegen im Herbst vor.

Wir empfehlen, die Umsetzung der Bildungsvereinbarung durch die Träger daraufhin zu überprüfen, ob die seit 2003 ergriffenen Maßnahmen zur Stärkung der kindlichen Bildungsprozesse tatsächlich zielführend sind, in dem Sinne, dass sie die Förderanteile der pädagogischen Arbeit maximieren und/oder zu nachweislich besseren Bildungsergebnissen bei den Kindern führen.

4.3.5 Einrichtung von Modell-Kitas

Wir empfehlen die Einrichtung von Modellprojekten, die eine Umsetzung der Bildungsvereinbarung mit professionellen Beobachtungs-, Förder- und Dokumentationsverfahren erproben und Bildungseffekte bei den geförderten Kindern nachprüfen. Eine so erprobte Arbeitsweise könnte für die einzelnen Träger als Modell für die Arbeit ihrer Einrichtungen dienen.

Die Aufgabe einer zielorientierten Verknüpfung von Diagnose, Förderung und Dokumentation kindlicher Entwicklung stand bislang nicht im Zentrum der Kindergartenarbeit. Vielmehr bestehen zum Teil Vorbehalte gegen das Ansinnen, den Erfolg einer Förderung auch durch eine begleitende Verlaufsdiagnostik konkret erfassen zu wollen. Dabei ist aus der Motivationsforschung hinlänglich bekannt, dass eine individuelle Bezugsnorm, bei der die eigene Entwicklung im Längsschnitt betrachtet wird, die förderlichste Rückmeldung für die Person selbst, aber auch für die Fachkräfte und Eltern darstellt, weil Kinder bei hinreichender Anregung in aller Regel Entwicklungsfortschritte machen und dies zu sehen alle Beteiligten mit Freude erfüllt. Daher empfehlen wir, die dazu notwendigen Arbeitsmittel (zur Diagnostik, Förderung und Dokumentation) im Verlauf eines Kindergartenjahres in Modelleinrichtungen zu erproben und den Effekt einer solchen Arbeitsweise auf den Bildungszuwachs der Kinder zu überprüfen.

In unserem laufenden Projekt „BIKO: Bildung im Kindergarten organisieren“, das von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert wird, haben wir erste Prototypen von professionellen und zugleich praxistauglichen Arbeitsmaterialien zur Diagnostik, Förderung und Dokumentation entwickelt. Sie ver-

binden professionelle Screenings mit spielerischen Fördermaterialien und enthalten weitestgehend vorstrukturierte Dokumentationsvorlagen, die den Schreibaufwand der Erzieherinnen minimieren. Der Einsatz dieser Materialien soll im Jahresverlauf dazu führen, ein Höchstmaß an einsetzbarer Förderzeit sicherzustellen (s. Abb. 6), indem diese Materialien es den Fachkräften ermöglichen,

1. in angemessener Zeit ein Optimum an verlässlichen Informationen über den aktuellen Entwicklungsstand aller Kinder zu erfahren, einschließlich Informationen über mögliche Kinder mit Entwicklungsrisiken,
2. ihre vorhandenen Förderkapazitäten zielgenau und bedarfsorientiert einzusetzen, indem sie Angebote in die Gruppenarbeit integrieren, die speziell auf den Bedarf der Kinder ausgerichtet sind, die noch zusätzliche Förderanreize benötigen,
3. bei Bedarf konkrete Vorläuferfertigkeiten im mathematischen und schriftsprachlichen Bereich zu fördern, wozu geeignetes Spielmaterial in Form von Förderkisten bereitgestellt ist.

Förderorientierte Diagnostik und Dokumentation sind so miteinander verzahnt, dass sich der dafür benötigte Zeitaufwand minimieren lässt.

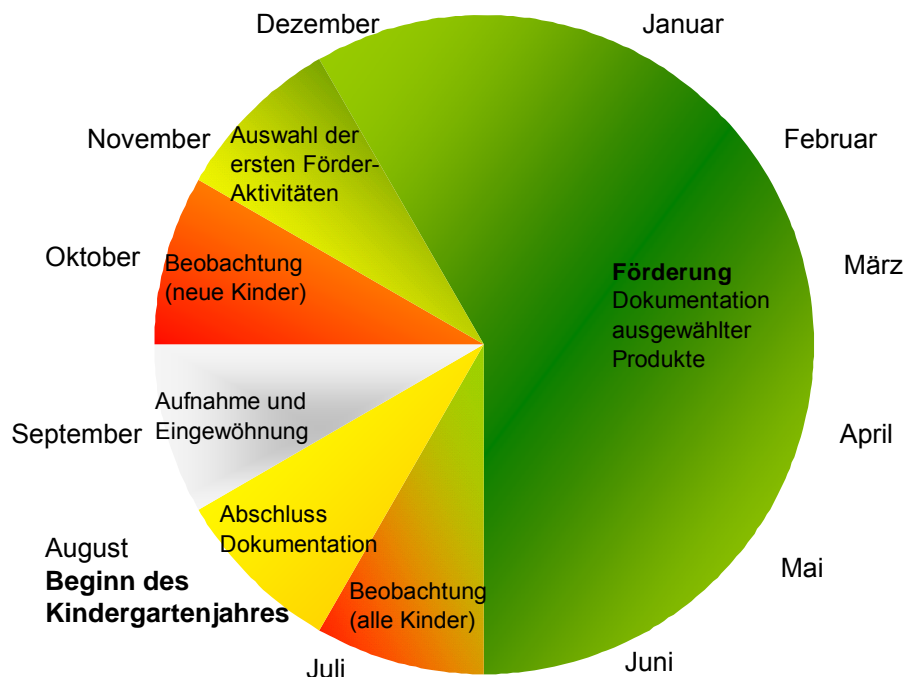


Abbildung 6. Idealtypische Verteilung von Beobachtung, Förderung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse im Laufe eines Kindergartenjahres in einer Kita

4.4 Maßnahmen für Familien mit multiplen Risiken

Bei Kindern aus Familien mit multiplen Risiken besteht akuter öffentlicher Handlungsbedarf. Ohne öffentliche Intervention laufen Kinder dieser Familien Gefahr, so stark in ihrer kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung beeinträchtigt zu werden, dass sie später die sozialen Sicherungssysteme in überproportionaler Weise beanspruchen müssen. Das verursacht Kosten, die weit über denen liegen, die eine frühzeitige Kompensation und Förderung erfordert. Zudem besteht die Gefahr, dass sich diese Negativspirale von mangelhafter elterlicher Förderung und mangelhaften eigenen Kompetenzen in der nachfolgenden Generation perpetuiert: Armut vererbt sich.

Es gibt zahlreiche gut evaluierte Interventionsmaßnahmen, die erfolgreich diese negative Entwicklungsspirale für Kinder und Familien mit multiplen Risiken haben stoppen können bzw. gar nicht erst in Gang haben kommen lassen. Dabei hat sich gezeigt, dass je früher die Kinder in qualitativ guten öffentlichen Einrichtungen gefördert und auch die Eltern mit in die Intervention einbezogen wurden, desto größer und nachhaltiger der Erfolg auf Seiten der Kinder war. Für diese Kinder ist eine Betreuung und Bildung in öffentlichen Einrichtungen bereits im ersten Lebensjahr entwicklungsförderlicher, als sie gänzlich in den Familien zu lassen.

4.4.1 Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühförderung

Zur Früherkennung und Frühförderung von Kindern mit Entwicklungsrisiko ist der Aufbau von effizienten Frühwarnsystemen mit persönlichen Lotsen von besonderer Bedeutung.

(1) Entbindungsstationen und Kinderärzte. Bereits auf den Entbindungsstationen finden im Beisein der Eltern die ersten Vorsorgeuntersuchungen (U1 + U2) der Kinder statt. Bei dieser Gelegenheit könnten auch einige der harten und weichen Risikofaktoren wie z. B. Alter der Mutter, Anzahl der Kinder, Drogenkonsum etc. (vgl. Tabelle 1, S. 21) erfasst werden, um ggf. durch Lotsenfunktion eine erste Beratung oder aufsuchende Familienhilfe zu aktivieren.

Die verpflichtende Einführung der nachfolgenden ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen aller Kinder kann ein weiterer Baustein für die Einleitung einer Frühförderung sein. Es wäre dann empfehlenswert, die medizinischen Untersuchungen um effiziente psychologische Screeningverfahren im sozioemotionalen Bereich (Temperament und Interaktionskompetenz) und ab dem zweiten Lebensjahr auch im sprachlich-kognitiven Bereich zu erweitern, um Entwicklungsrisiken und Förderbedarf möglichst früh erkennen zu können. Diese Verfahren sollten vor allem kurz und effizient anwendbar, für die Betreuungspersonen der Kinder leicht verständlich, standardisiert und sofort auswertbar sein, damit Entscheidungen bzgl. einer Förderung vor Ort getroffen werden können. Insgesamt sind die Vorteile einer flächendeckenden Erfassung durch die Vorsorgeuntersuchung und ihre negativen Ne-

benefekte gegeneinander abzuwägen, die da sind: Einschränkung der elterlichen Freiheit, Zunahme öffentlicher Kontrolle, eventuelle Stigmatisierung von Familien mit multiplen Risiken, sehr großer Untersuchungsaufwand, da alle Familien getestet werden müssten, um die ca. 5- 10% Familien mit multiplen Risiken zu identifizieren.

(2) Aufsuchende Familienfürsorge. Das Jugend- und Sozialamt einer Kommune kann ihre Sozialstatistiken nutzen, um Familien mit multiplen Risiken anhand der harten Risikofaktoren zu identifizieren. Im Rahmen einer aufsuchenden Familienfürsorge wäre dann eine Diagnose vor Ort wünschenswert, die einen Umgebungcheck, ein Screening der Eltern-Kind-Interaktionen sowie eine Beratung bzgl. der möglichen Einführung entwicklungsfördernder Maßnahmen z.B. in einem Familienzentrum (s.Abschnitt 4.4.2.1) in Kombination mit einer aufsuchenden Sozialarbeit beinhalten könnte. Inwiefern hier Anleihen bei der aufsuchenden Gesundheitsvorsorge z.B. in den Niederlanden gemacht werden können, bei der nicht nur Aspekte der physischen, sondern auch der psychischen Gesundheit abgefragt werden, müsste näher geprüft werden. Ob diese Maßnahmen unterstützenden oder auch kontrollierenden Charakter annehmen, hängt von der Freiwilligkeit und Kooperation der jeweiligen Eltern ab. Auch hier ergeben sich negative Nebeneffekte (s.o.), aber die Zielgruppe der Diagnostik ist eingegrenzt und von daher die Gesamtmaßnahme weniger aufwändig.

4.4.2 Möglichkeiten zu frühen Hilfen für Familien mit multiplen Risiken

Familien mit multiplem Risiko sind in der Regel nicht zufällig über ein Stadtgebiet verteilt, sondern konzentrieren sich in bestimmten Stadtteilen. Vorzugsweise in diesen Stadtteilen sollten Kindertagesstätten zu Familienzentren ausgebaut werden. So lassen sich Familien mit multiplen Risiken evtl. leichter dazu bewegen, diese Einrichtungen aufzusuchen und die unterstützenden Leistungen in Anspruch zu nehmen.

4.4.2.1 Der Aufbau von Familienzentren

Das Land NRW ist mit seiner Initiative, Kitas zu Familienzentren auszubauen, einen wichtigen Schritt in eine erfolgsversprechende Richtung gegangen. Dabei ist das Angebot eines Familienzentrums idealerweise als Kooperation von vier klassischen Institutionen der Familienarbeit zu konzipieren: einer Kita, die sich um die Kinder kümmert; einer Familienbildungsstätte, die sich um die Bildung der Eltern kümmert; einer Familienberatungsstelle, die sich um Erziehungs- und Familienprobleme kümmert; und der kommunalen Familienhilfe, die auf die Sozialarbeit mit Familien mit multiplen Risiken spezialisiert ist.

Es bietet sich an, für die Einrichtung von Familienzentren vorhandene Ressourcen zusammenzuführen, da Kitas für diese zusätzlichen Aufgaben weder von den Räumlichkeiten noch vom Personal her gerüstet sind. Die Vorstellung, Kita-Mitarbeiter könnten diese Aufgaben zusätzlich und dann auch noch verantwortungsvoll und professionell erfüllen, geht an der Realität und Machbarkeit vorbei. Die Einrichtung von Familienzentren muss daher in Kooperation und Koordination mit ortsansässigen Familienbildungsstätten, Familienberatungsstellen, der kommunalen Familienhilfe und weiteren ortsansässigen Einrichtungen in der Kinder- und Familienarbeit erfolgen.

Bedarfsorientierte (!!) Einrichtung von Familienzentren. Es erscheint ein Gebot der effizienten Verwendung öffentlicher Mittel zu sein, den Ausbau bedarfsorientiert zu lenken. Es kann nicht (!) den einzelnen Einrichtungen oder den Zufälligkeiten vor Ort überlassen bleiben, wo ein Familienzentrum eröffnet wird. Beim bedarfsorientierten Ausbau zu echten Familienzentren mit dem gesamten Angebotsspektrum sollte sich die öffentliche Hand zunächst auf die Stadtteile und Kitas konzentrieren, in denen vermehrt Familien mit multiplen Risiken wohnen. Hier sind die größten Kompensations- und Fördereffekte auf Seiten der Kinder und damit langfristige Einsparungen an Folgekosten zu erwarten. Bei der Standortwahl wäre die unmittelbare Nachbarschaft zu einer Grundschule von Vorteil, um auch den Übergang von Kita zur Schule in enger personeller Zusammenarbeit gestalten zu können.

4.4.2.2 Angebotsstruktur eines Familienzentrums

Ziel der Angebotsstruktur eines Zentrums ist es, Familien mit multiplen Risiken ein integriertes Unterstützungsangebot zu bieten, das bezüglich ihrer Situation spezialisiert, geplant und koordiniert ist. Es sollte vordringlich auf die Förderung der Kinder ausgelegt sein, und die dazu notwendigen Zusatzaktivitäten möglichst in den eigenen Räumen durchführen können, jedoch auch die Probleme der Eltern in den Blick nehmen.

Zur endgültigen Zusammenstellung der Angebotsstruktur sollte eine Bedarfsanalyse klären, in welchem Bereich (Sprache, Gesundheit, Therapie etc) und in welchem Umfang zusätzliche Förderangebote gebraucht werden; und eine Standortanalyse sollte klären, welche professionellen Förderangebote durch die im direkten Umfeld vorhandenen Dienste genutzt werden können. Erst dann können sinnvolle Entscheidungen getroffen werden, mit welchen personellen Ressourcen das Familienzentrum selbst auszustatten ist und welche Ressourcen als Netzwerk oder Kooperationsstruktur aufzubauen sind.

Dabei müssen je nach Ergebnis der Bedarfsanalyse Angebote folgender Bereiche integriert werden, um ein wirksames Angebot zu erstellen und im Einzelnen eine hohe Qualität und Professionalität zu garantieren:

1. Leistungen für Kinder

- Betreuung von Kindern auch außerhalb offizieller Betreuungszeiten und in den Ferien
- zahnärztliche, allgemeinmedizinische Vorsorgeuntersuchung/Impfprogramme
- Bildung und Erziehung von Kindern
- Entwicklungsdiagnostik in den Bereichen Gesundheit, Motorik, Sprache, Mathematik
- Kompensatorische Förderung von Kindern bzgl. Gesundheit, Motorik, Sprachförderung

2. Leistungen für Eltern

- Finanzielle Subventionen (z.B. der Kindermahlzeiten)
- Entwicklung der elterlichen Beziehungs- und Erziehungskompetenz,
- Entwicklung der elterlichen Kompetenz zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit

So lassen sich auch Versäumnisse aus der Vergangenheit kompensieren. Des Weiteren wäre es von Vorteil, dass in einem solchen Familienzentrum nicht nur Kinder aus Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf betreut werden, sondern eine Durchmischung mit unauffälligen Familien besteht. Dies hat sich für den Bildungserfolg als effektiver erwiesen (Bagby / Rudd / Woods 2005).

4.4.2.3 Bereitstellung von zusätzlichen Sach- und Personalmitteln

Je nach lokalem Bedarf wird es unabdingbar sein, zusätzliche Personal- und Sachmittel zu investieren, insbesondere wenn es um die Förderung der Kinder geht. Diese zusätzlichen Mittel müssen dann auch bereitgestellt werden. Es wäre eine Illusion zu glauben, die alleinige "Vernetzung" könne hier messbare und nachhaltige Effekte hervorbringen. Auf keinen Fall darf der Ausbau zum Familienzentrum dazu führen, dass Ressourcen und Personal, die ursprünglich für die Betreuung und Bildung der Kinder vorgesehen sind, dann für Aufgaben der Elternbildung und -beratung umgewidmet werden. Dies würde zu einer Verschlechterung der Bildungsarbeit und ihrer Effekte führen.

4.4.2.4 Einrichtung von Modellprojekten

Beim Ausbau zu Familienzentren für Familien mit multiplen Risiken gibt es erfolgreiche Vorbilder in den USA wie die Judy-Centers in Maryland, USA. Wir empfehlen, deren Modellkonzeption sorgfältig daraufhin zu analysieren, inwiefern sie auf die Verhältnisse in NRW angepasst werden können. Des Weiteren wurden in der gerade abgeschlossenen Pilotphase zum Aufbau von Familien-

zentren in NRW Modelleinrichtungen benannt, deren Konzeption und Erfolg bezüglich der Bildungsförderung der Kinder auf ihre Effektivität und Nützlichkeit hin analysiert werden können.

4.4.2.5 Evaluation der Bildungseffekte statt Zertifizierung von Strukturmerkmalen

Aufgrund der vorgeschlagenen Bedarfsorientierung bei der Einrichtung von Familienzentren scheint es überflüssig zu sein, den Aufwand und die Kosten eines Zertifizierungsverfahrens für Familienzentren auf sich zu nehmen. Durch dieses Verfahren wird ausschließlich die Strukturqualität evaluiert, ohne dass geklärt ist, ob die Sicherung der Struktur überhaupt messbare Bildungseffekte auf Seiten der Kinder und Familien hervorbringt. Statt einer Input-Evaluation wäre einer Output-Evaluation der Vorzug zu geben, bei der die Bildungseffekte auf Seiten der Kinder evaluiert werden. Damit hätte jede Einrichtung einen dreifachen Nutzen: Sie dienen der Förderplanung, sie dienen der Information der Eltern und sie dienen der Ergebnisevaluation der Kita-Arbeit, wie effektiv die Bildungsarbeit ist, Kinder mit Entwicklungsrisiko eine hinreichende Förderung zu geben.

5 Bibliographie

- Amato, P. R. / Fowler, F. (2002): Parenting practices, child adjustment, and family diversity, in: *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716
- American Public Health Organisation and American Academy of Pediatrics (1992): *Caring for our children: National Health and Performance Standards: Guidelines for out of home child care programs* Ann Arbor, MI
- Apolte, T. / Funcke, A. (2007). Qualitätssicherung und Qualitätssetzung im System frühkindlicher Bildung und Betreuung. Papier zur Tagung „Reformen frühkindlicher Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht“ am 10./11.5.2007 in Handorf/Münster
- Aquilino, W. S. / Supple, A. J. (2001): Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood, in: *Journal of Family Issues* 22/2001, 289-308
- Bagby, J. H. / Rudd, L. C. / Woods, M. (2005): The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social-emotional development of children from low-income backgrounds, in: *Early Child Development and Care* 175/2005, 395-405
- Bakermans-Kranenburg, M. J. / van Ijzendoorn, M. H. / Juffer, F. (2003): Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood, in: *Psychological Bulletin* 129/2, 195-215
- Barber, B. K. / Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents, in: Barber, B. K. (Hg.), *Parental psychological control of children and adolescents*, Washington, DC, APA, 15-52
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority, in: *Developmental Psychology*, 4, 1-103
- Baumrind, D. (1989): Rearing competent children in: W. Damon (Hg.): *Child development today and tomorrow*, San Francisco, 349-378
- Belsky, J. (1984): The determinants of parenting: A process model, in: *Child Development* 55/1985, 83-96
- Berk, L. (1992): Children's private speech: An overview of theory and the status of research, in: Diaz, R. M. / Berk, L. E. (Hg.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 17-53
- Bivens, J. A. / Berk, L. E. (1990): A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech, in: *Merrill-Palmer Quarterly* 36/1990, 443-463
- Bjorklund, D. F. / Schneider, W. (2000): Ursprung, Veränderung und Stabilität der Intelligenz im Kindesalter: Entwicklungspsychologische Perspektiven, in: Schneider, W. / Sodian, B. (Hg.), *Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Band CV2*, Göttingen, Hogrefe, 771-821
- Bloom, L. (1993): *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*, New York, Cambridge University Press
- Borkowski, J. G./ Ramey, S. L. / Bristol-Power, M. (Hg.) (2002): *Parenting and the child's world*, Mahwah
- Bos W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. /Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hg.). (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster, Waxmann
- Brandstädter, J. (1985): *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes*, in: Brandstädter, J. / Gräser, H. (Hg.): *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne*, Göttingen, 1-15
- Brezinka, W. (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (5. Aufl.)*, München

- Broberg, A. G. / Wessels, H. / Lamb, M. E. / Hwang, C. P. (1997): Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study, in: *Developmental Psychology* 33/1, 62-69
- Brooks-Gunn, J. / Duncan, G. J. (1997): The effects of poverty on children, in: *The Future of Children* 7/2, 55-71
- Brooks-Gunn, J. / Han, W.-J. / Waldfogel, J. (2002): Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care, in: *Child Development* 73/4, 1052-1072
- Büchel, F./ Spieß, C.K. / Wagner, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49/1997, 528 –539
- Burchinal, M. R. / Bryant, D. M. / Lee, M. W. / Ramey, C. T. (1992): Early day care, infant-mother attachment, and maternal responsiveness in the infant's first year, in: *Early Childhood Research Quarterly* 7/3, 383-396
- Campbell, F. A. / Ramey, C. T. / Pungello, E. / Sparling, J. / Miller-Johnson, S. (2002): Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project, in: *Applied Developmental Science* 6/1, 42-57
- Chambless, D. L. / Ollendick, T. H. (2001): Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence, in: *Annual Review of Psychology* 52, 685-716
- Chase-Lansdale, P. L. / Moffitt, R. A. / Lohman, B. J. / Cherlin, A. J. / Coley, R. L. / Pittman, L. D. / Roff, J. / Votruba-Drzal, E. (2003): Mothers' transitions from welfare to work and the well-being of preschoolers and adolescents, in: *Science* 299/5612, 1548-1552
- Chatterji, P. / Markowitz, S. (2004). Does the length of maternity leave affect mental health? NBER Working Paper Nr. 10206. Cambridge, MA, National Bureau for Economic Research.
- Clarke-Stewart, K. A. / Allhusen, V. D. (2002): Nonparental caregiving, in: Bornstein, Marc H. (Hg.): *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent*, Mahwah, NJ, 215-252
- Clarke-Stewart, K. A. / Gruber, C. P. / Fitzgerald, L. M. (1994): *Children at home and in day care*, Hillsdale, NJ
- Cochran, M. and Niego, S. (2004) Parenting and social networks. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Volume4: Social Conditions and Applied Parenting*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 123 -148
- Costello, E. J. / Compton, S. N. / Keeler, G. / Angold, A. (2003): Relationships Between Poverty and Psychopathology: A Natural Experiment, in: *JAMA: Journal of the American Medical Association* 290/15, 2023-2029
- Crouter, A. C. / Head, M. R. (2002): Parental monitoring and knowledge of children, in: Bornstein, M. (Hg.), *Handbook of parenting, Band 3: Being and becoming a parent*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 461-483
- Davydov, V. V. (1988): Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. In: *Soviet Education*, 30 (8), 6-97 (Part I), 30 (9), 3-83 (Part II), 30 (10), 3-77 (Part III)
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (Hg.). (2003): *Leitlinien zu Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter*, Köln
- Diaz, R. M. / Berk, L. E. (Hg.). (1992): *Private speech: From social interaction to self-regulation*, Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Dollase, R. (1977): *Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse*. Hannover, Schroedel

- Dörfler, S. / Krenn, B. (2005): Kinderbeihilfenpakete im internationalen Vergleich: monetäre Transferleistungen und Steuersysteme im Bereich der Familienförderung in Österreich, Deutschland, Norwegen und Schweden, Wien
- Duncan, G. J. / Brooks-Gunn, J. (1997): *Consequences of growing up poor*, New York
- Eheart, B. K. / Leavitt, R. L. (1989): Family day care: Discrepancies between intended and observed caregiving practices, in: *Early Childhood Research Quarterly* 4/1, 145-162
- Emde, R. N. / Robinson, J. (2006): Guiding principles for a theory of early intervention, in: Shonkoff, J. P. / Meisels, S. J. (Hg.), *Handbook of early childhood intervention*, 2. Aufl., Cambridge, 160-178
- Erel, O. / Oberman, Y. / Yirmiya, N. (2000): Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development, in: *Psychological Bulletin* 126/5, 727-747
- Exeler, J. / Wild, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens, in: *Unterrichtswissenschaft* 31/2003, 6-22
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*, Bern, Huber.
- Field, T. M. (1991): Quality infant day-care and grade school behavior and performance, in: *Child Development* 62/4, 863-870
- Fontaine, N. S. / Torre, D. L. / Grafwallner, R. (2006): Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk, in: *Early Child Development and Care* 176/1, 99-109
- Ford, D. H. / Lerner, R. M. (1992): *Developmental system theory*, Newbury Park
- Forgatch, M. S. / DeGarmo, D. S. (1999): Parenting through change: An effective prevention program for single mothers, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 67/5, 711-724
- Fuhrer, U. (2005): *Lehrbuch Erziehungspsychologie*, Bern
- Furstenberg, F. F., Jr. / Cook, T. D. / Eccles, J. / Elder, G. H., Jr. & Sameroff, A. (1998): *Managing to make it: Urban families and adolescent success*, Chicago, IL, University of Chicago Press
- Galperin, P. J. (1973): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E. A. et al. (Hrsg.): *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin: DEB, 81-119
- Garbarino, J. / Vorrasi, J. A. / Kostelny, K. (2002): Parenting and Public Policy, in: *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting*, Mahwah, NJ, 487-507
- Garces, E. / Thomas, D. / Currie, J. (2002): Longer-term effects of head start in: *American Economic Review* 92/4, 999-1012
- Gomby, D.S., et al. (1995): Long-term outcomes of early childhood programs: Analysis and recommendation, *Future of Children* 5/1995, 6-24
- Gray, M. R. / Steinberg, L. (1999): Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct, *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587
- Grimm, H. (1990): Über den Einfluss der Umweltsprache auf die kindliche Sprachentwicklung, in: Neumann, K. / Charlton, M. (Hg.), *Spracherwerb und Mediengebrauch*, Tübingen, Narr, 99-112
- Grimm, H. (2003): *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des. SETK 3-5.*, Göttingen
- Grolnick, W. S. / Farkas, M. (2002): Parenting and the development of children's self-regulation., in: Bornstein, Marc H. (Hg.): *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2nd ed.). 89-110
- Grossmann, K. E. / Grossmann, K. (2001): Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation über den Lebenslauf, in: Röper, G. / von Hagen, C. / Noam, G. (Hg.), *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie*, Stuttgart, Kohlhammer, 143-168
- Hassenstein, B. (1987): *Verhaltensbiologie des Kindes*, 4. überarb. u. erw. Aufl., München, Piper

- Heekerens, H.-P. (1993): Die Wirksamkeit des Gordon-Elterntraining. The effectiveness of Gordon's Parent Effectiveness Training, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 42/1, 20-25
- Hege, H. / Richter-Witzgall, G. / Rocholl, E. / Siebel, G. (2003): Innovation in der Familienbildung. Projekt zur Qualitätsentwicklung al Beitrag der Familienbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen zum einrichtungsübergreifenden Wirksamkeitsdialog 2001-2004. Zwischenbericht 2002, Wuppertal
- Heinrichs, N. / Hahlweg, K. / Kuschel, A. / Kruger, S. / Bertram, H. / Harstick, S. / Naumann, S. (2006): Triple P aus der Sicht der Eltern, in: Kindheit und Entwicklung 15/1, 19-26
- Heinrichs, N. / Saßmann, H. / Hahlweg, K. / Perrez, M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen, in: Psychologische Rundschau 53/4, 170-183
- Herlth, A. (2002): Ressourcen der Vaterrolle. Familiäre Bedingungen der Vater-Kind-Beziehung, in: Walter, H. (Hg.), Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie, Gießen, 585-608
- Hill, J. / Waldfogel, J. / Brooks-Gunn, J. (2002): Differential effects of high-quality child care, in: Journal of Policy Analysis and Management 21/4, 601-627
- Hofer, M. (2003): Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern, Bern, Göttingen
- Hoffman, M. L. (1970): Moral development, in: Mussen, P.H. (Hg.): Carmichael's handbook of child psychology, New York, 261-359
- Howes, C. (1997): Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio, in: Merrill-Palmer Quarterly 43/3, 404-425
- Howes, C. / Phillips, D. A. / Whitebook, M. (1992): Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care, in: Child Development 63/2, 449-460
- Jacobsen, K. C. / Crockett, L. J. (2000): Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective, in: Journal of Research on Adolescence 10/2000, 65-97
- Jansen, H. / Mannhaupt, G. / Marx, H. / Skowronek, H. (1999): Biefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC), Göttingen
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.). (1985): Jugendliche + Erwachsene. Generationen im Vergleich, Leverkusen, Leske + Budrich
- Kamerman, S. B. (2000): Early childhood intervention policies: An international perspective, in: Shonkoff, Jack P. / Meisels, Samuel J. (Hg.): Handbook of early childhood intervention, New York, NY, 613-629
- Karremen, A. / van Tuijl, C. / van Aken, M. A. G. / Dekovic, M. (2006): Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis, in: Infant and Child Development 15/2006, 561-579
- Kellam, S. G. / Rebok, G. W. / Ialongo, N. / Mayer, L. S. (1994): The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiology-based preventive trial, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry 35/2, 259-281
- Kimmerley, NL, & Schaefer, WD (1991). Attachment to mother/attachment to father: A Meta Analysis. Child Development, 62, 210-225
- Kindler H. (2002). Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern. Weinheim: Juventa
- Kindler, H./ Grossmann, K. / Zimmermann, P. (2002): Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen, in Walter, H. (Hg.): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie, Gießen, 685-741

- Klebanov, P. K. / Brooks-Gunn, J. / McCarton, C. / McCormick, M. C. (1998): The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life, in: *Child Development* 69/5, 1420-1436
- Koestner R, Franz C, und Weinberger J.: The family origins of empathic concern: a 26-year longitudinal study. *J Pers Soc Psychol.* 1990 Apr;58(4):709-717
- Krajewski, K. / Schneider, W. (2006): Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit, in: *Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht* 53/2006, 246-262
- Laucht, M. / Esser, G. / Schmidt, M. H. (1997): Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29/1997, 260-270
- Linver, M. R. / Brooks-Gunn, J. / Kohen, D. E. (2002): Family processes as pathways from income to young children's development, in: *Developmental Psychology* 38/5, 719-734
- Loeb, S. / Fuller, B. / Kagan, S. L. / Carrol, B. (2004): Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability in: *Child Development* 75/1, 47-65
- Loeber, R. (1990): Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency, *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41
- Magnuson, K. A. / Duncan, G. J. (2002): Parents in poverty, in: Bornstein, M. H. (Hg.), *Handbook of parenting*, Band 4: Social conditions and applied parenting, Mahwah, Erlbaum, 95-121
- Magnuson, K. A. / Ruhm, C. J. / Waldfogel, J. (2004). Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance? NBER Working Paper No. W10452. Erhältlich bei SSRN <http://ssrn.com/abstract=538442>
- Mannhaupt, G. (2001): *Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb. Zur Entwicklung der Schriftsprache im Vor- und Grundschulalter*, Köln, Kölner Studien Verlag
- Martinez, M. / Forgatch, M. S. (2001): Preventing Problems with Boys non-compliance: effects of parent training intervention for divorcing mothers, in: *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 69, 416-428
- Marzinzik, K. / Kluwe, K. S. (2006). Evaluation des STEP-Elterntrainings. Zweiter Bericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung. Projektleitung: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann. Universität Bielefeld. Fakultät Für Gesundheitswissenschaften
- Marzinzik, K. / Kluwe, K. S. (2007). Evaluation des STEP- Elterntrainings. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung für den Zeitraum März 2005 bis Dezember 2006. Projektleitung: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann. Universität Bielefeld. Fakultät Für Gesundheitswissenschaften
- McKay, G. D. / Hillman, B. W. (1979): An Adlerian multimedia approach to parent education, in: *Elementary School Guidance & Counseling* 14/1, 28-35
- McKim, M. K. / Cramer, K. M. / Stuart, B. / O'Connor, D. L. (1999): Infant care decisions and attachment security: The Canadian Transition to Child Care Study, in: *Canadian Journal of Behavioural Science* 31/2, 92-106
- McLoyd, V. C. / Aikens, N. L. / Burton, L. M. (2006): Childhood Poverty, Policy, and Practice, in: Renninger, K. Ann / Sigel, Irving E. / Damon, William / Lerner, Richard M. (Hg.): *Handbook of child psychology*. Bd. 4: Child psychology in practice, Hoboken, NJ, 700-775
- Meyer-Probst, B. / Reis, O. (1999): Von der Geburt bis 25. Rostocker Längsschnittstudie (ROLS), *Kindheit und Entwicklung*, 8, 59-68

- Meyer-Probst, B. / Reis, O. (2000): Risikofaktoren und Risikobewältigung im Kontext – Schlussfolgerungen aus der Rostocker Längsschnittstudie nach 25 Jahren, in: *Frühförderung interdisziplinär* 19/2000, 109-118
- MGT of America (2004). An external evaluation of the Judith P. Hoyer Early Care and Education Enhancement Program. Final report. Tallahassee, Florida
- Modellprojekt „Soziales Frühwarnsystem“ (Hg.). (2004). *Herner Materialien zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern*, Stadt Herne
- Moerk, E. L. (1991): Positive evidence for negative evidence, in: *First Language* 1991/11, 219-251
- Moore, C. / Duncan, P. J. (Hg.). (1995): *Joint attention: Its origin and role in development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Mueller, C. T. (2002): Wirksamkeitsstudien zu Personzentrierten Eltern- und Lehrertrainings nach Thomas Gordon - eine Meta-Evaluation. Effectiveness studies of Gordon's person-centered parent and teacher training programs - A metaevaluation, in: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung* 33/4, 293-299
- Musick, JS (1994). Grandmothers and grandmothers-to-be: Effects on adolescent mothers and adolescent mothering. *Infants and Young children*, 6, 1-9
- NICHD ECCRN (2000): The relation of child care to cognitive and language development, in: *Child Development* 71/4, 960-980
- NICHD ECCRN (2001): Child Care and children's peer interactions at 24 and 36 months: The NICHD Study of early Child Care, in: *Child Development* 72, 1478 - 1500
- NICHD ECCRN (2005): *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*, New York, NY
- Oerter, R. (1999): *Psychologie des Spiels*, München, Quintessenz
- Papoušek, H., / Papoušek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence, in: Osofsky, J. D. (Hg.), *Handbook of infant development* (pp. 669-720). New York: Wiley
- Papoušek, H., / Papoušek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion, in: Friedlmeier, W. / Holodyski, M. (Hg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (pp. 135-155). Heidelberg, Germany: Spektrum
- Parke, R. D. (2002): Parenting in the new millennium: Prospects, promises, and pitfalls, in: McHale, J.P. / Grolnick, W. S. (Hg.), *Retrospect and prospect on the psychological study of families*, Mahwah, NJ, 65-93
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 2nd ed. (Vol. 3, pp. 27-73). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Parke, R. D., / Sawin, D. B. (1980). The family in early infancy: Social interaction and attitudinal analyses. In F. A. Pedersen (Ed.), *The father-infant relationship. Observational Studies in the family setting*. New York
- Patterson, G. R. / DeGarmo, D. / Forgatch, M. S. (2004): Systematic Changes in Families Following Prevention Trials., in: *Journal of Abnormal Child Psychology* 32/6, 621-633
- Patterson, G. R. / Fisher, P. A. (2002): Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony, in: Bornstein, Marc H. (Hg.): *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting*, Mahwah, NJ, 59-88
- Peisner-Feinberg, E.S. / Clifford, R.M./ Culkin, M. / Howes, C. / Kagan, S.L. (1999): The children of the cost, quality, and outcomes study go to school, Frank Porter Graham Child Development Center, NCELD, Chapel Hill

- Pfeiffer, F. (2000): Aufwand und Ertrag: Daten und Fakten zur Bildung in Deutschland und in Europa, in: Morath, K. (Hg.), Rohstoff Bildung, Bad Homburg, 11-26
- Pfeiffer, F. / Reuß, K. (2007): Age-dependent skill formation and returns to education, Discussion Paper No. 07-015, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, (<ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp07015.pdf> am 20.5.2007)
- Ramey, C. T. / Campbell, F. A. (1984): Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project, in: American Journal of Mental Deficiency 88/5, 515-523
- Ramey, C. T. / Campbell, F. A. / Burchinal, M. / Skinner, M. L. / Gardner, D. M. / Ramey, S. L. (2000): Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers, in: Applied Developmental Science 4/1, 2-14
- Rauh, H. / Ziegenhain, U. / Müller, B. / Wijnroks, L. (2000): Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience, in: Crittenden, Patricia McKinsey / Claussen, Angelika Hartl (Hg.): The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context., New York, NY, 251-276
- Reitzle, M. / Winkler-Metzke, C. / Steinhausen, H. C. (2001): Eltern und Kinder. Der Züricher kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE), in: Diagnostica, 47, 196-207
- Robinson, P. W. / Robinson, M. P. W. / Dunn, T. W. (2003): STEP Parenting: A Review of the Research, in: Canadian Journal of Counselling 37/4, 270-278
- Roggman, L. A. / Langlois, J. H. / Hubbs-Tait, L. / Rieser-Danner, L. A. (1994): Infant day-care, attachment, and the 'file drawer problem.' in: Child Development 65/5, 1429-1443
- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press
- Rogoff, B. / Mistry, J. / Göncü, A. / Mosnier, C. (1993): Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers, Monographs of the Society for Research in Child Development, 58(8), serial number 236
- Rossi, P. H. / Freeman, H. E. / Hofman, G. (1988): Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung, Stuttgart
- Rothbart, M. K. / Ahadi, S. A. (1994): Temperament and the development of personality, in: Journal of Abnormal Psychology 103/1994, 55-66
- Rutter, M. / Quinton, D. (1977): Psychiatric disorder - ecological factors and concepts of causation, in: McGurk, M. (Hg.), Ecological factors in human development, Amsterdam, 173-187
- Sameroff, A. J. / Bartko, W. T. / Baldwin, A. / Baldwin, C. / Seifer, R. (1998): Family and social influences on the development of child competence., in: Lewis, Michael / Feiring, Candice (Hg.): Families, risk, and competence., 161-185
- Sameroff, A. J. / Seifer, R. / Barocas, R. / Zax, M. / Greenspan, S. (1987): Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social environmental risk factors, in: Pediatrics 79/1987, 343-350
- Sanders, M. R. (1999): Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multi-level parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children, in: Clinical Child and Family Psychology Review 2/2, 71-90
- Sanders, M. R. / Sanders, M. R. / Markie-Dadds, C. / Tully, L. A. / Bor, W. (2000): The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems, in: Journal of Consulting and Clinical Psychology 68/4, 624-640
- Scheithauer, H. / Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, in: Kindheit und Entwicklung 8/1999, 3-14.

- Schlegel, A. / Berry, H. (1991): *Adolescence: An anthropological inquiry*, New York, Plenum Press
- Schmidt, M. H. / Petermann, F. / Macsenaere, M. / Knab, E. / Schneider, K. / Hölzl, H. / Hohm, E. / Pickartz, A. / Flosdorf, P. (2002): *Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe*, Stuttgart
- Smith, Peter K.; Drew, L. (2002) *Grandparenthood*, in: M. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting*, Vol. 3: *Being and Becoming a Parent*. 141-172
- Schneewind, K. A. (2002): *Freiheit in Grenzen - Wege zu einer wachstumorientierten Erziehung*, in: Krüsselberg, H.-G. / Reichmann, H. (Hg.): *Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft*. Graf-schaft, 213-262
- Schneider, B. H. / Atkinson, L. / Tardiff, C. (2001): *Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review*, in: *Developmental Psychology* 37/2001, 86-100
- Schon, L. (2002): *Vater und Sohn. Entwicklungspsychologische Betrachtungen der ersten Jahre einer bedeutsamen Beziehung*, in: Walter, H. (Hg.), *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*, Gießen, 477-518
- Schweinhart, L. J. / Montie, J. / Xiang, Z. / Barnett, W. S. / Belfield, C. R. / Nores, M. (2005): *Life-time effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*, Ypsilanti, MI
- Shonkoff, J. P. / Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early child-hood development*, Washington, DC
- Smetana, J. (1995). *Parenting styles and conceptions of personal authority during adolescence*, in: *Child Development* 66/1995, 199-316
- St. Pierre, R. G. / Layzer, J. I. / Barnes, H. V. (1998): *Regenerating two-generation programs*, in: Barnett, W. Steven / Boocock, Sarane Spence (Hg.): *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results.*, Albany, NY, 99-121
- Steinberg, L. (2001): *We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect*, in: *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19
- Steinberg, L. / Silk, J. S. (2002): *Parenting adolescents*, in: Bornstein, M. H. (Hg.), *Handbook of par-enting*, Band 1, Mahwah, NJ, Erlbaum, 103-134
- Steinberg, L./ Lampborn, S./ Darling, N./ Mounts, N. S. / Dornbusch, S. M. (1994): *Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, in-dulgent, and neglectful families*, in: *Child Development*, 65, 754-777
- Sternberg, K. J. / Lamb, M. E. / Hwang, C.-P. / Broberg, A. (1991): *Does out-of-home care affect compliance in preschoolers?*, in: *International Journal of Behavioral Development* 14/1, 45-65
- Sternberg, R. J. / Grigorenko, E. (Eds.) (2003). *The psychology of abilities, competencies, and exper-tise*. New York: Cambridge University Press
- Suess, G. J. / Kissgen, R. (2005): *STEEP - ein bindungstheoretisch und empirisch fundiertes Fruhin-terventionsprogramm*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 52/4, 287-292
- Sweet, M. A. / Applebaum, M. L. (2004): *Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children*, in: *Child Development* 75, 1435-1456
- Tanaka, S. (2005): *Parental Leave and Child Health across OECD Countries* in: *Economic Journal* 115, F7-F28
- Taylor, T. K. / Biglan, A. (1998): *Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers*, in: *Clinical Child and Family Psychol-ogy Review* 1/1, 41-60
- Tenorth, H.-E. (1994): *„Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Thompson, R. A. (2000): *The legacy of early attachment*, in: *Child Development* 71/2000, 145-152

- Thornburg, K. R. / Pearl, P. / Crompton, D. / Ispa, J. M. (1990): Development of kindergarten children based on child care arrangements, in: *Early Childhood Research Quarterly* 5/1, 27-42
- Tomasello, M. (1999): *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Tröster, H. / Flender, J. / Reinecke, D. (2004): *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*, Göttingen
- Van Ijzendoorn: *Adult attachment representations Psychological Bulletin*, 117, 387-403
- van Ijzendoorn, M. H. / Juffer, F. / Duyvesteyn, M. G. C. (1995): Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security, *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry* 36/1995, 225-248
- Vygotskij, L. S. (1992): *Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, Münster, (Original erschienen 1931)
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen* (hsrg. von G. Rückriem und J. Lompscher), Weinheim, Beltz
- Waldfoegel, J. (2004): A Cross-National Perspective on Policies to Promote Investments in Children, in: Kalil, Ariel / DeLeire, Thomas (Hg.): *Family investments in children's potential: Resources and parenting behaviors that promote success.*, Mahwah, NJ, 237-262
- Waldfoegel, J. (2006): *Early Childhood Policy: A Comparative Perspective*, in: McCartney, Kathleen / Phillips, Deborah (Hg.): *Blackwell handbook of early childhood development.*, Malden, MA, 576-594
- Walter, W. / Künzler, J. (2002): *Parentales Engagement. Mütter und Väter im Vergleich*, in: Schneider, N. F. / Matthias-Bleck, H. (Hg.), *Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben*, Opladen, 95-120
- Weinert, E. F. (1999): *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD
- Werneck, H. / Rollett, B. (2002): Die Rolle der kindlichen Temperamentsentwicklung für die Familienentwicklung nach dem Übergang zur Elternschaft, in: Werneck, H. / Rollett, B. (Hg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie*, Göttingen, 98-117
- Whiting, B. B. / Edwards, C. P. (Hg.). (1988): *Children of different world: The formation of social behaviour*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Wild, E. / Rammert, M. / Siegmund, A. (2006): Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule, in: Prenzel, M. / Allolio-Näcke, L. (Hg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, Münster, Waxmann
- Wild, E. / Remy, K. (2002a): Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik, in: *Unterrichtswissenschaft* 30/2002, 27-51
- Wild, E. / Remy, K. (2002b): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern, in: *Unterrichtswissenschaft* 30/2002, 27-51
- William Marsiglio, Paul Amato, Randal D Day, Michael E Lamb (2000) *Scholarship on Fatherhood in the 1990s and Beyond Journal of Marriage and Family* 62 (4), 1173–1191
- Winkelmann, W./Holländer, A. / Schmerkotte, H. / Schmalohr, E. (1977): *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Bericht über eine längsschnittliche Vergleichsuntersuchung zum Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen*, Kronberg, Scriptor
- Winton, R. / Buysse, V. / Hamrick, C. (2006): How FPG got its groove. The Abecedarian Project, in: *Early Developments*, 10 (1), 5-10

- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe, München
- Wolff Metternich, T. / Pluck, J. / Wiczorrek, E. / Freund-Braier, I. / Hautmann, C. / Brix, G. / Dopfner, M. (2002): PEP: Ein Präventionsprogramm für bis sechsjährige Kinder mit expansivem Problemverhalten, in: *Kindheit und Entwicklung* 11/2, 98-106
- Zentner, M. R. (2000): Das Temperament als Entwicklungsfaktor in der frühkindlichen Entwicklung, in: Petermann, F. / Niebank, K. / Scheithauer, H. (Hrsg.): *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre*, Göttingen, Hogrefe, 257-281
- Zierau, J. (2005). Evaluation des Modellprojekts "Aufsuchende Familienhilfe für junge Mütter - Netzwerk Familienhebamme" (NEFA).
- Zimmer, R. / Volkamer, M. (1987): *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4-6)*, Göttingen Kindler H. (2002). *Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern*. Weinheim: Juventa
- Zimmermann, P. / Becker-Stoll, F. / Grossmann, K. / Grossmann, K. E. / Scheurer-Englisch, H. / Wartner, U. (2000): Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47/2000, 99-117