

Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen

Tagungsband zur interdisziplinären Nachwuchswissenschaftlertagung
der Bertelsmann Stiftung am 14. und 15. November 2012 in Berlin



Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen

Tagungsband zur interdisziplinären Nachwuchswissenschaftlertagung
der Bertelsmann Stiftung am 14. und 15. November 2012 in Berlin

Inhalt*

Vorwort	4
Hürden fürsorglicher Vaterschaft – Väter im Spannungsfeld von Erwerbs- und Familienzeiten Johanna Possinger, DJI München	8
Kinder in den Existenzsicherungsgesetzen und die Frage nach gelingendem Aufwachsen Christiane Meiner, Universität Jena	30
Wie könnte eine Familien-, Steuer- und/oder Sozialpolitik aussehen, die die gesellschaftlichen Lasten und Leistungen von Eltern adäquat berücksichtigt? Reinhard Loos, Universität Bielefeld	50
Eltern als aktive Bildungsarrangeure ihrer Kinder. Eine Rekonstruktion „guter Elternschaft“ in politischen Dokumenten Stefanie Bischoff, Goethe-Universität Frankfurt am Main	66
Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen institutioneller Bildungssettings Nadine Seddig, Goethe-Universität Frankfurt am Main	82
Mit Kinderaugen sehen lernen. Neue Perspektiven für die Familienpolitik Susanne Stedtfeld und Linda Lux, BiB Wiesbaden	98
After-School Care and Children's Cognitive and Non-Cognitive Skills Christina Felfe, University of St. Gallen and CESifo; and Larissa Zierow, LMU Munich	120
Bildungskarrieren von Kindern, elterliche Ressourcen und Interaktionseffekte des Schulsystems – eine länderübergreifende vergleichende Analyse Dr. Christina Boll, HWWI Hamburg, Vortrag von Malte Hoffmann, HWWI	148
Anspruch und Wirklichkeit der Familienbildung – ein Spannungsfeld (?) Monika Bradna, DJI München	164
Teilnehmerliste	178
Impressum	180

*Die Beiträge in diesem Tagungsband spiegeln die Meinung der Autorinnen und Autoren und nicht notwendigerweise die der Bertelsmann Stiftung wider.

Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen

Antje Funcke, Sarah Menne, Anette Stein

Bildungschancen von Kindern sind in Deutschland ungleich verteilt und wesentlich durch den familiären Hintergrund bestimmt. Denn Familie ist der wichtigste Ort des Aufwachsens und Lernens für Kinder – auch wenn gute Bildungsinstitutionen ergänzen und zum Teil auch kompensieren können. Nachhaltige Veränderungen für Kinder können nur gemeinsam mit den Eltern gelingen. Das belegt die internationale Bildungsforschung. Wirksam in faire Bildungschancen investieren bedeutet daher, sowohl Ressourcen für Familien bereitzustellen, die Familienleben ermöglichen und stärken, als auch den Ausbau qualitativ guter Bildungsinfrastruktur weiter voranzutreiben.

Hier setzt das Projekt der Bertelsmann Stiftung „Wirksam in Bildung investieren: Familie und Institutionen stärken“ an. Ziel des Projektes ist es einerseits, familienpolitische Konzepte zu entwickeln, die zu einer finanziellen und materiellen Absicherung aller Familien beitragen, so dass Kinderarmut effektiv bekämpft wird und alle Eltern ihren Kindern ein anregungsreiches Entwicklungsumfeld bieten können. Andererseits sollen passgenaue institutionelle Unterstützungsangebote für Familien verankert werden, die den unterschiedlichen Bedürfnissen von Familien entsprechen und von allen Familien erreicht und genutzt werden können.

Im Rahmen des Projektes fand am 14. und 15. November 2012 in Berlin eine Nachwuchswissenschaftlertagung zum Thema „Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen“ statt. Junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedenster Disziplinen stellten ihre Forschungsergebnisse vor und diskutierten gemeinsam mit ausgewiesenen Experten, wie Familien- und Bildungspolitik neu gestaltet werden könnten. Die Beiträge zu der Tagung finden sich in diesem Tagungsband.



Familienleben hat sich in den letzten Jahren verändert und ist heterogener geworden. Kinder zu bekommen, gehört heute nicht mehr automatisch zum Lebensentwurf dazu – immer mehr Menschen bleiben aus den unterschiedlichsten Gründen kinderlos. Die Vielfalt der Lebensformen und auch der Familienformen birgt viele Chancen. Aufgrund der wachsenden Heterogenität wird es aber auch immer schwieriger, für Familien passgenaue finanzielle und institutionelle Unterstützung anzubieten, um Kindern ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen. Offenkundig hat die aktuelle Familienpolitik auf die vielfältigen Herausforderungen, vor denen Familien heute stehen, noch keine adäquaten Antworten gefunden. Familienpolitik passt daher oft nicht mehr zur Lebenswirklichkeit von Familien.

Einige Beispiele für wandelnde Familienentwürfe und die fehlende Passgenauigkeit werden auch von den Beiträgen der Nachwuchswissenschaftler aufgegriffen, die in diesem Band zusammengefasst sind. Johanna Possinger beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Hürden fürsorglicher Vaterschaft. Väter im Spannungsfeld von Erwerbs- und Familienzeiten“ mit dem wandelnden Konzept guter Vaterschaft. Sie beschreibt die Schwierigkeiten, vor denen Väter heute immer noch stehen, wenn sie sich mehr Zeit für ihre Kinder nehmen möchten. Christiane Meiner analysiert in ihrem Beitrag „Kinder in den Existenzsicherungsgesetzen und die Frage nach gelingendem Aufwachsen“, inwiefern das Existenzminimum von Kindern durch unterschiedliche Gesetze und Systeme sichergestellt wird bzw. wo das Ziel verfehlt wird. Sie geht der Frage nach, welches Konzept am ehesten ein „gelingendes Aufwachsen“ von Kindern absichern könnte. Mit seinem Beitrag „Wie könnte eine Familien-, Steuer- und/oder Sozialpolitik aussehen, die die gesellschaftlichen Lasten und Leistungen von Eltern adäquat berücksichtigt?“ zieht Reinhard Loos das Bild von Familien als „Transferempfänger“ in Zweifel. Er betont einmal mehr, dass Familien Leistungsträger unserer Gesellschaft sind. Nicht zuletzt gewährleisten sie durch ihre Kinder die langfristige Tragfähigkeit unserer Gesellschaft und unserer sozialen Sicherungssysteme. Dies sollte in den Steuer- und Sozialsystemen angemessen berücksichtigt werden.

Doch auch in der öffentlichen Wahrnehmung und der gesellschaftlichen Wertschätzung von Familie muss sich etwas ändern. Vielfach werden die gesellschaftlichen Leistungen von Familien ignoriert, zu oft orientiert sich das Bild von „guter Elternschaft“ an den Idealen der sogenannten „Mittelschicht“. Familien aus prekären Verhältnissen oder aus anderen kulturellen Kontexten, die dieser Norm nicht entsprechen, werden schnell als „Rabeneltern“ abgestempelt. Auch in politischen Dokumenten finden sich diese Bilder und Sichtweisen wieder. Das belegt Stefanie Bischoff in ihrem Beitrag „Eltern als aktive Bildungsarrangeure ihrer Kinder. Eine Rekonstruktion guter Elternschaft in politischen Dokumenten“. Um allen Familien gerecht zu werden, muss die Gesellschaft offener werden für andere Erziehungsstile und -konzepte und weniger defizitär auf die Leistungen von Eltern blicken.

Im Bereich der institutionellen Unterstützung müssen Fachkräfte in Schulen, Kitas und anderen Institutionen Eltern als die wichtigsten Experten für ihre Kinder anerkennen und ernst nehmen. Ein gutes Miteinander von Eltern und Fachkräften bzw. Lehrerinnen und Lehrern ist die Voraussetzung dafür, ein anregungsreiches Lernumfeld zu schaffen und jedes Kind nach seinen individuellen Kompetenzen und Interessen zu fördern. Welche Bedürfnisse Eltern mit Blick auf eine solche gute Zusammenarbeit haben, thematisiert Nadine Seddig in ihrem Beitrag „Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen institutioneller Bildungssettings“ und zeigt Wege zu einer gelingenden Kooperation auf. Eine Familienpolitik aus Kindersicht fordern Susanne Stedtfeld und Linda Lux in ihrem Beitrag „Mit Kinderaugen sehen lernen. Neue Perspektiven für die Familienpolitik“. Sie plädieren dafür, beim Ausbau der Kinderbetreuung das Wohlergehen der Kinder als vorrangiges Ziel zu berücksichtigen. Christina Felfe und Larissa Zierows Beitrag „Der Einfluss der Nachmittagsbetreuung auf die Fähigkeit von Schulkindern“ geht der wichtigen Frage einer Ganztagsbetreuung von Schulkindern nach. Die Autorinnen untersuchen, welche Effekte Nachmittagsbetreuung auf Kinder hat. Christina Boll skizziert in ihrem Beitrag „Bildungskarrieren von Kindern, elterliche Ressourcen und Interaktionseffekte des Schulsystems – eine länderübergreifende vergleichende Analyse“ ein noch am Anfang stehendes Forschungsprojekt, in dem die Zusammenhänge zwischen elterlicher Erwerbstätigkeit und dem Aufwachen von Kindern umfassend untersucht werden sollen. Einer weiteren besonderen Form institutioneller Unterstützungsangebote für Eltern widmet sich schließlich Monika Bradna mit ihrem Beitrag „Anspruch und Wirklichkeit der Familienbildung – ein Spannungsfeld (?)“. Darin skizziert sie die Bedeutung sowie die Herausforderungen für die Familienbildung.



Viele der Themen und Fragestellungen aus der Nachwuchswissenschaftlertagung werden in das Projekt „Wirksam in Bildung investieren: Familie und Institutionen stärken“ einfließen. Wir möchten daher an dieser Stelle noch einmal allen Beteiligten und insbesondere auch dem Kreis an Expertinnen und Experten (Anne Lenze, Sabine Walper, Jürgen Borchert und Martin Werding) für die vielen Impulse und die wertschätzenden Diskussionen danken. Wir machen uns auf dieser Grundlage auf den Weg, Familienpolitik neu zu denken und wieder enger an die vielfältige Lebenswirklichkeit von Familien anzupassen. Denn eine ausreichende finanzielle Sicherheit und passgenaue institutionelle Unterstützungsangebote für Familien sind notwendig, um allen Kindern ein gutes Aufwachsen und faire Bildungschancen zu ermöglichen.

Hürden fürsorglicher Vaterschaft – Väter im Spannungsfeld von Erwerbs- und Familienzeiten

Johanna Possinger

1. Einleitung

Wie der 7. und der 8. Familienbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2006, BMFSFJ 2012) deutlich gemacht haben, zählt es zu den zentralen Zielen einer nachhaltigen Familienpolitik, Familien gemeinsame Familienzeiten bereit zu stellen – Zeiten, die sie benötigen, um das öffentliche Gut der familialen Fürsorge (Care) zu „produzieren“ und verlässlich zu leisten. Fehlende Familienzeit kann nicht nur dazu führen, dass Kinderwünsche gar nicht erst realisiert werden, sondern sie mindert auch die Zeit, die Kindern mit ihren Eltern für Sozialisationsprozesse in der Familie zur Verfügung steht. Kinder brauchen Zeit mit ihren Eltern, um eigene Kompetenzen zu entwickeln, die für ihre kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit in der Gesellschaft unerlässlich sind (Lange 2006). Eltern übernehmen zentrale Bildungsaufgaben, die als „Zukunftsinvestition in die Sozialisation der Kinder“ (ebd., 130) gesehen werden können. Das Engagement des Vaters bei der kindlichen Betreuung und Erziehung hat dabei großen Einfluss auf eine gelingende Sozialisation sowie den Bildungserfolg der Kinder. Der vorliegende Beitrag geht deshalb der Frage nach, wie Väter besser dabei unterstützt werden können, jenseits ihrer finanziell-instrumentellen Brotverdienerfunktion – dem „care providing“ (Jochimsen 2003) – mehr expressiv-direkte Fürsorgearbeit – das sog. „caregiving“ (ebd.) – für ihre Kinder zu leisten. Dazu begibt er sich in das alltägliche Spannungsfeld von Erwerbsarbeits- und Familienzeiten und beleuchtet zunächst, wie Väter heute im Familienalltag Fürsorge für ihre Kinder leisten. Dann werden Hürden aufgezeigt, die insbesondere auf ökonomischer und betrieblicher Ebene dem fürsorglichen Engagement von Vätern im Weg stehen. Im Anschluss daran wird überlegt, inwiefern betriebliche und politische Rahmenbedingungen verändert werden müssten, um Vätern mehr Fürsorgezeiten mit ihren Familien zu ermöglichen.

Die für diesen Beitrag verwendeten empirischen Daten stammen aus einer qualitativen Interviewerhebung mit 23 Vätern, die zwischen Februar und Dezember 2008 nach ihrer Biografie sowie ihrer aktuellen beruflichen und familiären Situation befragt wurden (Possinger 2013). Ein Teil der Väter hatte in der Vergangenheit das Elterngeld bzw. eine eigene Elternzeitphase in Anspruch genommen, der andere Teil der Väter hatte keine sorgebedingten Auszeiten genutzt. Alle Interviewten sind beim gleichen Arbeitgeber angestellt – dem als familienfreundlich zertifizierten Strom- und Energiekonzern Hetektro AG.¹ Anhand dieses betrieblichen Fallbeispiels können exemplarisch Hindernisse aufgezeigt werden, die dem Fürsorgeengagement von Vätern im Alltag im Weg stehen.

¹ Um die Anonymität des untersuchten Unternehmens und seiner Beschäftigten zu wahren, sind alle in dieser Arbeit verwendete Namen rein fiktiv.



2. Väter und die Bildung von Kindern

2.1 Die Bedeutung fürsorglich engagierter Väter für Kinder

Bevor nun im Einzelnen den einleitend aufgeworfenen Fragen nachgegangen wird, soll der Blick zunächst auf Effekte von väterlicher Fürsorge für die kindliche Bildung gelenkt werden. Eine verbesserte Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben geht nicht nur mit positiven Effekten für die Lebensqualität von Müttern und Vätern einher, sondern in hohem Maße auch für die Entwicklung der Kinder. Erkenntnisse der psychologischen Vater-Kind-Forschung belegen, dass die aktive Fürsorge von Vätern hinsichtlich der emotionalen, motorischen, kognitiven und intellektuellen Entwicklung von Kindern eine wichtige Rolle spielt und sich positiv auf das Wohlbefinden und den Bildungserfolg von Kindern auswirkt (z.B. Lamb 2010). Väter sind sowohl für ihre Söhne als auch ihre Töchter in der Regel die erste männliche Bezugsperson und damit zentrales Rollenvorbild (Parsons/Bales 1956, Popenoe 1996). Fehlt ein positives männliches Rollenvorbild, so kann dies insbesondere bei Jungen Verhaltensauffälligkeiten begünstigen (Allen/Daly 2007, Rosenberg/Wilcox 2006). Im Gegensatz zu Müttern, die mit ihren Kindern zwar quantitativ mehr spielen als es Väter tun (Pleck/Masciadrelli 2004), ist das Spiel von Vätern mit ihren Kindern oftmals für diese körperlich hoch stimulierend und beinhaltet vielfaches Hochheben und Herumwirbeln (Roopnarine/Mounts 1985). Mit zunehmendem Alter tendieren Väter zudem eher als Mütter dazu, ihre Kinder durch körperliche und geistige Wettkämpfe herauszufordern und neugierig-erkundendes Verhalten des Kindes zu fördern. Wie Studien belegen, stärkt diese Art des väterlichen Spiels nicht nur die Frustrationstoleranz, sondern auch das Selbstbewusstsein sowie die Unabhängigkeit von Kindern (Popenoe 1996, Pruett 2000, Snarey 1993).

In einer amerikanischen Langzeitstudie konnte Snarey (1993) zudem zeigen, dass Väter, die sich im Kinder- und Jugendalter aktiv bei der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder einbringen, einen sehr positiven Einfluss auf den späteren Bildungs- und Berufserfolg ihrer Kinder haben. Söhne und Töchter fürsorglich engagierter Väter haben generell eine positivere Einstellung zur Schule und ein geringeres Risiko für Schulversagen (Flouri/Buchanan/Bream 2002). Zudem erziehen fürsorgliche Väter meist auch fürsorgliche Kinder, denn das Engagement des Vaters in der Betreuung, Erziehung und Pflege steigert auch die kindliche Fähigkeit zur Empfindung von Empathie (Allen/Daly 2007). Auch wenn die Entwicklungspsychologie heute noch nicht genau erklären kann, warum sich das Engagement von Vätern in der Kinderfürsorge derart positiv auswirkt, so sind dessen Vorteile für eine gelingende Sozialisation von Kindern sowie deren Bildungserfolg durch viele Studien hinweg konsistent. Lamb (2010) vermutet, dass Kinder vor allem von unterschiedlichen Stimuli profitieren, wenn sich beide Eltern fürsorglich um sie kümmern. Das „caregiving“ von Vätern bei der körperlichen und emotionalen Versorgung des Kindes ist damit eine wichtige Ergänzung zu dem der Mutter.

2.2 Zur Organisation von Care-Arbeit in Deutschland

Diese wichtigen Funktionen, die Väter für das Wohlergehen von Kindern erfüllen, werden in der politischen Diskussion um die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf oft vernachlässigt. Dabei stellt sich angesichts der gestiegenen doppelten Erwerbstätigkeit beider Elternteile immer dringlicher die von Hochschild (1995) formulierte Gretchenfrage der zukünftigen Organisation von Care-Arbeit: „Who will do what mother did?“ Die Rückkehr zum so genannten „warm-traditionellen“ männlichen Alleinverdienermodell, das die Sorgezuständigkeit alleine bei den Müttern verortet, kann weitgehend ausgeschlossen werden. Zum einen ist es angesichts der Entgrenzungs- und Prekarisierungstendenzen des Arbeitsmarktes (Krüger 2006, Nickel/Hüning/Frey 2008) ökonomisch nicht sinnvoll, sich auf die Existenzsicherung durch nur einen Elternteil zu verlassen. Zum anderen entspricht es mehrheitlich weder den Lebensentwürfen von Frauen (vgl. Allmendinger 2009) noch von Männern, sich einseitig auf entweder das Erwerbs- oder das Familienleben zu spezialisieren. Weder für Kinder noch für Eltern wünschenswert ist auch das von Hochschild (1995) skizzierte „kalt-moderne“ Care-Modell, bei dem Sorgearbeit für Kinder vollständig an staatliche und privatwirtschaftliche Institutionen ausgelagert wird, damit Eltern in möglichst hohem Umfang für den Arbeitsmarkt bereit stehen (vgl. Folbre 2003). Auch das „postmoderne“ Care-Szenario, bei dem beide Elternteile in Vollzeit am Arbeitsmarkt partizipieren, die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit jedoch vor allem als ein rein weibliches Problem erachtet wird, stellt weder für die hochgradig doppelbelasteten Mütter noch die Kinder eine angemessene Lösung dar. Stattdessen ist als Weg einer künftigen Organisation von Care-Arbeit – einer „Care 2.0“ – aus kinder- und familienpolitischer Sicht nur das von Hochschild beschriebene „warm-moderne“ Modell erstrebenswert, bei dem sich Männer und Frauen neben ihrer Erwerbsarbeit beide aktiv an der Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder beteiligen. Ein solches Leitbild der partnerschaftlich-symmetrischen Sorgeverantwortung von Eltern liegt auch dem 7. Familienbericht (BMFSFJ 2006) sowie dem 1. Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2011a) zu Grunde.

Diese Überlegungen verdeutlichen, wie wichtig es ist, mehr Väter für die Realisierung eines solchen „dual earner-dual carer“-Modells zu gewinnen. Die Aktivierung der Väter für „caregiving“ begünstigt nicht nur Bildungserfolge von Kindern, sondern bietet auch den Müttern Entlastung, die den Löwenanteil der Care-Arbeit weitgehend alleine tragen. Da trifft es sich gut, dass sich auch immer mehr Väter mit Blick auf ihr persönliches Wohlbefinden wünschen, neben der Erwerbsarbeit Fürsorge für Kinder zu leisten.

3. Väterliche Fürsorge zwischen Brotverdienst und Familienzeit

3.1 Ambivalenzen im Vaterschaftskonzept

Wie mehrere Studien der letzten Jahre zeigen (vgl. auch Volz/Zulehner 2009, BMFSFJ 2009, Helfferich/Klindworth/Kruse 2006), ist auf der Einstellungsebene von Männern ein deutlicher Wandel



weg von ihrer Rolle als Alleinverdiener der Familie hin zu einer aktiveren Beteiligung als Erzieher ihrer Kinder erkennbar. Viele Männer wollen sich mehr bei der Betreuung ihrer Kinder engagieren und sind dafür zunehmend bereit, beruflich zeitweise zurück zu stecken. Auch die befragten Väter der Hetektro AG haben überwiegend geschlechtsegalitäre Vorstellungen von Familie und Partnerschaft. Die Berufstätigkeit der Partnerin wird dabei ebenso wenig in Frage gestellt, wie der eigene Wunsch, sich an der Fürsorge – dem direkten „caregiving“ für die Kinder – aktiv zu beteiligen. Der vorhandene Anspruch der Väter an sich selbst, ihren Kindern auch ein aktiver Erzieher zu sein, bedeutet jedoch nicht, dass die klassische Funktion des Vaters als Ernährers der Familie veraltet wäre. Den meisten Vätern ist es dennoch wichtig, der beruflich erfolgreiche Hauptverdiener zu sein und der Familie einen hohen Lebensstandard zu ermöglichen. Das Verständnis von Vaterschaft hat sich bei Männern damit insoweit geöffnet, als dass neben ihrer traditionellen Funktion des finanziellen „care providers“ neuer Raum für das körperliche und emotionale „caregiving“ entstanden ist. In dieser Öffnung des Vaterschaftskonzeptes liegt jedoch auch die Ambivalenz im Handeln vieler Väter begründet: Einerseits wollen sie möglichst viel Zeit mit den Kindern verbringen, um sich persönlich um diese kümmern zu können. Andererseits wollen die meisten Väter zugleich nicht darauf verzichten, die finanziellen Hauptversorger ihrer Kinder zu sein – ein Anspruch, dem bei Zeitkonflikten beider Lebensbereiche im Alltag meist der Vorrang eingeräumt wird.

3.2 Väter im Familienalltag

Wie bei der Mehrheit der Väter in Deutschland ist auch im Sample ein starker Traditionalisierungseffekt hinsichtlich der familialen Arbeitsteilung nach der Geburt eines Kindes zu beobachten. Das Familienmodell des männlichen Ernährers und der weiblichen Zuverdienerin ist in der Gruppe der Befragten das dominante. Alle Partnerinnen unterbrechen ihre Erwerbstätigkeit sorgebedingt zumindest zeitweise und kehren erst mit zunehmendem Alter des Kindes überwiegend in Teilzeit in den Arbeitsmarkt zurück. Die Väter spezialisieren sich hingegen auf die finanzielle Existenzsicherung der Familie und beschränken sich auf die Rolle als „Feierabendpapa“, da ihnen neben ihrer Vollzeiterwerbstätigkeit nur wenig Zeit für die Kinderfürsorge bleibt. Den Partnerinnen obliegt ungeachtet ihrer eigenen Berufstätigkeit in der Regel die Pflege eines kranken Kindes an Werktagen sowie die Organisation des Haushalts. Nur eine Minderheit der Befragten lebt mit ihren Partnerinnen Sorge-Arrangements, bei denen sich beide Elternteile partnerschaftlich die anfallende Familienarbeit teilen.

Dabei äußern viele der traditionell organisierten Väter in den Interviews eigentlich Bedauern über die geschlechtlich-spezialisierte Arbeitsteilung. Ihre Brotverdienerfunktion bewerten sie selbst als sehr ambivalent. Einerseits empfinden die meisten diese Rolle als „normal“, andererseits geht diese auch mit starken Belastungen einher. Oftmals stürzen sich Väter gerade in den ersten Lebensjahren des Kindes in die Erwerbsarbeit, um ihre Familien finanziell abzusichern. Sie haben ein hohes Verantwortungsgefühl und wollen ihren Kindern „etwas bieten können“. Viele Männer sehen ihr hohes berufliches Engagement und die damit verbundenen Erwerbszeiten deshalb selbst als einen

Akt der Fürsorge für ihre Familien an, auch wenn ihnen dadurch Zeit, die sie direkt mit ihren Kindern verbringen könnten, verloren geht. Zugleich schildern viele ihr berufliches Engagement als Quelle stetiger Schuldgefühle, wenn ihnen bewusst wird, dass sie ihrem Anspruch, sowohl ein erfolgreicher „care provider“ als auch ein guter „caregiver“ ihrer Kinder zu sein, im Alltag nicht gerecht werden. In vielen Fällen versuchen Väter die fehlende Zeit für Fürsorge durch Zeitfenster besonderer „Qualitätszeiten“ abends und am Wochenende zu kompensieren, indem sie diese reich an Aktivitäten gestalten, sich an Hol- und Bringdiensten für die Kinder beteiligen und intensiv mit ihren Kindern spielen. Neben solchen „Pleasure Aktivitäten“ der Fürsorge (Fthenakis/Kalicki/Peitz 2002) ist es vielen Befragten dabei auch wichtig, sich an der Körperpflege (insbesondere dem Wickeln) des Kindes zu beteiligen. Auch der Lebensbereich Schule bindet viel Zeit, so dass zahlreiche Befragte ihre Feierabende und Wochenenden mit der Kontrolle von Hausaufgaben und dem gemeinsamen Lernen für Prüfungen verbringen. Im Spannungsfeld zwischen Zeiten der Erwerbsarbeit und Zeiten der Fürsorge empfinden die meisten Befragten ihren Alltag deshalb auch als zeitlich sehr belastet.

3.3 Die Rolle des Elterngeldes

Welche Rolle spielen nun die „Vätermonate“ des Elterngeldes im Fürsorgeengagement von Vätern? Um gezielt Männern einen Anreiz für die Nutzung einer eigenen sorgebedingten beruflichen Auszeit zu setzen, hat die Bundesregierung zum 1. Januar 2007 das Bundeselterngeld mit seinen Partnermonaten eingeführt.² Dieses erfreut sich seitdem großer Beliebtheit, denn mittlerweile nutzen rund 25 Prozent der Väter in Deutschland diese familienpolitische Leistung (Statistisches Bundesamt 2011). Wie die diesem Beitrag zugrunde liegende Väterbefragung zeigt, sind die „Vätermonate“ des Elterngeldes für viele gerade in den ersten Lebensmonaten des Kindes eine wichtige „Zeitinsel“, um sich als Familie einzuspielen. Bei den meisten Vätern entspricht es ihrem persönlichen Wunsch, eine berufliche Auszeit zu nehmen, um Fürsorge für das Kind zu leisten, die Partnerin zu entlasten sowie sich selbst an ihre neue Rolle als Vater zu gewöhnen. Alle Väter des Samples, die eine eigene Elterngeldphase genutzt hatten, haben damit positive Erfahrungen gemacht. Viele geben an, dass sich dadurch nicht nur die Bindung zum Kind, sondern auch das Verhältnis zur Partnerin verbesserte, da sie selbst mehr Wertschätzung für die alltägliche Familienarbeit der Partnerin entwickelten.

Hinsichtlich der familialen Arbeitsteilung wird deutlich, dass die Nutzung des Elterngeldes durch Väter ein wichtiger „Türöffner“ (Pfahl/Reuyß 2009) sein kann, um das Sorgearrangement während, aber auch nach Ablauf der sorgebedingten Auszeit des Vaters entgegen dem weit verbreiteten Traditionalisierungsprozess zu „modernisieren“, d.h. partnerschaftlich zu organisieren. Dabei zeigt sich, dass sich die Arbeitsteilung vor allem dann modernisiert, wenn die Mütter in

² Mit dem als Lohnersatzleistung konzipierten Elterngeld erhalten Eltern 65 bzw. 67 Prozent ihres durchschnittlichen Nettoeinkommens der vorherigen 12 Monate, maximal jedoch 1800 Euro pro Monat, wenn sie ihre Erwerbsarbeit nach der Geburt eines Kindes unterbrechen bzw. reduzieren. Ein Elternteil kann Elterngeld für maximal 12 Monate beziehen, die Bezugsdauer verlängert sich aber um weitere zwei Monate, wenn auch der Partner Elterngeld beantragt.



der Elterngeldphase der Väter nicht zuhause kopräsent sind. Je mehr die Väter dazu gezwungen sind, sich eigenständig um ihre Kinder zu kümmern, weil die Partnerinnen wieder in ihren Beruf zurückgekehrt sind, desto partnerschaftlicher gestaltet sich auch die familiäre Arbeitsteilung. Zudem begünstigt diese Erfahrung in vielen Fällen, dass auch der Alltag im Anschluss an die Elterngeldphase, wenn beide Elternteile wieder einer Erwerbstätigkeit nachgehen, partnerschaftlicher bewältigt wird. Viele Elterngeld-Väter geben an, sich nach dieser Phase besser für das „caregiving“ ihrer Kinder gerüstet zu fühlen und dieses in höherem Umfang gemeinsam mit der Partnerin übernehmen zu können. Die Elterngeldphase schafft damit in vielen Fällen überhaupt erst die Voraussetzung dafür, dass die familiäre Arbeitsteilung im Alltag partnerschaftlich geleistet werden kann.

Allerdings – und dies zeigte sich bei der Untersuchung ebenfalls sehr deutlich – ist die Elterngeldnutzung durch den Vater in keiner Weise ein Garant dafür, dass tatsächlich eine Umverteilung der Fürsorgearbeit von der Mutter zum Vater vollzogen wird. In einigen Familien besteht die geschlechtlich-spezialisierte Arbeitsteilung auch in der sorgebedingten Auszeit des Vaters fort. Die Hauptverantwortung für die Betreuung, Erziehung und Pflege des Kindes liegt in diesen Fällen nach wie vor bei der Partnerin. Die Väter übernehmen assistierende Tätigkeiten und haben eher den Status eines mithelfenden „Schülers“ der Partnerin (Kaufmann 2005) als den eines zur Mutter gleichwertigen „caregivers“ der Kinder. Hinzu kommt, dass selbst bei Vätern, die in ihrer Elternzeit sehr engagiert die Versorgung der Kinder übernehmen, nach Ablauf dieser Phase häufig erneut eine Traditionalisierung der Arbeitsteilung einsetzt. Die Elterngeldphase bei Vätern kann damit auch nur ein „Übergangsphänomen“ (Kassner 2008) eines zeitlich begrenzten partnerschaftlichen Engagements des Vaters in der Familienarbeit sein.

4. Hürden fürsorglicher Vaterschaft

An dieser Stelle drängen sich mehrere Fragen auf: Warum sind traditionelle Arrangements der Arbeitsteilung so persistent, wenn doch Väter ihre Spezialisierung auf Erwerbsarbeit selbst oftmals bedauerlich finden? Warum leben nicht mehr Väter mit ihren Partnerinnen partnerschaftliche Arrangements, in denen sich beide Elternteile gleichermaßen sowohl an der Erwerbs- als auch der Familienarbeit beteiligen? Woran liegt es, dass Väter ihren vielfach geäußerten Wunsch, mehr Zeit für die Fürsorge ihrer Kinder zu haben, im Alltag nicht in die Tat umsetzen? Dazu kann grundsätzlich konstatiert werden, dass die Entscheidung von Vätern und ihren Partnerinnen über die Aufteilung der anfallenden Sorgearbeit hoch kontextabhängig ist (Cyprian 2007). Die aktuelle Forschungsliteratur (z.B. Vogt 2010, Ehnis 2009) zählt insbesondere Rahmenbedingungen des Wohlfahrtsstaates, ökonomische Faktoren, Präferenzen innerhalb der Familie, betriebliche Rahmenbedingungen sowie Geschlechternormen zu den hierfür relevanten Kontextfaktoren. In den Interviews nannten die Väter vor allem ökonomische, betriebliche und innerfamiliäre Hürden als zentrale Einflussfaktoren ihres Care-Engagements in der Familie. Auf innerfamiliärer Ebene zählen hierzu sowohl Dispositionen des Paares – z.B. der ausdrückliche Wunsch beider Eltern, Erwerbs- und Familienarbeit durch die Realisierung eines Ernährer-Zuverdienerin-Modells zu

bewältigen – als auch die Qualität der Paarbeziehung. Des Weiteren schildern Väter auch Erfahrungen des „maternal gatekeepings“ (Hawkins/Christiansen/Shawn et.al. 1995). In diesen Fällen stellt die Partnerin eine „Türsteherin“ für die Sorgebeteiligung des Vaters dar, da sie die Betreuung und Erziehung der Kinder vor allem als mütterliche Aufgaben ansieht und ihren Partner lediglich als Assistenten, nicht aber gleichwertigen „caregiver“ akzeptiert. Im Folgenden sollen jedoch insbesondere ökonomische und betriebliche Hürden fürsorglicher Vaterschaft analysiert werden, da diese von den Befragten als größte Blockaden von mehr Familienzeit im Alltag wahrgenommen werden.

4.1 Ökonomische Einflussfaktoren

Als größtes Hindernis für die Realisierung partnerschaftlicher Care-Arrangements erweisen sich ökonomische Rahmenbedingungen, wie das in den meisten Fällen höhere Gehalt des Mannes im Vergleich zu dem Einkommen seiner Partnerin. Viele Befragte geben in den Interviews an, es sich trotz des Elterngeldes einfach nicht leisten zu können, eine sorgebedingte Auszeit zu nehmen. Je mehr ein Vater im Vergleich zu seiner Partnerin zum Haushaltseinkommen beiträgt, desto irrationaler wird aus finanzieller Sicht seine aktive Beteiligung an der Kinderfürsorge. Das Elterngeld mit seiner Einkommensersatzfunktion leistet zwar einen grundlegenden familienpolitischen Beitrag dazu, dass Paare eine Auszeit des Vaters zumindest thematisieren, für viele bietet es jedoch keine ausreichende finanzielle Kompensation für den Verdienstausschlag. Trotz der Einkommensersatzleistung werden die Opportunitätskosten einer Elterngeldphase als zu hoch empfunden, um den vorübergehenden Verlust an Einkommen beim Haupternährer der Familie hinzunehmen. Auch wenn eine solche „Logik des Geldbeutels“ (Hochschild 1989, 221) nicht alleine ausschlaggebend ist, da es nicht nur monetär-rationale Gründe sind, die Väter davon abhalten, ihre Erwerbsarbeit zugunsten der Kinderfürsorge zu unterbrechen bzw. zu reduzieren, bestätigen die befragten Väter damit den in zahlreichen Studien und Befragungen erhobenen Befund, dass der Einkommensvorteil der Männer gegenüber ihren Partnerinnen ein zentrales Hindernis des väterlichen Engagements in der familialen Care-Arbeit darstellt (vgl. z.B. Vaskovics/Rost 1999, Oberndorfer/Rost 2002, Fthenakis/Minsel 2002, Dittmann/Fischer/Koch et.al. 2009, Vogt 2010).

Erschwerend kommt hinzu, dass wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen ebenfalls Anreize für eine traditionell geschlechtliche Aufteilung der familialen Care-Arbeit setzen. Vom seit 1958 im Steuerrecht wirksamen Ehegattensplitting profitieren vor allem Ehepaare mit hohen relativen Einkommensdifferenzen. Je geringer der Einkommensunterschied zwischen beiden Partnern ist, desto weniger profitieren beide vom Splittingvorteil. Damit fördert das deutsche Steuerrecht ein männliches Ernährermodell, bei dem ein Elternteil gar nicht bzw. lediglich als Zuverdiener am Arbeitsmarkt partizipiert. Eckstein (2009, 108) weist zudem darauf hin, dass die Kombination des Ehegattensplittings mit den Steuerklassen III und V zusätzlich traditionalisierend wirkt, da „das Nettoeinkommen des Ehemanns unverhältnismäßig hoch wirkt“ und das Einkommen der Frau durch den Lohnsteuervorabzug so stark reduziert wird, „dass es innerfamiliär als leicht entbehrlicher Zuverdienst erscheint.“ Auch die in Deutschland bestehende beitragsfreie Ehegattenmitver-



sicherung in der gesetzlichen Krankenversicherung wird in diesem Zusammenhang kritisiert, da diese ebenfalls einen Anreiz zur Nicht-Erwerbstätigkeit bzw. geringfügigen Beschäftigung eines Partners setzt. Die befragten Väter und ihre Partnerinnen wägen damit durchaus wirtschaftlich-rational ab, für welchen Elternteil es ökonomisch sinnvoller erscheint, nach der Geburt eines Kindes eine längere berufliche Auszeit bzw. eine Reduzierung der Arbeitszeit zu nehmen. Ökonomische Faktoren wie die relativen Einkommensverhältnisse und steuerliche Begünstigungen geben jedoch nicht allein den Ausschlag zu traditionellen Arrangements der Fürsorgearbeit.

4.2 Betriebliche Blockaden

Als zweites zentrales Hindernis ihres Fürsorgeengagements nennen die befragten Väter ihre berufliche Situation sowie die betrieblichen Rahmenbedingungen ihres Arbeitgebers. Wie der 7. Familienbericht deutlich gemacht hat, ist Erwerbsarbeit „der mächtigste Taktgeber für die familiäre Lebensführung im Alltag“ (BMFSFJ 2006, 222), da diese maßgeblich sowohl über die Menge, als auch die Lage der Zeit bestimmt, die Männer und Frauen für familiäre Care-Arbeit zur Verfügung haben. Aus diesem Grund wurde bei der Väter-Befragung besonderes Augenmerk auf die Mesoebene des Betriebes gelegt. So wurde bewusst nur ein Betrieb – die Hetektro AG – untersucht, um anhand der Aussagen der interviewten Angestellten Rahmenbedingungen von fürsorglicher Vaterschaft seitens des Arbeitgebers detailliert beleuchten zu können. Nach Schneider, Gerlach und anderen (2008) können drei Dimensionen von betrieblichem Familienbewusstsein unterschieden werden: Leistung, Dialog und Kultur. Wie sich bei den Interviews herausstellte, bietet die Hetektro AG in der Dimension „Leistung“ schon eine Reihe von Maßnahmen wie z.B. flexible Arbeitszeiten und kurzfristige Freistellungen an, um ihren Beschäftigten die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern. Für diese Leistungen erhielt die Hetektro AG auch ein Zertifikat des Audits „Beruf und Familie“.³ Obwohl diese Angebote von den Vätern durchweg positiv bewertet werden, werden sie in der Praxis nur wenig genutzt. Auch die rechtlichen Ansprüche auf Elternzeit, Elterngeld oder Teilzeit nehmen die Befragten kaum bzw. nur zögerlich in Anspruch.

Ein Grund dafür ist die unter den Beschäftigten weit verbreitete Angst vor einem „Karriereknick“ bzw. dem „Karriereende“, wenn sie mehr Zeit mit der Familie verbringen wollen. Bei der Entscheidung für oder gegen eine eigene Elterngeldphase des Vaters spielt dies eine entscheidende Rolle. Gerade für junge Väter, deren Berufseintritt auch in der Hetektro AG zunehmend von unsicheren Beschäftigungsverhältnissen durch befristete Verträge geprägt ist, kann die Angst vor beruflichen Nachteilen dabei ein entscheidendes Hindernis sein. Sie stellen ihren Wunsch nach einer sorgebedingten Auszeit nicht selten hinter ihrem ebenso großen Bedürfnis, der Familie finanzielle Sicherheit zu geben, zurück. Die Inanspruchnahme von Elterngeld könnte negativ bewertet werden und zu einer Nicht-Verlängerung der Beschäftigung, d.h. zu beruflichen Sanktionen führen, unter denen auch die Familie zu leiden hätte. Ebenso schwerwiegend ist die Befürchtung, durch die sor-

³ Das Audit „berufundfamilie“ der gemeinnützigen Hertie-Stiftung unterstützt Unternehmen bei der Umsetzung einer familienbewussten Personalpolitik. Im Rahmen eines meist dreimonatigen Auditierungsprozesses erarbeiten Unternehmen gemeinsam mit ihren Auditor/innen konkrete Ziele und Maßnahmen, um Beschäftigte bei der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben besser zu unterstützen. Am Ende der ersten Auditierungsphase erhält das Unternehmen ein Grundzertifikat, wie es auch die Hetektro AG verliehen bekommen hat.

gebedingte Auszeit einen beruflichen Statusverlust hinnehmen zu müssen. Da die Mehrheit der Beschäftigten in Projektteams arbeitet und diese als „Karrieresprungbretter“ gelten, befürchten viele, den Anschluss zu verlieren – ein Risiko, das viele Befragte erst gar nicht eingehen wollen.

Überraschenderweise erweisen sich die Ängste vor einem tatsächlichen „Karrierestop“ bei den Befragten der Hetektro AG tatsächlich aber als weitgehend unbegründet. Formelle Sanktionen durch die Nutzung des Elterngeldes wie etwa der Verlust des Arbeitsplatzes, Gehaltseinbußen oder der Abzug von Verantwortungsbereichen, kommen im befragten Sample kein einziges Mal vor. Wie auch die Erhebungen von Pfahl und Reuyß (2009) sowie Vaskovics und Rost (1999) zeigen, ist die antizipierte Angst vor beruflichen Nachteilen in den Köpfen der Beschäftigten viel größer als sie im Abgleich mit der betrieblichen Realität eigentlich sein müsste. Es sind jedoch nicht nur formelle Sanktionen, sondern auch die Angst vor negativen Reaktionen der Kolleginnen und Kollegen sowie des/der Vorgesetzten, die sich hinderlich auf die Entscheidung für eine sorgebedingte Auszeit auswirken. Insbesondere betriebseigene Normen und Werte, die an Beschäftigte oftmals informell und implizit vermitteln, was von ihnen als „gute Mitarbeiter“ erwartet wird bzw. was dem Standard entspricht, leisten hierzu einen gewichtigen Beitrag. Wie nun gezeigt wird, bestehen in der Hetektro AG insbesondere in der Dimension „Kultur“ (Schneider/Gerlach/Wieners et.al. 2008) betriebliche Blockaden fürsorglicher Vaterschaft, die dazu führen, dass sich der familienbewusste Anspruch des Betriebes an dessen Praxis bricht und bestehende Angebote davon vollständig konterkariert werden.

4.2.1 Leistungsdruck, Anwesenheit und Verfügbarkeit

Hohe Leistungsanforderungen, konstanter Zeitdruck, Stress und Hektik prägen das Arbeitsklima der meisten Befragten. Ist ein Projekt abgeschlossen, folgt zugleich das nächste. Als „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß 2004) wird von den Beschäftigten unternehmerisches Denken verlangt, die anfallenden Aufgaben eigenverantwortlich zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Zwar wird diese Souveränität durchaus von den Befragten begrüßt, zugleich geben viele jedoch an, sich deswegen oft überfordert zu fühlen. Um das hohe Arbeitspensum zu bewältigen, fallen regelmäßig Überstunden an. Unabhängig von ihrer hierarchischen Position im Unternehmen beklagen viele deshalb eine große Lücke zwischen ihrer tariflich vorgesehenen und ihrer tatsächlichen Arbeitszeit. Der herrschende Leistungsdruck wird zusätzlich durch die zum Interviewzeitpunkt stattfindende Neustrukturierung des Konzerns verschärft, die unter anderem mit einer gesteigerten Konkurrenz der Geschäftsbereiche sowie einem potenziellen Stellenabbau einhergeht. Das Betriebsklima wird in den meisten Interviews als sehr schlecht empfunden, zumal die meisten Befragten den Eindruck haben, dass ihre Führungskräfte die Befürchtungen der Belegschaft vor künftigen Stellenkürzungen ihrerseits schüren, um deren Leistungsbereitschaft zu steigern. Der Anspruch der Hetektro AG, ein familienbewusstes Unternehmen zu sein, bricht sich an der betrieblichen Realität, die Beschäftigten angesichts einer solch bewussten „Implementierung von Unsicherheit“ (Nickel/Hüning/Frey 2008, 216) einen hohen Arbeitseinsatz abverlangt und nur wenig Raum für das Familienleben lässt.



Weitere Hindernisse väterlicher Sorgearbeit finden sich auch auf der Ebene der Unternehmenskultur. Generell wird im Unternehmen physische Präsenz mit Leistungsbereitschaft und Produktivität gleichgesetzt. Dabei ist es jedoch wichtig, zu den „richtigen Zeiten“ anwesend zu sein. Während in technisch geprägten Bereichen eine ausgeprägte „Lerchen-Kultur“ des frühen Arbeitsbeginns vor 8 Uhr morgens vorherrscht, ist es in den betriebswirtschaftlich dominierten Abteilungen dagegen entscheidend, entsprechend einer „Eulen-Kultur“ in die Abendstunden hinein Präsenz zu zeigen. Beide Anwesenheitskulturen sind trotz ihres informellen Charakters so dominant, dass sie die formell vorhandenen flexiblen Arbeitszeiten völlig außer Kraft setzen und Mitarbeiter, die familienbedingt davon abweichen, durch kritische Bemerkungen ihrer Kolleg/innen abgestraft werden. Der Vereinbarkeitskonflikt vieler Beschäftigter verschärft sich zusätzlich durch eine ebenfalls ausgeprägte Kultur der Verfügbarkeit, bei der insbesondere von Führungskräften jederzeitige Einsatzbereitschaft vorausgesetzt wird. Dazu gehört auch, an freien Tagen, abends oder am Wochenende erreichbar zu sein, um bei Bedarf Auskünfte zu geben oder in den Betrieb zu fahren. Dieses vom Unternehmen kommunizierte Ideal des „flexiblen Menschen“ (Sennett 1998) befördert auch die Überzeugung vieler Befragter, dass Führungspositionen in der Hetektro AG per se „unteilbar“ seien. Auch sorgebedingte Auszeiten werden nur dann als unproblematisch gesehen, wenn die Verfügbarkeit der Beschäftigten nach Ablauf dieser Phase wieder sichergestellt werden kann. Dies führt bei einigen Elternzeit-Vätern im Sample dazu, dass sie nach ihrem beruflichen Wiedereinstieg lange Arbeitszeiten in Kauf nehmen, um Präsenz und Verfügbarkeit zu demonstrieren, und sich ihr familiales Sorgearrangement dauerhaft traditionalisiert.

4.2.2 Fürsorgekonkurrenzen zwischen Firma und Familie

Männlichen Beschäftigten fällt es deshalb so schwer, sich von diesen Idealen abzugrenzen, weil sowohl die Anwesenheits- als auch die Verfügbarkeitskultur unmittelbar mit einem betrieblichen Leitbild traditioneller Männlichkeit verbunden sind. Männlichkeit ist dabei gleichbedeutend mit kontinuierlicher Vollzeit-Erwerbstätigkeit und dem Streben nach beruflichem Erfolg. Väter werden in diesem Zusammenhang lediglich in ihrer Funktion als „care provider“, nicht aber als „caregiver“ anerkannt. Wollen sie sich Zeit für direkte Sorgearbeit nehmen, indem sie „Vätermonate“ in Anspruch nehmen, auf Teilzeit reduzieren, flexible Arbeitszeiten nutzen oder schlichtweg Überstunden vermeiden, stehen sie vor einem Dilemma, denn sie müssen einen doppelten Normenbruch begehen: Zum einen weichen sie vom hegemonialen Bild des Ernährervaters ab und nehmen damit das Risiko auf sich, von ihrem betrieblichen Umfeld als „unmännlich“ wahrgenommen zu werden. Zum anderen brechen sie mit den dominanten Kulturen von Anwesenheit und Verfügbarkeit und riskieren damit einen Ruf als „schlechter“, d.h. unproduktiver und wenig leistungsbereiter Mitarbeiter.

Was vom Unternehmen explizit als Wunsch nach Fürsorge formuliert wird, erweist sich in der Realität als Sorgeanspruch, der sich nicht auf die Familien der Beschäftigten, sondern auf die Erwerbsarbeit bezieht. Insbesondere von Führungskräften sowie von Angestellten, die in Teams arbeiten, wird erwartet, dass sie für ihre Kolleg/innen, Kund/innen und Projekte „da sind“. Ein

Befragter bezeichnete die Hetektro AG als „gieriges Kind“, das von seinen Mitarbeiter/innen gar nicht genug Fürsorge bekommen kann. Der bzw. die Vorgesetzte, Kolleg/innen und Kund/innen dürfen nicht „hängengelassen“ werden (vgl. Kratzer 2003). Gerade angesichts der hohen Arbeitsbelastung ist das Verpflichtungsgefühl vieler Beschäftigter gegenüber der Erwerbsarbeit dabei so groß, dass es einem Verstoß gegen einen solidarisch-fürsorglichen Ehrenkodex gleichkäme, sich mehr Zeit für die Familie einzuräumen. Am Beispiel der Hetektro AG kann damit gezeigt werden, dass Erwerbsarbeit nicht nur in Zeit-, Energie- und Aufmerksamkeitskonkurrenz (Jurczyk/Schier/Szymenderski et.al. 2009, 192ff.), sondern auch in Fürsorgekonkurrenz mit dem Familienleben treten kann – eine Konkurrenz, die bei Vätern eine Spezialisierung auf die Brotverdienerrolle begünstigt und partnerschaftlichen Care-Arrangements im Wege steht.

4.3 Zwischenfazit

Die befragten Väter stehen deshalb alle vor einem Vereinbarkeitsdilemma, das sich im Alltag für die meisten als belastender Dauerkonflikt erweist. Um ihrem Verständnis von „guter Vaterschaft“ zu entsprechen, wollen Väter sowohl im Erwerbs- als auch im Familienleben „ihr Bestes“ geben, d.h. sie wollen einerseits als erfolgreiche Brotverdiener die materielle Existenz der Familie sichern, andererseits sich aber auch engagiert an der Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder in der Familie beteiligen. Die Anforderungen von Erwerbs- und Familienleben stehen sich jedoch so diametral gegenüber, dass den Vätern eine solche Kombination von „care providing“ und „caregiving“ hochgradig erschwert wird. Denn um in der Hetektro AG als Brotverdiener erfolgreich zu sein, müssen Väter möglichst flexibel, verfügbar und mobil sein sowie dem hegemonialen Leitbild des ununterbrochenen Vollzeit-Mannes entsprechen, der in erster Linie Fürsorge für seine Arbeit übernimmt. Nicht nur die Zeit für die Kinder ist zu knapp, zu kurz kommen auch Zeiten für die Partnerin, Freunde oder die eigene Regeneration. Chronische Zeitknappheit und der Wunsch, sich eigentlich „sehr gerne zerreißen“ zu wollen, um mehr Zeit für ihre Kinder zu haben, prägen den Alltag vieler Befragter. Als Folge berichten viele nicht nur von psychischen Belastungen, sondern auch von körperlichen „Stresskrankheiten“ wie Hörstürzen, Schlafmangel und Burnout-Syndromen. Die untersuchten Angestellten des Hetektro-Energiekonzerns stehen im alltäglichen Spannungsfeld zwischen Erwerbs- und Familienleben damit „immer unter Strom“.

5. „Care 2.0“ – 10 Punkte für eine väterorientierte Familienpolitik

Wie könnte dieses Vereinbarkeitsdilemma aber entschärft und es Vätern erleichtert werden, ihren weit verbreiteten Wunsch nach mehr Familienzeit, um selbst aktiv Fürsorgearbeiten für ihre Kinder zu übernehmen, in die Tat umzusetzen? Wie müsste die künftige Organisation von Sorgearbeit in Deutschland – eine „Care 2.0“ – ausgestaltet sein, um es im Sinne eines „warm-modernen“ Care-Modells (Hochschild 1995) beiden Geschlechtern zu ermöglichen, sich Erwerbs- und familiäre Sorgearbeit jenseits traditioneller Rollenbilder partnerschaftlich zu teilen und Kinder so bestmöglich zu fördern? Zur Umsetzung einer Familienpolitik, die auf die stärkere Aktivierung von Vätern in der Care-Arbeit ausgerichtet ist, bieten sich die im Folgenden beschriebenen Stellschrauben an.



5.1 Stärkung der Väterbeteiligung im Elterngeld

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Elterngeld zeigen, dass die Inanspruchnahme der Partnermonate durch Väter sehr positive Auswirkungen auf die Vater-Kind-Bindung, das Verhältnis zur Partnerin sowie das Wohlbefinden von Vätern selbst hat (Pfahl/Reuyß 2009, Ehnis 2009, Possinger 2013). Gerade Väter, die in dieser Zeit die Hauptverantwortung für die Familienarbeit übernehmen, geben an, mehr Zugang zur inneren und äußeren Lebenswelt des Kindes bekommen zu haben, z.B. indem sie die Bedürfnisse des Kindes danach besser einschätzen können und der Kontakt zu Erzieher/innen und Lehrer/innen des Kindes intensiviert wird. Zudem erfüllen die „Vätermonate“ in manchen Familien eine wichtige „Türöffner“-Funktion hinsichtlich einer partnerschaftlichen Verteilung der Sorgearbeit auf beide Elternteile auch jenseits der sorgebedingten Auszeit. Die Partnermonate im Rahmen des Elterngeldes sollten deshalb gezielt ausgeweitet werden, um Anreize für längere Auszeiten von Vätern zu setzen. Dabei sollte es nicht darum gehen, die Elterngeldbezugsdauer bei den Müttern zu kürzen, sondern das Elterngeld im Sinne eines 12+4- oder 12+6-Modells auszubauen.

Bislang kann das Elterngeld nur in vollen Monatsansprüchen bezogen werden. Bei Eltern, die sich für eine partnerschaftliche Aufteilung des Elterngeldes entscheiden, indem beide Elternteile parallel in Teilzeit arbeiten und Elterngeld in Anspruch nehmen, halbiert sich deshalb de facto die Bezugsdauer. Durch die Einführung des so genannten Teilelterngeldes könnte die Variante der sorgebedingten doppelten Teilzeiterwerbstätigkeit beider Elternteile hingegen unterstützt werden. Eltern könnten bei jeweils halber Inanspruchnahme den Auszahlungsbetrag des Elterngeldes so bis zu 28 Monaten strecken.

5.2 Änderungen des Teilzeit- und Befristungsgesetzes

Der Anteil an befristeten Arbeitsverhältnissen ist in den letzten Jahren stark angestiegen. Im Jahr 2011 war fast jeder zweite neue Arbeitsvertrag zeitlich befristet (Böckler Impuls 2012). Befristungen treffen vor allem junge Arbeitnehmer/innen im Familiengründungsalter („Generation Praktikum“). Die mit der Befristung einhergehende fehlende Verlässlichkeit ihrer Erwerbstätigkeit lässt gerade Väter davor zurückschrecken, ihre Wünsche nach mehr Familienzeit in die Tat umzusetzen. Insbesondere der bestehende Trend zu einem Anstieg der Befristungen ohne sachliche Gründe sollte zugunsten unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse gestoppt werden, um Planbarkeit für Paare zu erhöhen, Familiengründungen zu ermutigen und die „rush hour of life“ nicht zusätzlich zu verschärfen.

Die Reduzierung der Arbeitszeit im Rahmen des Teilzeit- und Befristungsgesetzes (TzBfG) erweist sich insbesondere für Frauen oftmals als Sackgasse, aus der ihnen die Wiederaufstockung der Arbeitszeit oft verwehrt bleibt. Das TzBfG sollte deshalb dahingehend geändert werden, dass ein Recht auf Wiederaufstockung der Arbeitszeit auf die ursprüngliche Dauer vorgesehen werden sollte, sofern die Reduzierung der Arbeitszeit aus sorgebedingten Gründen erfolgt. Dies könnte auch mehr Väter dazu ermutigen, ihre Arbeitszeit zugunsten ihrer Kinder zu reduzieren.

5.3 Einführung einer kurzen Familienvollzeit

Berücksichtigt man die Wünsche von Müttern und Vätern wäre außerdem eine kurze Familienvollzeit bzw. vollzeitnahe Familienteilzeit sinnvoll, die es Müttern und Vätern ermöglicht, einer existenzsichernden Beschäftigung zwischen 30-35 Stunden pro Woche nachzugehen, die ihnen dennoch ausreichend Zeit für die Fürsorge ihrer Kinder gewährt. Bislang ist auf dem Arbeitsmarkt eine starke Polarisierung der Arbeitszeiten auszumachen, da Väter in der Regel 40 Wochenstunden und weit mehr erwerbstätig sind, Mütter hingegen vor allem in Halbtagsbeschäftigungen anzutreffen sind. Da aus Erhebungen bekannt ist, dass sich Mütter eigentlich wünschen würden, mehr zu arbeiten, Väter hingegen gerne weniger Zeit am Arbeitsplatz verbringen würden, läge ein Modell kurzer Vollzeitarbeit speziell für Menschen mit Familienverpflichtungen in der Präferenz beider Geschlechter.

Eine solche kurze Familienvollzeit könnte entweder staatlich subventioniert werden oder nach dem Vorbild der Familienpflegezeit – jedoch mit einem Rechtsanspruch – gestaltet werden. Hier ist es Beschäftigten mithilfe eines Wertguthabens möglich, ihre Arbeitszeit sorgebedingt zu reduzieren, das Arbeitsentgelt wird jedoch durch den Arbeitgeber aufgestockt. Beschäftigte haben dabei die Möglichkeit, ein Guthaben für diese Phase entweder zuvor anzusparen oder es nach Beendigung der Pflegephase auszugleichen.

5.4 Verbesserung der Betreuungsinfrastruktur

Die in vielen Kommunen noch immer unzulänglichen Betreuungsangebote wirken sich traditionalisierend auf Familien aus, da ein Elternteil notgedrungen beruflich zurückstecken muss, um die Kinderbetreuung zu leisten. Sind Angebote der Kindertagesbetreuung vorhanden, so sind diese zeitlich oft so ausgestaltet, dass sie selbst eine Halbtagsbeschäftigung erschweren. Fthenakis (2006, 170) weist darauf hin, dass die Partizipation von Vätern durch eine bedarfsgerechte Flexibilisierung der Öffnungszeiten hingegen verbessert werden könnte, denn diese würde es auch ihnen ermöglichen, Bring- und Holdienste ihres Kindes zu übernehmen. Ein massives Vereinbarkeitsproblem haben außerdem nicht nur Eltern mit unter Dreijährigen und Kindergartenkindern, sondern auch Eltern von Schulkindern. Die meisten Schulkinder in Deutschland besuchen Halbtagschulen, deren Unterricht mittags endet. Im Jahr 2008 ging bundesweit nur jedes vierte Kind auf eine allgemeinbildende Ganztagschule (BMFSFJ 2011b). Dabei wird dieser Schnitt vor allem durch Länder wie Sachsen und Thüringen gehoben, wo der Anteil an Ganztagschüler/innen bei 69 bzw. 52 Prozent liegt, während in Bayern oder Rheinland-Pfalz nur 5 bzw. 15 Prozent der Schüler/innen eine Ganztagschule besuchen (ebd., 27). Hinzu kommen für Eltern unvorhersehbare Unterrichtsausfälle, Betreuungsengpässe in den Schulferien, Chauffeurdienste für die nachmittäglichen Aktivitäten der Kinder sowie zeitaufwendige Unterstützung bei den Hausaufgaben (ebd.). Die Kinderbetreuungssituation erweist sich als eine doppelte Barriere partnerschaftlicher Arrangements, da sie sowohl die Beteiligung der Mütter am Erwerbsleben, als auch die der Väter am Familienleben erschwert. Wie auch der 8. Familienbericht der Bundesregierung fordert, sollte



es deshalb Ziel sein, jedem Kind einen qualitativ hochwertigen Ganztagesplatz in Kindertageseinrichtungen bzw. Tagespflege sowie in einer Ganztageschule zur Verfügung zu stellen (BMFSFJ 2012, 131).

5.5 Veränderungen in der Besteuerung von Familien

Steuerliche Rahmenbedingungen setzen ebenfalls traditionalisierende Anreize und stärken bei Vätern den Eindruck, sich mehr Familienzeit nicht leisten zu können. Einen zentralen Beitrag leistet hier das Ehegattensplitting, das für Rüling (2007) neben der kostenlosen Mitversicherung der Ehefrau und fehlenden Angeboten der Kindertagesbetreuung die „erste Traditionalisierungsfälle“ begünstigt. Durch die starke Förderung der Hausfrauenehe „lohnt“ sich aus Sicht der Eltern eine zeitnahe Rückkehr der Frau in den Arbeitsmarkt nach der Geburt eines Kindes aus finanzieller Sicht häufig nicht, da der Splittingeffekt gemindert wird, die Gratis-Mitversicherung entfällt und zusätzlich erhebliche Betreuungskosten aufgewendet werden müssen. Insbesondere bei kleinen Kindern wird die Erwerbstätigkeit der Mutter deshalb oft als „Luxus“ empfunden (Rüling 2004, 123). Das Ehegattensplitting sollte deshalb zugunsten eines Systems der Individualbesteuerung (BMFSFJ 2011a, 218) oder eines Familientarifsplittings (Dialog über Deutschlands Zukunft 2012) abgeschafft werden.

Die anfallenden, erwerbsbedingten Betreuungskosten sollten zudem als Werbungskosten vollständig steuerlich absetzbar sein, um zu verhindern, dass hohe Betreuungskosten zusätzlich traditionalisierend wirken.

5.6 Verringerung der geschlechtsspezifischen Einkommenslücke

Die Funktion des Vaters als Haupternährer der Familie wird durch die bestehenden Lohn- und Gehaltsunterschiede von Männern und Frauen in Höhe von 23 % (Böckler-Impuls 2008) auf dem Arbeitsmarkt begünstigt. Durch familienbedingte Erwerbsunterbrechungen bzw. Arbeitszeitreduzierungen weitet sich diese „gender wage gap“ in der Regel zugunsten der Väter zusätzlich. Für Väter als Hauptverdiener wird es im Lebensverlauf deshalb ökonomisch immer irrationaler, Zeit mit der Familie zu verbringen, da dies mit hohen Opportunitätskosten einherginge. Auch wenn die Gründe für die geschlechtsspezifische Einkommenslücke vielschichtig sind und ihre exakte Höhe umstritten ist, sollte eine Reduzierung im Interesse familienpolitischer Bestrebungen liegen, um ökonomische Rahmenbedingungen zu vermeiden, die Väter vor der Übernahme von Sorgeverantwortung abhalten.

5.7 Entlastung durch kommunale Familienzeitpolitik

Der 8. Familienbericht (BMFSFJ 2012) schlägt die Umsetzung einer konsequenten Familienzeitpolitik auf kommunaler Ebene vor, um Familien im Alltag besser zeitlich zu entlasten. Dies ist mit Blick auf die von den befragten Vätern geschilderte chronische Zeitnot im Alltag nur zu unterstüt-

zen. Während Erwerbsarbeit zunehmend entgrenzt ist und von Beschäftigten jederzeitige Flexibilität und Verfügbarkeit erfordert, ist im lokalen Nahraum – d.h. bei Öffnungszeiten von Behörden, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, Geschäften, Dienstleistungen, Postfilialen, Ärzt/innen und dem öffentlichen Nahverkehr – noch alles „darauf ausgerichtet, dass ein Familienmitglied tagsüber, zumindest halbtags, frei verfügbar ist“ (Mückenberger 2009, 10). Diese lokalen „Taktgeber“ haben eigene Zeitlogiken, die meist weder aufeinander, noch an die zunehmend entgrenzten Erwerbsarbeitszeiten von Männern und Frauen angepasst sind. Hinzu kommen Wegzeiten, die oft erheblich sein können, will man die öffentlichen und privaten Dienstleistungen dieser Taktgeber in Anspruch nehmen. Der zeitliche Koordinationsaufwand führt in Familien, wo die Zeiten des einzelnen mit denen der anderen Familienmitglieder in Einklang gebracht werden müssen, im Alltag oft zu massiven Zeitkonflikten. Familienpolitisch sinnvoll ist deshalb eine Zeitsynchronisation dieser Taktgeber auf lokaler Ebene. Die praktische Umsetzung zeitpolitischer Maßnahmen ist, wie die Erfahrungen mehrerer Kommunen der letzten Jahre gezeigt haben, sehr anspruchsvoll, da diese nicht nur viel Zeit, sondern auch Geld erfordert (Possinger 2011). Zudem sind nur die wenigsten Kommunen für zeitpolitische Belange ihrer Bürger/innen sensibilisiert. Die Unterstützung von Bund und Ländern ist deshalb in diesem Handlungsfeld unerlässlich.

Neben der zeitlichen Abstimmung von Taktgebern sollten zudem zeitsensible infrastrukturelle Angebote wie z.B. Familienzentren, Mehrgenerationenhäuser, kommunale Familienbüros oder andere zentrale Anlaufstellen für Familien gefördert werden, die Transparenz über bestehende Leistungen herstellen und Familien zeitsparend weitervermitteln (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2009). Auch ein Angebot an bezahlbaren und legalen haushaltsnahen Dienstleistungen entlastet Familien im Alltag und kann Müttern und Vätern dabei helfen, mehr freie Zeit mit ihren Kindern zu haben. Zudem sollte geprüft werden, wo mit dem Einsatz neuer digitaler Technologien Wege erspart werden können (z.B. durch Online-Behördengänge). Um eine frühe selbständige Mobilität von Kindern zu fördern und Eltern bei zeitaufwendigen Chauffeurdiensten per PKW zu entlasten, sollten insbesondere Schulwege vor Ort verkehrssicherer gestaltet werden. Hierzu eignen sich Maßnahmen wie der Ausbau eines flächendeckenden Fuß- und Radwegenetzes, die Einrichtung temporärer Spielstraßen sowie die Etablierung von Walking Bus-Systemen.

5.8 Integration der Zielgruppe Väter in die Familienbildung

Väter sollten stärker bei den präventiven Angeboten der Familienbildung nach § 16 SGB VIII berücksichtigt werden. Familienbildung ist darauf ausgerichtet, Familie und ihren Mitgliedern unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen in ihren jeweiligen Lebenslagen Hilfen anzubieten und Eltern so zu fördern, dass sie ihrer Erziehungsverantwortung besser nachkommen können. Dazu gehört es auch, Angebote für Väter zu schaffen, die sich mehr an der Kinderfürsorge beteiligen wollen. Dabei sollte z.B. die Bedeutung, die Väter für die Entwicklung ihrer Kinder spielen, hervorgehoben werden. Auch der Übergang zur Vaterschaft, Veränderungen in der Paarbeziehung sowie das Vereinbarkeitsdilemma von Vätern sollte stärker in den Fokus von Angeboten der Familienbildung gerückt werden (vgl. Fthenakis 2006). Die Kompetenzen von



Vätern, mit der zur Verfügung stehenden Zeit bestmöglich umzugehen, sollten geschult werden. Dies bedeutet nicht nur, Aufgaben in der Zeit effizient zu erledigen, sondern den Alltag zeitlich auch so zu gestalten, dass Väter ihrem Spagat zwischen Arbeitsmarkt, Fürsorge, Partnerschaft und der eigenen Regeneration gerecht werden können. Hierzu müssen sie lernen, aktiv Grenzen zu ziehen („doing boundary“ bzw. „boundary management“) – d.h. sie setzen Prioritäten inwieweit sie auf äußere Erwartungen, Anforderungen der Familie und persönliche Bedürfnisse eingehen (Jurczyk/Schier/Szymenderski et.al. 2009). Wie Jürgens (2009) betont, dienen solche Grenzziehungen der Aufrechterhaltung von Arbeits- und Lebenskraft sowie von physischer und psychischer Stabilität und sozialen Bindungen.

Neben der Familienbildung müssen auch Arbeitgeber/innen einen Beitrag dazu leisten, die Zeitkompetenzen ihrer Beschäftigten mit Sorgeverpflichtungen zu schulen. So sollten z.B. im Rahmen der Personalentwicklung oder der betrieblichen Sozialberatung entsprechende Seminare angeboten werden, die Männern und Frauen Hilfestellungen beim Umgang mit Zeitkonflikten geben und Strategien des Grenzmanagements vermitteln.

5.9 Väter- und familiensensible Personalpolitik auf betrieblicher Ebene

Damit richtet sich der Blick einer väterorientierten Familienpolitik auf die Arbeitgeber/innen, die im erwerbszentrierten Lebensverlauf von Vätern eine Schlüsselposition zu einer besseren Vereinbarkeit von Vaterschaft und Erwerbsarbeit einnehmen. Familienpolitik sollte darauf ausgerichtet sein, Arbeitgeber/innen und Sozialpartner als zentrale Partner zu gewinnen, ohne sich dabei jedoch dem Verfügbarkeitsdiktat des Arbeitsmarktes unterzuordnen. Viele Arbeitgeber/innen haben sich in den letzten Jahren auf den Weg gemacht, die Arbeitsbedingungen für Beschäftigte mit Familienverpflichtungen zu verbessern – auch weil sie angesichts des Fachkräftemangels selbst davon durch geringere Fluktuations- und Krankheitsraten profitieren (BMFSFJ 2005). Dennoch ist es – wie gezeigt wurde – den meisten Vätern im Alltag nur möglich, so viel Fürsorgeengagement zu leisten, wie es ihnen die Erwerbsarbeit erlaubt. Eine familien- bzw. vätersensible Arbeitsplatzgestaltung ist für die Realisierung eines „warm-modernen“ Care-Modells (Hochschild 1995) jedoch unerlässlich. Neben verlässlichen Möglichkeiten der Arbeitszeitflexibilisierung, vollzeithen Teilzeitmöglichkeiten, familienbewussten Angeboten der Arbeitsorganisation (z.B. Job-Sharing oder Telearbeit), Teilzeitmöglichkeiten auch in Führungspositionen sowie betrieblichen Serviceangeboten (z.B. Notfallbetreuungsmöglichkeiten, Wäscheservice, Eltern-Kind-Arbeitszimmer) ist vor allem die Unternehmenskultur von großer Bedeutung. Entscheidend ist ein Betriebsklima, das Männer und Frauen aktiv dabei unterstützt, ihren familiären Verpflichtungen ohne berufliche Sackgasseneffekte nachzukommen und das gerade Männer dazu ermutigt, ihre Wünsche nach Familienzeit umzusetzen. Ein hilfreiches Instrument kann in diesem Zusammenhang die Aufnahme von Familienbewusstsein in die Führungskräftebeurteilung darstellen, bei der Beschäftigte in Leitungspositionen auch danach beurteilt werden sollten, inwiefern sie die familiären Sorgebelange ihrer Mitarbeiter/innen berücksichtigen. So könnte ein Anreiz zur familiengerechteren Führung gesetzt werden, der sich auch für die Vorgesetzten selbst auszahlt.

5.10 Einführung eines „Family Mainstreamings“

Familienpolitisch sinnvoll wäre die Einführung einer familienbezogenen Rechtsfolgenabschätzung, wie sie auch die Sachverständigenkommission des 8. Familienberichts vorschlägt (BMFSFJ 2012, 182). Nach dem Vorbild des „gender mainstreamings“ könnte eine solche Folgenabschätzung des „family mainstreamings“ Gesetze und rechtliche Bestimmungen ex-ante daraufhin überprüfen, inwiefern sich daraus Auswirkungen auf die zur Verfügung stehenden Familienzeiten sowie die Fürsorgebeteiligung von Vätern ergeben.

6. Fazit

Das Engagement von Vätern im „caregiving“ der Fürsorgearbeit ist für eine gelingende Sozialisation und den Bildungserfolg von Kindern von großer Bedeutung. Will man Familienpolitik neu denken und partnerschaftliche Sorge-Arrangements im Sinne eines „warm-modernen“ Familienmodells (Hochschild 1995) fördern, bei dem sich beide Eltern sowohl die Erwerbs- als auch Familienarbeit teilen, so muss man insbesondere bei den Männern ansetzen und prüfen, inwiefern ihnen die bestehenden strukturellen Rahmenbedingungen überhaupt Zeit und Gelegenheiten für die Fürsorge ihrer Kinder verschaffen. Wie dieser Beitrag am Beispiel der Hetektro AG gezeigt hat, bricht sich das fürsorgliche Engagement von Vätern in der Familie nicht nur an innerfamiliären Einkommensdifferenzen, sondern auch an den Mechanismen eines globalisierten Arbeitsmarktes, der keine Rücksicht auf die Familienverantwortung seiner Beschäftigten nimmt, seinerseits aber wie ein „gieriges Kind“ jederzeitige Fürsorge einfordert. Für Väter erweist sich dies als hohe Hürde, da in ihrem Care-Verständnis Fürsorge meist untrennbar mit Erwerbsarbeit verknüpft ist, denn gerade eine erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsmarkt konstituiert in der Regel den Kern „guter Vaterschaft“. Zugunsten des „caregivings“ Abstriche im „care providing“ hinzunehmen, stellt für die meisten Väter als Hauptverdiener der Familie keine Option dar. Es sollte deshalb nach politischen wie betrieblichen Möglichkeiten gesucht werden, wie diesem männlichen Care-Verständnis besser Rechnung getragen und das öffentliche Gut der direkten Fürsorge so in die berufliche Entwicklung beider Geschlechter integriert werden kann, dass daraus für Beschäftigte weder subjektive noch objektive Nachteile entstehen. Väter dabei zu unterstützen, möglichst viel persönliche Fürsorge jenseits der reinen finanziellen Versorgung ihrer Kinder zu leisten, rückt damit in den Fokus familien-, kinder- und bildungspolitischer Verantwortung.



7. Literaturverzeichnis

Allen, Sarah; Daly, Kerry J. (2007): The Effects of Father Involvement. An Updated Research Summary of the Evidence. Herausgegeben von Father Involvement Research Alliance (FIRA). University of Guelph.

Allmendinger, Jutta (2009): Frauen auf dem Sprung. Wie junge Frauen heute leben wollen. Die Brigitte-Studie. München: Pantheon-Verlag.

BMFSFJ (2005): Betriebswirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Maßnahmen. Kosten-Nutzen-Analyse. Herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

BMFSFJ (2006): 7. Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Unter Mitarbeit von Hans Bertram, Jutta Allmendinger und Wassilios E. Fthenakis et al. Herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

BMFSFJ (2009): Evaluationsbericht Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz 2009. Unter Mitarbeit von Jochen Kluge und Markus Tamm. Herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

BMFSFJ (2011a): Neue Wege - gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Berlin.

BMFSFJ (2011b): Zur Vereinbarkeitssituation von Eltern und Schulkindern. Herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. (Monitor Familienforschung, 25).

BMFSFJ (2012): 8. Familienbericht. Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

Böckler-Impuls (2008): Größter Lohnrückstand bei älteren Frauen. Herausgegeben von Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Böckler-Impuls (2012): Jeder zweite neue Job befristet. Herausgegeben von Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Cyprian, Gudrun (2007): Väterforschung im deutschsprachigen Raum. ein Überblick über Methoden, Ergebnisse und offene Fragen. In: Mühling, Tanja; Rost, Harald (Hg.): Väter im Blickpunkt. Perspektiven der Familienforschung. Opladen: Budrich, S. 23-48.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben. Berlin.

Dialog über Deutschlands Zukunft (2012): Ergebnisbericht des Expertendialogs der Bundeskanzlerin. Berlin.

Dittmann, Jörg; Fischer, Arthur; Koch, Lisa; Weigel, Hans-Georg (2009): Motive und Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie für Väter. Eine empirische Studie des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Herausgegeben von Ministerium für Arbeit Soziales Gesundheit Familie und Frauen Rheinland-Pfalz. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Frankfurt am Main.

Eckstein, Christiane (2009): Geschlechtergerechte Familienpolitik. Wahlfreiheit als Leitbild für die Arbeitsteilung in der Familie. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Ennis, Patrick (2009): Väter und Erziehungszeiten. Politische, kulturelle und subjektive Bedingungen für mehr Engagement in der Familie. Sulzbach / Taunus: Helmer.

Flouri, Eirini; Buchanan, Ann; Bream, Victoria (2002): Adolescents' perceptions of their fathers' involvement. Significance to school attitudes. In: *Psychology in the Schools*, Jg. 39, H. 5, S. 575–582.

Folbre, Nancy (2003): "Holding Hands at Midnight". The paradox of caring labor. In: Barker, Drucilla K.; Kuiper, Edith (Hg.): *Toward a Feminist Philosophy of Economics*. London, New York: Routledge Verlag, S. 213–230.

Fthenakis, Wassilios E. (2006): Facetten der Vaterschaft. Perspektiven einer innovativen Väterpolitik. Berlin: Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Fthenakis, Wassilios E.; Kalicki, Bernhard; Peitz, Gabriele (2002): Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, Wassilios E.; Minsel, Beate (2002): Die Rolle des Vaters in der Familie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 213).

Hawkins, Alan J.; Christiansen, Shawn L.; Pond Sargent, Kathryn; Hill, Jeffrey E. (1995): Rethinking Father's Involvement in Child Care. A Developmental Perspective. In: Marsiglio, William (Hg.): *Fatherhood. Contemporary Theory, Research, and Social Policy*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 41–56.



Helfferrich, Cornelia; Klindworth, Heike; Wunderlich, Holger (2006): Männer leben. Eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung ; Basisbericht. Köln: Bundeszentrale f. gesundheitl. Aufklärung (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, 27).

Hochschild, Arlie Russell (1989): The Second Shift. Working Parents and the Revolution at Home. New York: Viking Penguin.

Hochschild, Arlie Russell (1995): The Culture of Politics: Traditional, Postmodern, Cold-modern, and Warm-modern Ideals of Care. In: Social Politics, H. 3, S. 331–346.

Jochimsen, Maren A. (2003): Careful Economics. Integrating Caring Activities And Economic Science. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Jurczyk, Karin; Schier, Michaela; Szymenderski, Peggy; Lange, Andreas; Voß, Günter G. (2009): Entgrenzte Arbeit - entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin: Ed. Sigma.

Jürgens, Kerstin (2009): Arbeits- und Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Kassner, Karsten (2008): Männlichkeitskonstruktionen von „neuen Vätern“. In: Baur, Nina; Lüdtke, Jens (Hg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich Publishers, S. 141–163.

Kaufmann, Jean-Claude (2005): Schmutzige Wäsche. Ein ungewöhnlicher Blick auf gewöhnliche Paarbeziehungen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Kratzer, Nick (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: Ed. Sigma.

Krüger, Helga (2006): Geschlechterrollen im Wandel. Modernisierung der Familienpolitik. In: Bertram, Hans; Krüger, Helga; Spieß, Katharina C. (Hg.): Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht der Bundesregierung. Opladen: Budrich, S. 191–206.

Lamb, Michael E. (Hg.) (2010): The Role of the Father In Child Development. 5. ed. Hoboken, NJ: Wiley.

Lange, Andreas (2006): Arbeits- und Familienzeiten aus Kinderperspektive. In: Bertram, Hans; Krüger, Helga; Spieß, Katharina C. (Hg.): Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht der Bundesregierung. Opladen: Budrich, S. 125–144.

Mückenberger, Ulrich (2009): Die Familie darf nicht länger Privatproblem der Eltern sein. Interview mit Ulrich Mückenberger. In: DJI Bulletin, Jg. 88, H. 4, S. 10–11.

Nickel, Hildegard Maria; Hüning, Hasko; Frey, Michael; Braun, Susanne (2008): Subjektivierung, Verunsicherung, Eigensinn. Auf der Suche nach Gestaltungspotenzialen für eine neue Arbeits- und Geschlechterpolitik. Berlin: Ed. Sigma.

Oberndorfer, Rotraut; Rost, Harald (2002): Auf der Suche nach den neuen Vätern. Familien mit nichttraditioneller Verteilung von Erwerbs- und Familienarbeit. Herausgegeben von Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Bamberg (ifb Forschungsbericht), Nr. 5.

Parsons, Talcott; Bales, Robert F. (1956): Family socialization and interaction process. London: Routledge.

Pfahl, Svenja; Reuyß, Stefan (2009): Das neue Elterngeld. Erfahrungen und betriebliche Nutzungsbedingungen von Vätern ; eine explorative Studie. Unter Mitarbeit von Katrin Menke. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Pleck, Joseph H.; Masciadrelli, Brian P. (2004): Paternal Involvement by U.S. Residential Fathers. Levels, Sources, Consequences. In: Lamb, Michael E. (Hg.): The role of the father in child development. 5. ed. Hoboken, NJ: Wiley, S. 222–271.

Pongratz, Hans J.; Voß Günter G. (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.

Popenoe, David (1996): Life Without Father. Compelling New Evidence That Fatherhood And Marriage Are Indispensable For the Good of Children and Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Possinger, Johanna (2011): Kommunale Zeitpolitik für Familien. Ansätze, Erfahrungen und Möglichkeiten der Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Possinger, Johanna (2013): „Neuen Vätern“ auf der Spur. Fürsorgliche Vaterschaft im Spannungsfeld von Erwerbs- und Familienleben. Unveröffentlichte Dissertation. Wiesbaden: Springer VS Verlag (erscheint im 1. Halbjahr 2013).

Roopnarine, Jaipaul L.; Mounts, Nina S. (1985): Mother-child and father-child play. In: Early Child Development and Care, Jg. 20, H. 2, S. 157–169.

Rosenberg, Jeffrey; Wilcox, W. Bradford (2006): The Importance of Fathers in the Healthy Development of Children. Washington D.C.: U.S. Department of Health and Human Services (Child Abuse And Neglect User Manual Series).



Rüling, Anneli (2004): Wohlfahrtsstaat, Geschlechterverhältnisse und familiäre Arbeitsteilung. Theoretische Überlegungen. In: Döge, Peter; Kassner, Karsten; Schambach, Gabriele (Hg.): Schau-stelle Gender. Aktuelle Beiträge sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 109–134.

Rüling, Anneli (2007): Jenseits der Traditionalisierungsfallen. Wie Eltern sich Familien- und Erwerbsarbeit teilen. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Schneider, Helmut; Gerlach, Irene; Wieners, Helen; Heinze, Jana (2008): Der berufundfamilie-Index - ein Instrument zur Messung des betrieblichen Familienbewusstseins. Arbeitspapier Nr. 4. Forschungszentrum Familienbewusste Personalpolitik. Münster, Berlin.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin Verlag.

Snarey, John R. (1993): How Fathers Care for the Next Generation. A Four-Decade Study. Cam-bridge, Mass.: Harvard University Press.

Statistisches Bundesamt (2011): Höchste Väterbeteiligung beim Elterngeld weiterhin in Jena. Pres-semitteilung Nr. 233 vom 21.06.2011.

Vaskovics, Laszlo A; Rost, Harald (1999): Väter und Erziehungsurlaub. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 179).

Vogt, Ann-Cathrin (2010): Warum Väter ihre Erwerbstätigkeit (nicht) unterbrechen. Ökonomische versus sozialpsychologische Determinanten der Inanspruchnahme von Elternzeit durch Väter. Univ., Diss.–Tübingen, 2009. 1. Aufl. München: Hampp (Beiträge zur Personal- und Organisations-ökonomik, 21).

Volz, Rainer; Zulehner, Paul M. (2009): Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Baden Baden: Nomos Verlag.

Kinder in den Existenzsicherungsgesetzen und die Frage nach gelingendem Aufwachsen.

Christiane Meiner

1. Einleitung

Rund ein Viertel der Kinder in Deutschland wachsen in schwierigen Lebensverhältnissen auf, die durch eine finanzielle Unterversorgung ihrer Familie bestimmt ist. Den Eltern gelingt es aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht oder nur zum Teil, ihren und/oder den Lebensunterhalt ihrer Kinder mit eigenen Mitteln und Kräften zu sichern. In solchen Fällen stehen den Familien Leistungen des Sozialstaates zur Verfügung um ein Leben unter menschenwürdigen Bedingungen führen zu können (vgl. Art. 1 und 20 GG). In wie weit Kindern dabei tatsächlich ein gelingendes Aufwachsen gewährt wird, ist fortwährend Gegenstand politischer, wissenschaftlicher und öffentlicher Diskussionen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Artikel der Frage nachgegangen, was Kinder für ein gutes Leben benötigen und in welchem Umfang dies aktuell durch die Existenzsicherungsgesetze abgesichert wird. Mit diesen Erkenntnissen werden anschließend Reformvorschläge entwickelt. Dabei können jedoch keine Aussagen getroffen werden, welche Ressourcen Kinder im Speziellen benötigen. Vielmehr geht es darum zu untersuchen, welche grundlegenden Bedürfnisse diese besitzen und welche Faktoren auf das Vorhandensein und die Nutzungsmöglichkeiten der materiellen und immateriellen Ressourcen Einfluss nehmen. Anhand dieser Erkenntnisse können zielgenauere Aussagen über die Passungsfähigkeit der aktuellen Regelungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes getroffen werden. Diese Gesetze werden in einem ersten Schritt vorgestellt und anschließend aus Sicht der Betroffenen beleuchtet.

2. Gesetze zur Sicherung des Lebensunterhaltes

Unter Gesetzen zur Sicherung des Lebensunterhaltes sind in erster Linie Existenzsicherungsgesetze zu verstehen, wobei jedoch nachfolgend zu untersuchen sein wird, um welche sozialrechtlichen Gesetze es sich im Speziellen handelt. Im Allgemeinen spricht man dabei von denjenigen Gesetzen, die durch Sach-, Geld- und Dienstleistungen die Personen und Familien unterstützen, die nicht aus eigenen Kräften und Mitteln ihren und/oder den Lebensunterhalt ihrer Familie sichern können. Die finanziellen Hilfen liegen auf oder unterhalb des durch die Bundesregierung festgeschriebenen steuerfrei zu gewährenden Existenzminimums. Dabei wird das sächliche Existenzminimum differenziert hervorgehoben, da es sich bei diesem Betrag gerade auch um die Orientierungsgröße für verschiedene Sozialleistungen handelt (vgl. Deutscher Bundestag 2011a, S. 2). Für die Jahre 2012 und 2013 wurden die folgenden Beträge festgelegt:

**Tabelle 1: Sächliches Existenzminimum**

Angaben in Euro, gerundet

	Erwachsene		Kinder	
	Jährlich	Monatlich	Jährlich	Monatlich
Regelbedarf	4.488	374	2.988	249
Kosten der Unterkunft	2.724	227	876	73
Heizkosten	684	57	180	15
Leistungen der Bildung und Teilhabe			228	19
Summe des sächlichen Existenzminimums:	7.896	658	4.272	356
Steuerlicher Freibetrag für Kranken- und Pflegeversicherungsschutz	108	9	96	8
Steuerlicher Freibetrag für Betreuungs- und Erziehungs- oder Ausbildungsbedarf			2.640	220
Summe der steuerlichen Freibeträge:	8.004	667	7.008	584

Quelle: eigene Darstellung nach Deutscher Bundestag 2011a.

| BertelsmannStiftung

Ein Vergleich zwischen den Leistungshöhen sozialrechtlicher Gesetze¹ mit der Höhe des sächlichen Existenzminimums zeigt, dass vier Leistungen (AsylbLG, BAföG, SGB II und SGB XII) auf bzw. knapp unterhalb der Existenzminimumschwelle liegen, zwei weitere Leistungen (BKGG, WoGG) gering über dem Existenzminimum liegen und in zwei Gesetzen keine genauen Leistungshöhen benannt sind oder sich diese Leistungen am Einkommen orientieren.

Im Rahmen des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) bestehen seit dem Bundesverfassungsgerichts- (BVerfG) Urteil vom 18. Juli 2012 – übergangsweise bis zur Neufestsetzung der Leistungen durch den Gesetzgeber – Ansprüche für Alleinstehende in Höhe von 346 Euro, für Kinder zwischen 14 und 17 Jahren 271 Euro, für Sechs- bis Vierzehnjährige 238 Euro und für unter Sechsjährige 205 Euro. Zusätzlich werden jeweils die tatsächlichen Kosten für Unterkunft und Heizung übernommen und die Kinder besitzen in besonderen Fällen einen Anspruch auf die Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (vgl. BVerfG-Urteil vom 18.07.2012, Rn. 134).

Über das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) erhalten leistungsberechtigte Erwachsene max. 670 Euro (vgl. §§ 13 und 13a BAföG). Für ihre Kinder können sie 113 Euro beziehen (vgl. § 14b Abs. 1 S. 1 BAföG). Das Kindergeld in Höhe von aktuell 184 Euro bleibt – im Gegensatz zu den anderen lediglich existenzsichernden Leistungen – anrechnungsfrei, so dass ihnen monatlich 297 Euro zur Verfügung stehen. Ansprüche auf Hilfen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket bestehen nicht.

¹ In den einschlägigen Lehrbüchern zum Sozialrecht (Muckel 2009; Waltermann 2011; Eichenhofer 2010; Kokemoor 2010) werden das AsylbLG, das BAföG, das BKGG, das BEEG, das SGB II, das SGB VIII, das SGB IX, das SGB XII und das WoGG zu den Gesetzen für sozialen Hilfe und Förderung unter anderem im Sinne einer Absicherung des minimalen Lebensstandards bezeichnet.

SGB II und SGB XII-LeistungsempfängerInnen erhalten seit 1.1.2012 als Alleinstehende monatlich 374 Euro, für Kinder zwischen 14 und 17 Jahren werden 278 Euro, für Sechs- bis Vierzehnjährige 251 Euro und für unter Sechsjährige 215 Euro gewährt (vgl. §§ 7 und 8 RBEG). Darüber hinaus erfolgt auch hier eine Kostenübernahme für Unterkunft und Heizung in der tatsächlich anfallenden Höhe. Weiterhin besitzen Kinder einen Anspruch auf die Hilfen über das Bildungs- und Teilhabepaket (vgl. § 28 SGB II; § 34 SGB XII).

Neben diesen vier Gesetzen existieren weitere sozialrechtliche Gesetze, die auf den Abbau sozialer Ungleichheit und der Verbesserung der ökonomischen Lage von Personen und Familien abzielen. Durch das Kindergeld auf der Grundlage des BKGG (und des EStG) werden alle Familien bei der Erbringung des Kindesunterhalts mit monatlich mind. 184 Euro pro Kind unterstützt. Diese Leistung wird einkommensunabhängig gewährt und kann nicht als Leistung für einkommensschwache Haushalte bezeichnet werden. Jedoch findet sich in diesem Gesetz eine speziell auf die letztgenannte Gruppe zugeschnittene Unterstützung. Mit dem Kinderzuschlag nach § 6a BKGG sollte ein Anreiz zur Aufnahme oder Fortführung der Erwerbstätigkeit für Eltern geschaffen werden, die zwar mit ihren Einkünften ihren eigenen nicht aber den Lebensunterhalt ihrer Kinder sicherstellen können. Bei einem Mindesteinkommen von 600 Euro bei Alleinerziehenden und 900 Euro bei Familien erhalten Anspruchsberechtigte neben dem anrechnungsfreien Kindergeld monatlich 140 Euro, haben Anspruch auf Hilfen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket und können wegen ihrer Erwerbstätigkeit die Freibeträge für Betreuungs- und Erziehungs- oder Ausbildungsbedarf steuerlich geltend machen. Zudem werden ihnen Zuschüsse aus dem Wohngeldgesetz gewährt, was ihr Einkommen bei Inanspruchnahme aller Hilfen über die Existenzminimumgrenze hebt (vgl. BMFSFJ 2008). Insbesondere mit der zusätzlichen Möglichkeit Wohngeld beziehen zu können, wird dies erreicht, da das Wohngeld mit dem Ziel gewährt wird, dass „einkommensschwache Haushalte oberhalb der Grundsicherung die Wohnkosten für angemessenen und familiengerechten Wohnraum tragen können.“ (Deutscher Bundestag 2011b, S. 26) Ein Vergleich der mittleren Einkommenshöchstgrenze im WoGG für Einpersonenhaushalte (867 Euro) mit der Existenzminimumgrenze zeigt, dass WohngeldempfangendeInnen ein monatliches Einkommen von 200 Euro mehr zuerkannt wird. Vor diesem Hintergrund können beide sozialrechtlichen Gesetze nicht als Existenzsicherungsgesetze bezeichnet werden, dienen jedoch trotzdem der Verbesserung der ökonomischen Situation von finanziell deprivierten Personen und Familien.

Das Elterngeld auf der Grundlage des BEEG soll Eltern einen wirtschaftlichen Ausgleich für die eingeschränkten Erwerbsmöglichkeiten während der ersten Lebensmonate des Kindes bieten. Eine Absicherung des sächlichen Existenzminimums wird dabei nicht verfolgt, sondern die Reduzierung des Lebensstandards wegen der Geburt eines Kindes soll vermindert werden. Daher werden keine einheitlichen Beträge gewährt sondern die Leistungshöhe wird auf der Grundlage des entfallenen Einkommens berechnet (vgl. § 2 BEEG).



Neben der Vielzahl an Dienstleistungen zur Erfüllung der Aufgabe des SGB VIII, die in der Förderung der Entwicklung junger Menschen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit sowie der Unterstützung und Ergänzung der Erziehung in der Familie (vgl. Waltermann 2011, S. 241) besteht, beinhaltet der § 39 SGB VIII auch eine Leistung zur Deckung des notwendigen Lebensunterhaltes von Kindern in teil- und vollstationären Einrichtungen. Diese Hilfe kann nur in Verbindung mit anderen sozialpädagogischen Unterstützungen in Anspruch genommen werden. Die Ausgestaltung der Leistungshöhe überträgt der Bundesgesetzgeber den Ländern, welche sich dabei in der großen Mehrheit nach den Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (DV) (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2011) richten. Für das Jahr 2012 schlägt der DV für die unter Sechsjährigen eine Sachleistungspauschale von monatlich 487 Euro, für die Sechs- bis Zwölfjährigen von 564 Euro und für die 13- bis 18-Jährigen von 648 Euro vor. Darüber hinaus bleiben Teile des Kindergeldes anrechnungsfrei und unter spezifischen Voraussetzungen besteht auch die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Wohngeld. Die Leistungen liegen damit über dem sächlichen Existenzminimum, was wiederum der Zielsetzung des Gesetzes, nach einer Gewährung des in der Pflegefamilie vorherrschenden Lebensstandards, entspricht (vgl. Wiesner 2010).

Das SGB IX kann vornehmlich als allgemeiner Teil des Rehabilitationsrechts verstanden werden, da es aus einer Zusammenfassung verschiedenster Leistungen und Vorschriften aus anderen Sozialgesetzen besteht (vgl. Kokemoor 2010, S. 189). Auch Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes für die Betroffenen werden nicht über dieses Gesetz erbracht, so dass es sich weder um ein Gesetz zur Verbesserung der Situation einer speziellen Gruppe ökonomisch deprivierter Personen und Familien im Allgemeinen noch um ein Gesetz zur Sicherung des sächlichen Existenzminimums im Besonderen handelt.

Eine speziell auf Kinder bzw. eine Teilgruppe von Kindern zugeschnittene finanzielle Unterstützungsleistung, die nicht in den sozialrechtlichen Gesetzen sondern im Privatrecht eingeordnet wurde, ist der Unterhaltsanspruch von ehemaligen Ehegatten und Kindern auf der Grundlage des § 1612 BGB. Der Mindestunterhalt eines Kindes orientiert sich am alle zwei Jahre festgesetzten sächlichen Existenzminimum der Bundesregierung. Aktuell beträgt der Mindestunterhalt nach § 1612a BGB für die unter Sechsjährigen monatlich 317 Euro für die Sechs- bis unter Zwölfjährigen 364 Euro und für Kinder ab dem 13. Lebensjahr 426 Euro und liegt damit knapp über dem sächlichen Existenzminimum. Wie die Bezeichnung „Mindestunterhalt“ bereits ausdrückt, handelt es sich hierbei um den Mindestbetrag der Kindern durch ihre Eltern zugesichert werden muss. Die Höhe der Unterhaltszahlungen variiert je nach Alter des unterhaltsberechtigten Kindes sowie der Einkommenssituation des barunterhaltspflichtigen Elternteils, d.h. dem Elternteil der ständig vom Kind getrennt lebt. Diese Zahlungen werden trotz eindeutiger rechtlicher Bestimmungen nicht von allen Verpflichteten oder teilweise nur durch geringere Zahlungen übernommen. In diesen Fällen können die Kinder diesen Anteil des Unterhalts über das Unterhaltsvorschussgesetz (UVG) geltend machen und erhalten dann Ausgleichszahlungen durch den Staat. Die Leistungshöhe entspricht dem Mindestunterhalt nach § 1612a BGB, wobei das Kindergeld in voller Höhe als

Einkommen angerechnet wird (vgl. § 2 UVG). Das Einkommen des alleinerziehenden Elternteils bleibt dabei unberücksichtigt (vgl. BMFSFJ 2010, S. 8), so dass die Möglichkeit besteht, dass der Haushalt, in dem das Kind lebt, über Einkünfte weit über dem Existenzminimum verfügt. Studien zeigen jedoch immer wieder, dass gerade Alleinerziehende und insbesondere alleinerziehende Mütter mit jungen Kindern überdurchschnittlich oft von Einkommensarmut betroffen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 40) sowie Frauen im Allgemeinen wesentlich häufiger in atypischen Verhältnissen beschäftigt sind als Männer (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 112-113). Ein großer Teil der BezieherInnen dieser Leistung scheint damit lediglich auf der Höhe des Existenzminimums zu leben. Jedoch besteht bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen die Möglichkeit der Inanspruchnahme weiterer Sozialleistungen wie dem Kinderzuschlag (vgl. Conradis 2010, Rn. 25) oder Wohngeld (vgl. § 14 Abs. 2 Nr. 21 WoGG), so dass nicht de facto davon auszugehen ist, dass die anspruchsberechtigten Kinder tatsächlich auf dem Existenzminimumniveau aufwachsen.

3. Die Gesetze zur Sicherung des Lebensunterhaltes aus Sicht der Leistungsberechtigten

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Reihe an sozialrechtlichen Unterstützungsleistungen für Kinder bestehen. Je nach Erwerbsstatus, Einkommens- und Gesundheitssituation der Eltern bzw. eines Elternteils und dem Alter des Kindes, besitzen die Sorgeberechtigten Leistungsansprüche zur Sicherung des Lebensunterhaltes ihrer Kinder aus ganz unterschiedlichen Gesetzen. Dabei handelt es sich teilweise nicht nur um Ansprüche aus einem Gesetz, sondern oft auch Leistungsberechtigungen auf der Grundlage mehrerer rechtlicher Bestimmungen. Kinderzuschlagsberechtigte können zum Beispiel zusätzlich auch Wohngeld und Hilfen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket auf der Grundlage des § 28 SGB II nutzen. Die verschiedenen Leistungen sind jedoch separat zu beantragen. Darüber hinaus besitzen nicht alle Bezugsberechtigten, deren Familieneinkommen unterhalb der Existenzminimumgrenze liegt, Ansprüche auf dieselben zusätzlichen Hilfen, so dass sie letztendlich Unterstützungen in unterschiedlicher monetärer Höhe erhalten. BAföG- und AsylbLG-empfangende Kinder müssen beispielsweise mit einem Einkommen auskommen, welches in etwa auf dem Niveau allein der Sozialgeld- und Sozialhilferegelsätze liegt. Sie besitzen jedoch keine oder nur teilweise Anspruch auf die Hilfen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, auf welches dem gegenüber aber ein Teil der Kinder mit einem höheren Leistungsniveau (z.B. Kinderzuschlags- und Wohngeldberechtigte) zurückgreifen können.

Diese Vielgestaltigkeit der Anspruchsberechtigungen bedeutet für die Eltern einerseits, dass sie alle Möglichkeiten kennen und in Anspruch nehmen müssen, um den existenzsichernden Lebensunterhalt ihrer Kinder sichern zu können. Andererseits heißt das auch, dass sie die Kompetenzen besitzen müssen, die Leistungen beantragen zu können. Dabei handelt es sich neben der Fähigkeit Anträge in der gewünschten Form auszufüllen und einzureichen, auch um die Fähigkeit diese innerhalb der dafür vorgesehenen Fristen vorzulegen und die damit in Verbindung stehenden Termine wahrnehmen zu können. In diesem Fall kann nicht nur unterstellt werden, dass Eltern



dies aufgrund ihrer generationenübergreifenden Armutslagen, der damit verbundenen fehlenden Strukturierung und Organisation des Alltages und ihrer fehlenden Bildungskompetenzen nicht bewerkstelligen können (vgl. Meier et al. 2003, S. 331-337). Eltern können auch überdurchschnittlich belastet sein aufgrund von langen Arbeitszeiten in unterbezahlten Arbeitsverhältnissen und einer gleichzeitigen Vielzahl an zu bewältigenden Aufgaben im Haushalt aufgrund des fehlenden zweiten Elternteils und/oder weiterer pflegebedürftiger Personen. Ihnen fehlen in der Regel nicht die Kompetenzen zur Leistungsbeantragung, jedoch die Zeit, um sich mit der Vielzahl an Möglichkeiten auseinander zu setzen und die verschiedenen Anträge auszufüllen sowie die damit verbundenen Termine wahrzunehmen (vgl. Meier et al. 2003, S. 332-334).

Richtet man das Augenmerk noch einmal darauf, dass im ersten Kapitel die Leistungsansprüche von Kindern auf Existenzsicherung bzw. Hilfen zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes dargestellt wurden, wird schnell deutlich, dass Kinder, die in Familien mit unteren Einkommen aufwachsen, nicht einheitlich behandelt werden. Die Frage, auf welche Leistungen die Personensorgeberechtigten für ihre Kinder Anspruch haben und die damit verbundene Höhe der Unterstützung, richten sich explizit nach der Situation des Haushaltes, in dem sie leben. Sind die Eltern erwerbslos, erhalten Kinder Sozialgeld. Leben die Eltern getrennt, bestehen Ansprüche im Rahmen des UVG, etc. Die Kinder werden dabei immer als Teil des Haushaltes bzw. der Familie angesehen und nicht als eigenständige Leistungsberechtigte mit individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund kritisch zu überdenken, da Kinder in der Regel noch kaum die Möglichkeit besitzen, ihre (ökonomische) Situation aktiv zu beeinflussen, diese jedoch einen starken Einfluss auf die Zukunftschancen der Kinder besitzen, wie eine Vielzahl an Studien immer wieder zeigen konnte (u.a. PISA, IGLU).

Diese erwachsenenspezifische Sichtweise zeigt sich weiterhin auch in der Ausgestaltung der Leistungshöhen der Hilfen, was exemplarisch an den Berechnungen der Regelbedarfssätze des Sozialgeldes sehr gut verdeutlicht werden kann. Da über das SGB II lediglich „der existenznotwendige Bedarf“ im Sinne des soziokulturellen Existenzminimums (physisches Existenzminimum sowie ein gewisser Umfang an gesellschaftlicher Teilhabe) (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 43) abzusichern ist, wies das BVerfG in seinem Urteil zur Verfassungswidrigkeit der Regelleistungen (vgl. BVerfG, Urteil vom 09.02.2010) darauf hin, dass der Gesetzgeber den tatsächlichen Bedarf der Kinder für die Berechnung der Leistungshöhe zu ermitteln und zugrunde zu legen hat (vgl. BVerfG, Urteil vom 09.02.2010, S. 2). Diesen Auftrag meint der Gesetzgeber auf der Grundlage von Sonderauswertungen der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS) zu den Ausgaben von Familien im unteren Einkommenssegment insbesondere mit Blick auf die Ausgaben für Kinder erfüllen zu können (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 43). Dabei werden jedoch nicht alle Ausgaben als regelbedarfsrelevant eingeschätzt sondern diverse Positionen werden aus den Leistungen herausgestrichen, da ihnen kein existenzsichernder Charakter zugesprochen wird oder sie gesondert über das Bildungs- und Teilhabepaket zu beantragen sind (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 43). Unbeachtet lässt der Gesetzgeber bei der Zugrundelegung dieser empirischen Ergebnisse, dass Eltern die Ausgaben für ihre Kinder nicht ausschließlich an den tatsächlichen Bedarfen für

ein gelingendes Aufwachsen tätigen. Zwar nehmen die Eltern bei Eintritt einer finanziellen Unter-versorgungslage in der Regel so lange wie möglich zuerst Einsparungen bei den eigenen Bedürfnissen vor, bevor sie die Ausgaben für ihre Kinder reduzieren (vgl. Wüstendörfer 2008, S. 27), so dass die Kinder weitestgehend ohne Einschränkungen leben. Allerdings werden aufgrund von Unwissenheit z.B. wegen des geringen Bildungsstandes der Eltern oder aufgrund des Bedürfnisses nach Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – gerade auch von Familien mit langjährigem Bezug von staatlichen Transferleistungen – (Luxus-)Güter gekauft, die ein gedeihliches und gesundes Aufwachsen von Kindern nicht unterstützen, sondern diesem teilweise sogar abträglich sein können. Der regelmäßige Verzehr von Fast-Food, Süßigkeiten und kostengünstigen, sattmachenden aber eher ungesunden Lebensmitteln sowie der Kauf von Spielekonsolen, ohne die zeitliche Nutzung oder die inhaltliche Angemessenheit der Spiele zu kontrollieren (vgl. Meier-Gräwe (o.J.), S. 8; Meier et al. 2003, S. 79), können hier beispielhaft angeführt werden.

Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu überprüfen, in wie weit das Ausgabenverhalten von Eltern tatsächlich Aufschluss über den notwendigen Lebensunterhalt für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern geben kann oder ob hier nicht vielmehr andere Untersuchungen vorzunehmen sind, um die Bedürfnisse von Kindern und die Notwendigkeiten für ein gesundes Aufwachsen zu erfassen. Die Zusammensetzung der Regelleistungen für Kinder inklusive der dafür zuerkannten monatlichen Geldleistungen können nachfolgender Tabelle entnommen werden:

Tabelle 1: Zusammensetzung der Regelleistungen für Kinder

Alle Beträge in Euro, gerundet

	Unter 6-Jährige	6- bis 13-Jährige	14- bis 17-Jährige
Nahrung, Getränke, Tabakwaren	79,90	100,84	130,08
Bekleidung, Schuhe	31,67	34,80	39,03
Wohnung (ohne Miete), Strom	7,15	11,56	16,09
Möbel, Apparate, Hausgeräte	13,85	12,29	15,44
Gesundheitspflege	6,19	5,17	6,88
Verkehr	11,97	14,62	13,24
Telefon, Fax	16,00	16,03	16,56
Freizeit, Kultur	36,49	43,17	32,95
Bildung	1,00	1,21	0,30
Beherbergungs- und Gaststättenleistungen	1,46	3,67	5,01
Sonstige Waren und Dienstleistungen	9,32	7,63	11,41
Insgesamt	215,00	251,00	287,00

Quelle: § 6 RBEG und eigene Berechnungen

| Bertelsmann Stiftung



Die im Rahmen der EVS als Abteilungen bezeichneten Ausgabenkategorien richten sich nach dem erwachsenentypischen Verhalten. Kindspezifische Abteilungen wurden nicht entwickelt. Die Untersuchungsteilnehmer müssen ihre Ausgaben in dargestellten Abteilungen einordnen, wobei lediglich in zwei Fällen eine Unterscheidung in Ausgaben für Kinder und Erwachsene vorgenommen wird. Dabei handelt es sich um die Kosten für Bekleidung und Friseurdienstleistungen. Ausgaben für Windeln sind beispielsweise in die Position ‚Toilettenpapier, Papiertaschentücher und ähnliche Hygieneartikel‘ der Abteilung Gesundheitspflege einzuordnen, ohne dass später nachvollzogen werden kann, wofür die Ausgaben konkret getätigt wurden (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012, S. 44-45). Weiterhin erfolgt im Rahmen der Erhebung keine Differenzierung, für welches Haushaltsmitglied welche Güter in welcher Höhe erworben wurden. Nicht zuletzt bleiben Zahlungsvorgänge innerhalb des Haushaltes, d.h. Haushalts- oder Taschengeldzahlungen, unerfasst (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012, S. 4).

Für die Bemessung der kindlichen Regelbedarfe zeigt sich, dass die Verteilung der Familienausgaben auf Erwachsene und Kinder lediglich normativ – anhand eines Vergleiches des Ausgabeverhaltens zwischen Alleinlebenden- und Familienhaushalten – festgesetzt wurden (vgl. Becker 2011, S. 16). Es liegen aber keine gesicherten Erkenntnisse über die tatsächliche Höhe der Verbrauchsausgaben und die gekauften Güter für Kinder vor.

Darüber hinaus handelt es sich bei den zugrunde liegenden Daten nicht um die Ausgaben aller untersuchten Haushalte, sondern nur um die 20 Prozent der Familien mit dem niedrigsten Einkommen. Haushalte mit SGB II- und SGB XII-Bezug werden zwar herausgenommen, aber nicht die Familien, die Anspruch auf diese Leistungen hätten, sie jedoch nicht nutzen sowie Personen mit einem Arbeitseinkommen auf dem Niveau der existenzsichernden Leistungen, Personen, die zu ihrem Erwerbseinkommen noch aufstockende Leistungen über das SGB II und SGB XII erhalten sowie EmpfängerInnen von Asylbewerberleistungen und BAFöG (vgl. Becker 2011, S. 19; 24-27; Deutscher Bundestag 2010, S. 88). In die Untersuchung werden demzufolge Haushalte aufgenommen, die unter Umständen gar nicht auf existenzsichernde, finanzielle Einkünfte zurückgreifen können. Ohne Herausrechnung dieser Haushalte aus der Stichprobe, sinken die Beträge, die später das Existenzminimum bilden. Warum der Gesetzgeber die verwendeten Haushalte, das heißt die 20 Prozent derjenigen mit den niedrigsten Einkommen als Grundgesamtheit festlegt, folgt keiner nachvollziehbaren Begründung, sondern lediglich dem Argument, dass das Lohnabstandsgebot eingehalten werden müsse und bei Einbezug von Haushalten mit höherem Einkommen „das menschenwürdige Existenzminimum als Maßstab verloren“ (Deutscher Bundestag 2010, S. 87) gehen würde. Ferner sei nicht der Anteil der einbezogenen Haushalte entscheidend, sondern vielmehr die Höhe der Einkünfte, wobei darauf zu achten ist, dass die Stichprobe so groß sein muss, dass ausreichend valide Ergebnisse entstehen (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 87). Die Argumentationsweise des Gesetzgebers folgt damit nicht dem Gedanken, die tatsächlichen Bedürfnisse von Familien und Kindern auf der Ebene der Existenzsicherung zu erforschen, sondern nimmt ein Existenzminimum an, das sich auf der Grundlage des Anteils derjenigen Bevölkerungsgruppe mit den niedrigsten Einkommen ergibt. Zumal Becker in ihrem Gutachten über die

Verfassungswidrigkeit der Neuberechneten Regelleistungen sogar nachweisen konnte, dass für alle drei Altersgruppen der Kinder, die genutzten Daten so gering waren, dass keine signifikanten Ergebnisse entstanden (vgl. Becker 2011, S. 33-35) und es sich damit lediglich um Schätzungen in Bezug auf das Ausgabenverhalten der Eltern für ihre Kinder handelt und der Gesetzgeber damit seinem eigenen und noch weniger dem Anspruch des BVerfG gerecht wird. Ob damit tatsächlich die notwendigen Güter und Dienstleistungen erworben werden können, die den existenzsichernden Bedarf decken, bleibt weiterhin unbeachtet. Gleichzeitig stellt sich auch die Frage, ob allein dieser existenzsichernde Bedarf ein gedeihliches bzw. gutes Aufwachsen ermöglichen kann. Das heißt, die Berechnungsgrundlage der Regelleistungen basiert gerade nicht auf dem Wissen, welche Bedürfnisse Kinder besitzen und was sie für ein gesundes Aufwachsen benötigen, sondern richtet sich vielmehr danach, was Familien mit niedrigem Einkommen für ihre Kinder ausgeben. Ob die staatlichen Transferleistungen ein gutes Leben für die Kinder ermöglichen oder ob das darüber gewährte sächliche Existenzminimum nur einen Mindeststandard zum Leben abzudecken im Stande ist, dadurch aber nicht gleiche Chancen für alle Kinder geboten werden, ist nicht erkenntlich.

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend der Frage nachgegangen, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Bedürfnisse von Kindern bezüglich eines guten Lebens bzw. gedeihlichen Aufwachsens vorhanden sind, um im Anschluss die existenzsichernden Leistungen darauf hin zu überprüfen und unter Umständen Überlegungen vornehmen zu können, wie Kindern dies gewährleistet werden kann und in welchem Maße ihnen die notwendigen Güter und Leistungen zuteil werden können.

4. Die Einflussfaktoren und Bedingungen gelingenden Aufwachsens unter wissenschaftlicher Perspektive

Die Bedingungen für ein gutes und gelingendes Aufwachsen sind eng mit dem Verständnis von Kind bzw. Kindheit verknüpft. Die damit verbundenen Vorstellungen unterliegen aber keinem Universalitätsanspruch sondern werden durch jede Gesellschaft selbst entwickelt (Joos 2006, S. 114). Die Frage nach „guter“ oder auch „richtiger“ Kindheit wird also auf der Grundlage der aktuellen Rahmenbedingungen und vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen des bzw. der Befragten beantwortet (vgl. Heinzel et al. 2012, S. 9). Dieses Verständnis ist folglich sowohl zeitlich als auch kulturell unterschiedlich und befindet sich stets im Wandel. Weiterhin unterliegt das Verständnis von gelingendem Aufwachsen einer zusätzlichen Besonderheit. Diejenigen Personen, die im Zentrum der Diskussion stehen, erhalten wenn überhaupt, lediglich eine geringe Stimme. Vornehmlich werden die Festlegungen von Experten und Personen im Erwachsenenalter vorgenommen. Diese ausbleibende oder nur geringe Berücksichtigung der Vorstellungen der Kinder selbst wird gerade von der neuen Kindheitsforschung immer wieder stark kritisiert, da hier das Argument vertreten wird, dass Kinder die besseren Experten ihrer eigenen Situation sind. Das heißt, die Kinder kennen ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen selbst am besten und sind auch im Stande, diese zu äußern (vgl. Bühler-Niederberger 2011). Bisher liegen jedoch



noch kaum Ergebnisse zur Frage nach den Bedingungen für gutes und gelingendes Aufwachsen aus Kindersicht vor.

Spricht man von gutem und gelingendem Aufwachsen impliziert dies bereits, dass den Kindern eine gewisse Lebensqualität zugestanden wird und nicht lediglich die Erfüllung von spezifischen Mindeststandards, die ein Überleben sichern. Dabei bleibt noch zu untersuchen, was genau unter Lebensqualität – insbesondere im Sinne des zuerkannten Umfangs – zu verstehen ist. Diese Fragen spielen gerade in Bezug auf die vorliegende Zielgruppe eine bedeutende Rolle, da Personen, die ihren Lebensunterhalt und den ihrer Familien nicht oder nur teilweise aus eigenen Mitteln und Kräften zu sichern im Stande sind, nur ein gewisses Maß an Lebensqualität zuerkannt wird. In wie weit auch ihren Kindern ein eingeschränktes Maß an Lebensqualität zugesprochen wird, ohne dass sie ihre finanzielle Situation aktiv beeinflussen können, wird im Rahmen von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen geklärt. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Kapitel untersucht, welche Einflussfaktoren das Aufwachsen von Kindern bestimmen sowie welche Bedingungen für ein (gutes und gelingendes) Leben zu erfüllen sind. Anhand dieser Erkenntnisse können Aussagen darüber getroffen werden, ob Kindern in den Existenzsicherungsgesetzen eine gute Lebensqualität ermöglicht wird sowie ob – auf der Basis der Ergebnisse der Armuts- und Lebenslagenforschung über das tatsächliche Aufwachsen von Kindern in Deutschland – die vorhandenen kindlichen und familiären Handlungsmöglichkeiten überhaupt eine optimale Nutzung der Bedingungen zulässt. Daraus werden im abschließenden Kapitel Reformvorschläge für eine Verbesserung der Lebenssituation von Kindern in finanziell deprivierten Haushalten entwickelt.

4.1 Einflussfaktoren auf kindliches Aufwachsen

Um die Lebenssituation von Menschen umfassend untersuchen zu können, entwickelte Weisser das Konzept der Lebenslagen. Begründet durch die Annahme, dass die erwachsenenspezifische Lebenswelt nicht mit den Besonderheiten der Lebensphase Kindheit übereinstimmt, entwickelten unter anderem Chassé/Rasch/Zander (2007) sowie Holz et al. (vgl. insbesondere Hock et al. 2000a) dieses Konzept speziell auf die Gruppe der Kinder weiter. Das kindliche Lebenslagenkonzept, welches im Rahmen der AWO-ISS-Studie durch Holz et al. erarbeitet wurde, bezieht Faktoren ein, die in dem kindlichen Spielraumkonzept nach Chassé/Rasch/Zander unbeachtet bleiben oder denen lediglich eine nebensächliche Bedeutung zugeschrieben wird. Dabei handelt es sich insbesondere um die Relevanz des kindlichen Alters- und Entwicklungsstandes sowie einer höheren Gewichtung des Einflusses der familiären Situation. Gerade mit Blick auf die Inhalte der Existenzsicherungsgesetze konnte bereits der hohe Stellenwert der Situation im familiären Haushalt dargestellt werden, so dass das kindliche Lebenslagenkonzept nach Holz et al. als Basis der Diskussionen dienen soll und nachfolgend kurz beschrieben wird.

Den Ausgangspunkt des Konzepts bilden die sog. Lebenslagendimensionen, die die Lebenssituation der Kinder direkt beeinflussen. Hierbei handelt es sich um die vier Bereiche der (1) materiellen Grundversorgung des Kindes, (2) der Versorgung des Kindes im kulturellen Bereich, (3) der

Situation des Kindes im sozialen Bereich und (4) der psychischen und physischen Lage des Kindes (vgl. Holz 2010, S. 37). Im Speziellen setzt sich die Dimension der materiellen Grundversorgung aus den Bereichen Wohnen, Nahrung, Kleidung, Hygiene sowie den materiellen Partizipationsmöglichkeiten bei diversen kostenpflichtigen Angeboten oder die eigenständige Verfügbarkeit über Taschengeld zusammen. Die kulturelle Dimension bezieht sich auf bildungsspezifische Merkmale, wie die kognitive Entwicklung, die Sprachkompetenz, die Inanspruchnahme schulischer Angebote oder auch die schulischen Leistungen des Kindes. Die Dimension der sozialen Versorgung wird durch die Anzahl und den Umfang der sozialen Kontakte und Kontaktmöglichkeiten sowie den sozialen Kompetenzen des Kindes konkretisiert. Die psychische und physische Lage des Kindes wird bestimmt durch Faktoren wie den Gesundheitszustand, das allgemeine Wohlbefinden und die Maßnahmen, die dafür in Anspruch genommen bzw. durchgeführt werden (vgl. Hock et al. 2000b, S. 13). Diese vier Dimensionen werden maßgeblich beeinflusst durch die materielle Grundversorgung des Haushaltes, in dem die Kinder aufwachsen, dabei handelt es sich insbesondere um die Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen, die allgemeine Einkommenssituation des Haushaltes sowie das Vorhandensein von positiven und negativen Vermögenswerten (vgl. Hock et al. 2000b, S. 32; Holz et al. 2006, S. 39). Neben der materiellen Versorgung des Haushaltes wird die kindliche Lebenssituation auch durch die allgemeine Situation der Familie beeinflusst. Dabei sind Aspekte wie die materiellen und immateriellen Probleme und Ressourcen der Eltern, die Wertorientierungen, Erziehungsvorstellungen und -Verhalten, sowie Art und Umfang von Zuwendung, Hilfestellungen und Anregungen der Eltern gegenüber ihren Kindern relevant, die wiederum abhängig sind von den elterlichen Persönlichkeitsmerkmalen, den Beziehungserfahrungen der Eltern in der Herkunftsfamilie und der Qualität der Elternbeziehung (vgl. Hock et al. 2000a, S. 15).

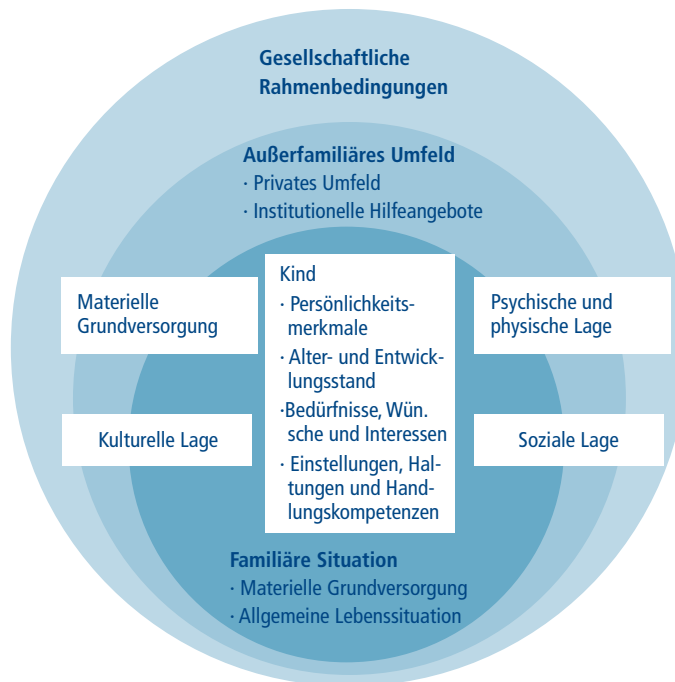
Die innerfamiliäre Situation wird weiterhin bestimmt durch (a) das Eingebunden sein in soziale Netzwerke mit Verwandten, Freunden oder Nachbarn, da diese neben emotionaler Unterstützung auch materielle und immaterielle Hilfeleistungen bereitstellen. Zusätzlich bestimmen (b) institutionelle Hilfsangebote, wie die Möglichkeit der Inanspruchnahmen von Kita-Plätzen oder Freizeitangeboten die Lebenssituation der Kinder sowie (c) die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie die Arbeitsmarktsituation, die Höhe der Löhne und Gehälter oder die Infrastruktur (vgl. Hock et al. 2000a, S. 15-17).

Die Lebenssituation des Kindes wird neben der Vielzahl an außerkindlichen Faktoren auch durch kindspezifische Merkmale beeinflusst, das heißt durch Persönlichkeitsmerkmale, individuelle Bedürfnisse, Interessen und Wünsche sowie durch Alters- und Entwicklungsstand (vgl. Betz 2008, S. 16; Hock et al. 2000a, S. 15).

In der nachfolgenden Grafik sind die Einflussfaktoren noch einmal zusammenfassend abgebildet:



Abbildung 1: Das kindliche Lebenslagenkonzept im Überblick



Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

4.2 Notwendigkeiten für ein gutes und gelingendes Aufwachsen

Mit der Frage, was ein Mensch zum Menschsein benötigt, d.h. was er zum Überleben sowie für ein menschenwürdiges und erfülltes Leben benötigt, befassen sich die Bedürfniskonzepte. Dabei wird angenommen, dass Bedürfnisse grundsätzlich überindividuell sind, insofern es sich um begründete Begehren handelt, die in der menschlichen Existenz fundiert sind und nicht lediglich beliebigen Wünschen entsprechen. Sie variieren jedoch in ihrer Intensität je nach Entwicklungsstand (vgl. Andresen und Albus 2009, S. 13).

Folgt man den Ausführungen von Weiß, der sein Konzept auf der Maslowschen Bedürfnispyramide aufbaut und vor dem Hintergrund pädagogischer und psychologischer Überlegungen erläutert, existieren sechs Grundbedürfnisse der kindlichen Entwicklung (vgl. Weiß 2010, S. 14). Die (1) physiologischen Bedürfnisse beinhalten eine angemessene Ernährung, Hygiene, Beachtung des Schlaf-Wach-Rhythmus und der Körpersignale des Kindes. Bei den (2) Schutzbedürfnissen steht insbesondere die Bewahrung vor Gefahren und Natureinwirkungen, wie Kälte oder Krankheiten im Vordergrund. Die (3) Bedürfnisse nach Verständnis, sozialer Bindung und Zugehörigkeit umfassen die Begehren nach Empathie, entwicklungsfördernden Dialogen, Aufbau von Bindungssicherheit, Sicherung zur

Vermeidung von Misstrauen und mangelndem Selbstwertgefühl. Die vierte Kategorie (4) umfasst die Bedürfnisse nach seelischer und leiblicher Wertschätzung und Anerkennung als autonomes Subjekt. Bei den (5) Bedürfnissen nach Anregung, Spiel und Leistung, Selbst-Wirksamkeitserfahrungen, Wissen und Verstehen von Zusammenhängen sind beispielsweise die Förderung motorischer Aktivitäten und des Spiels, die Unterstützung des Leistungswillens und Leistungsverhaltens durch herausfordernde Situationen bedeutsam. Und nicht zuletzt begehren die Kinder im Rahmen der (6) Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung und Bewältigung existenzieller Lebensängste nach Hilfen beim Aufbau des eigenen Selbstkonzeptes, nach Unterstützung bei der eigenständigen Realisierung von Zielen sowie bei der Bewältigung von Ängsten und Krisen (vgl. Weiß 2010, S. 14).

Die im Konzept sehr allgemein formulierten Bedürfnisse besitzen kaum Aussagekraft darüber, was Kinder im speziellen an materiellen und immateriellen Ressourcen für das Überleben und für ein erfülltes Leben benötigen. Die Festlegung von Mindeststandards zum Überleben erscheinen dabei auf den ersten Blick nur mit kleinen Schwierigkeiten behaftet zu sein, da beispielsweise Nahrung, Kleidung, Obdach, Zuwendung etc. für jeden sichtbar essentiell sind. Das heißt, der Mensch benötigt ein Mindestmaß dieser Güter und Mittel, um überleben zu können. Die Beantwortung der Frage nach den Bedürfnisbefriedigungsmitteln im Sinne eines erfüllten Lebens ist hingegen sehr viel komplizierter, da ein Maß für die Absicherung von gewisser Lebensqualität gefunden werden muss. Die Erfüllung der Bedürfnisse erfolgt dabei nicht überindividuell, sondern ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Andresen/Albus (vgl. 2009, S. 30-31) benennen dafür die gesellschaftlichen Bedingungen bzw. Strukturen, die Persönlichkeitsmerkmale der Individuen sowie ihre gesellschaftliche Positionierung, ihrem Eingebunden sein in soziale Netzwerke und ihrem Entwicklungsstand. Diese Faktoren stimmen mit den Einflussfaktoren auf die Lebenssituation des Lebenslagenkonzeptes nach Holz et al. überein. Zusätzlich stellen die fünf Lebenslagendimensionen eines Kindes in einer Familie diejenigen Bereiche dar, die in ihrem Ausmaß des Vorhandenseins von materiellen und immateriellen Ressourcen die kindliche Lebenssituation und -qualität maßgeblich bestimmen.

Welch starken Einfluss die Faktoren und das Ausmaß der Ressourcen innerhalb der Lebenslagendimensionen auf die Lebenssituation von Personen besitzen, kann beispielhaft an einer Teilstudie der AWO-ISS-Studie zum Umgang mit Armutslagen in Familien (vgl. Hock et al. 2000a) gezeigt werden. Die AutorInnen machen fünf Armutstypen ausfindig, die alle von Einkommensdeprivation betroffen sind, aber aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen und Strukturen, sowie einem differenten Eingebundensein in soziale Netzwerke, verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen sowie ungleicher Nutzung materieller und immaterieller Ressourcen verfügen die Kindern über einen ungleichen Lebensstandard bzw. -qualität. Im Armutstyp, Wohlergehen des Kindes trotz eingeschränkter materieller Ressourcen‘ schränken die Eltern ihre eigenen materiellen Begehren massiv ein, sie nutzen die Unterstützungsleistungen im sozialen und institutionellen Umfeld und haben ein gutes elterliches Verhältnis. Dadurch können sie ihren Kindern ein Leben ohne größere Mängel bieten (vgl. Hock et al. 2000a, S. 141-142). Die Kinder des zweiten Typs ‚Armut als „Nebenproblem“ einer gravierenden sozioemotionalen Belastung‘



nehmen die materielle Unterversorgungslage des Haushaltes nicht oder nur marginal als Problem wahr. Einerseits da sich der Eintritt in die Armutslage in der Regel mit einem für das Kind als sehr viel belastender wahrgenommenen Ereignis überschneidet, beispielsweise der Trennung oder Scheidung der Eltern oder dem Tod eines Elternteils. Andererseits versucht der verbleibende Elternteil durch enorme Bewältigungsleistungen (z.B. mit Hilfe persönlicher Ressourcen und Unterstützungen aus dem sozialen Umfeld), die schwierige Haushaltssituation für das Kind auf die emotional-psychische Ebene zu beschränken (vgl. Hock et al. 2000a, S. 142-143). Kinder, die dem dritten Typ ‚Armut als aktuell begrenzte Benachteiligung und latente Gefahr‘ zugeordnet werden, stehen vor der Herausforderung, dass ihre Eltern zwar versuchen ihnen ein gutes Leben im Sinne der gesellschaftlich vorherrschenden Normalitätsstandards zu gewähren, den Eltern dies jedoch aufgrund zusätzlicher gravierender Probleme, wie wiederkehrenden Partnerschaftskonflikten, sehr geringen sozialen und kulturellen Ressourcen sowie Suchtproblemen nur begrenzt gelingt (vgl. Hock et al. 2000a, S. 143-144). Der vierte Typ ‚Armut als massive materielle und kulturelle Benachteiligung‘ kennzeichnet sich durch den unsicheren Aufenthaltsstatus der Familie. Vornehmlich aufgrund der gesellschaftlichen Strukturen sowie der elterlichen Möglichkeiten und (Sprach-)Kompetenzen sind die Kinder stark in ihren materiellen und kulturellen Ressourcen eingeschränkt (vgl. Hock et al. 2000a, S. 145). Wie die Bezeichnung des fünften Typs ‚Armut als multiple Deprivation‘ bereits andeutet, handelt es sich hier um Kinder, die mit massiven materiellen und immateriellen Problemen belastet sind, welche sich stark auf ihre Lebenssituation und -qualität auswirken. Die Eltern schaffen es aufgrund der Vielzahl der – meist bereits über Jahre andauernden – materiellen und sonstigen Probleme lediglich, die Grundversorgung des Haushaltes aufrecht zu erhalten (vgl. Hock et al. 2000a, S. 146). Darüber hinaus beschreiben die AutorInnen einen weiteren Typ, der zwar nicht von finanzieller Unterversorgung unterhalb der Armutsgrenze betroffen ist, jedoch gelingt den Familien die Unabhängigkeit von staatlichen Transferleistungen nur, weil der alleinerziehende oder beide Elternteile einer niedrig entlohnenden (Vollzeit-)Erwerbstätigkeit nachgehen und dies bereits zu einem Zeitpunkt, zu dem die Kinder noch sehr jung sind. Damit stehen sie gerade auch aufgrund der gesellschaftlichen Strukturen (Öffnungszeiten der Kindertagesbetreuung, niedrige Löhne, geringe finanzielle Förderung von Familien mit kleinen Kindern) vor der Schwierigkeit, ihren Kindern ein Leben zu bieten, in dem zwar keine massiven materiellen Probleme bestehen, jedoch beispielsweise innerfamiliäre Konflikte aufgrund von Überlastungssituationen auftreten oder wenig zeitliche Kapazitäten für die Kinder zur Verfügung stehen (vgl. Hock et al. 2000a, S. 146-147). Dadurch sichern sie die materiellen Grundbedürfnisse ab, die Bedürfnisse nach Verständnis, sozialer Bindung und Zugehörigkeit werden jedoch – teilweise und ohne böse Absichten – vernachlässigt.

Anhand der Darstellung der Armutstypen konnte gezeigt werden, dass Familien, obwohl sie mit dem gleichen grundlegenden Problem der ökonomischen Deprivation belastet sind, vor einer Vielzahl an ganz unterschiedlichen Herausforderungen stehen. Wegen des ungleichen Ausmaßes von materiellen und immateriellen Ressourcen innerhalb der Einflussfaktoren, besitzen sie differente Bewältigungsmöglichkeiten, die wiederum zu heterogenen Lebenssituationen der Familien und ihrer Kinder führen.

5. Neue Wege zur Verbesserung der Lebenssituation von Kindern im Existenzsicherungsbezug

In Zusammenhang mit den Überlegungen zu politischen Reformen für Kinder im Existenzsicherungsbezug steht grundlegend die Frage, was die Gesellschaft Kindern von Eltern, die ihren eigenen und den Lebensunterhalt ihrer Familie nicht oder nicht vollständig aus eigenen Mitteln sichern können, zugesteht. Daran knüpft die Frage an, ob und in wie fern diesen Kindern eine gleiche Lebensqualität wie anderen Kindern zuerkannt wird. Anders ausgedrückt: Ist es gerechtfertigt, diesen Kindern ein weniger gesundes und gelingendes Leben zu ermöglichen als ihren Altersgenossen? Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Kinder – im Gegensatz zu Erwachsenen – ihre eigene finanzielle Situation nicht selbst aktiv verändern können.

Vor dem Hintergrund der Gewährleistung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit, welches grundlegende Merkmale einer Demokratie darstellen, sollten allen Kindern optimale Aufwuchsbedingungen zuerkannt werden. Dies kann jedoch – anders als auf den ersten Blick zu vermuten ist – nicht ermöglicht werden, indem jedem Kind das Gleiche zur Verfügung gestellt wird. Vielmehr sind die verschiedenen Lebenssituationen der Familien und ihrer Kinder insbesondere mit ihren spezifischen Problemen in den Blick zu nehmen, um gezielte und effektive Angebote und Unterstützungen bereit zu stellen. Dabei sind immer auch mögliche Stigmatisierungen und Ausgrenzungen, die dadurch entstehen können, zu berücksichtigen und zu vermeiden. Im vorliegenden Fall bedeutet das, dass so wenig wie möglich Leistungen zusätzlich zu beantragen sein sollten, damit Eltern zum einen nicht immer wieder ihre schwierige finanzielle Lage vor immer mehr Personen aufzeigen müssen und zum zweiten, damit dadurch verhindert werden kann, dass Kinder Leistungen nicht nutzen, da ihre Eltern infolge verschiedenster Gründe, diese nicht beantragen und sie damit z.B. aus dem Klassenverband oder der Gleichaltrigengruppe ausgeschlossen werden.

Um die Familien in ihren spezifischen Problemlagen zielgenau zu unterstützen, ist ein Hilfesystem notwendig, dass einerseits die Heterogenität nicht vernachlässigt und diese auch zulässt. Andererseits entsteht dadurch die Schwierigkeit, dass für jede Familie ein individueller ‚Hilfeplan‘ entwickelt werden muss. Um dies umsetzen zu können, sollte das Hilfesystem deutlich besser aufeinander abgestimmt werden. Das bedeutet zum einen, dass alle Akteure jede mögliche Unterstützungsleistung kennen müssen bzw. dass ein Anlaufpunkt für die Familien existiert, an dem sie über alle Möglichkeiten informiert werden und die Leistungen vor Ort beantragt werden können. Zum anderen bedeutet das auch, dass das Hilfesystem generell zu vereinfachen ist. Wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, bestehen allein sieben gesetzliche Grundlagen, die Familien unterstützen – denen es allein nicht möglich ist – den kindlichen Lebensunterhalt zu sichern.

Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, wie ein vereinfachtes System zu gestalten ist, welches aber Kinder nicht mehr nur als einen unselbstständigen Teil eines Haushaltes begreift, sondern das Kind als ein Individuum versteht, dass aufgrund seines Alters- und Entwicklungsstandes



andere Wünsche und Interessen besitzt sowie differente Aufgaben bewältigen muss als Erwachsene. Erst mit diesem veränderten Blick auf Kindheit erscheint es möglich, Kindern mit ihren lebensphasenspezifischen Besonderheiten innerhalb der gesetzlichen Regelungen gerecht zu werden und einen Beitrag für die Gewährleistung eines gelingenden Aufwachsens zu leisten. Unter Berücksichtigung dieser Einsicht ist für Kinder ein Hilfeangebot zur materiellen Existenzsicherung zu entwickeln, dass die Gründe für die unzureichende Sicherung des Lebensunterhaltes durch die Eltern ausklammert, da die Kinder von dem gleichen Problem betroffen sind und sie selbst nichts an dieser Situation ändern können. Für dieses Hilfeangebot sind mehrere Aspekte zu beachten. Die Grundbedürfnisse von Kindern sollten den Ausgangspunkt bilden, wobei im Rahmen der Erarbeitung des Umfangs an Leistungen, die den Kindern zur Verfügung gestellt werden, erst zu überlegen ist, welcher Lebensstandard den Kindern zugesichert werden soll. Um ihnen ein gutes und gelingendes Aufwachsen bzw. ein erfülltes Leben zu gewähren, ist im Vorfeld zu untersuchen, welche Standards in der Gesellschaft aktuell vorherrschen, wobei auch die kindlichen Vorstellungen in einem starken Maße Einfluss nehmen sollten.

Bei der Konzipierung der Unterstützungsangebote ist zu hinterfragen, in wie weit Leistungen nicht als Zusatzleistungen bereitgestellt werden, sondern in die bestehenden Strukturen eingliedert und unter Umständen – auch zur Vermeidung von Stigmatisierungen – für alle Kinder bereitgestellt werden können. Beispielhaft sei hier die Mittagsverpflegung in Kitas und Schulen benannt. Kinder die Anspruch auf das Bildungs- und Teilhabepaket besitzen, können unter speziellen Voraussetzungen dafür finanziell unterstützt werden. Führt man sich vor Augen, dass die Nahrungsaufnahme ein Grundbedürfnis jedes Menschen darstellt und Kinder diese Einrichtungen meist über mehrere Stunden insbesondere der Mittagszeit besuchen, erscheint es unverständlich, dass die Mittagsverpflegung in Kitas unabhängig von den Kita-Gebühren zu bezahlen ist. Wären diese Mehrkosten in den Gebühren inbegriffen, ständen Familien nicht vor der Problematik die zusätzlichen Mittel zu beantragen bzw. weitere Kosten für die Kindertagesbetreuung aufwenden zu müssen. Zu untersuchen ist hierbei, ob sich nicht bereits durch die Einsparungen des Verwaltungsaufwandes, der sich aus den Regelungen des Bildungs- und Teilhabepaketes ergibt, ein Großteil der neuen Kosten abdecken ließe. Neben der Mittagsverpflegung in Kitas erscheint auch eine flächendeckende Mittagsverpflegung in den Schulen als dringend geboten. Gerade mit Blick auf die Wichtigkeit gesunder Ernährung bei Kindern und Jugendlichen für die Entwicklung und das Leistungsniveau sowie dem großen zeitlichen Umfang, den Kinder täglich in der Schule verbringen, sollte dieses Grundbedürfnis auch hier als bereitzustellendes Angebot für die Kinder zur Verfügung gestellt werden.

Über die materiellen Hilfeleistungen der Kinder im Existenzsicherungsbezug hinaus sind weitere Überlegungen anzustellen, wie Familien in ihren spezifischen Problemlagen unterstützt und ihnen Möglichkeiten geboten werden können, um ihren Kindern auch langfristig eine erfülltes Leben gewährleisten zu können. Weiß beschreibt die oft unbeachteten Herausforderungen von Eltern sehr anschaulich: „Gefangen in Alltagsproblemen und Konflikten, bedrängt von hoher existenzieller Unsicherheit, abgeschnitten von Zukunftsperspektiven, die Aktivitätspotenziale induzieren

könnten, haben Eltern oftmals nicht (mehr) die äußere und innere Kraft, um den Aufgaben der Pflege und Erziehung ihrer Kinder hinreichend nachzukommen, deren Grundlegende Bedürfnisse zu erkennen und halbwegs angemessen darauf einzugehen.“ (Weiß 2010, S. 18) Zur Unterstützung der Familien bei diesen psychischen Belastungen, die auch mit der Erfüllung von kindlichen Grundbedürfnissen nach Zuneigung, Liebe und Bindung in Verbindung stehen, könnten Hilfeangebote bereit gestellt werden, wie Betreuungsangebote, die an die elterlichen Arbeitszeiten angepasst sind, eine ausreichende Anzahl an Lehrkräften in den Schulen, die auch nach der Unterrichtszeit für die Kinder zur Verfügung stehen, um mit ihnen individuell die schulischen Schwierigkeiten zu bearbeiten, so dass Eltern nicht vor der Herausforderung stehen in den Abendstunden noch mit ihren Kindern lernen zu müssen. Weiterhin könnten kostenfreie oder -günstige Freizeitangebote für Familien und Kinder eine Möglichkeit bieten, dass gemeinsame Ausflüge unternommen werden und somit das Familienklima verbessert wird (vgl. Hock et al. 2000b, S. 18-19). Gleichzeitig bieten derartige Angebote Kindern auch neue außerschulische Lernmöglichkeiten, die sie unter Umständen in den schulischen Alltag mit einbringen können (vgl. Betz 2007, S. 177-181).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass nicht nur unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse und der verschiedenen Einflussfaktoren auf die kindliche Lebenssituation eine Reihe an Schwierigkeiten im aktuellen Existenzsicherungssystem bestehen. Dabei kommt es z.B. teilweise zu Ungleichbehandlungen trotz gleicher Voraussetzungen oder zur Vernachlässigung von wichtigen Bedürfnissen und Zusammenhängen, die die Lebenssituation der Kinder und Familien weiter erschweren. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren und mit einem veränderten Bild von Familien, die von finanzieller Unterversorgung betroffen sind, welches nicht stigmatisierend wirkt, sondern „Eltern in ihren eigenen lebensweltlichen Bedürfnissen und Sorgen [wahrnimmt, respektiert und anerkennt, C.M.], werden sie auch die Bedürfnisse ihrer Kinder besser wahrnehmen und ihnen gerecht(er) werden können“ (Weiß 2010, S. 18) und damit zu einem guten und gelingendem Aufwachsen der nachwachsenden Generationen beitragen können.



Literaturverzeichnis

Andresen, S./Albus, S. (2009): Bedürfnisse von Kindern. Befunde und Schlussfolgerungen aus der Kindheitsforschung. Bielefeld.

Becker, I. (2011): Bewertung der Neuregelung des SGB II. Methodische Gesichtspunkte der Bedarfsbemessung vor dem Hintergrund des „Hartz-IV-Urteils“ des Bundesverfassungsgerichts. In: Soziale Sicherheit EXTRA (Sonderheft September 2011), S. 9-62.

Betz, T. (2007): Formale Bildung als „Weiter-Bildung“ oder „Dekulturation“ familialer Bildung. In: Alt, C. (Hg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-187.

Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim/München: Juventa.

BMFSFJ (2008): Kinderzuschlag. Gesetzliche Regelung und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung. Dossier. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Dossier-Kinderzuschlag,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2012.

BMFSFJ (2010): Der Unterhaltsvorschuss. Eine Hilfe für Alleinerziehende. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Der-Unterhaltsvorschuss,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 30.05.2012.

Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München: Juventa.

BVerfG, Urteil vom 09.02.2010, Aktenzeichen 1 BvL 1/09. 1-220. BVerfG, Urteil vom 18.07.2012, Aktenzeichen 1 BvL 10/10. 1-140.

Chassé, K. A./Rasch, K./Zander, M. (2007): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Conradis, W. (2010): Unterhaltsvorschussgesetz. In: Conradis, W. et al. (Hg.): Mutterschutz – Elterngeld – Elternzeit. Handkommentar. 2. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 671-692.

Deutscher Bundestag (2010): BT-Drs. 17/3404. Entwurf eines Gesetzes zur Ermittlung von Regelbedarfen und zur Änderung des Zweiten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch. Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/034/1703404.pdf>, zuletzt geprüft am 25.09.2012.

Deutscher Bundestag (2011a): Bericht über die Höhe des steuerfrei zu stellenden Existenzminimums von Erwachsenen und Kindern für das Jahr 2012 (Achter Existenzminimumbericht). Online verfügbar unter <http://www.dgsf.org/themen/sozialpolitisches/8.Existenzminimumbericht%20-2011.pdf>, zuletzt geprüft am 22.09.2011.

Deutscher Bundestag (2011b): Wohngeld- und Mieterbericht 2010. BT-Drs. 17/6280. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/062/1706280.pdf>, zuletzt geprüft am 04.10.2011.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Fortschreibung der monatlichen Pauschalbeträge in der Vollzeitpflege (§§ 33, 39 SGB VIII) für das Jahr 2012. Online verfügbar unter http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2032-11%20Vollzeitpflege.pdf, zuletzt geprüft am 24.05.2012.

Eichenhofer, E. (2010): Sozialrecht. 7. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.

Heinzel, F./Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (1), S. 9-37. Online verfügbar unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01a/04.pdf>, zuletzt geprüft am 07.06.2012.

Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000a): Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter - eine Annäherung anhand von Fallbeispielen. Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.

Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000b): Frühe Folgen - langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter: Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.

Holz, G. (2010): Kinderarmut - Definition, Konzepte und Befunde. In: Holz, G./Richter-Kornweitz, A. (Hg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München/Basel: Reinhardt, S. 32-42.

Holz, G./Richter, A./Wüstendörfer, W./Giering, D. (2006): Zukunftschancen für Kinder!? - Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.

Joos, M. (2006): De-Familialisierung und Sozialpädagogisierung. Eine Rekonstruktion der Kindheitsbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche



Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-134.

Kokemoor, A. (2010): Sozialrecht. 4. Aufl. München: Vahlen.

Meier-Gräwe, U. (o.J.): Armutsprävention in Kindertagesstätten als Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung in Vorbereitung des KiTa-Preises 2006 „Jedes Kind mitnehmen – Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien“.

Meier, U./Preuß, H./Sunnus, E. M. (2003): Steckbriefe von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Muckel, S. (2009): Sozialrecht. 3. Aufl. München: Beck.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Einkommens- und Verbrauchsstichprobe 2013. Erhebungsunterlage Haushaltsbuch. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/EVS2013/Fragebogen/HaushaltsbuchFragebogen.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 10.10.2012.

Statistisches Bundesamt (2010): Wirtschaftsrechnungen. Einkommens- und Verbrauchsstichprobe. Einnahmen und Ausgaben privater Haushalte. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/EinkommenVerbrauch/EVS_EinnahmenAusgabenprivaterHaushalte2152604089004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 30.05.2012.

Statistisches Bundesamt (2011): Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BerufArbeitsbedingungErwerbstaetigen2010412107004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 30.05.2012.

Waltermann, R. (2011): Sozialrecht. 9. Aufl. Heidelberg/Neckar: Müller,

Weiß, H. (2010): Was brauchen Kinder? Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern. In: Holz, G./Richter-Kornweitz, A. (Hg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München/Basel: Reinhardt, S. 12-19.

Wüstendörfer, W. (2008): „Dass man immer nein sagen muss“. Eine Befragung der Eltern von Grundschulkindern mit Nürnberg-Pass. Nürnberg. Online verfügbar unter http://www.nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/befragung_nuernberg_pass.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2012.

Wie könnte eine Familien-, Steuer- und/oder Sozialpolitik aussehen, die die gesellschaftlichen Lasten und Leistungen von Eltern adäquat berücksichtigt?

Reinhard Loos

Einführung

Die gesetzliche Sozialversicherung umfasst in Deutschland 5 Zweige:

- a) Krankenversicherung¹
- b) Rentenversicherung²
- c) Pflegeversicherung³
- d) Arbeitslosenversicherung⁴
- e) Unfallversicherung⁵

Formal handelt es sich um selbstverwaltete Körperschaften. Faktisch ist ihr Handeln hinsichtlich Einnahmen und Ausgaben sehr weit eingeschränkt durch die gesetzlichen Regelungen, die der Bundestag vor allem in den Sozialgesetzbüchern festgelegt hat, und durch Verordnungen der Bundesregierung, z.B. über Beitragssätze und Rechengrößen.

Weit überwiegend werden die Sozialversicherungen aus Beiträgen der Versicherten finanziert. Die Beiträge zu e) bringen nur die Arbeitgeber auf, in den anderen vier Zweigen der Sozialversicherung findet sich eine fast hälftige Finanzierung aus Beiträgen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber, wobei in der Krankenversicherung und in der Pflegeversicherung die Arbeitnehmer einen bis zu etwa 1/10 höheren Beitrag aufbringen als die Arbeitgeber.

Vor allem in der Rentenversicherung spielen außerdem die Zuschüsse des Staates eine große Rolle; sie tragen dort etwa 24 % zu den Einnahmen (61 von 252 Mrd. Euro) bei⁶.

Alle Sozialversicherungen sind Umlagesysteme: Die Einnahmen müssen ausreichen, die Ausgaben des jeweiligen Kalenderjahres zu decken⁷. Es gibt – bezogen auf das Gesamtvolumen – keine größeren Kapitalreserven.

¹ SGB V

² SGB VI

³ SGB XI

⁴ SGB III

⁵ SGB VII

⁶ Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Rentenversicherungsbericht 2011, S. 29

⁷ Vgl. z.B. § 153 Abs. 1 SGB VI



Es handelt sich nicht um Versicherungen für die gesamte Bevölkerung. Denn in allen Zweigen bestehen diverse Befreiungsregelungen, auf die hier nicht ausführlich eingegangen werden soll. So bestehen in der Alterssicherung ca. 50 berufsständische Versorgungswerke mit ca. 658.000 beitragszahlenden Mitgliedern⁸ und außerdem die Regelungen zur Beamtenversorgung für ca. 1,8 Mio noch aktive Beamte und 1,0 Mio Pensionäre⁹; alle diese Parallelsysteme unterscheiden sich erheblich von der GRV.

Jedes Versicherungssystem, das auf Umlagen beruht, kann auf Dauer nur Bestand haben, wenn es nachwachsende Generationen gibt, die bereit und in der Lage sind, durch ihre Finanzbeiträge die zukünftige Finanzierung des Systems sicherzustellen. Andernfalls wird das System irgendwann zusammenbrechen und Versicherte können ihre aus in der Vergangenheit geleisteten Beiträgen nicht mehr realisieren. Kinder sind also konstitutiv für den Bestand der Systeme. Daher soll im Folgenden untersucht werden, wie innerhalb der bestehenden Systeme der Gesetzlichen Sozialversicherung in Deutschland die Kindererziehung besser berücksichtigt werden kann.

1. Der Auftrag des Bundesverfassungsgerichts an den Gesetzgeber

Bisher wurde die Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit der Berücksichtigung von Familien in der Sozialversicherung vor allem auf die Leistungsphase in der Rentenversicherung gelegt. Das am meisten bekannte Instrument hierfür ist die Anrechnung von bis zu drei Kindererziehungsjahren je Kind¹⁰. Dadurch kann sich in der Gesetzlichen Rentenversicherung die Rente je Kind um bis zu 3 Entgeltpunkte erhöhen, das entspricht derzeit $3 \times 28,07^{11} = \text{ca. } 84 \text{ Euro}$.

In diesem Beitrag geht es vor allem um die Entlastung der Familien in der „aktiven“ Phase (also dann, wenn die Kosten für ihre Kinder anfallen) von den Finanzbeiträgen zu den Sozialversicherungen, hier bei der Gesetzlichen Renten- und Krankenversicherung. Eine solche Entlastung gibt es bereits bei der Einkommensteuer. Abgeleitet von einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts am 29.05.1990¹² erhalten die Eltern für ihre Kinder Kinderfreibeträge in Höhe des soziokulturellen Existenzminimums für ein Kind.¹³ Dieses setzt sich zusammen aus dem sächlichen Existenzminimum und den Aufwendungen für Ausbildung, Betreuung und Erziehung, die das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung vom 10.11.1998¹⁴ zum Existenzminimum hinzurechnete. Die konkrete Höhe ist in § 32 Abs. 6 EStG geregelt. Alle zwei Jahre legt die Bundesregierung einen aktuellen Existenzminimumbericht vor. Aktuell liegt das Existenzminimum für ein mit seinen verheirateten Eltern zusammenlebendes Kind bei 7.008 Euro; davon entfallen 4.368 Euro (also 364 Euro je Monat) auf das sächliche Existenzminimum und 2.640 Euro auf den Bedarf

⁸ Deutscher Bundestag, Alterssicherungsbericht 2008, BT-Drucksache 11/11061, S. 16

⁹ Deutscher Bundestag, Alterssicherungsbericht 2008, BT-Drucksache 11/11061, S. 15

¹⁰ §§ 56, 70, 249 SGB VI

¹¹ Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Rentenwertbestimmungsverordnung 2012, § 1 Abs. 1

¹² BVerfG, 1 BvL 20/84, BVerfGE 82, 60

¹³ §§ 31, 32 EStG

für Ausbildung, Betreuung und Erziehung. Für Kinder, die mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammenleben, ist der Freibetrag halb so hoch. Die Ergebnisse des Existenzminimumberichtes stehen regelmäßig in der Kritik der Fachverbände¹⁵, z.B. weil für ein Kind nur 12 qm zusätzliche Wohnfläche eingerechnet werden und von den 6 Mietenstufen nach dem Wohngeldgesetz nur die Mietenstufen 1 bis 4 berücksichtigt werden. In diesem Beitrag wird auf diese Problematik nicht näher eingegangen, sondern – aus methodischen Gründen – im Folgenden die aktuelle Höhe des Kinderfreibetrages als relevantes Existenzminimum unterstellt.

Einen kleinen Ansatz für die Entlastung von Familien in der Sozialversicherung in der aktiven Phase der Kindererziehung gibt es bereits. Basis ist das „Pflegeurteil“ des Bundesverfassungsgerichts vom 03.04.2001¹⁶. Damals entschied das Bundesverfassungsgericht, dass die Familien innerhalb der Pflegeversicherung entlastet werden müssten, da sie durch die Erziehung von Kindern einen konstitutiven Beitrag zur Bestandserhaltung dieses Umlagesystems leisten. Die jetzigen Beitragszahler werden im Alter nur dann Leistungen aus den Versicherungen erhalten können, wenn dann Beitragszahler vorhanden sind, die willens und in der Lage sind, durch ihre finanziellen Beiträge den Fortbestand des Umlagesystems sicherzustellen. Die Entscheidung führte dazu, dass der Gesetzgeber durch das Kinder-Berücksichtigungsgesetz vom 15.12.2004 (also fast 4 Jahre nach dem Urteil) den neuen § 55 Abs. 3 SGB XI beschloss und damit eine Beitragsdifferenzierung in Höhe von 0,25 Punkten eingeführt wurde, zugunsten derjenigen Beitragszahler, die Kinder haben.

In dem Urteil wurde der Bundesgesetzgeber vom Bundesverfassungsgericht auch aufgefordert, die Übertragung auf andere Zweige der gesetzlichen Sozialversicherung zu prüfen. Deswegen wurde ihm ein relativ langer Zeitraum zur Umsetzung eingeräumt. Eine derartige Prüfung fand aber nicht substantiiert statt, und es blieb bei der Beitragsdifferenzierung in der Gesetzlichen Pflegeversicherung, und dies auf einem sehr bescheidenen Level. Viele Verfassungsrechtler sind der Auffassung, dass sich für den Gesetzgeber eine Verpflichtung ergibt, diesen Ansatz auf andere Zweige der Sozialversicherung zu übertragen¹⁷.

Denn auch Kranken- und Rentenversicherung sind Umlagesysteme mit generationenübergreifender Wirkung. Die aktuell in die Gesetzliche Rentenversicherung (GRV) eingezahlten Beiträge werden bereits nach wenigen Tagen wieder an die aktuellen Rentenempfänger verausgabt. Zum Jahresende 2011 betrug die „Nachhaltigkeitsrücklage“ 1,38 Monatsausgaben¹⁸, wobei davon nur ein kleiner Teil liquide ist. Die jetzigen Beitragszahler werden nur dann Rentenzahlungen aus diesem Umlagesystem erhalten, wenn nach Erreichen des Ruhestandalters die nachfolgende Generation bereit und in der Lage ist, durch ihre Finanzbeiträge das Umlagesystem am Leben zu erhalten.

¹⁴ BVerfG, 2 BvR 1057/91, BVerfGE 99, 216

¹⁵ Vgl. z.B. R. Loos/M. Faßhauer, Kinderfreibetrag und Kindergeld müssen um 18 Prozent steigen, in: Stimme der Familie, 7-8/2008, S. 9-12

¹⁶ BVerfG, 1 BvR 1629/94, BVerfGE 103, 242, und http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rs20010403_1bvr162994.html

¹⁷ Aktuell z.B. Gregor Kirchhof, Vortrag auf der Bundesdelegiertenversammlung des Familienbundes der Katholiken, Mülheim/Ruhr, am 06.10.2012



Hinsichtlich der Gesetzlichen Krankenversicherung (GKV) ist darauf hinzuweisen, dass ein wesentlicher Teil der GKV mittlerweile zu einer „zweiten Rentenversicherung“ geworden ist. Nach den letzten vom Verband der Ersatzkassen e.V. (vdek) veröffentlichten Daten¹⁹ entstanden für die Versicherungsleistungen an die Rentner (KVdR) im Jahr 2006 Ausgaben in Höhe von 69,2 Mrd. Euro. Davon wurden allerdings nur 32,5 Mrd Euro durch Beitragseinnahmen von den Rentnern selbst gedeckt. Die Finanzierungslücke von fast 47 Mrd. Euro in den Leistungsausgaben der KVdR musste also durch Beiträge der Erwerbstätigen gedeckt werden. Im Jahr 2006 betrug der durchschnittliche Beitragssatz 13,3 %, und die gesamten Beitragseinnahmen der Erwerbstätigen lagen bei 107,4 Mrd. Euro. Bereits 2006 waren also 4,0 Beitragspunkte für die solidarische Deckung der Finanzierungslücke in der KVdR erforderlich. Seitdem ist der Beitragssatz zur GKV um ein Sechstel (auf 15,5 %) gestiegen, und der Altenquotient hat sich verschlechtert. Daher sind nun mehr als 5 Beitragspunkte zur Deckung der Finanzierungslücke in der KVdR erforderlich. Nach den Angaben der Kassenärztlichen Bundesvereinigung hat sich die Deckungslücke in der GKV zwischen Leistungsausgaben und Beitragseinnahmen für die Rentner von 1991 bis 2008 von 21,5 Mrd Euro auf 39,9 Mrd Euro mehr als verdoppelt.²⁰

Ohne Kinder kann ein generationenübergreifendes Umlagesystem keinen Bestand haben, wie oben ausgeführt. Kinder zu haben, ist aber keine „Pflichtaufgabe“ für Mitglieder der GRV und der GKV. Auch diejenigen, die keine Kinder haben, erwerben durch ihre Finanzbeiträge einen Anspruch auf ihre Anteile an den Rentenzahlungen aus der GRV bzw. an den „Beitragszuschüssen“ für die GKV in der Zukunft. In der GRV entsprechen die Anteile („Entgeltpunkte“) dem relativen Wert der jetzigen Finanzbeiträge.

Für die GKV hilft es nicht weiter, von einer beitragsfreien Mitversicherung der Familienangehörigen auszugehen, wie es z.B. das Bundesfamilienministerium in seiner Liste „Familienbezogene Leistungen und Maßnahmen des Staates im Jahr 2009“²¹, die im Januar 2012 veröffentlicht wurde, macht. Denn i.d.R. wird von allen Erwerbseinkommen, die die Familie erhält, der Beitrag zur GKV erhoben. Falls ein oder mehrere Familienmitglieder kein eigenes Einkommen erzielen, steht ihnen als Unterhaltsanspruch ein Teil der Einkommens des oder der erwerbstätigen Elternteils/e zu.

¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Rentenversicherungsbericht 2011, S. 29

¹⁹ <http://www.vdek.com>

²⁰ KBV, Grunddaten zur vertragsärztlichen Versorgung 2009, S. 71

²¹ Vgl. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/familienbezogene-leistungen-tableau-2009.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

2. Die Folgen der demographischen Entwicklung

Durch die demographische Entwicklung verstärkt sich die Bedeutung der Kinder für die GRV und GKV weiter. Aus demographischen Vorausberechnungen des Autors ergibt sich bundesweit ein Anstieg des Altenquotienten (Verhältnis der ab 65-jährigen zu den 20-64-jährigen) von 33,65 % in 2011 auf 51,31 % in 2030, also um ca. 17,7 Prozentpunkte bzw. 52,5 %. Eine Fortschreibung bis 2033 ergibt einen Anstieg des Altenquotienten auf 56,0 %, also um ca. 22,4 Prozentpunkte bzw. 66,3 % gegenüber 2011.

Unter sonst gleichbleibenden Bedingungen würden sich in dieser relativen Höhe Mehrbelastungen ergeben, die auf der Einnahmen- und/oder Ausgabenseite der GRV ausgeglichen werden müssen.

3. Die bisherige „Transferausbeutung“ der Eltern

Eltern müssen bisher die Kosten für ihre Kinder zu einem großen Teil selbst aufbringen, können häufig wegen geringerer Erwerbstätigkeit nur weniger Entgeltpunkte erwerben, und erhalten dann im Alter geringere Rentenzahlungen.

Hinsichtlich der für ein Kind entstehenden Kosten wird die (vorsichtige) Annahme getroffen, dass sie dem aktuellen Kinderfreibetrag (7.008 Euro p.a.) entsprechen; zur Ermittlung des Eigenanteils wird das aktuelle Kindergeld (z.B. für 2. Kinder: $12 \times 184 \text{ Euro} = 2.208 \text{ Euro pro Jahr}$) in voller Höhe von den Kinderkosten abgezogen, obwohl es überwiegend der Steuerfreistellung des Existenzminimums dient. Die Addition über 20 Jahre Dauer des Kindesunterhalts führt zu den von der Familie aufzubringenden Kosten von ca. 96.000 Euro je Kind.²²

Diese „Mindest“-Kinderkosten werden als Aufwand der Familien verbucht. In einer Alternativrechnung wird mit einem Aufwand in Höhe nur der Hälfte dieser Kinderkosten gerechnet. Zu unterstreichen ist, dass hier weder Betreuungsleistungen noch Opportunitätskosten (z.B. durch ausfallendes Erwerbseinkommen) der Eltern berücksichtigt werden!

Ein Ehepaar mit 2 Kindern hat dann für seine Kinder einen „Eigenanteil“ in Höhe von ca. 192.000 Euro aufzubringen. An die Rentenversicherung werden aus dem Einkommen der beiden Eltern - unter typisierenden Annahmen - ca. 407.000 Euro an Beiträgen gezahlt. An Rentenzahlungen hat dies Ehepaar aber nur insgesamt ca. 404.000 Euro zu erwarten. Während Beitragszahlungen und Rentenleistungen also in etwa gleich hoch ausfallen, hat dieses Ehepaar zusätzlich die Kosten für ihre Kinder zu tragen. Auch für ein kinderloses Ehepaar fallen Finanzbeiträge und Rentenleistungen mit jeweils etwa 480.000 Euro fast gleich hoch aus. Es hat jedoch keine Kosten für die Kinder zu tragen, kann durch umfangreichere Erwerbstätigkeit höhere Finanzbeiträge zahlen und erhält

²² Vgl zu den folgenden Berechnungen: R. Loos, Kurzgutachten zum Thema „Transferausbeutungen der Familien durch die Gesetzlichen Sozialversicherungen – am Beispiel der Gesetzlichen Rentenversicherung“ für das LSG Baden-Württemberg, L 4 KR 3984/10 u.a., Ziffer 23



im Alter höhere Rentenzahlungen. Diese werden von den Kindern derjenigen finanziert, die im Alter geringere Renten erhalten.

Während der Zeit des Rentenbezugs der Eltern zahlt jedes der beiden Kinder ca. 146.000 Euro Finanzbeiträge an die GRV. Hinzu kommt die Mitfinanzierung der Bundeszuschüsse für die GRV über die Steuern, vor allem über die Mehrwertsteuer.

4. Neue Modellrechnungen zur Entlastung der Familien

Im Folgenden werden mehrere Modelle untersucht, wie in der Praxis eine Beitragsdifferenzierung in der GRV und GKV gestaltet werden könnte. Es handelt es sich um folgende vier Ansätze:

- Übertragung des Kinderfreibetrages aus dem Einkommensteuerrecht auf das Beitragsrecht in der Sozialversicherung;
- Beitragsermäßigung in Höhe eines festen Beitrags-Prozentsatzes je Kind;
- Beitragsermäßigung in Höhe eines festen Beitrags-Prozentsatzes, falls mindestens ein Kind zur Familie gehört (analog zur Pflegeversicherung);
- Beitragsermäßigung in Höhe eines Festbetrages je Kind.

Nicht weiter ausgeführt werden in diesem Zusammenhang Differenzierungen zwischen Familien und Kinderlosen auf der Leistungsseite der Gesetzlichen Rentenversicherung, wozu insbesondere die Anerkennung von Kindererziehungszeiten im Rentenrecht gehört. Deren Zweck ist es, Nachteile in der Rentenbiographie der Eltern (meist der Mütter) auszugleichen, die infolge von wegen der Erziehung der Kinder reduzierter Erwerbstätigkeit entstanden sind.

4.1. Generelle Überlegungen zur Gegenfinanzierung von kindbezogenen Beitragsermäßigungen in der Gesetzlichen Sozialversicherung

Derartige Modelle lassen sich nicht seriös darstellen ohne zugleich Überlegungen zu ihrer Finanzierung anzustellen.

Dabei bedarf es zunächst einmal der Klarstellung, dass es bei all diesen Überlegungen

- ökonomisch keinen Unterschied ausmacht, ob von einem hohen Basis-Beitragsniveau ausgehend Ermäßigungen für Familien gewährt werden oder ob von einem niedrigen Basis-Beitragsniveau ausgehend Zuschläge für Kinderlose erhoben werden,
- nur um die Darstellung der ökonomischen Folgen verschiedener Lebensmodelle für die Versicherungsgemeinschaft und um die Konsequenzen geht, die sich hieraus für die Beitragszahler und die anderen Versicherten ergeben können.

Sowohl bei Ermäßigungen für Versicherte mit Kindern als auch bei Beitragszuschlägen für Kinderlose handelt es sich um Umverteilungen zwischen diesen beiden Teilgruppen der Versicherungsgemeinschaften; jeder Versicherte lässt sich genau einer der beiden Teilgruppen zuordnen. Die Anfang des Jahres 2012 öffentliche Diskussion über den von der „Jungen Gruppe“ der CDU/CSU-Bundestagsfraktion eingebrachten Vorschlag zur Einführung eines „Demographie-Soli“ zeigt, dass diese Differenzierung in der öffentlichen Diskussion nicht immer gelingt²³. Den Autoren wurde auch von sehr bekannten Politikern vorgehalten, sie wollten eine Strafsteuer einführen. An dieser Diskussion sind zwei Ansätze grundlegend falsch:

- Jede relative Besserstellung der Kinderhabenden muss einhergehen mit einer relativen Verschlechterung der Position der Kinderlosen (s.o.).
- Bei Überlegungen zu den Ausgaben und Einnahmen der Sozialversicherungssysteme geht es nicht um Belohnung von Kinderreichtum und/oder die Bestrafung von Kinderlosigkeit (die auch ungewollt sein kann), sondern nur um die Übertragung ökonomischer Grundlagen in ein Umlagesystem (s.o.). Versicherungssysteme müssen unter finanzmathematischen Regeln betrachtet werden, und da muss es nicht auf die Gründe ankommen, warum Teilnehmer einen bestimmten Status haben oder nicht haben,

Wenn Modelle für Beitragsermäßigungen zugunsten von Eltern durch Erhöhungen des allgemeinen Beitragssatzes finanziert werden, ist dies mit einem Dilemma verbunden: Die Familien müssen einen wesentlichen Teil der ihnen zukommenden Ermäßigung selbst finanzieren. Denn auch ihr Beitragssatz steigt dann um die Prozentpunkte der allgemeinen Beitragssatzerhöhung. Sie erhalten dann zwar gegenüber den kinderlosen Beitragszahlern eine Ermäßigung ihrer Beiträge und sind dadurch relativ besser gestellt als die Kinderlosen. Gegenüber der Ausgangslage vor Umsetzung der Reform beträgt die tatsächliche Entlastung jedoch z.B. dann nur etwa die Hälfte, wenn beide Gruppen hinsichtlich ihres Finanzbeitrages gleich gewichtig sind.

Dies ließe sich dann vermeiden, wenn man die Erhöhungen des Beitragssatzes nur auf die Kinderlosen umlegen würde (wodurch der Beitragsabstand zwischen den beiden Gruppen noch mehr stiege) oder scheinbar vermeiden, wenn eine Finanzierung der Freibeträge durch Zuschüsse des Staates aus Steuermitteln einführen würde. Aber beim letzten Ansatz wäre über das Steueraufkommen immer noch eine erhebliche Mitfinanzierung durch die Familien gegeben.

Zwei weitere wesentliche Aspekte, die alle Modelle betreffen, seien hier noch erwähnt:

²³ Vgl. z.B. Berliner Morgenpost vom 14.02.2012, Merkel lehnt Sonderabgabe für Kinderlose ab, <http://www.morgenpost.de/politik/inland/article1905614/Merkel-lehnt-Sonderabgabe-fuer-Kinderlose-ab.html>; Süddeutsche Zeitung vom 14.02.2012, Merkel deckelt Streit um Kinderlosen-Steuer, <http://www.sueddeutsche.de/politik/union-debattiert-ueber-familienpolitik-merkel-deckelt-streit-um-kinderlosen-steuer-1.1283749>



- Auf die Beihilfe der Beamten bzw. die Beamtenversorgung sind diese Modelle nicht übertragbar. Mit der Einführung einer Bürgerversicherung, wie sie von zahlreichen Verbänden und Parteien gefordert wird²⁴, würde sich dieses Problem jedoch erledigen.
- Die Ermäßigungen werden in diesen Modellrechnungen nur während der aktiven Phase der Kindererziehung gewährt. Formal sollen sie an den Anspruch auf Kindergeld geknüpft werden, um zusätzliche Prüfungsverfahren zu vermeiden. Das bedeutet, dass die Beitragsermäßigungen mit Geburt eines Kindes beginnen und mit Ende des Kindergeldanspruchs aufhören. Allerdings unterscheidet sich auch der Beginn systembedingt zwischen den Familien erheblich, je nachdem, in welchem Alter der Eltern die Kinder geboren werden.

Daneben sind noch viele weitere Einzelregelungen erforderlich. Auf sie wird hier verzichtet, weil sie nicht die Grundlagen des Modells betreffen.

4.2. Modell 1: Übertragung des Kinderfreibetrages aus dem Einkommensteuerrecht auf das Beitragsrecht in der GKV und GRV

Die Realisierung dieses Modells würde bedeuten, dass bei der Bemessung der Beiträge je berechtigtem Kind und Kalenderjahr ein Betrag von 2×3.554 Euro von der Bemessungsgrundlage abgezogen würde und sich dadurch der Sozialversicherungsbeitrag in Höhe des aktuellen Beitragssatzes ermäßigt. Es wird hier zunächst angenommen, dass sich die Ermäßigung nur auf den Arbeitnehmeranteil bezieht. Dabei gibt es aber beachtenswerte gesellschaftspolitische Gründe, auch den Arbeitgeberanteil zu reduzieren und dadurch am Arbeitsmarkt Vorteile für Eltern zu schaffen. Bei einem Beitragssatz von 8,2 % würde in der GKV pro Kind eine Beitragsermäßigung von $2 \times 3.554 \text{ Euro} \times 0,082 = \text{ca. } 575 \text{ Euro pro Jahr bzw. } 48 \text{ Euro pro Monat}$ möglich. Aus Gründen der Gerechtigkeit (vgl. Art. 3 Abs. 1 GG) sollte die Beitragsermäßigung für alle Kinder in gleicher Höhe gewährt werden, unabhängig davon, ob sie mit beiden Eltern zusammenleben.

Vier weiteren wesentlichen Aspekten wollen wir uns hier noch zuwenden:

- Für die GKV besteht eine Beitragsbemessungsgrenze (BBG) in Höhe von derzeit 3.825 Euro pro Monat. Falls die relevanten Einkommen diese Grenze überschreiten, würde sich ein Kinderfreibetrag gar nicht oder nur beschränkt auswirken. Dies lässt sich jedoch dadurch verhindern, dass auch bei Überschreiten der BBG der Kinderfreibetrag beitragsenkend zur Anwendung kommt.
- Analoges gilt für diejenigen GKV-Versicherten, deren Beitrag sich nicht linear nach ihrem Einkommen bemisst, z.B. für freiwillig Versicherte. Auch für sie kann aber eine Beitragsermäßigung verwirklicht werden, wie sie sonst für Pflichtversicherte jeweils gilt.

²⁴ Vgl. z.B. http://www.spd.de/presse/Pressemitteilungen/11396/20110411_beschluss_buergerversicherung.html; http://www.gruene-bundestag.de/presse/pressemitteilungen/2012/maj/gruene-buergerversicherung-volle-kraft-voraus_ID_4383804.html
<http://www.dgb.de/themen/+co++e67aac6-046a-11e0-4351-00188b4dc422>

- Die Beitragsermäßigung könnte – vor allem, falls viele Kinder in der Familie leben – in der Summe den bisher gezahlten GKV-Beitrag übersteigen. In solchen Fällen würde der Versicherungsbeitrag auf 0 Euro festgesetzt. Bei dieser Personengruppe wäre die Entlastungswirkung zunächst geringer, sie könnte aber bei der zur Gegenfinanzierung notwendigen Erhöhung des allgemeinen Beitragssatzes einen weiteren Teil der Entlastungswirkung realisieren.
- Für die Finanzierung des Ausgleichs-Beitrags gibt es mindestens zwei Möglichkeiten: nur die Arbeitnehmer oder sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer (wobei alle Beiträge letztlich in allen Fällen aus der Arbeitsleistung der Arbeitnehmer erwirtschaftet werden müssen) zahlen. Hier wird eine hälftige Aufteilung auf Arbeitgeber- und Arbeitnehmeranteil vorgeschlagen, was im Ergebnis die derzeit nicht vorhandene Beitragsparität wieder näherkommen ließe.

Daneben sind noch viele weitere Einzelregelungen erforderlich. Auf sie wird hier verzichtet, weil sie nicht die Grundlagen des Modells betreffen.

Zunächst soll hier der Einnahmeausfall für die Beitragsermäßigungen dargestellt werden. Hierfür wird angenommen, dass 85% der kindergeldberechtigten Kinder in der GKV familienversichert sind. Der Anteil der Kinder, die in der GKV versichert sind, wird auf 90% geschätzt²⁵; davon sind allerdings diejenigen, die gleichzeitig sowohl selbst pflichtversichert als auch kindergeldberechtigt sind, abzuziehen.

Das gesamte Beitragsaufkommen der GKV liegt derzeit bei ca. 163 Mrd Euro²⁶. Kindergeld wird für ca. 17,1 Mio Kinder gezahlt²⁷, von denen hier 85% als GKV-Versicherte einbezogen werden (s.o.). Daraus ergibt sich für das Modell ein Beitragsausfallvolumen in Höhe von insgesamt 14,535 Mio x 575 Euro = 8,36 Mrd Euro pro Jahr. Das entspricht 5,13 % des gesamten Beitragsaufkommens der GKV. Um dieses durch eine lineare Beitragserhöhung auszugleichen, wäre eine Erhöhung des Beitrages um 0,8 Prozentpunkte erforderlich. Bei einem Einkommen von 2.700 Euro pro Monat und hälftiger Aufteilung des Mehrbeitrags auf Arbeitgeber- und Arbeitnehmeranteil entstünde dadurch eine Beitragserhöhung von knapp 11 Euro im Monat bzw. 130 Euro pro Jahr. Zusammen mit dem ebenfalls gestiegenen Arbeitgeberbeitrag läge der Eigenfinanzierungsanteil der Familien bei 45 %.

In der Gesetzlichen Rentenversicherung entstünde nach analoger Berechnung eine Beitragsermäßigung von $2 \times 3.554 \text{ Euro} \times 0,098 = \text{ca. } 688 \text{ Euro pro Jahr bzw. } 57 \text{ Euro pro Monat}$.

²⁵ Nach den Ausführungen im Pflegeversicherungsurteil sind 87% der Bevölkerung in der Gesetzlichen Pflegeversicherung versichert; BVerfGE 103, 242 (265).

²⁶ KBV, Grunddaten zur vertragsärztlichen Versorgung in Deutschland 2011, S. 70; (hochgerechnet auf 2012)

²⁷ Bundesministerium der Finanzen, Datensammlung zur Steuerpolitik, Ausgabe 2012, S. 49



Zu den Einnahmeausfällen in der GRV ist festzustellen, dass sich die höhere Beitragsbemessungsgrenze (BBG) von 5.600 Euro pro Monat hier kaum differenzierend auswirkt, denn die Ermäßigungen sollen ja unabhängig davon, ob die BBG erreicht wird, gewährt werden. Daher wird hier von einem Volumen von $14,535 \text{ Mio.} \times 688 \text{ Euro} = 10,00 \text{ Mrd Euro}$ ausgegangen. Die jährlichen Beitragseinnahmen in der GRV liegen bei ca. 191 Mrd. Euro.²⁸ Dies würde zu einer Erhöhung des Beitragssatzes um ca. 1,0 Prozentpunkte führen.

Allerdings steht in der GRV noch ein weiteres Finanzierungsinstrument zur Verfügung: Jährlich werden 11,6 Mrd. vom Bund an die GRV gezahlt²⁹, als fiktive Beiträge für Kindererziehungszeiten. Nur 6,2 Mrd. Euro werden aber tatsächlich für Kindererziehungsjahre ausgegeben³⁰. Die Differenz von 5,4 Mrd. Euro pro Jahr fließt nicht in eine zweckgebundene Rücklage, sondern in den allgemeinen Rententopf. Sie könnte künftig für die Mitfinanzierung der kindbezogenen Beitragsermäßigungen Verwendung finden. Dann müsste der Beitragssatz nur noch um knapp 0,5 Prozentpunkte steigen, je ca. 0,2 Beitragspunkte für Arbeitnehmer und Arbeitgeber.

Fassen wir die Ergebnisse zusammen, ergibt sich (ausgehend von den im Jahr 2012 geltenden Beitragssätzen) auszugswise folgende neue Beitragstabelle für die Arbeitnehmeranteile:

Tabelle 1: Entlastungswirkungen im Modell 1

Monatseinkommen	GKV alt	GKV neu	GKV Differenzierung je Kind	GRV alt	GRV neu	GRV Differenzierung je Kind
401 (Minimum) ³¹	33	34	48	39	40	57
2.704 (Durchschnitt GRV) ³²	222	233	48	265	270	57
3.825 (BBG GKV) ³³	314	329	48	375	383	57
5.600 (BBG GRV) ³⁴	314	329	48	549	560	57

Alle Beträge in Euro, gerundet

Quelle: Eigene Berechnungen.

| BertelsmannStiftung

²⁸ Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Rentenversicherungsbericht 2011, Anhang Übersicht 14 (hochgerechnet auf 2012)

²⁹ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Rentenversicherungsbericht 2011, S. 26

³⁰ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Rentenversicherungsbericht 2011, S. 54

³¹ § 8 Abs. 1 SGB IV

³² Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 1 Abs. 2

³³ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 4 Abs. 2

³⁴ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 3 Abs. 1

4.3. Modell 2: Beitragsermäßigung in Höhe fester Beitragsprozentsätze je Kind

Der im letzten Kapitel genannte Ansatz würde bei (fast) jedem GKV-Versicherten zu einem gleich hohen Entlastungsbetrag führen. Nun soll als Alternative eine Reduzierung des Beitragsprozentsatzes je Kind untersucht werden. Die Höhe der Entlastungswirkung hinge dann von der Höhe des für die Beitragsbemessung relevanten Einkommens ab und würde sehr unterschiedlich ausfallen.

Gerechnet wird hier mit einer Beitragsdifferenzierung von 1,0 Beitragspunkten in der GKV und von 2,0 Beitragspunkten in der GRV. Dann ergäben sich folgende Entlastungswirkungen für die Arbeitnehmer.

Tabelle 2: Entlastungswirkungen im Modell 2

Monatseinkommen	GKV	GRV	Summe
401 (Minimum) ³⁵	4	8	12
2.704 (Durchschnitt GRV) ³⁶	27	54	81
3.825 (BBG GKV) ³⁷	38	77	115
5.600 (BBG GRV) ³⁸	38	112	150

Alle Beträge in Euro, gerundet

Quelle: Eigene Berechnungen.

| BertelsmannStiftung

Der zu finanzierende Aufwand hängt von der Schichtung der Einkommen ab. Rechnet man (wegen der Teilzeitbeschäftigten und der BBG) mit 80 % des durch Verordnung festgelegten Durchschnittseinkommens von 2.704 Euro, ergäbe sich für jedes Kind pro Jahr ca. 260 Euro in der GKV und 520 Euro in der GRV. Das sind bei 14,5 Mio. Kindern insgesamt 3,77 bzw. 7,54 Mrd. Euro. Daraus ergäben sich Erhöhungen der Beitragssätze von 0,4 Beitragspunkten in der GKV und von 0,2 Beitragspunkten in der GRV (nach Abzug des „Überschusses“ aus den Beiträgen für die Kindererziehungszeiten). Nach den aus Kapitel 4.2 übertragbaren Berechnungen läge die Eigenfinanzierungsquote wieder bei 45 %.

³⁵ § 8 Abs. 1 SGB IV

³⁶ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 1 Abs. 2

³⁷ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 4 Abs. 2

³⁸ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 3 Abs. 1



4.4. Modell 3: Beitragsermäßigung in Höhe eines festen Beitrags- Prozentsatzes, falls mindestens ein Kind zur Familie gehört (analog zur Pflegeversicherung)

In der Pflegeversicherung besteht eine Beitragsdifferenzierung in Höhe von 0,25 Beitragspunkten. Sie betrifft nur den Arbeitnehmeranteil. Voraussetzung für den geringeren Beitragssatz ist, dass der Beitragszahler entweder unter 23 Jahre alt ist oder die Elterneigenschaft nachweist.³⁹

Es ist also unerheblich für die Höhe der Beitragsdifferenzierung, ob zur Familie nur ein Kind oder zehn Kinder gehören. Bei dieser Lösung bestehen zwar erhebliche Zweifel, ob sie die Anforderungen des Bundesverfassungsgerichts erfüllt. Denn in der Entscheidung vom 03.04.2001 heißt es u.a., dass „Versicherten ohne Kinder im Versicherungsfall ein Vorteil aus der Erziehungsleistung anderer beitragspflichtiger Versicherter [erwächst], die wegen der Erziehung zu ihrem Nachteil auf Konsum und Vermögensbildung verzichten“⁴⁰ Diese Formulierung legt nahe, dass die Nachteile aus der Erziehungsleistung mit der Zahl der Kinder korrespondieren.

Trotzdem soll hier die Übertragung auf GKV und GRV erörtert werden, weil in der Pflegeversicherung die einzige bisher im deutschen Sozialversicherungssystem realisierte kinderabhängige Beitragsdifferenzierung besteht. In der Gesetzlichen Pflegeversicherung (GPfV) wird nicht nur während der aktiven Phase der Kindererziehung gewährt, sondern auch noch nach deren Abschluss.

Eine Minimallösung wäre es, in der GKV und GRV ebenfalls nur um 0,25 Beitragspunkte zu differenzieren.

Tabelle 3: Entlastungswirkungen im Modell 3 (Minimallösung)

Monatseinkommen	GKV	GRV	Summe
401 (Minimum) ⁴¹	1	1	2
2.704 (Durchschnitt GRV) ⁴²	7	7	14
3.825 (BBG GKV) ⁴³	10	10	19
5.600 (BBG GRV) ⁴⁴	10	14	24

Alle Beträge in Euro, gerundet

Quelle: Eigene Berechnungen.

| BertelsmannStiftung

³⁹ § 55 SGB XI

⁴⁰ BVerfGE 103, 242 (264)

⁴¹ § 8 Abs. 1 SGB IV

⁴² Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 1 Abs. 2

⁴³ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 4 Abs. 2

⁴⁴ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 3 Abs. 1

Dies wird aber nicht dem im Vergleich zur GPfV wesentlich größeren Volumen der GKV und GRV gerecht. Die Auswirkungen in der GPfV betragen derzeit bei einem Monatseinkommen von 2.704 Euro fast 7 Euro je Monat, bei 80 % dieses „Durchschnittseinkommens“ der GRV noch gut 5 Euro.

Der Anteil der Beitragsdifferenzierung beträgt etwa 1/10 des Gesamtbeitrags von 2,2 %. Würde man dieses Prinzip auf die GKV und die GRV übertragen, ergäbe sich dort Beitragssatzdifferenzierungen von 1,5 Punkten bzw. 2,0 Punkten. Dies führt zu folgenden Entlastungswirkungen je Beitragszahler (nicht je Kind!):

Tabelle 4: Entlastungswirkungen im Modell 3 (reelles Niveau)

Monatseinkommen	GKV	GRV	Summe
401 (Minimum) ⁴⁵	6	8	14
2.704 (Durchschnitt GRV) ⁴⁶	41	54	95
3.825 (BBG GKV) ⁴⁷	58	77	135
5.600 (BBG GRV) ⁴⁸	58	112	170

Alle Beträge in Euro, gerundet

Quelle: Eigene Berechnungen.

| BertelsmannStiftung

Der zu finanzierende Aufwand hängt auch hier von der Schichtung der Einkommen ab. Außerdem ist die Dauer der Beitragsermäßigung relevant. Im Unterschied zur bestehenden Regelung in der GPfV wird für diese Modellrechnung die Koppelung an den aktuell bestehenden Kindergeldanspruch angenommen, wie in den anderen Modellen auch. Rechnet man (wegen der Teilzeitbeschäftigten und der BBG) mit 80 % des durch Verordnung festgelegten GRV-Durchschnittseinkommens, also mit monatlich 2.163 Euro, ergäbe sich für jeden Beitragszahler pro Jahr ca. 389 Euro in der GKV und 519 Euro in der GRV Entlastungsvolumen. Das sind bei 10,3 Mio „Erstkindern“⁴⁹ insgesamt 4,0 bzw. 5,3 Mrd Euro. Zur Gegenfinanzierung wäre eine Erhöhung des GKV-Beitragssatzes in Höhe von 0,4 Beitragspunkten erforderlich. Für die GRV könnte die Finanzierung durch den „Überschuß“ aus den Beiträgen für die Kindererziehungszeiten erfolgen.

⁴⁵ § 8 Abs. 1 SGB IV

⁴⁶ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 1 Abs. 2

⁴⁷ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 4 Abs. 2

⁴⁸ Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung 2012, § 3 Abs. 1



Eine weitergehende Berechnung müsste noch berücksichtigen, dass für einen Teil der Erstkinder zwei Beitragszahler Ermäßigungen erhalten würden. Setzt man diesen Faktor mit 1,4 an, gelangt man zu Volumina von 5,6 Mrd. Euro in der GKV bzw. 7,4 Mrd Euro in der GRV. Zur Gegenfinanzierung wären dann Erhöhungen der Beitragssätze von 0,5 Beitragspunkten in der GKV und von 0,2 Beitragspunkten in der GRV (nach Abzug des „Überschusses“ aus den Beiträgen für die Kindererziehungszeiten) erforderlich.

4.5. Modell 4: Beitragsermäßigung in Höhe eines Festbetrages je Kind

Dieses Modell würde faktisch die Einführung eines zweiten Kindergeldes für in der GKV bzw. GRV Versicherte bedeuten. Es ähnelt sehr dem ersten Modell, könnte aber sogar zu einer Auszahlung bis hin zu negativen Beiträgen erweitert werden, was hier angenommen wird. Es gäbe also auch für diejenigen Familien eine volle Entlastung, die keinen Beitrag in die GKV und/oder GKV mehr zahlen. Dies lässt sich systemimmanent dadurch begründen, dass für die Kinder dieser Versicherten Kosten entstehen und die Kinder später den Bestand des Systems genau so sichern sollen wie die Kinder aus denjenigen Familien, deren Einkommensbezieher noch Beiträge zahlen müssen.

Wir orientieren uns hier entfernt am Modell 1 und nehmen als Beispiel an, dass in der GKV eine Beitragsermäßigung von 30 Euro je Kind in Monat gewährt wird, in der GRV in Höhe von 60 Euro. Der Differenzbetrag in der GRV wurde wesentlich höher gewählt, weil hier der Anteil der intergenerativen Umverteilung einen wesentlich größeren Anteil ausmacht.

Daraus ergibt sich bis zum 20. Lebensjahr eines Kindes eine Ermäßigung von 7.200 Euro in der GKV und von 14.400 Euro in der GRV, unabhängig von der Höhe des Einkommens der Eltern.

Der laufende Gesamtaufwand für die Beitragsermäßigungen betrüge pro Jahr bei 14,5 Mio Kindern 5,22 Mio Euro in der GKV und 10,44 Mio Euro in der GRV. Das Volumen in der GKV ist deutlich geringer als im Modell 1, weil der Entlastungsbetrag pro Kind in diesem Beispiel deutlich geringer ist. Dieses Modell wäre auch mit jedem anderen Festbetrag zu gestalten; dadurch würde sich der Beitragsausfall proportional verändern.

Zur Gegenfinanzierung müssten Beitragserhöhungen von jeweils 0,5 Prozentpunkten in der GKV und in der GRV beschlossen werden (nach Abzug des „Überschusses“ aus den Beiträgen für die Kindererziehungszeiten in der GRV).

⁴⁹ Bundesministerium der Finanzen, Datensammlung zur Steuerpolitik, Ausgabe 2012, S. 49

5. Fazit

Alle Modelle würden eine Entlastung der Familien während der Phase der Kindererziehung bewirken. Sie unterscheiden sich aber erheblich hinsichtlich der Verteilung der Entlastungswirkung. In den Modellen 1 und 4 gäbe es eine gleich hohe Entlastung je Kind, unabhängig von der Höhe des Einkommens. In Modell 2 hinge die Entlastungswirkung wesentlich von der Höhe des Einkommens ab, und in Modell 3 wäre die Anzahl der Kinder irrelevant, wie derzeit beim „Beitragszuschlag für Kinderlose“ in der Gesetzlichen Pflegeversicherung. Es kommt letztlich darauf an, nach welchen politischen Zielen die Entlastung gestaltet werden soll.

Der Eigenfinanzierungsanteil für die Familien – durch die zur Gegenfinanzierung vorgesehenen Erhöhungen der allgemeinen Beitragssätze – würde sich in den Modellen 1, 2 und 4 auf ca. 45 % belaufen. Er verändert nicht den relativen Abstand zu den Beiträgen der Kinderlosen, reduziert aber die Auswirkung der Beitragsdifferenzierung gegenüber der Ausgangssituation vor Einführung des Modells.

Allen Modellen ist immanent, dass sie sich direkt nur für Pflichtmitglieder der Gesetzlichen Sozialversicherungen auswirken, die einkommensabhängige Beiträge zahlen. Durch den Übergang zu einer Bürgerversicherung, also die Einbeziehung der gesamten Bevölkerung und fast aller Einkommensarten, würde sich die Wirkung jedoch wesentlich verbreitern.

Politisch darf nicht übersehen werden, dass jede Planung zur Veränderung bestehender Systeme erheblichen Widerstand bei denjenigen auslösen wird, die dadurch eine Verschlechterung ihrer Position gegenüber der bisherigen Situation befürchten. Dies ist besonders dann schwer zu überwinden, wenn die betreffende Gruppe einen großen Einfluß auf die Vorbereitung der Gesetzgebung hat. Allerdings ist damit zu rechnen, dass irgendwann der Handlungsdruck so groß werden wird, dass sich Veränderungen nicht mehr aufhalten lassen werden. Offen bleibt allerdings, wann dieser Fall eintritt und wie groß die Handlungsmöglichkeiten dann sein werden.

Wie könnte eine Familien-, Steuer- und/oder Sozialpolitik aussehen, die die gesellschaftlichen Lasten und Leistungen von Eltern adäquat berücksichtigt?



Eltern als aktive Bildungsarrangeure ihrer Kinder. Eine Rekonstruktion „guter Elternschaft“ in politischen Dokumenten

Stefanie Bischoff

Einleitung/ Ausgangsbeobachtung

Die öffentliche, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit für die Bildungs- und Erziehungsleistungen von Familien – respektive Eltern – ist aktuell sehr hoch. Zahlreiche wissenschaftlich und politisch motivierte Maßnahmen und Programme, die deutschlandweit auf eine Verbesserung elterlicher Erziehungskompetenzen oder die Kooperationsbeziehung von Familie und Bildungsinstitutionen zielen, sind ein Ausdruck davon.

So hebt beispielsweise das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“¹ auf einen stärkeren Einbezug der Eltern in die frühe Bildung ihrer Kinder und auf eine Unterstützung der Eltern ab; als ‚Rucksackprogramme‘² werden in zahlreichen Bundesländern und Kommunen Elternbildungsprogramme für Eltern von Kindern im Kita- und Grundschulalter angeboten, die auf die Sprach- und Erziehungskompetenzen der Eltern abzielen. Das trägerübergreifende städtische Projekt „wortstark – Sprachliche Bildung an Frankfurter Kitas“³ ist ein Beispiel für die Arbeit mit ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen, die im Rahmen von Elterncafés Eltern mit Migrationshintergrund treffen und mit ihnen Fragen zu Sprachentwicklung und Erziehung allgemein erörtern (Stadt Frankfurt am Main/ Stadtschulamt, 2012). All diese Programme zielen auf die Befähigung der Eltern, den Bildungs- und Entwicklungsweg ihrer Kinder in ‚fördernder‘ und ‚unterstützender‘ Weise begleiten zu können.

Den Hintergrund für die gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit für die Bildungs- und Erziehungsleistungen von Eltern bildet u.a. die nachgewiesene Abhängigkeit des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem von ihrer sozialen Herkunft. Dies ist und wird seit den 1970er-Jahren – und besonders medienwirksam nach PISA 2000 – vielfach wissenschaftlich belegt und gilt damit aktuell als unbestritten (vgl. z.B. Baumert/Maaz 2009; Becker 2011; Klemm 2008).

Im Zuge zahlreicher Forschungsbemühungen zur Erklärung des konstanten Zusammenhangs zwischen sozialer sowie ethnischer Herkunft und Bildungserfolg, wird u.a. auf die enorme Bedeutung

¹ Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online unter: <http://www.elternchance.de>. Abgerufen am: 27.08.2012.

² Bspw. das Rucksackprogramm „Griffbereit“, gefördert vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (online unter <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de>).

³ Online unter: [http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2780&_ffmpar\[_id_inhalt\]=7481293](http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2780&_ffmpar[_id_inhalt]=7481293). Abgerufen am: 01.10.2012.



verwiesen, die dem familiären Umfeld und dem elterlichen Bildungs- und Erziehungsverhalten für die Bildungschancen von Kindern im Bildungssystem zugeschrieben wird (vgl. z.B. Betz, 2010; Brake & Büchner, 2012; Lange & Xyländer, 2011; Schmitt, Roßbach & Sechtig, 2009).

Die Anerkennung der Bedeutung der Familie als relevanter Bildungsort von Kindern bietet Anschlussstellen für verschiedene Ideen, wie ungleiche Bildungschancen abgemildert werden könnten: Aus der Perspektive des Schulsystems auf das Elternverhalten liegt es nahe, elterliche Unterstützungskompetenzen zu fördern und zu steigern, um familiäre Bildungsleistungen bestimmter Eltern zu verändern bzw. zu verbessern und so den Schulerfolg ihrer Kindern zu sichern. Eine andere prominente Perspektive fokussiert auf die Bildungsleistungen des öffentlichen Systems der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung: Das System könnte – z.B. durch entsprechende Maßnahmen und Programme – in die Lage versetzt werden ungleiche Startchancen zu kompensieren, zumal nachgewiesen werden kann, dass ein langer und früher Besuch einer Kindertagesstätte die kognitiven und sozialen Kompetenzen von Kindern fördert (zusammenfassend hierzu z.B. Rauschenbach, 2009; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; kritische Befunde: Betz, 2010; Betz & Rauschenbach 2009; Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2009; Heekerens, 2010).

In vorliegendem Beitrag möchte ich den Fokus v.a. auf die oben skizzierte Idee der Steigerung der elterlichen Erziehungs- und Bildungskompetenz und deren Implikationen richten, die auch in politischen Kontexten eine bedeutsame Rolle spielen. Dabei nehme ich auf Ergebnisse aus dem Kontext des sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts EDUCARE – Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben (s.u.) Bezug. Ausgangsannahme ist, dass in der Forschung bisher weitgehend unbeachtet bleibt, welche konkreten Erwartungen im skizzierten Kontext an Eltern gerichtet werden und inwiefern diese tatsächlich einlösbar sind. Diese Erwartungen genauer zu untersuchen ist wissenschaftlich bedeutsam – auch um politische Handlungsbedarfe ableiten zu können.

Problem- und Fragestellung

Die dargestellten Ideen einer Unterstützung familialer Bildungsleistungen sowie der Kompensation im Rahmen öffentlicher Frühförderung sind auch im politischen Kontext zentral und enthalten explizite und implizite Vorstellungen davon, welche Rolle Eltern in diesen Prozessen spielen (sollen) und damit wie Eltern heute sind und wie sie zu sein haben. Um diesen politischen Vorstellungen auf die Spur zu kommen, verfolgen wir im Forschungsprojekt EDUCARE drei Fragen: Erstens interessiert uns, welche konkreten Adressierungen, Erwartungen und Handlungsaufforderungen in familien-, bildungs-, sozial-, integrations- und kinderpolitischen Kontexten an Eltern gerichtet werden. Zweitens beleuchten wir, welche normativen Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ dabei durch die entsprechenden Erwartungen transportiert werden. Drittens analysieren wir, inwiefern verschiedene Elterngruppen – z.B. unterschiedlicher sozialer Herkunft, den Erwartungen entsprechen können.

Rekonstruktion politischer Vorstellungen im Projekt EDUCARE

Um Antworten auf solche Fragen zu erhalten, wurde das multiperspektivisch und multimethodisch angelegte Projekt EDUCARE konzipiert, das derzeit an der Goethe-Universität Frankfurt unter der Leitung von Prof. Tanja Betz im interdisziplinären Forschungsverbund IDeA durchgeführt und von der Volkswagen Stiftung gefördert wird. Dessen übergeordnete Fragestellung richtet sich auf Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben. In diesem Beitrag soll eine Teilfragestellung im Vordergrund stehen – nämlich die nach den politisch legitimen Vorstellungen ‚guter‘ bzw. ‚schlechter‘ Elternschaft.

Theoretischer Hintergrund

Wir betrachten die Tätigkeit des Sprechens über ‚gute Elternschaft‘ in politischen Textdokumenten als ein gesellschaftliches und von Machtverhältnissen durchwobenes Tun (vgl. Lange & Wrana, 2010, S.335) und nehmen so eine diskursanalytische Perspektive ein. Dies spiegelt sich auch in unserer Ausgangsannahme: Wir gehen davon aus, dass innerhalb der öffentlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskurse zum Thema Familie, Eltern, Bildung und Erziehung Vorstellungen und Bilder davon produziert werden, wie Eltern sind, wie sie sein sollen und was sie zu tun haben. Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit verhandeln in unterschiedlichen Feldern um Deutungsmacht (Bourdieu, 1992; Kajetzke, 2008) über die ‚richtige‘ Bildung, Erziehung und Förderung in der Familie und damit auch über ‚richtige‘ Elternschaft. Bestimmte Leitbilder ‚guter‘ Elternschaft werden dabei zur Norm für alle Familien und Eltern erhoben, allerdings ohne dass alle Elterngruppen den Leitbildern in gleichem Maße entsprechen können – so unsere Annahme.

Im Anschluss an diese Überlegungen wird im vorliegenden Beitrag die These vertreten, dass politische Bilder ‚guter‘ Elternschaft soziale Konstruktionen darstellen. Diese Konstruktionen sind abhängig von soziohistorischen Kontexten und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Ausgestaltung (ausführlich dazu Bischoff & Betz, i. E.). Begriffe und Aussagen, die in politischen Kontexten gemacht werden, werden daher nicht auf ihre allgemeine Bedeutung hin untersucht, sondern im Hinblick auf ihre praktische Verwendung und ihren Verwendungszusammenhang. Aus dieser Perspektive lassen sich die Konstruktionen im gegenwärtigen politischen Diskurs um Eltern und Familie rekonstruieren und analysieren.

Neben dieser konstruktivistischen Perspektive nehmen wir im Projekt eine ungleichheitstheoretische Perspektive ein: Wir nehmen an, dass Ungleichheit u.a. über Sprache – z.B. über die Herstellung und Verhandlung einer Norm ‚guter‘ Elternschaft – hergestellt wird und entsprechende Effekte zeitigt. Indem also bestimmte Verhaltensweisen von offiziell anerkannten Sprechern/Sprecherinnen als legitim oder illegitim bzw. richtig oder falsch dargestellt werden (wie z. B. ‚Eltern sollen sich bilden‘ (s.u.)), kann dies Realitäten in der ‚tatsächlichen‘ Welt schaffen und eigentlich willkürliche Differenzen zur objektiven Anerkennung bringen (vgl. dazu Bourdieu, 2005) und in Ungleichheiten verwandeln.



Zusammenfassend kann man sagen, dass wir ‚gute Elternschaft‘ als soziales Konstrukt verstehen, welches Verhandlungsgegenstand und gleichzeitig Produkt von öffentlichen, politischen und institutionellen Diskursen ist. Tatsächliche Eltern sind dabei eine sozial eingebettete Akteursgruppe, die sich aus unterschiedlichen sozialen Milieus zusammensetzt, und die den Diskurs z.T. auch mitgestaltet und (re-)produziert.

Wirft man einen Blick in die Forschungslandschaft, zeigt sich, dass es bislang nur wenige Studien zur Analyse der Konstruktion von Eltern und Elternschaft in deutschsprachigen Diskursen gibt. Chassé (2008; 2009) beispielsweise beschreibt Konstruktionen von vernachlässigenden und mit sich selbst befassten, drogen- und alkoholabhängigen Unterschichtseltern in medialen, (fach-) öffentlichen sowie politischen Diskursen (für den Kinderschutzdiskurs im Bereich Kinder- und Jugendhilfe vgl. Oelkers, 2009) und betrachtet dies kritisch. Dieser ‚Unterschichtsdiskurs‘ sei – so Chassé – kaum empirisch abgesichert und blende häufig die tatsächliche Prekarität der Lebenslagen der Betroffenen aus. Die Einschränkungen der elterlichen Funktionen wie z.B. die Unterstützung und Förderung der Bildung der Kinder seien – entgegen der Annahmen des Diskurses – relativ unabhängig vom Wollen und den Kompetenzen der Eltern.

In Großbritannien hat Gillies (2005; 2008; 2012) familienpolitische Diskurse seit den 1970er-Jahren in den Blick genommen und dort Konstruktionen von ‚good parenting‘ untersucht. Indem sie Interviews mit Eltern aus unterschiedlichen sozialen Milieus in die Analyse der Diskurse einbezieht, stellt sie die These auf, dass die elterliche Ausgestaltung des Kinderlebens von ‚Working-Class-Eltern‘ sich nicht annähernd mit den politischen Konstruktionen von ‚good parenting‘ deckt: So werden von diesen Eltern Erziehungsziele wie Durchsetzungsvermögen und Selbstverteidigung betont und weniger akademische und/oder bildungsbezogene Ziele.

Methode

Im Zuge einer diskursanalytischen Untersuchung von 16 aktuellen bildungs- und familienpolitischen Dokumenten mit bundesweitem Geltungsanspruch (wie z.B. dem Siebten Familienbericht (BMFSFJ, 2006), dem 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (BMAS, 2008) oder dem Familienreport 2010 (BMFSFJ, 2010)) haben wir typische Muster des Sprechens über Familie und Darstellungsweisen von Elternschaft sowie ‚guter‘ Elternschaft herausgearbeitet.

Zur Materialauswahl der politischen Dokumente waren folgende vier Punkte ausschlaggebend: Wichtig war uns erstens die Aktualität der Dokumente (und damit eine Festlegung auf den Zeitraum 2004-2010). Zweitens war die thematische Eingrenzung auf den Projektfokus in EDUCARE auf die Themen ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ ausschlaggebend, innerhalb derer die Konstruktionen von ‚Eltern‘ beleuchtet wird. Dem thematischen Feld entsprechend stehen drittens diejenigen Politikbereiche im Fokus, die explizit die Themen ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ behandeln, nämlich Bildungs-, Kinder- und Jugendhilfe-, Integrations-, Sozial- und Familienpolitik. Eine entsprechende Recherche entlang der genannten Eingrenzungspunkte ergab über 60 thematisch einschlägige

Erklärungen, Berichte, Pläne, Programme, Beschlüsse, Dossiers und Broschüren auf Bundesebene und auf Landesebene von Hessen und Sachsen⁴. Die nötige Reduktion erfolgte viertens durch das Auswahlkriterium der Praxisrelevanz: Dazu diente uns die Analyse der institutionellen Rahmen der Dokumente⁵ mit dem Fokus auf einem hohen Grad an institutioneller Einbindung und ritualisierter Einbettung in Praktiken bzw. in offiziell festgeschriebene Verfahrensformen. Dies kann am Beispiel des Nationalen Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) verdeutlicht werden: Bei diesem Textdokument ist von einer relativ hohen Praxisrelevanz im Sinne eines handlungsleitenden Charakters auf verschiedenen Ebenen auszugehen. Der Bildungsbericht versteht sich als Teil eines umfassenden Bildungsmonitorings in Deutschland und wird sowohl von der KMK als auch vom BMBF gefördert. Zudem erfährt er eine feste Verankerung in den öffentlichen Medien sowie eine hohe Verbreitung in der Fachöffentlichkeit.

Ausgewertet wurde das so reduzierte Material inhaltsanalytisch sowie durch Feinanalysen⁶ ausgewählter Textstellen. Im Ergebnis zeigen sich dokument- und politikübergreifende Adressierungen von Eltern, sprachliche Differenzsetzungen zwischen z.B. Eltern mit und ohne Migrationshintergrund oder armen und sozioökonomisch besser gestellten Eltern. Auf Basis der Analysen lässt sich das derzeit konsensuelle Verständnis von z.B. adäquater Frühförderung, familialer Bildungsleistung und ‚guter Elternschaft‘ nachzeichnen.

Zentrale Ergebnisse

Insgesamt konnten durch das beschriebene Verfahren fünf Diskursmuster, d.h. wiederkehrende Thematisierungs-, Darstellungs- und Strukturierungsweisen, im empirischen Material rekonstruiert werden, die dem erwünschten und auch unerwünschten So-Sein von Eltern Kontur verleihen. Folgend möchte ich zwei zentrale Beobachtungen am Beispiel von unterschiedlichen Adressierungsweisen von Eltern vorstellen, die jeweils eine unterschiedliche Norm ‚guter Elternschaft‘ enthalten. Ausgehend von diesen Beispielen werde ich am Ende der Ergebnisdarstellung auf die eingangs gestellten Forschungsfragen zurückkommen.

⁴ Im Rahmen des Projekts EDUCARE werden zusätzlich zu den Dokumentenanalysen quantitative und qualitative Erhebungen in den Bundesländern Hessen und Sachsen durchgeführt. Daher wurden die Länderebenen Hessen und Sachsen in die Analyse einbezogen. Die Ergebnisse des vorliegenden Vortrags beziehen sich auf die Dokumente der Bundesebene.

⁵ Hierzu gehören: die Bestimmung von Herausgeberinnen, Auftraggebern und Autorinnen sowie die Beteiligung von Wissenschaft; die Klärung der politischen Tradition und typischen Verfahrensformen der Dokumente, der selbsterklärten Zielsetzung sowie rechtlicher Grundlagen.

⁶ Zum Einsatz kamen Auswertungstechniken in Anlehnung an die Thematische Diskursanalyse (vgl. z.B. Höhne, 2008) und die äußerungstheoretische Diskursanalyse (vgl. z.B. Angermüller, 2007).



Tabelle 1: Ausgewählte Ergebnisse der Analyse des politischen Diskurses zu Eltern und Elternschaft

	Adressierung von Eltern	„Gute“ Elternschaft (Norm)
1	Eltern als Ressourcen und Bildungsarrangeure (für die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder)	(materieller) Ressourcenreichtum, Aktivität, strategischer Einsatz
2	Eltern als Unwissende (in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsfragen)	Bildungs- und Erziehungskompetenz (im Sinne von Aktivität und strategischem Einsatz); natürliches Streben nach Wissen; Bildungsexperten-Wissen

Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Die herausgearbeiteten Vorstellungen adressieren Eltern zum einen in spezifischer Form (Tabelle, linke Spalte), und weisen ihnen so spezifische Aufgaben zu. Zum anderen transportieren sie normative Vorstellungen davon, was ‚gutes‘ oder ‚schlechtes‘ elterliches Verhalten ist (Tabelle, rechte Spalte).

Das Diskursmuster „Eltern als Ressourcen und Bildungsarrangeure“ kann an folgendem Textbeispiel aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) verdeutlicht werden:

- „Resümierend bleibt festzuhalten, dass die ökonomische Situation der Familie in Abhängigkeit vom Bildungsniveau und von den hiermit verknüpften Beschäftigungschancen, ferner die sozialen und kulturellen Ressourcen der Eltern, ihre zeitliche Verfügbarkeit sowie die sozio-emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung von entscheidender Bedeutung für die Möglichkeiten und die Fähigkeiten der Familie sind, den Kindern ein bildungsförderliches Umfeld zu bieten. Durch ihre Funktion als „Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten“ schaffen Eltern lebensweltliche Bedingungen, die das Kind dazu anregen, seinen Lern- und Erfahrungshorizont zu erweitern. Eltern übernehmen sozusagen die Rolle des „Türöffners“, damit das Kind in einer erweiterten Umwelt selbstständig neue Erfahrungen machen und sich Handlungsspielräume erschließen kann“ (BMFSFJ, 2005, S. 252).

An diesem Beispiel lassen sich für das Diskursmuster typische Elemente aufzeigen: Erstens werden die von außen bestimmten Lebenslagen von Eltern, z.B. ihre ‚Beschäftigungschancen‘ oder ihre finanzielle und soziale Situation als die entscheidenden Faktoren für die die Entwicklungs- und Bildungsverläufe ihrer Kinder dargestellt. Einerseits können ungünstige Lebensumstände (niedriges Bildungsniveau, Migrationserfahrungen⁷ etc.), die im vorliegenden Muster als fehlende Ressourcen gedeutet werden, kindliche Bildungsprozesse negativ beeinflussen. Andererseits ermöglichen ressourcenstarke Eltern den Kindern positiv besetzte Bindungs- und Lernerfahrungen und konstituieren sich so als entwicklungsfördernde „Arrangeure von Bildungsgelegenheiten“ (BMFSFJ, 2005, S. 252).

⁷ Die Bezugnahme auf den Migrationshintergrund von Eltern tritt im Beispiel indirekt in Form der Bezugnahme auf ‚kulturelle Ressourcen‘ hervor. In anderen Sequenzen, deren Darstellung hier den Rahmen sprengen würde, wird diese Verknüpfung auch explizit.

Zentral ist zweitens, dass die Vorstellung von Eltern als Arrangeure kindlicher Entwicklungs- und Bildungsgelegenheiten Eltern zu notwendigerweise aktiv Handelnden macht. Dem gegenüber steht eine starke Defizitzuschreibung an die Leistungen und Ressourcen so genannter bildungsferner Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund. Sie werden als ‚Ressourcenlose‘ (oder mit ‚negativen Ressourcen‘ wie ungünstigen kulturellen Einstellungen und fehlender Bildungsaspirationen) konstruiert.

‚Gute Elternschaft‘, so kann man festhalten, ist in diesem Muster durch Ressourcenreichtum gekennzeichnet, der bestimmten Elterngruppen potentiell abgesprochen wird. ‚Gute‘ Eltern sind dabei aufmerksame, im Sinne des Kindes jederzeit aktive Eltern, die günstige Entwicklungs- und Lerngelegenheiten arrangieren. Das ebenfalls aktive, mit einem natürlichen Forscherdrang ausgestattete Kind (vgl. Bischoff, Pardo-Puhlmann, de Moll & Betz, im Druck) gestaltet sich als Herausforderung für Eltern, die seine Bedürfnisse zu kennen und Lernumgebungen zu arrangieren haben. Illegitim innerhalb dieser Vorstellung ist Passivität und fehlender (strategischer) Einsatz für die gelingende Bildung und Entwicklung des Kindes.

In direktem Zusammenhang mit dieser Konstruktion steht die Adressierung von Eltern als Unwissende, die sich an einem Beispiel aus dem Nationalen Integrationsplan (2007) illustrieren lässt:

- „Wie gut ein Kind gefördert wird, ist jedoch von der Handlungs- und Erziehungskompetenz der Eltern abhängig, die von ihrem sozialen Status und vom Bildungsbewusstsein erheblich beeinflusst wird. Dabei wissen Eltern oftmals zu wenig über den Spracherwerb. So ist ihnen häufig nicht bekannt, dass es beispielsweise bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern in bestimmten Entwicklungsphasen zu Sprachmischungen kommen kann, die für die weitere Entwicklung gänzlich unproblematisch und durchaus entwicklungsgerecht sind. Auch wissen sie oft nicht, wie sie ihre Kinder bei der Sprachentwicklung zielgerichtet unterstützen können“ (Presse und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S.48).

Eltern werden in unterschiedlichen Kontexten und Ausprägungen als unwissend konzipiert. Fehlendes Wissen bezieht sich auf die (inhaltlich als notwendig und bedeutsam konzipierten) Bereiche kindlicher Erziehung, auf die ‚richtige‘ Nutzung von Bildungs- und Beratungsangeboten oder auf Wissen über Spracherwerb und -förderung. Auch hier ist die Bezugnahme auf Eltern mit Migrationshintergrund bzw. mehrsprachige Familien impliziert enthalten. Eltern mit Migrationshintergrund dienen – wie in einigen Beispielen – als das Paradebeispiel für Unwissenheit.

‚Gute Elternschaft‘, so wird hier deutlich, zeichnet sich durch Kompetenz (in Bezug auf Bildung und Erziehung) und/oder aktiv angestrebten Wissenszuwachs aus. Dabei bleibt der Begriff der Erziehungs- und Bildungskompetenz unscharf. Eltern werden im Diskurs als stetig Lernende konstruiert, die ihre Kompetenzdefizite im Hinblick auf ihre elterlichen Aufgaben durch Wissen ausgleichen sollen, in entsprechendes Handeln umsetzen und zu Bildungsexperten ihrer Kinder werden.



Inkompetente bzw. unwissende Eltern werden im Diskurs als solche mit sozio-ökonomisch niedrigem Status und Migrationshintergrund und z.T. als Alleinerziehende sichtbar.

Gestützt wird die Adressierung von Eltern als Unwissende durch die Vorstellung von Kindheit als eine altersgerecht zu gestaltende Entwicklungsphase mit jeweils spezifischen zu erfüllenden Aufgaben. Damit einhergehend konstituiert sich die Vorstellung, dass Eltern spezifisches (z. B. entwicklungspsychologisches oder neurobiologisches) Wissen und Kompetenzen benötigen und dass es ihnen an wichtigen Kompetenzen fehlen kann (vgl. Gillies 2012). An dieser Stelle werden die unwissenden, inkompetenten Eltern zu solchen, die auf gesellschaftliche Unterstützung z. B. in Form öffentlicher Betreuungs- und Bildungsinstitutionen dringend angewiesen sind, da sie sonst z. B. die altersgerechte Entwicklung ihres Kindes gefährden.

Im Rückbezug auf die eingangs skizzierten Forschungsfragen nach den konkreten Adressierungsweisen, den normativen Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ und den Möglichkeiten von Eltern, diesen Vorstellungen und Erwartungen zu entsprechen, lässt sich zusammenfassend festhalten: Eltern werden zum einen als aktiv und strategisch Handelnde und „Türöffner“ (s.o.) ihrer Kinder adressiert, zum anderen als Unwissende in Bezug auf Entwicklungs- und Erziehungsfragen. Entscheidend ist hier die Differenzierungslinie Kompetenz und Inkompetenz, die – entsprechend der Konstruktionen – zwei Elterngruppen sichtbar macht: Dabei sind ‚gute‘ Eltern die informierten Bildungsexperten und Arrangeure des Lebens ihrer Kinder, ‚schlechte‘ Eltern sind die Unwissenden, die die Bedeutung des informierten Elternhandelns nicht kennen bzw. anerkennen.

Durch diese Konstruktion werden zum einen solche Erziehungs- und Bildungspraktiken, die weniger strategisch ausgerichtet sind und dem zur Norm erhobenen Bild des aktiven Bildungsarrangeurs entgegenstehen, als defizitär abgewertet. ‚Schlechte Elternschaft‘ wird darüber hinaus an Merkmale bestimmter sozialer Gruppen gebunden.

Die allgemeine Zuschreibung von Unwissenheit an diejenigen Eltern, die ihre Kinder nicht in der gewünschten Weise fördern und unterstützen, legt ein eindimensionales Lösungsmuster des eingangs beschriebenen Dilemmas der Reproduktion ungleicher Bildungschancen nahe: Eltern sollen Wissen erwerben, dann werden sie qua logischer Einsicht „wie von selbst“ der Norm entsprechen und ihre Kinder – entsprechend dem Kindeswohl und den Bedarfen des Bildungssystems, die scheinbar deckungsgleich sind – fördern. Diese Logik unterstellt eine universale Vorstellung ‚richtigen‘ Elternhandelns und blendet die Alltagslogiken der Akteure aus, aus deren Perspektive andere Handlungsoptionen durchaus Sinn ergeben können. Zur Eigenlogik familialer Bildungsprozesse von Familien in unterschiedlichen sozialen Kontexten liegen aktuelle wissenschaftliche Texte und Untersuchungen vor (vgl. z.B. Büchner & Brake, 2004; Tervooren, 2010; Müller, 2007) die kaum Eingang in den von uns untersuchten politischen Diskurs gefunden haben. So schreibt Hans-Rüdiger Müller (2007) in einem Aufsatz zu Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus: „Familien [entfalten] ihr soziales und kulturelles Potenzial keineswegs immer in Kontinuität zu den normativen Erwartungen des Bildungssystems und den Anforderungen der

angestrebte Position [...], sondern häufig auch in mehr oder weniger spannungsreichem Abstand hierzu. Aus der Perspektive der Akkumulation und des strategischen Einsatzes sozial anererkennungsfähigen kulturellen Kapitals mag dann als irrelevant oder gar defizitär erscheinen, was aus einer anderen Perspektive gesehen von besonderer Relevanz und Produktivität für die individuelle und kollektive Lebensführung sein kann“ (ebd., S. 148).

Anstöße zur Diskussion

Auf der Basis der Ergebnisse der diskursanalytischen Betrachtung politischer Dokumente – die beispielhaft vorgestellt wurden – können kritische Nachfragen gestellt und Anstöße für politische Reformen gegeben werden.

1. Reflexive politische Berichterstattung

Erstens ist die Idee der Steigerung elterlicher Bildungs- und Erziehungskompetenz über den Wissenserwerb von Eltern in seiner Eindimensionalität, wie es der Diskurs in weiten Teilen suggeriert, zu hinterfragen. Diesbezüglich kann man an der politischen Berichterstattung durch die Etablierung einer ungleichheitstheoretisch informierten und reflexiven Perspektive ansetzen. Hierzu ist es notwendig, zum einen den eigenen Konstrukten und deren Implikationen im Berichtswesen eine erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Die vorgefundene entwicklungspsychologische Sichtweise legt beispielsweise ein anderes Kinder- und Elternbild zu Grunde, als eine kindheitssoziologische oder eine ökonomische Sichtweise. Die Explikation dieser Grundlagen und Perspektiven macht normative Orientierungen und Weltbilder – die notwendig auch Erwartungen, Adressierungen und Darstellungsweisen beeinflussen – sichtbar, zugänglich und dadurch bearbeitbar. Eine reflexive Haltung kann hierbei den ‚Anforderungskatalog‘ an soziale Benachteiligte und Migranteneltern offenlegen (u. a. Deutschlernen, Geld haben, erziehungskompetent sein und möglichst viel Zeit für Kinder und die Planung ihrer anregungsreichen Freizeitgestaltung aufbringen), der diskursiv mittransportiert wird und z.B. Einfluss auf die (öffentliche) Wahrnehmung bestimmter sozialer Gruppen nimmt.

Ein konkreter Schritt in diese Richtung wäre zum einen eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Kommissionen zur Erstellung der politischen Berichte aus unterschiedlichsten Wissenschafts- und Forschungsbereichen. Zum anderen könnte die Erarbeitung eines Konzeptes zur Verankerung von Bausteinen, die eine reflexive Berichterstattung fördern und gewährleisten, durch eine Expertengruppe als Basis für die Erstellung von Berichten dienen. Das Konzept sollte den Grundsatz der Reflexivität innerhalb von Berichtsverfahren ermöglichen und verstetigen.

2. Reflexive Elternbildungs- und Unterstützungsprogramme

Zweitens ließe sich an den einzelnen Elternunterstützungs- und Bildungsprogrammen selbst ansetzen, die in Bezug auf die Reflexion der zu Grunde liegenden Vorstellungen von Eltern und



Kindern von interdisziplinären Expertenteams aus Forschung und Praxis profitieren können. Hier wäre es ebenfalls möglich, Eltern grundsätzlich selbst an der Konzeption zu beteiligen, um die Rückbindung an deren Alltagspraxis und Ressourcen zu stärken (siehe auch Punkt 3).

3. Soziale Lebenswelt der Akteure kennen und anerkennen

Drittens sollten Defizitzuschreibungen und deren Rückbindung an Familien in ganz bestimmten sozialen Lagen zugunsten einer ressourcenorientierten Perspektive überwunden werden. Im aktuellen (familien-)politischen Diskurs bleibt beispielsweise die Frage unbeantwortet, wie derart defizitär gesehene Eltern angesichts ihrer ‚fehlenden Ressourcen‘ und ihrer oftmals prekären sozialen Lage den an sie gerichteten Erwartungen überhaupt entsprechen können. Zwar werden die (fehlenden) Bildungsleistungen sowohl von Migrantenfamilien als auch von sozial unterprivilegierten Familien stark thematisiert und mit einer Reihe spezifischer Zuschreibungen versehen, jedoch rückt deren soziale Lage und tatsächliche Lebenswelt dabei selten näher in den Blick. Der Diskurs – so lässt sich zugespitzt feststellen – ist weitgehend ‚blind‘ für die Bedingungen und das Zustandekommen sozialer Ungleichheit und für die Unterschiedlichkeit familialer Bildungsleistungen. Um an der komplexen, täglichen Alltagspraxis von Familien nicht gänzlich vorbeizuziehen, müssen die im Diskurs identifizierbaren normativen Setzungen in Relation mit der empirischen Realität gesetzt werden.

Ein verstärkter Einbezug der Akteure vor Ort könnte Antworten liefern, inwieweit vorhandene Ressourcen integriert und genutzt werden können und inwiefern die realen Bedürfnisse von Familien berücksichtigt werden. Hierzu besteht nach wie vor großer Forschungsbedarf. Um zu mehr Ressourcenorientierung zu gelangen und über eine reine Programmatik hinausgehen zu können, müssen daher familiale Ressourcen erforscht werden, d.h. Mütter, Väter, Kinder, Großeltern usw. müssen selbst zu Wort kommen. Dies gilt im Besonderen für benachteiligte Familien, deren Ressourcen – aus dem Blickwinkel der Mittelschicht – zunächst völlig fremd erscheinen können. Anschluss an vorhandene und weitere Forschung zur Eigenlogik familialer Bildungsprozesse in der alltäglichen Lebenswelt der Akteure bieten wiederum fruchtbare Ansatzpunkte zur Entwicklung und Etablierung politischer Maßnahmen und Programme, die konsequent die unterschiedlichen Perspektiven von Familien in verschiedenen sozialen Zusammenhängen kennen und ernst nehmen. Ergebnisse solcher Forschung und Programme sollten mit Überlegungen zu Reformen des Bildungssystems verknüpft werden (siehe Punkt 4).

4. Rückbindung an das Bildungssystem

Viertens muss – parallel zu einer verstärkten Ressourcenorientierung und zum Einbezug der Akteure in ihrer Lebenswelt – der Blick ebenfalls auf das Bildungssystem gerichtet werden. Wie, wo und welche familialen Bildungsleistungen finden dort Anerkennung – oder eben nicht? Wie können hier – in Kooperation mit Wissenschaft und Bildungspolitik – Anschlussmöglichkeiten verbessert werden? Eindimensionale Lösungsmodelle, wie die Verbesserung von Bildungs-

chancen durch eine erhöhte Erziehungskompetenz der Eltern, müssen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und unter Einbezug der Familien zugunsten der Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven und der Komplexität sozialer Prozesse überdacht und ausdifferenziert werden.

Ein (zu) starker Fokus auf Elternkompetenzen und Elternverhalten zur Ermöglichung von Bildungschancen für alle Kinder birgt zudem die Gefahr der Individualisierung gesellschaftlicher Missstände und die Stärkung einer defizitorientierten Sichtweise. Dieser Fokus auf Eltern sowie die familiäre Bildung und Erziehung darf nötige Systemreformen demnach nicht verdecken, sondern muss diese sinnvoll ergänzen. Dementsprechend sollte die Schnittstellen zwischen Familie und Bildungssystem verstärkt im wissenschaftlichen und politischen Fokus stehen.



Abbildung 1: Eckpunkte für politische Reformen im Kontext Familie und Bildung



Quelle: Eigene Darstellung.

| BertelsmannStiftung

Literatur

Angermüller, J. (2007). Nach dem Strukturalismus: Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: Transcript.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.

Baumert, J. & Maaz, K. T. U. (Hrsg.). (2009). Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: VS.

Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. überarb. Aufl., S. 87–128). Wiesbaden: VS.

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung (S. 113–134). Hohengehren: Schneider.

Betz, T. & Rauschenbach, T. (2009). Bildungs- und Jugendpolitik. In A. Gawrich, W. Knelangen & J. Windwehr (Hrsg.), Sozialer Staat - soziale Gesellschaft? Stand und Perspektiven deutscher und europäischer Wohlfahrtsstaatlichkeit (S. 169–187). Leverkusen: Barbara Budrich.

Bischoff, S., Pardo-Puhlmann, M.; de Moll, F. & Betz, T. (2012, im Druck). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiographie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung. Berlin.

Bischoff, S. & Betz, T. (2012, i. E.). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen
‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, D. Wrana (Hrsg.), Diskursanalytische Zugänge zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS.

Bourdieu, P. (2005). Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches (2., erw. und überarb. Aufl.). Wien: Braumüller.

Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht (Schriften zu Politik und Kultur). Hamburg: VSA.



Brake, A. & Büchner, P. (2012). Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bd. 35). Stuttgart: Kohlhammer.

Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.). (2006). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2008). Lebenslagen in Deutschland. Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u. Jugend (Hrsg.). (2010). Familienreport 2010: Leistungen, Wirkungen, Trends, Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u. Jugend (Hrsg.). (2006). 7. Familienbericht: Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik, Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u. Jugend (Hrsg.). (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, Berlin.

Chassé, K.-A. (2009). Wenn Kinder die „falsche“ Familie haben - Soziale Arbeit und die „Neue Unterschicht“. Neue Praxis (Sonderheft 9), 59-64.

Chassé, K. A. (2008). Wandel der Lebenslagen und Kinderschutz: Die Verdüsterung der unteren Lebenslagen. WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich (109), 71-83.

Gillies, V. (2012). Family Policy and the Politics of Parenting: From Function to Competence. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing (S. 13-26). New York: Springer.

Gillies, V. (2008). Perspectives on Parenting Responsibility: Contextualizing Values and Practices. Journal of Law and Society, 35 (1), 95-112.

Gillies, V. (2005). Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy. Critical Social Policy, 25 (1), 70-90.

Heekerens, H.-P. (2010). Die Auswirkung frühkindlicher Bildung auf Schulerfolg - eine methodenkritische Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 30 (3), 311-324.

Höhne, T. (2008). Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis (S. 423–453). Wiesbaden: VS.

Kajetzke, L. (2008). Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden: VS. Klemm, K. (2008). Vierzig Jahre Chancengleichheit in der Grundschule - keine Hoffnung auf Abhilfe in Sicht? In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise (S. 17–23). Wiesbaden: VS.

Lange, A. & Xyländer, M. (Hrsg.). (2011). Bildungswelt Familie: Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim: Juventa.

Langer, A. & Wrana, D. (2010). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3., vollst. überarb. Aufl., S. 335–349). Weinheim: Juventa.

Müller, H.-R. (2007). Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus: Eine pädagogische Problemskizze. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 27 (2), 143–159.

Oelkers, N. (2009). Aktivierung von Elternverantwortung im Kontext der Kindeswohldebatte: Von „gefährlichen“ Eltern und „versagenden“ Jugendämtern. Neue Praxis (Sonderheft 9), 139–148. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.). (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - neue Chancen, Berlin.

Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2009). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (2. überarb. und erw. Aufl., S. 351–363). Wiesbaden: VS.

Stadt Frankfurt am Main (2012). Das Projekt „wortstark“. Zugriff am 08.10.2012 unter [http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2780&_ffmpar\[_id_inhalt\]=7481293](http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2780&_ffmpar[_id_inhalt]=7481293).

Rauschenbach, T. (2009). Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa.

Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv- leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 11, S. 139–158). Wiesbaden: VS.



Tervooren, A. (2010). Zusammenhänge schulischer und familialer Bildungsprozesse: Theoretische und methodologische Überlegungen. In H.-R. Müller, J. Ecarius & H. Herzberg (Hrsg.), Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes (S. 93–108). Opladen: Budrich.

Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen institutioneller Bildungssettings

Nadine Seddig

Zum Begriff Bildung

Um Bildung und Bildungschancen ist in Deutschland ein gleichwohl aktueller als auch hoch brisanter Diskurs entbrannt. Das Recht auf Bildung steht auf mehreren Ebenen im Fokus der Diskussion. Was bedeutet eigentlich der Begriff „Bildung“ und wo findet Bildung statt? Wer sind die Beteiligten in einem Bildungssystem oder Bildungssetting? Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesrepublik Deutschland konstatiert das Recht eines jeden Kindes auf Bildung von Anfang an (BMFSFJ 2005, S. 349). In der Wissenschaft beschäftigen sich zahlreiche Disziplinen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Herangehensweisen mit dem Thema Bildung. Insbesondere durch die PISA-Studien und das im internationalen Vergleich schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems ist Bildung in Deutschland zu einem präsenten und auch brisanten Thema geworden.

„Bildung wird in Deutschland oft als „Schlüssel“ zur Teilhabe an der wissens- und informationsgeleiteten Gesellschaft bezeichnet, da es unter den Bedingungen der Leistungsgesellschaft ohne Bildung für Kinder und Jugendliche oftmals schwierig ist, später als Erwachsene Erfolge sowohl in beruflicher als auch in sozialer Hinsicht zu erreichen. Bildung kann jedoch entgegen einigen alltäglichen Ansichten keineswegs allein auf schulischen Lernerfolg reduziert werden“ (Andresen 2009). Immer noch wird der Begriff der Bildung oftmals allein mit Schule in Verbindung gebracht und nicht differenziert genug betrachtet.

Im internationalen Diskurs über den Bildungsprozess lassen sich drei Stränge zur Unterscheidungen von Bildung nachzeichnen.

- Informelle Bildung findet in der Regel im Alltags- und Familienzusammenhang statt. Als informeller Bildungsprozess wird die Vermittlung von Kompetenzen bezeichnet, die Kinder in ihrer Familie oder ihrem Freundeskreis bzw. in ihrer Freizeit erfahren. Der Bildungsprozess ist an keinen Bildungs-, Lehr- oder Erziehungsplan gekoppelt und geschieht ungeplant.
- Formelle Bildung findet vor allem im schulischen Rahmen oder in Ausbildungsverhältnissen statt. Die hier vermittelte Bildung folgt strikten Kriterien wie Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplänen, nach denen der Bildungsverlauf eines Kindes oder Jugendlichen gemessen und beurteilt wird. Die geleisteten Erfolge werden in der Regel benotet.
- Nicht formelle Bildung findet bspw. in Bereichen wie der Kinder- und Jugendhilfe statt. Hier finden Bildungsprozesse statt, die professionell begleitet und gestaltet werden, aber die Teilnahme von Kindern an diesen Bildungsangeboten geschieht freiwillig. Bildungsangebote wer-



den in diesem Bildungsprozess an individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes oder Jugendlichen geknüpft und nicht benotet (Böllert 2008).

Nach PISA 2001 ist der Bedeutung der Bildungsförderung vor allem schon im frühkindlichen Bereich in der Öffentlichkeit mehr Bedeutung zugemessen worden. Dies wurde von der Fachöffentlichkeit schon lange Zeit zuvor gefordert (Stöbe-Blossey/Torlümke 2010). In der BRD haben innerhalb der letzten Jahre alle Bundesländer Vereinbarungen verabschiedet, in denen der institutionellen Kinderbetreuung ein Bildungsauftrag zugeschrieben. Zugleich wird die Familie als Bildungsort hinsichtlich ihrer Leistungen im Bereich Sozialisation und Erziehung in den Fokus gerückt (Holtappels u.a. 2007).

Doch welche Rolle haben Eltern im Rahmen des Bildungsortes Familie eigentlich? Wie ist ihre Sichtweise auf die Zusammenarbeit mit Institutionen? Was sind ihre Bedürfnisse und Einstellungen und wie können sie am institutionellen Bildungssetting ausreichend teilhaben bzw. was ist notwendig um alle Eltern gleichermaßen erreichen zu können? Diese Fragen und dieses Desiderat wurden im Frankfurter Forschungsprojekt „Schulfähigkeit und Befähigung – Die Sichtweisen der Akteure¹“ als zentrale Aspekte bearbeitet. Mit Hilfe qualitativer Fallstudien wurde analysiert, welche Sichtweisen alle am Übergangsprozess beteiligten Akteure auf die Gestaltung des Übergangsprozesses von der Kindertagesstätte in die Grundschule haben und welche Erwartungen, Wünsche und Positionierungen mit dem jeweiligen Bildungssetting Kindertagesstätte und Grundschule verknüpft sind. Daran schließt dieser Beitrag mit speziellem Blick auf die Akteursgruppe Eltern an.

Die Erziehungs- und Bildungskompetenzen der Akteursgruppe Eltern werden z.T. zunehmend als brüchig wahrgenommen und sie rücken in den familienpolitischen Fokus. Daher befasst sich der erste Abschnitt mit der Familie als Bildungsort. Daran anknüpfend werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Schulfähigkeit und Befähigung“ vorgestellt. Auf Basis von qualitativen Interviews, auf die methodisch eingegangen wird, wird auf die Perspektive von Eltern anhand von Auszügen aus dem empirischen Material eingegangen. Da Beteiligung und das Erreichen von Eltern im pädagogischen Prozess als schwierig definiert wird, werden drei wesentliche Aspekte, die eine Zusammenarbeit mit Eltern stärken können, dargestellt und darauf aufbauend im Weiteren Handlungsempfehlungen abgeleitet.

1. Bildungsort Familie

Im Lebensalltag von Kindern werden in der Familie Grundvoraussetzungen für eine kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit vermittelt. Untersuchungen im internationalen Kontext, PISA sei hier als öffentlichkeitsrelevanteste Studie genannt, geben Hinweise darauf, dass gerade in Deutschland die soziale Herkunft einen besonderen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten

¹ „Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben „Schulfähigkeit und Befähigung“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1007/01NV1008 gefördert. Die Laufzeit war von 11.2010 bis 10.2012. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.“

von Kindern hat und sogar ein entscheidendes Kriterium für die Zugänglichkeit institutioneller Bildung sein kann. Vor diesem Hintergrund entstand im Laufe der letzten Jahre eine dynamische Debatte um die Familie als eigenständigen Ort für Bildung (Büchner/Brake 2006).

Einen Großteil seiner Zeit, seines Alltags verbringt ein Kind vor allem in jungen Jahren in der Regel in der Familie. Dort macht es eine Vielzahl an Erlebnissen und Erfahrungen. Eltern und Geschwister sind die wichtigsten Bezugspersonen und haben daher eine große Bedeutung im Bildungserwerb eines Kindes. Kindliches Aufwachsen im familialen Alltag bietet wichtige soziale und kulturelle Ressourcen, die den Bildungsverlauf beeinflussen. Auch in der internationalen Debatte sind diese Aspekte im Fokus der Wissenschaft. In umfangreichen Fallstudien führte die amerikanische Wissenschaftlerin Annette Lareau mit ihrem Team eine Reihe von Interviews mit LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern. Zudem führten sie intensivste ethnographische Beobachtungen in 12 Familien und unterschiedlichen Familiensituationen und familialen Ritualen durch. Davon ausgehend entwickelte Lareau ein Verständnis von familialer Bildung, welches sie als ständiges, nicht trennbares Geschehen beschreibt, das nicht allein auf spezielle Indikatoren wie etwa die Betreuung von Hausaufgaben oder das Vorlesen reduziert werden kann. Annette Lareau definiert die Bedeutsamkeit von familiären Bildungsprozessen, die auf einem umfangreichen Zusammenhang von alltäglichen Handlung fußen in der Form, dass diese den familialen Alltag ständig und immer wiederkehrend durchdringen. Lareau legte in ihrem auf ihrer Untersuchung basierenden Theoriekonzept, in Anlehnung an Pierre Bourdieu, einen zentralen Schwerpunkt auf die Analyse von Klassenzugehörigkeit und einen Zusammenhang zu Erziehungs- und Bildungspraktiken vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit. Die Abhängigkeit von sozialer Klasse, Erziehungsstil und Bildungspraktik stellt einen der Hauptbefunde dar. Für diesen Bericht ist besonders relevant, dass Lareau zu dem Ergebnis gekommen ist, dass Kinder, die sie der Mittelschicht zuordnete, einen größeren schulischen Erfolg verzeichnen konnten, der einerseits auf der frühen Förderung der Eltern zu begründen ist, wodurch die Kinder Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen erwerben² und andererseits das bessere Passungsverhältnis zwischen Schule und Erziehungsidealen der Eltern, der „Concerted Cultivation“. Das System der Schule bzw. die Lehrkräfte erwarten diese Art der Unterstützung seitens der Elternschaft, was im Umkehrschluss zur Folge hat, dass andere Modelle der Erziehung abgewertet werden (Lareau 2003).

„Die Familie gilt als ›Schlüsselvariable‹ für den Bildungserwerb, den Bildungsbiografieverlauf und den Bildungserfolg von Kindern“ (Büchner/Wahl 2005). Familiäre Ressourcen, die Einfluss auf den Erwerb von Basisfertigkeiten und Basisfähigkeiten von Kindern haben und möglicherweise deren Bildungserfolg beeinträchtigen können, werden im wissenschaftlichen und familienpolitischen Diskurs breit diskutiert. Ein Indikator für Bildungschancen ist beispielsweise die sozioökonomische Stellung der Familie innerhalb der Gesellschaft. Die sozioökonomische Stellung der Familie, eingebettet in die soziale Hierarchie einer Gesellschaft, wird in der Regel über die Bildung, die

² Hier sei anzumerken, dass Lareau diesen Erziehungsstil nicht als den Besseren darstellt, sondern sehr differenziert Vor- bzw. Nachteile argumentiert.



Berufstätigkeit und das Einkommen der Eltern bestimmt (Baumert/Schümer 2001). Unterschiedliche Studien weisen einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen nach (z.B. Bauer/Kanders 2000; Blossfeld 1993; Köhler 1992; Mayer/Blossfeld 1990; Henz/Maas 1991; Meulemann 1992; Rodax 1995).

Auch auf bildungspolitischer Ebene wird die Familie diesbezüglich in den Blick genommen. Beispielsweise wird in den neuen Bildungsgrundsätzen des Bundeslandes NRW die Bedeutung der Familie für eine erfolgreiche Bildungsbiografie anschaulich beschrieben. Eltern werden hier als Spezialisten für ihre Kinder bezeichnet. »Erziehung, Bildung und Werteorientierung in der Familie bilden die Grundlage für alle Prozesse, die in den öffentlichen Einrichtungen begleitet und gefördert werden« (Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an 2010, S. 91). Sehr deutlich zu verzeichnen ist daher, dass Bildung nicht erst in institutionellen Bildungssettings wie der Kindertagesstätte oder in der Schule beginnt, sondern bereits von Anfang an und permanent im Rahmen der Familie stattfindet.

Eltern sind für die Entwicklung von Kindern verantwortlich und bestimmen diese – in den meisten Fällen sind sie auch rechtlich mit der elterlichen Sorge dazu befugt und verpflichtet. Das bedeutet, dass die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern nicht nur aus pädagogischer Sicht notwendig ist. Im Kinderbildungsgesetz in NRW (Kibiz) beispielsweise ist die Zusammenarbeit mit Eltern ausdrücklich per Gesetz geregelt. Eltern haben demnach einen rechtlichen Anspruch auf Informationen durch die Fachkräfte in Kindertagesstätten über den Stand des Bildungs- und Entwicklungsprozesses ihrer Kinder. Die Eltern sollen über Mitwirkungsgremien an der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung beteiligt werden (Kibiz, § 9).

Eltern dienen Kindern oft als Vorbild und prägen deren Weltbild und vor allem das Wohlbefinden ihrer Kinder entscheidend mit. Um Bildungschancen aller Kinder zu stärken wird hier deutlich, dass in Bezug auf die Basiskompetenzen von Kindern, die z.B. für eine Einschulung hilfreich sind, es umso relevanter wird, dass die Familie in die institutionellen Bildungsprozesse als gleichberechtigter Partner einbezogen werden muss. Nur auf diesem Wege kann es ermöglicht werden, individuell auf die Fähig- und Fertigkeiten von Kindern, die in der Schule gefordert werden, einzugehen und diese zu fördern. In den meisten Fällen kennt die Familie, insbesondere die Eltern das Kind am besten. Dieses Wissen der Familien über ihre Kinder kann von Bildungsinstitutionen genutzt werden, um darauf aufbauende individuelle Bildungsarbeit zu leisten. Doch es stellt sich die grundlegende Frage, ob elterliches Wissen von den Fachkräften in KiTa und vor allem der Schule anerkannt wird. In verschiedenen Untersuchungen (u.a. Richter/Andresen 2012) zeigt sich, dass Professionelle eher einen defizitären Blick auf Eltern und Familie haben. Hier gilt es systematisch anzusetzen, um das Potenzial von Erziehungspartnerschaften im Interesse des Kindes auszuschöpfen.

2. Perspektive der Eltern

Davon ausgehend soll in diesem Abschnitt die Perspektive der Eltern vorgestellt und diskutiert werden. Sind sie es doch, die ein wichtiges Bindeglied zwischen Institutionen wie Kindertagesstätte und Grundschule und vor allem Institutionen und Kind darstellen. Die Elternkompetenz wird von institutioneller Seite offenbar zunehmend als brüchig wahrgenommen. Im Bielefelder Projekt „Familien und ihre Rolle in der Ganztagschule“ konnte diese Problematik deutlich aufgezeigt werden. Ein Hauptergebnis war, dass pädagogische Fachkräfte Eltern häufig mit einem defizitorientierten Blick begegnen, insbesondere hinsichtlich elterlicher Erziehungskompetenzen. Viele Professionelle, vor allem aus dem Setting der Schule, thematisierten, dass Eltern nicht ausreichend fähig seien, ihre Kinder angemessen zu erziehen und sich um sie zu kümmern, d.h. sie kämen ihren elterlichen Pflichten und Aufgaben nicht angemessen nach. Oftmals führt dieser defizitorientierte Blick dazu, dass Versuche seitens der Professionellen unternommen werden, die Eltern auf ihre Zuständigkeiten hinzuweisen, mit dem Ziel, deren Erziehungshandeln zu verbessern und sie darin zu unterstützen.

„Eine solche Pädagogisierung von Eltern birgt ein Paternalismusproblem, da sich Professionelle in diesem Zusammenhang nicht selten als ‚bessere‘ ErzieherInnen verstehen, während Eltern tendenziell als ‚zu Erziehende‘ angesehen und angesprochen werden, was zu einer Bevormundung von Eltern führen kann“ (Andresen et al. 2011, S. 9). Davon ausgehend konnte herausgestellt werden, dass Eltern von Professionellen oft mit moralischen Forderungen und Kategorien von richtiger und falscher Erziehung konfrontiert werden, was zu einer z. T. emotional belastenden Rechtfertigungshaltung von Eltern gegenüber der Schule führt. Diese Defizitperspektive kann die Inanspruchnahme von pädagogischen Förder- und Hilfsangeboten verhindern, wird beispielsweise eine Mutter als überfordert und hilfsbedürftig adressiert. Bei manchen Eltern entsteht so eine Abwehrhaltung, Distanz und Misstrauen gegenüber pädagogischen Fachkräften (Andresen/Richter/Otto 2011).

In dem Projekt „Schulfähigkeit und Befähigung“ haben wir ebenfalls einen Schwerpunkt auf die Perspektive von Eltern gelegt und verfolgen das „Zusammenspiel“ der für den Übergang in die Schule wichtigen Akteure. Eltern selbst artikulieren unterschiedliche Erwartungen und auch Ängste, wenn sie auf die Bildungsinstitutionen Kindertagesstätte und Grundschule blicken. Da die Elternschaft in den meisten Fällen eine äußerst heterogene Gruppe darstellt, heißt es für die Fachkräfte einen Weg zu finden, wie alle Eltern mit unterschiedlichen Hintergründen in die Bildungsarbeit eingebunden werden können.

In Ganztagssettings finden oft Bildungsangebote statt. Es zeigt sich jedoch, dass eher Kinder und Eltern, die einen höheren Bildungsstatus haben, dadurch erreicht werden und Familien aus sozial benachteiligten Milieus diese Angebote weniger nutzen (Richter/Andresen/Müncher 2008). Im Rahmen der Steg-Studie konnte herausgearbeitet werden, dass in erster Linie Eltern mit einem höheren Bildungsstatus sich eher in institutionellen Bildungssettings beteiligen können, was im



Umkehrschluss bedeutet, dass die Heterogenität von elterlichen Wünschen, Erwartungen und Bedürfnissen, ebenso wie ihre Sorgen und Ängste noch nicht in ausreichendem Maße erkannt und begegnet werden konnte (Züchner, 2007).

Im Folgenden werden Schlüsselthemen und Datenmaterial aus der Elternperspektive dargestellt, die auf unserem BMBF-geförderten Forschungsprojekt „Schulfähigkeit und Befähigung - Die Sichtweisen der Akteure“ fußen. Im Anschluss werden Vorschläge vorgestellt, wie Eltern durch die Institutionen besser hinsichtlich einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit erreicht werden können.

2.1 Methodische und methodologische Grundlagen der qualitativen Sozialforschung

Im Fokus qualitativer Sozialforschung steht, individuelle Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen, also Akteure zu rekonstruieren. Hierbei wird nicht die tatsächliche Wirklichkeit erfasst, vielmehr wird mit ihren konkreten Beschreibungen das Fremde und Unbekannte als Erkenntnisquelle genutzt. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang die Sichtweisen der Akteure, die in ihre jeweiligen subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Lebenswelt eingebettet sind (Flick/von Kardoff/Steinke 2005). In Zeiten, in denen sich klar strukturierte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsmethoden erforderlich, die die Perspektiven der beteiligten Akteure, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Lebenswelt berücksichtigen (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2005, S. 14f.).

Mit ihren Zugangsweisen ist die qualitative Sozialforschung gegenüber den zu untersuchenden Phänomenen oftmals offener und dadurch näher an den Subjekten. Daher gelten qualitative Methoden der Sozialforschung häufig als geeignet, um bisher noch unbekannte Phänomene oder kaum erforschte Lebenswelten zu untersuchen. Ziel ist, latente Sinngehalte, subjektive Sichtweisen und implizites Wissen der in der Sozialwelt Handelnden am konkreten Einzelfall zu rekonstruieren. Ihr Forschungsauftrag ist das Verstehen. Die Logik, die qualitativer Sozialforschung zugrunde liegt, ist das Entdecken, d.h. die Generierung von Hypothesen bis hin zu gegenstandsbezogenen Theorien (Rosenthal 2005, S. 13f.) Es gibt unterschiedliche Methoden der qualitativen Sozialforschung. Im o.a. Forschungsprojekt haben wir uns für die Erhebung der Meinung von Erwachsenen für eine auf Erzählungen basierende Methode entschieden, nämlich das leitfadengestützte ExpertInnen-interview (Hopf 1979).

2.2 Leitfadengestützte Interviews als Methode der qualitativen Sozialforschung

Bei der Interviewerhebung standen die AkteurInnen als ExpertInnen, ihre Meinungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen im Zentrum. Alle Interviews wurden von einem ForscherInnen-Tandem durchgeführt. D.h., dass jeweils zwei eingearbeitete Personen an der Erhebung beteiligt waren, wobei sich jeweils eine Forscherin auf die Beobachtung der Interviewsituation konzentrierte. Dieser methodische Zugang war gut geeignet, damit bedeutsame Sichtweisen der

Akteure intensiv und umfangreich erfasst werden konnten. Allgemein ermöglicht das leitfadengestützte Interview dem ForscherInnenteam einen offenen Zugang zu subjektiven Perspektiven, Situationsdeutungen, Alltagstheorien und Handlungsmotiven (Hopf 2005).

Charakteristisch für diese Methode ist, dass vor der Durchführung des Interviews die zu explorierenden Themenkomplexe durch einen Leitfaden vorstrukturiert werden. Ziel ist, einzelne Inhalte des Interviews im Groben vorzugeben und die Interviewthematik in Bezug auf das vorab bestimmte Forschungsinteresse einzugrenzen. Leitfadengestützte Interviews setzen ein Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes seitens der Forschenden voraus. Erst auf Grundlage von theoretischen Kenntnissen oder bereits vorliegenden empirischen Befunden, lassen sich Leitfragen entwickeln (Helffferich 2004). Die Leitfragen dienten im Rahmen unserer Studie lediglich als flexible Rahmung. Ziel war hierbei, die Interviewten durch offene Erzählaufforderungen anzuregen, subjektive Einschätzungen und Erfahrungen darzustellen. Eine konkrete Reihenfolge der Fragen war nicht bedeutend (Friebertshäuser 1997).

3. Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen auf Basis der Forschungsergebnisse aus dem Projekt „Schulfähigkeit und Befähigung“

3.1 Biographische Erlebnisse und deren Einfluss auf die Vorstellungen von Schule: Ausgangspunkt: Frau Ceylan³

I: welche erinnerungen haben sie denn an ihre ersten schuljahre

A: meine?

I: ja (1)

A: so ein einstieg (1) so (1) mehr ängstlich: (1) ja weil meine eltern auch keine (1) deutsche sprache konnten (.) nä (.) und deswegen so: die: (1) ich war auch kindergarten (.) und: aber trotzdem war ich so’n bisschen ängstlich ja: so: (.) alleine (.) nä (1) sonst (.) kann ich mir gar nicht so gut erinnern (.) ja (.) für die zuckertüte ((lacht, allgemeines leichtes Gelächter)) ja mit den süßigkeiten so das (.) freut man sich ja (2) sonst (.) überhaupt nicht⁴

In der Studie von Lareau, aber auch bei Büchner/Brake wird problematisiert, wie bedeutsam für elterliches Bildungsengagement die persönlichen Erfahrungen als Schülerin oder Schüler sind. Auch die hier zitierte Passage aus dem Interview mit einer türkischen Mutter, Frau Ceylan, die zwei Kinder hat, verheiratet ist und den Beruf der Näherin ausführt, eröffnet einen ersten Zugang auf die Frage der eigenen Erfahrungen mit den ersten Schuljahren. Drei Aspekte treten



hier hervor: Die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern, die darauf bezogene Ängstlichkeit des Kindes, die das Gefühl hat, allein zu sein. Obwohl Frau Ceylan selbst bereits den Kindergarten besucht hat, fehlte ihr eine Begleitung im Übergang in die Schule. Das heißt, sowohl ein fehlender institutioneller Rahmen als auch elterliches Wissen erzeugen noch in der erwachsenen Mutter negative Gefühle und Erinnerungen. Es geht uns an dieser Stelle nicht darum, Fachkräften auch noch aufzubürden, dass sie die Lebensgeschichten der Eltern kennen, aber insbesondere bei der Gestaltung von zentralen Übergängen ist eine Sensibilisierung der Fachkräfte für elterliche Ressourcen ebenso wie für deren Grenzen nötig. Vor allem bei den Interviews, die mit den Eltern vor dem Übergang geführt wurden, kamen oftmals biographische Erfahrungen und Erinnerungen hinsichtlich der Einschulung zum Tragen. Die meisten Eltern gingen sehr ausführlich darauf ein und sehr unterschiedliche Erlebnisse konnten herausgearbeitet werden, die sich alle in irgendeiner Form auf die Vorbereitung der eigenen Kinder auf die Schule auswirkten.

Frau Ceylan gibt an, dass die Schule für sie mit ängstlichen Gefühlen besetzt war, worin sich dokumentiert, dass sie die Schule eher mit negativen als mit positiven Gefühlen erlebt hat. Sie benennt einen konkreten Grund, was ein reflexives Auseinandersetzen mit der eigenen Schulzeit voraussetzt:

„weil meine Eltern auch die deutsche Sprache nicht konnten“. Sprache stellte in diesem Zusammenhang eine Barriere bzw. eingeschränkte Teilnahme am Schulsystem dar. Frau Ceylan hat scheinbar selbst die Institution Kindergarten besucht, trotzdem war sie ängstlich, was den Schuleintritt betraf, obwohl sie die Sprache gelernt hat. Der Kindergarten hat ihr möglicherweise geholfen, jedoch nicht in der Form, dass sie ohne Angst eingeschult werden konnte. Hier dokumentiert sich, dass der Besuch eines Kindergartens für Kinder allein nicht ausreichend ist, um sich auf die Schule vorbereitet zu fühlen. Schule stellt ein herausforderndes Ereignis dar. Die Eltern spielen eine wichtige Rolle in der emotionalen Unterstützung des Kindes.

Frau Ceylan musste die ganze Verantwortung selbst in der Schule übernehmen. Niemand konnte ihr bei den Hausaufgaben helfen oder mit den LehrerInnen kommunizieren, da ihre Eltern die Sprache nicht beherrschten. Sprache schien für Institutionen und Eltern so eine Barriere darzustellen, dass überhaupt kein Austausch stattgefunden hat und das Kind allein gelassen wurde.

Die Zuckertüte als eine Art rituelles Artefakt versüßte ihr die Einschulung, zumindest am ersten Tag. Ansonsten überhaupt nicht: es gab nichts, worauf sie sich gefreut hat. Welche Erfahrungen hatte sie vorher von Schule gemacht? Man muss schlechte Vorstellungen von etwas haben, um sich in keinsten Weise zu freuen.

³ In dem vorliegenden Beitrag wird auf anonymisiertes Datenmaterial aus dem o.a. BMBF- und ESF-geförderten Forschungsprojekt „Schulfähigkeit und Befähigung“ der Goethe-Universität Frankfurt a. M., Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, zurück gegriffen. Die Interpretationen zu den Interviews sind gemeinsam entstanden. Beteiligt waren Sabine Andresen, Nadine Seddig und Sophie Künstler.

⁴ Die vorliegenden Interviews wurden nach den Transkriptionsregeln von Ralf Bohnsack (1999) transkribiert. Kennzeichnend ist eine durchgehende Kleinschreibung aller Wörter bis auf Eigennamen.

Aus den von uns durchgeführten Interviews ging hervor, dass viele Eltern ihre eigene Schulzeit mit negativen Erfahrungen, wie hier exemplarisch am Auszug von Frau Ceylan beschrieben, verbinden. Eine andere Mutter berichtete ausführlich, wie verloren sie sich am Tag ihrer Einschulung gefühlt habe. Sie beschrieb ein Gefühl von „Alleinsein“, was sich bei ihr auch noch über mehrere Wochen erstreckte und sich vor allem darin äußerte, dass sie sich nicht gut in dem großen Raum der Schule orientieren konnte und sich vor allem nicht traute, andere Schüler oder Lehrkräfte nach dem Weg ins Klassenzimmer zu fragen. Um ihre eigene Tochter hatte sie daher Angst und hätte sich als Lösung gewünscht, dass mehr Sicherheit gegeben sei.

Dieses stellt einen bisher eher übersehenen Aspekt dar, der für den Schulbeginn von Kindern eine erhebliche Bedeutung haben kann, denn nur wenn sie ihre Eltern als unsicher erleben, wirft dieses Ängste vor dem Unbekannten auf.

Handlungsempfehlungen auf Basis der Elterninterviews

Es ist wichtig, dass Eltern die Möglichkeit erhalten, die Schule und die Kindertagesstätte sowie die pädagogischen Konzepte neu kennen zu lernen. Mögliche negative Haltungen gegenüber diesen Bildungsorten könnten damit aufgebrochen werden. Dieses kann nur über kommunikative Ansätze erreicht werden. Eine Möglichkeit zur Reflexion über die eigene Haltung der Schule gegenüber wäre ein Elternabend oder gezielte Gespräche mit Eltern zu diesem Thema, deren Kinder im letzten Kindergartenjahr sind. Dieses sollte in der jeweiligen Kindertagesstätte gemeinsam mit den ErzieherInnen unternommen werden (Bründel 2005). Eltern könnten durch solche Gespräche zu einer positiveren Haltung gegenüber dem Schulanfang ihrer Kinder gelangen und somit die Angst vor dem Neuen gemildert werden.

3. 2 Die Adressierung von Eltern in institutionellen Bildungssettings: Ausgangspunkt: Frau Orck

I: mhm (1) und merken sie da unterschiede wie: mit unterschiedlichen eltern umgegangen wird? (3)

A: äh: (2) ja bei den: beiden (.) wo man sagen würde dass sie vielleicht bevorzugt werden gut das sind halt auch: ähm: (1) akademiker (1) da denkt man so hm: ob das vielleicht der grund is warum die vielleicht: (.) bevorzugt werden (1) klar stellt man sich als eltern dann so die frage (2) aber wissen tu ich's nich (2)

Frau Orck ist verheiratete Mutter eines Sohnes und nicht berufstätig. Die zitierte Äußerung von Frau Orck in einem Interview vor dem Schulanfang ihres Sohnes gibt Aufschluss zu einer Frage, ob sie Unterschiede in der Umgangsweise mit unterschiedlichen Eltern durch Erzieherinnen in der Kindertagesstätte, die ihr Kind besucht, wahrnimmt. Es wird hier von Bevorzugung gesprochen.



Hier ergibt sich ein Schlüsselthema in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen und zwar das Reflektieren eigener Haltungen und Wertorientierungen hinsichtlich des Elternbildes, was implizit sowohl bei Professionellen in Schule und Kita sowie auch auf institutioneller Ebene vorhanden ist.

Haben Eltern den Eindruck, dass ihnen wenig Anerkennung, Respekt oder Wertschätzung entgegen gebracht wird, verhindert das eine positive Zusammenarbeit mit den Institutionen (Lareau 2003). Bei Frau Orck wird deutlich, dass Eltern das Gefühl bekommen können, dass andere Eltern aufgrund von Status und sozialökonomischen Hintergrund bevorzugt werden und sie sind oftmals sehr sensibel dafür, solch gelagerte Ungerechtigkeiten zu erkennen.

Lareau zeigte in ihrer Studie anschaulich auf, wie LehrerInnen Kinder, die unterschiedlichen Klassen zugehörig waren, bei gleicher Leistung unterschiedlich bewerteten und welche Schwierigkeiten bestimmte Eltern hatten, ihre Vorstellungen und Wünsche gegenüber den Institutionen zu artikulieren. Lareau führte dies auch auf die Herkunft der Fachkräfte selbst und ihre Normalitätserwartungen zurück. Sie waren oftmals nicht dafür sensibilisiert, sich in die Lebenswelt der Familie hinein zu versetzen (Lareau 2003). Auch eine Studie von Rahel Jünger zeigt ähnliche Tendenzen auf (Jünger 2008).

Handlungsempfehlung auf Basis der Elterninterviews

Hier ist es von grundlegender Bedeutung, dass eine Reflexion eigener Haltungen und Elternbildern der professionellen Akteure, die am Bildungsprozess eines Kindes beteiligt sind, initiiert wird, wenn nicht gar von gesetzlicher Ebene vorgegeben wird. Ziel ist, die Verschiedenheit der unterschiedlichen Elternschaften anzuerkennen und diese zur Beteiligung und Teilhabe zu befähigen. Unsere Interviews, ebenso die Gruppendiskussionen in multiprofessionellen Teams der Ganztagsgrundschule (Andresen/Richter et al 2010) machen deutlich, dass erstens in der Schule andere Verfahren der Elternarbeit über Sprechtag und Elternabend hinaus entwickelt werden müssten und zweitens Fachkräfte gerade im Hinblick auf eine wertschätzende Einbeziehung von Eltern, die nicht ihren Vorstellungen von „guter Familie“ entsprechen, professionell begleitet werden müssten. Das heißt, erstens müsste schon im Studium deutlich mehr Wert auf Familienforschung und Elternarbeit gelegt werden und zweitens brauchen Lehrkräfte in ihrem Alltag Formen des Austauschs und der Begleitung. Dieses könnte beispielsweise durch regelmäßige Supervision erzielt werden. Supervision wird hier nicht als Krisenintervention verstanden, sondern als regelmäßige unterstützende Begleitung, um Arbeitsprozesse und Haltungen zu reflektieren, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und im Team lösungsorientiert arbeiten zu können.

3.3 Zusammenarbeit zwischen Eltern und Institutionen stärken

„ja ich finde halt gut die sch- schule und kita müssten halt gut zusammenarbeiten und kita wiederum auch gut mit eltern (.) dazu (.) gehört ja dieses gespräch einfach auch und ((holt tief Luft)) dass die eltern auch lust haben also i- hm: ich (.) alle eltern haben hier eigentlich lust irgendwie was zu machen und mitzuhelfen und ((holt Luft)) ähm: (3) sei es irgendwie mal: was weiß ich wir haben hier mal den kindergarten gestrichen:[.....]: aber wiederum müssen die eltern ja auch mit der schule: (1) also das müsste schon so gemeinsame veranstaltungen ...“

[.....] ja: weiß (n)ich wie man das jetzt machen könnte keine ahnung aber: äh: ich finde halt schon dass äh: eltern kita und schule schon einfach besser eigentlich zusammen arbeiten könnten“

Es handelt sich hier um eine Aussage von Frau Hülehring. Die verheiratete Mutter von zwei Kindern (5 und 1 Jahr) arbeitet als Heilpraktikerin. Das Interview von Frau Hülehring gibt Aufschluss darüber, dass sie sich als engagierte Mutter begreift und dass Eltern sich durchaus eine engere Kooperation zwischen Kindertagesstätte, Schule und Eltern wünschen. Die gemeinsame Gestaltung des Übergangsprozesses von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist seit einigen Jahren in den Fokus von Praxis, Wissenschaft und Politik geraten. Die Aufmerksamkeit für dieses institutionelle Setting des Übergangs ist durchaus als positiv zu bewerten. Jedoch ist in diesem Zusammenhang stets kritisch zu prüfen, wie die Vorbereitung von Kindern und die Gestaltung des Übergangsprozesses inhaltlich gefüllt werden. In dem Interview der Mutter wird deutlich, dass es nicht nur um Bildung, d.h. um Förderung und Vorbereitung kognitiver Fähigkeiten der Kinder für die Schule geht. Der Übergang kann daher nicht nur seitens der Schule gedacht werden. Es geht Eltern vielmehr um Kontakte und Beziehungen, die sie zu den pädagogischen Fachkräften suchen. Diese Mutter schätzt beispielsweise die Niederschwelligkeit von Angeboten, die einen Zugang zu institutionellen Bildungssettings verschaffen.

In den Elterninterviews, die nach dem Übergang in die Grundschule geführt wurden, konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass die Eltern nach Möglichkeiten suchen, einen niederschweligen und leichten Zugang zu den Lehrkräften zu bekommen. Als Vergleich wurden sehr oft die sog. Tür- und Angelgespräche in der Kindertagesstätte benannt. Diese wurden mit Erzieherinnen geführt und den Eltern wurde ein guter und schneller Informationsaustausch über das Wohlbefinden ihres Kindes ermöglicht. Die Eltern schätzten diese Art von Kontakt zu Professionellen sehr und sie können helfen, Ängste abzubauen.

Handlungsempfehlung auf Basis der Elterninterviews

In dem einleitenden Beispiel äußert sich eine Mutter hinsichtlich der Frage, wie sie sich eine



gelungene Erziehungspartnerschaft zwischen Schule, Kita und Eltern wünschen würde. Zunächst benennt sie, dass ein Gespräch als aller erstes zu einer Zusammenarbeit gehört. Kommunikation ist für sie daher eine Schlüsselkomponente, die Eltern zu erreichen. Eltern möchten angesprochen werden. Als wichtigen und aufschlussreichen Punkt benennt sie als Nächstes, dass die Eltern Lust dazu haben müssen und beschreibt, dass eigentlich alle Eltern Lust haben mitzuhelfen. Als konkretes Beispiel kommt hier das Streichen der Kitaräumlichkeiten zum Tragen. Dieses gibt einen Hinweis darauf, dass Eltern erst einmal nicht durch pädagogische Gespräche, Elternabende, Elterngremien oder Bildungsdokumentationen erreicht werden. Wesentlich niedrigschwelligere Angebote werden von den Eltern geschätzt und bieten vor allem Chancen, Eltern aus bildungsferneren Haushalten zu erreichen. In diesen Veranstaltungen könnten persönlicher gelagerte Gespräche stattfinden. Vertrauensaufbau und Sicherheit sind das Ziel. Gemeinsame Veranstaltungen werden in diesem Beispiel vorgeschlagen.

Um eine Vertrauensbasis zwischen Eltern und Fachkräften zu erwirken, ist gegenseitige Offenheit erforderlich. Eltern dürfen in keinem Fall »übergangen« werden, da sonst die Vertrauensbasis massiv gefährdet werden kann und sich ein solcher Vertrauensverlust wahrscheinlich negativ auf den Übergang von Kindern auswirken wird. Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen von Kindern und sollten aus diesem Grunde in alle Pläne und Handlungsschritte einbezogen werden (Bründel 2005).

4. Fazit

Im Kontext der Erreichbarkeit von Eltern zu einer Zusammenarbeit im Zuge von institutionellen Bildungssettings – das sollte in diesem Beitrag deutlich geworden sein – kommen der Elternarbeit und vor allem der Frage, was eigentlich eine gute Elternschaft ist, eine bedeutsame öffentliche Aufmerksamkeit zu.

Es muss also auch auf politischer Ebene verhandelt und diskutiert werden, welches Verhältnis zwischen Familie und öffentlicher Bildungslandschaft eigentlich vorliegt und welche traditionellen Zuschreibungen, institutionelle Ordnungen und Verantwortlichkeiten hier wirkmächtig sind. Eine Reihe von Studien mit Blick auf die Mitwirkung von Eltern machen darauf aufmerksam, dass Eltern vor allem in Schulen über unzureichende Kommunikations- und Informationsproblematiken klagen und die Beteiligungs- und Teilhabemöglichkeiten als defizitär empfinden (Melzer 1997; Wild 2003; Kolbe 2006)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass auf Grundlage der beschriebenen Studien, die sich mit den Sichtweisen der Eltern befassen, Erkenntnisse dahingehend deutlich wurden, welche positiven Ressourcen die Familie als informeller Bildungsort für eine Zusammenarbeit mit institutionellen Bildungssettings bietet, wenn sie als solcher von Professionellen anerkannt und wertgeschätzt wird. Ein wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Konstruktion von Defizitperspektiven der Fachkräfte, denen auf konzeptioneller und familienpolitischer Ebene begegnet werden muss, um langfristig (biografisch geprägte) negative Haltungen von Eltern gegenüber

Bildungsinstitutionen, deren Ängste des Versagens und Sorgen abbauen zu können. Kritische Reflexion von pädagogischen Haltungen ist hier ein erster Anknüpfungspunkt für eine gelingende Elternarbeit.

Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass Eltern sich einen niederschweligen Zugang zu Lehrkräften wünschen, der beispielsweise über Veranstaltungen, die einer Freizeitaktivität ähneln, hergestellt werden kann. Kontakt und Beziehungen sind hier die Schlüsselbegriffe. Auch hier muss konzeptionell reagiert werden, da die Erkenntnisse in den von uns durchgeführten Studien „Schulfähigkeit und Befähigung“ sowie „Familien und ihre Rolle in der Ganztagschule“ darüber Aufschluss geben, dass die Erreichbarkeit von Eltern und das Fordern nach gerechteren Bildungschancen für alle Kinder, somit nicht ausschließlich von Seiten der Schule her gedacht werden kann. Ergänzen lassen sich diese Aspekte durch die Analyse der Sichtweisen der Professionellen, was auch Gegenstand der o.a. Studien war. Ein weiterer Anknüpfungspunkt wäre es, auf dieser Grundlage die Passungsverhältnisse von unterschiedlichen Sichtweisen zu beschreiben und damit neue Schnittstellen der Zusammenarbeit zu identifizieren.



Literatur

Andresen, S. (2009): Bildung. In: Andresen, S. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 76-90.

Andresen, S. et al. (2010): Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule. Abschlussbericht. Bielefeld: MS.

Andresen, S. /Richter, M./Otto, H.-U. (2011): Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Ganztagschule - Neue Schule?. Wiesbaden: VS, S. 205-219.

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.

Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Persistent Inequality. Boulder, Colorado: Westview Print.

BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.

Böllert, K. (2008): Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS, S. 209-222.

Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, S. 191-212.

Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich.

Bourdieu, (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VS.

Bründel, H. (2005): Wie werden Kinder schulfähig? Was der Kindergarten leisten muss. Freiburg i. Br.: Herder.

Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg. , H. 3, S. 356-373.

Büchner, P./ Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 371-395.

Friebertshäuser, B. (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.

Helffferich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.

Holtappels, H-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, München: Juventa.

Hopf, C. (1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hopf, C. (2005): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349-359.

Jünger, R. (2009): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Kolbe, F.-U. (2006): Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In: Oelkers, J./Otto, H.-U. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. München: Reinhardt, S. 160-177.

Lareau, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life. University of California Press.

Melzer, W. (1997): Elternhaus und Schule - ein Beispiel und misslungener und gelungener gesellschaftlicher Partizipation von Familie. In: Böhnisch, L./Lenz, K. (Hg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim: Juventa, S. 299-310.

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Kinder früher fördern. Das neue KinderBildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen. www.mgffi.nrw.de, zuletzt eingesehen am 22.03.2010.



Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein- Westfalen/
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Chancen
durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jah-
ren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Bottrop:
Peter Pomp.

Richter, M./Müncher, V./Andresen, S. (2008): Eltern. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe
Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 49-57.

Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München:
Juventa .

Stöbe-Blossey, S./Torlümke, A. (2010): Neue Anforderungen in der frühkindlichen Bildung. In:
Stöbe-Blossey, S. (Hg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Wiesbaden: VS, S. 121-153.

Wild, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der
Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zf Päd. H. 4, S. 513-533.

Züchner, I. (2007): Ganztagsschule und Familie. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard
/Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschulen in Deutschland. Weinheim, München:
Juventa Verlag, S. 314-332.

Mit Kinderaugen sehen lernen. Neue Perspektiven für die Familienpolitik

Susanne Stedtfeld und Linda Lux

Einleitung

Bildungsgerechtigkeit ist spätestens seit PISA¹ stark in das Interesse von Gesellschaft, Politik und Wissenschaft gerückt. Die Abhängigkeit des späteren Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft ist seit vielen Jahren untersucht und immer wieder herausgestellt worden. In keinem anderen europäischen Land ist die Benachteiligung von Kindern aus unteren Sozialschichten so stark ausgeprägt wie in Deutschland (Rosenbusch 2008: 35f.). Bisher werden dieses Thema und die Diskussion über mögliche Lösungsvorschläge allein von Seiten der Bildungspolitik geführt. Klar ist aber, dass auch die Familienpolitik viel dazu beitragen kann, Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Ein möglicher Ansatzpunkt ist der Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung.

Das Thema „Kinderbetreuung“ hat nicht zuletzt anlässlich der Debatte um die Einführung des Betreuungsgelds gerade einmal wieder an Aktualität gewonnen. Prinzipiell teilt sich der Diskussionsraum in zwei Lager. Die einen räumen der familiären Betreuung durch die Eltern einen Vorrang ein und lehnen eine Förderung der staatlichen Kinderbetreuung weitgehend ab oder bestehen darauf, dass die häusliche Betreuung durch die Eltern ebenso gefördert werden sollte. Die anderen verharren auf dem Standpunkt, einem Ausbau der Kinderbetreuung sollte Vorrang gewährt werden, da dieser sich zum einen positiv auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf auswirken und zum andern positive Bildungseffekte nach sich ziehen würde.

Auch wenn die Aufregung über die Ergebnisse der PISA-Studie zu Beginn der 2000er Jahre weitgehend abgeklungen ist, so verschaffen Diskussionen um das Betreuungsgeld und den rechtlichen Anspruch von Eltern auf einen Kinderbetreuungsplatz für unter Dreijährige ab August 2013 diesem Thema neuerlichen Aufwind. Die Geister scheiden sich weiterhin an der Frage, wie Kinder betreut werden „sollen“, was die „richtige“ Betreuungsform ist und wie sich weitere politische oder auch gesellschaftliche Ziele mit der Betreuungsfrage vereinbaren oder auch begünstigen lassen, wozu u. a. die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Bildungsförderung gehören.

Die Debatte hat „gerade einmal wieder“ an Aktualität gewonnen? Gerne hätten wir geschrieben, dass diese Debatte „neu“ ist, dass sie von einer vorher ungekannten Aktualität gezeichnet und mit neuen Argumenten gespickt ist. Die Historizität dieser Diskussion und die Berücksichtigung der Entwicklung in anderen Ländern haben uns diesen Zugang jedoch verwehrt, aber gleichzeitig Raum für einen anderen Zugang eröffnet. Viele der derzeitig vorgetragenen Argumente sind alte Bekannte, die zum Teil bereits im 19. Jahrhundert vorgebracht wurden und auch in anderen

¹ PISA = Programme for International Student Assessment.



Ländern eine bedeutende Rolle gespielt haben oder immer noch spielen. Sozialdemokratische Bildungsideale treffen auf eine konservative und familialistische Skepsis bezüglich eines verstärkten staatlichen Engagements im Bereich der Kinderbetreuung.

Kontinuitäten und Diskontinuitäten dieses Debattenverlaufs variieren in zeitlicher und räumlicher Hinsicht. In Europa zeigt sich heute ein divergentes Bild von Betreuungssystemen. Auch Leitbilder haben einen wesentlichen Einfluss auf Entwicklung und Akzeptanz von frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsarrangements. Dort wo Bildungs- und Sozialisationsaspekte im Vordergrund stehen, werden Angebote dieser Art tendenziell stärker angenommen, weil sie im unmittelbaren Zusammenhang mit einer Ausrichtung am Kindeswohl gesehen oder gar als (soziales) Recht des Kindes wahrgenommen werden. Neben Bildung spielen auch Dimensionen wie Gleichstellungsorientierung und Arbeitskräfteökonomie eine Rolle, die ihrerseits Begründungszusammenhänge für den Ausbau von frühkindlicher Betreuung rechtfertigen. Möglicherweise findet sich in der deutschen Debatte vor allem deswegen soviel Widerstand, weil arbeitskräfteökonomische und demografische Aspekte überwiegen und Bildungs- und Sozialisationsaspekte nur sekundär genannt werden. In dem Zusammenhang bildet das „Kindeswohl“ eine Kategorie, die maßgeblich von Seiten der Erwachsenen gedacht wird. Dass formale Betreuungsleistungen aber auch unmittelbar am Kindeswohl ansetzen können, ist ein Argument, dass der Debatte in Deutschland weitgehend fern bleibt.

Wir wollen deshalb der Fragestellung nachgehen, wie frühkindliche Bildung wirkt und inwiefern öffentlich geförderte Betreuungseinrichtungen dem Kindeswohl dienlich sein können. Darüber hinaus wollen wir untersuchen, inwiefern sich eine Kindzentrierung in den verschiedenen Systemen feststellen lässt und ob diese die Akzeptanz von Betreuungsangeboten fördert.

Kindheit und staatliches Handeln im Kontext von Familien- und Bildungspolitik

Das Nachsinnen über Kinderbetreuung und neue Formen der Kinderbetreuung geht zurück bis ins frühe 19. Jahrhundert. Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit war durch die Industrialisierung einem tiefgreifenden Wandel unterzogen. Erwerbsarbeit als Lohnarbeit gewann gesellschaftlich an Bedeutung, in den meisten europäischen Ländern entwickelten sich Systeme der sozialen Sicherung, die durch die neuen Formen der Arbeitsorganisation notwendig geworden waren. Der moderne Wohlfahrtsstaat findet in dieser Phase seine Geburtsstunde. Parallel entsteht eine neue Perspektive auf den menschlichen Lebensverlauf. Zunächst konzeptionalisieren Wissenschaftler die Lebensphase der Kindheit, wenig später als Gegenentwurf auch die Lebensphase des Alters. Es entsteht eine neue Vorstellung über das menschliche Leben, das fortan in Lebensphasen unterteilt und auch politisch-institutionell abgesichert wird. Entsprechende politische Handlungen folgen diesem neuen Verständnis. Eine der ersten wohlfahrtsstaatlichen Regelungen zielt auf das grundsätzliche Verbot von Kinderarbeit ab, welche gerade mit der Industrialisierung stark zugenommen hatte. Wenig später wird die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Das Ideal der bürgerlichen Kernfamilie entsteht und institutionalisiert sich in der Ausgestaltung der noch jungen Wohlfahrtsstaaten – ein Prozess, der aber nicht in allen Ländern gleich verläuft:

„Der Wandel der Familie und die Entwicklung der Familienpolitik waren *gesamteuropäische Prozesse*, die durch *spezifische institutionelle und strukturelle Bedingungen* in den einzelnen Ländern auf besondere Art und Weise verliefen.“

(Bahle 1995, S. 16; Hervorh. im Original)

Die Entwicklung nationaler Familienpolitiken steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Wohlfahrtsstaaten. Die Kopplung an nationale Bildungssysteme fällt hierbei zwischen den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich aus. Gerade Vergleiche können dazu beitragen, über die Partikularität des uns Selbstverständlichen aufzuklären und Alternativen aufzeigen, die andere Lösungen für gleichgeartete Probleme darstellen (Dienel 2002: 244). Oder wie James/James (2008: 1) bemerken: Politische, kulturelle und soziale Faktoren bestimmen die Konstruktion verschiedener „Kindheiten“ (childhoods) in Europa. Der Begriff der Kindheit ist damit also nicht lediglich als eine naturgegebene Lebensphase in einer naturalistisch zu definierenden Altersspanne zu verstehen. Vielmehr prägen gesellschaftliche Einflüsse die soziale Institution der Kindheit – ein Verständnis, das dem sozialkonstruktivistischen Erklärungsansatz folgt, der maßgeblich durch Berger/Luckmann (1990[1966]) geprägt wurde. Ihr wissenssoziologischer Ansatz zielt darauf ab, Commonsense-Denken als integrale Bestandteile einer konkreten historischen soziokulturellen Lebenswelt zu begreifen, innerhalb welcher ein bestimmtes Verständnis als „taken for granted“ und sozial akzeptiert gilt (Berger/Luckmann 1990[1966]: 16²).

Wie lassen sich also Unterschiede zwischen den Ländern erklären?

Eine Argumentation, die auf die ökonomische Basis im Sinne von entwickelten und weniger entwickelten Ökonomien abzielt, ist in diesem Zusammenhang wenig aufschlussreich (Veil 2003: 2). Vielmehr ist die Ursache in unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Ausprägungen und auch in den länderspezifischen Geschlechterrollen (ebd.) bzw. in vorherrschenden kulturellen Leitbildern zur Familie zu sehen (Pfau-Effinger 2009: 128). Eine solche institutionalistische Sichtweise fokussiert insbesondere die in Institutionen geronnenen Leitbilder, welche sich auf diese Weise reproduzieren. Hier spielen Pfadabhängigkeiten eine zentrale Rolle. Einmal gewählte Pfade können nicht einfach verlassen werden – und wenn, dann ist dies mit einem vergleichsweise hohen Aufwand verbunden. Vorher geschaffene Strukturen wirken hier entgegen – oder andersrum: Im Anfangsstadium getroffene Entscheidungen prägen maßgeblich den späteren Verlauf (vgl. Piersson 2004: 17ff.). An diesem Verständnis setzen verschiedene Typologien an, die den Bereich der Kinderbetreuung auf nationalstaatlicher Ebene in ihrer institutionellen Dimension vergleichend analysieren und auch kulturelle und historische Entwicklungen berücksichtigen (Scheiwe 2009: 181; Bahle 2009; Veil 2003; Pfau-Effinger 2009: 124).

² Die Autoren beziehen sich auf die theoretische Vorarbeit von Alfred Schütz.



Kinderbetreuungskulturen im europäischen Vergleich

Kinderbetreuung ist ein sehr heterogenes Feld in Europa. Die Lebensphase der Kindheit unterliegt wesentlichen sozialen Definitionsprozessen, die in zeitlicher und räumlicher Perspektive variieren können. Hier stellt sich die Frage, inwiefern Kindheiten im staatlichen Handeln und im Kontext von Familie und Bildung wahrgenommen, gestaltet und reproduziert werden. Die historische Betrachtung der Anfänge von staatlichem Handeln in Bezug auf Familie und Bildung in den (noch jungen) Nationalstaaten zeigt bereits ein breites Spektrum von Begründungszusammenhängen. Bahle (1995: 16) weist auf die spezifischen Verhältnisse von Staat und Wirtschaft und Staat und Kirche hin und betont, dass zwar die meisten Staaten auf eine explizite Familienpolitik verzichteten, sich aber dennoch Grundstrukturen herausgebildet haben, die familiales Leben für staatliches Handeln zugänglich machten. Die Entstehung unterschiedlicher „Kinderbetreuungskulturen“ über den Zeitverlauf des letzten Jahrhunderts hinweg soll der folgende Vergleich verdeutlichen.

In **Deutschland** sind es im 19. Jahrhundert zunächst sogenannte „Kleinkindbewahranstalten“, die ins Leben gerufen werden. Sie stellen eine Reaktion auf die aus Industrialisierung und Armut erwachsenden Bedürfnisse der Industriearbeiterschaft dar. Pestalozzi und Fröbel entwickeln parallel pädagogische Konzepte, die insbesondere Bildungsziele verfolgen. Gerade Fröbel gewinnt mit seinen pantheistischen und republikanischen Ideen vor allem die obere Mittelklasse, die auf eine gute Bildung ihrer Kinder Wert legt, wie auch die jüdische Bevölkerung, die ihren Nachwuchs nicht in kirchliche Obhut geben möchte (Scheiwe 2009: 183). Der preußischen Staatsmacht ist dieses Konzept zunächst suspekt, sodass die neu eingerichteten Fröbel-Kindergärten 1851 verboten werden. Fröbel wandert aus und hat in anderen Ländern mit seinen Ideen weit mehr Erfolg, bevor er 1919 nach Deutschland zurückkehrt (ebd.). Die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg markiert einen Wendepunkt. Die zunehmende Idealisierung der bürgerlichen Kleinfamilie, in der die Mutter die Kinder zu Hause betreut, formt die institutionelle Struktur nachhaltig. Einrichtungen, die zuvor vor allen Dingen Bildungseinrichtungen gewesen sind, werden fortan als Notbehelf verstanden für all diejenigen Kinder, deren Familien keine häusliche Betreuung gewährleisten können (ebd.).

Kinderbetreuungseinrichtungen werden in dieser Zeit Teil der Wohlfahrt und vom Bildungssystem losgelöst. Die Politik möchte die Auflösung der Ständegesellschaft vorantreiben und zeigt sich skeptisch gegenüber jedweder staatlichen Kontrolle kindlicher Sozialisation. Kindergärten werden insbesondere von Kirchen eingerichtet und unterhalten. Die Gemeinden sollen nur dort einspringen, wo das Angebot nicht ausreicht. Diese Struktur hat sich in Westdeutschland bis heute weitgehend gehalten (Scheiwe 2009: 184). In Ostdeutschland erfolgt nach dem Zweiten Weltkrieg eine Orientierung an den sozialistischen Bildungsidealen einer klassenlosen Gesellschaft mit einem umfassenden Betreuungsangebot für Kinder und Kleinkinder. Nach der Wiedervereinigung wird das ostdeutsche dem westdeutschen Bildungs- und Betreuungssystem angeglichen, allerdings halten sich die größere Anzahl von Betreuungseinrichtungen und die höheren Betreuungsquoten in den Neuen Ländern. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgt in Westdeutschland eine relative Stärkung von Ehe und Familie und eine im Grundgesetz festgeschriebene Zurückhaltung

staatlichen Handelns. Ehe und Familie stehen fortan unter besonderem Schutz des Staates (Art. 6 Abs. 1 GG). Den Eltern kommt das „natürliche Recht“ der Erziehung zu (Art. 6 Abs. 2 GG). Der Staat ist nur dann legitimiert einzugreifen, wenn Eltern ihre Erziehungspflichten verletzen (Art. 6 Abs. 2-3 GG). Mit der Einführung des Ehegattensplittings 1958 wird das männliche Ernährer- und weibliche Erziehungsmodell schließlich auch steuerlich begünstigt. 1979 leitet die Sorgerechtsreform einen Wechsel vom Prinzip elterlicher Gewalt zum Prinzip der elterlichen Sorge ein, welcher mit einer Stärkung der staatlichen Aufsicht einher geht, der nun gesteigerte Eingriffsmöglichkeiten hat. Das Bundeserziehungsgeldgesetz, das 1986 eingeführt wird, zielt ebenfalls auf eine (indirekte) Förderung der Hauptverdienerin ab, indem zwar ein Erziehungsgeld gezahlt wird, das allerdings so gering ausfällt, dass weiterhin vor allem die Frauen die häusliche Erziehungsarbeit leisten. In den ersten drei Lebensjahren gibt es für die Kinder weiterhin kaum Kinderbetreuungseinrichtungen, ab dem dritten Lebensjahr ist die Möglichkeit der Halbtagsbetreuung in Kindergärten gegeben, die 1996 mit einem Rechtsanspruch versehen wird. Auf diese Weise erfolgt eine Modernisierung des männlichen Ernährermodells, indem die Müttererwerbstätigkeit auf Teilzeitbasis gefördert wird. Eine Reform des Kindschaftsrechts 1997 ist eines der wenigen Beispiele für eine politische Maßnahme, die sich direkt an die Kinder richtet. Mit dieser Reform werden nichteheliche und eheliche Kinder gleichgestellt – auch im Erbrecht. 2005 tritt das Tagesbetreuungsbaugesetz in Kraft, welches die Betreuungssituation für unter dreijährige Kinder verbessern soll. Dieser sozialdemokratisch eingeleitete Paradigmenwechsel in der deutschen Familienpolitik orientiert sich eng am Leitbild der durchgängig erwerbstätigen Mutter und findet 2007 seine Fortsetzung, als die schwarz-rote Koalition schließlich das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz in Kraft setzt.

Die Entwicklung in der deutschen Familienpolitik zeigt zunächst eine enge und vergleichsweise lang andauernde Orientierung am männlichen Ernährermodell. Erst gegen Ende der 1990er Jahre kommt es zu einem Richtungswechsel, der vor allen Dingen die Erwerbstätigkeit von Müttern sowie Gleichstellungsaspekte stärker in den Vordergrund rückt.

Frankreich verfolgt seit dem 19. Jahrhundert eine bevölkerungsbewusste Politik mit einer pronatalistisch ausgerichteten Familienpolitik (Gauthier 1996). Aber auch Bildungsaspekte spielen von Beginn an eine primäre Rolle. Am 16. Juni 1881 verabschiedet die französische Regierung ein Gesetz, das die École Maternelle begründet und zum Bestandteil des französischen Bildungssystems erklärt. Für Kinder ab zwei bis drei Jahren wird fortan eine bildungsorientierte Vollzeitbetreuung angeboten. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass diese an keine Konfession gebunden sind (Generations and Gender Programme 2005). Das grundlegende institutionalisierte Interesse besteht in der Erziehung von Kindern zu guten Staatsbürgern – außerhalb kirchlicher Strukturen (Martin/Le Bihan 2009: 59; Bahle 2009: 27f.). So entwickelt Frankreich ein universelles Vorschulwesen, das schon im frühen Kindesalter konkrete Bildungsinhalte nach staatlich festgelegten Lehrplänen vermittelt. Die Rolle der Kommunen beschränkt sich derweil auf das Stellen von Gebäudeinfrastruktur und Hilfspersonal (Neumann 2009: 159).



1959 werden die sogenannten „Crèches Familiales“ eingeführt, welche das Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren erweitern (Generations and Gender Programme 2005).

Das Bildungsgesetz 1989 garantiert zudem die Kostenfreiheit der Vorschule für Kinder ab drei Jahren. Das ausgebaut Vorschulwesen und seine starke Bildungsbezogenheit sowie seine institutionelle Einordnung ins Bildungssystem für Kinder ab zwei bzw. drei Jahren haben diesen Bereich immer wieder vor Budgetkürzungen geschützt. Er erfährt auch eine breite Unterstützung in der Mittelschicht, wie auch eine starke Unterstützung der gewerkschaftlich organisierten Lehrer. In diesem Sinne hat sich die enge Kopplung an das Bildungssystem als segensreich entfaltet. Dezentralisierungsbestrebungen, wie in anderen Bereichen, erwiesen sich als chancenlos (Neumann 2009: 162). So sind z. B. die im Rahmen der sozialen Dienste konzipierten Betreuungsstrukturen für Kinder unter drei Jahren wesentlich heterogener als die bildungsbezogenen Strukturen für Kinder ab zwei bzw. drei Jahren.

In **Schweden** fällt die Organisation der Vorschule im Wesentlichen schon immer in den Verantwortungsbereich der Kommunen (Neumann 2009: 162). Eine Ausrichtung auf zentralstaatlich vorgegebene Bildungsinhalte wie in Frankreich gibt es hier nicht, jedoch gibt es nationalstaatlich verfasste Rahmeninhalte, die vermittelt werden sollen (Alvestad/Samuelsson 1999: 7). Diese sind mehr kompetenz- denn wissensorientiert. Der Ausbau von Betreuungsmaßnahmen erfolgt im Vergleich zu Frankreich relativ spät, was nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit der später einsetzenden Industrialisierung der nordischen Länder zu sehen ist. Darüber hinaus hängt der Ausbau aber vor allem auch mit der gleichstellungsorientierten Arbeitsmarktpolitik zusammen, welche neue Bedarfsstrukturen nach sich zieht. Damit folgt die Betreuungspolitik ganz anderen Prinzipien als beispielsweise im bildungsorientierten Frankreich.

Norwegen ist erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts nach der Loslösung von Schweden ein eigenständiger Nationalstaat. Nilsen (2008: 54) argumentiert, dass der Prozess der Nationenbildung noch immer nachwirkt und auch in der familienpolitischen Ausrichtung spürbar ist. Als in den 1960er Jahren die Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern kontinuierlich zunimmt, bleibt das Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen zunächst weit hinter dem Bedarf zurück – anders als in den anderen nordischen Ländern (Alvestad/Samuelsson 1999: 2). Auch in Norwegen wird zu dieser Zeit diskutiert, welche Betreuungsform den Bedürfnissen von Kindern eher entspricht: bei der eigenen Familie zu Hause oder in Betreuungseinrichtungen mit professionalisiertem Personal (Nilsen 2008: 54).

Seit den 1990er Jahren prägt das wissenschaftliche Interesse verstärkt das Konzept der Gewährleistung einer „den Kindern eigenen Kultur“, ein Konzept, das zeitgleich auch in Dänemark an Bedeutung gewinnt (Kjørholt 2008: 22). Dieses Verständnis von Kindheit geht davon aus, dass Kinder ihren eigenen und vor Erwachsenen geschützten Erfahrungsspielraum benötigen, den sie eigenständig gestalten können. Autonomie, Freiheit und das Spielen mit Gleichaltrigen werden als wichtige Faktoren für die kindliche Entwicklung institutionalisiert, gegen die Erwachsenen

abgegrenzt und finden auch politisch Unterstützung. So formuliert im Jahr 2000 das norwegische Ministerium für Kinder und Familienangelegenheiten:

„Children have to be children on their own terms, based on their own interests, and they must be protected against ‚adult control‘.“
(Government declaration to the Parliament, Stortings-melding – 27/2000: 73
in Kjørholt 2008: 23)

Damit erfolgt eine Stärkung der Rechte von Kindern auf ihre eigene Entwicklung, die den Rechten der Eltern auf Erziehung gegenübergestellt werden. Der Staat gewährleistet diesen Erfahrungsspielraum für Kinder – unabhängig von ihren Eltern.

Für Norwegen kommt hinzu, dass Kindheit und Natur kulturell besonders eng miteinander assoziiert werden. Nilsen (2008: 42) zitiert hierzu aus einem Bericht des Ministeriums für Kinder und Familienfragen aus dem Jahr 1996, der die Bedeutung der Natur für die kindliche Sozialisation unterstreicht. Die späte Nationenbildung sowie die hohe kulturelle Identifikation mit der Natur haben für das familienpolitische Leitbild Norwegens einen prägenden Charakter und verschaffen einem entsprechend ausgestalteten Kinderbetreuungssystem eine weitere Legitimationsgrundlage.³ Einer naturverbundenen professionalisierten Kinderbetreuung, die über eine starke Kindzentriertheit verfügt, wird damit eine hohe Bedeutung zugemessen.

Rauhala (2009: 147) sieht in der konzeptionellen Ausrichtung der nordischen Länder im Betreuungsbereich vordergründig die Idee der Vereinfachung des alltäglichen Lebens und weniger Bildungsideale oder armutsvermeidende Maßnahmen. Vorschulische Kinderbetreuung sei daher innerhalb der sozialen Dienste verortet und füge sich ein in das Konzept der Organisation von modernem urbanem Leben.

In den **Niederlanden** ist es vor allen Dingen eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme, die eine weitreichende familienpolitische Wirkung nach sich zieht. 1982 tritt vor dem Hintergrund hoher Arbeitslosigkeit das Wassenaar Agreement in Kraft, das eine weiträumige Institutionalisierung von Teilzeitarbeit bedeutet und innerfamiliäre Arrangements von Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit erleichtert. Erst in den 1990er Jahren kommt es zu wesentlichen Reformen im eigentlichen familienpolitischen Bereich. Zu Beginn der 1990er Jahre gibt es noch keine allgemeine Elternzeitregel für beide Elternteile. Darüber hinaus ist die Betreuungsinfrastruktur für Kinder unter vier Jahren⁴ wenig ausgebaut. Es folgt eine Reform in der Kinderbetreuung: der Staat nimmt den Kommunen die Kinderbetreuungsfinanzierung ab und regelt sie neu. Staat, Eltern und Arbeitgeber teilen sich fortan die Kosten für Kinderbetreuung. 1995 zieht der Kommissionsbericht „Onbetaalde

³ Nilsen (2008: 84) zitiert aus einem Bericht des Umweltministeriums aus dem Jahr 2000, in dem es heißt, dass die Regierung sich dafür einsetzt „die Möglichkeiten von Kindern und jungen Menschen zu verbessern, sich physisch, mental und sozial zu entwickeln, indem die Natur durch Spiel und Spaziergänge erfahrbar würde“ [Übersetzung der Verfasserinnen].

⁴ In den Niederlanden werden Kinder im Alter von 4 Jahren eingeschult.



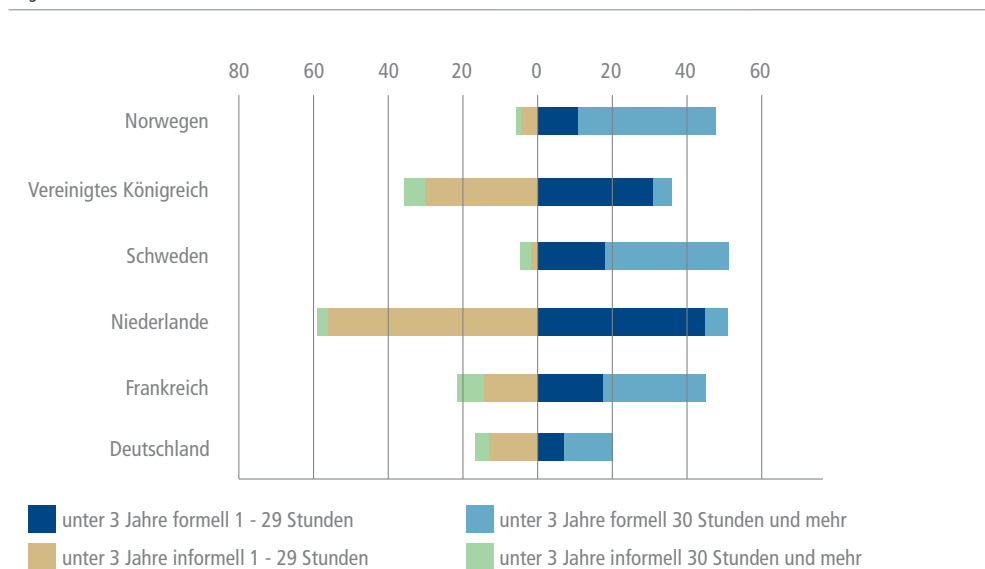
zorg gelijk verdeeld“ („unbezahlte Arbeit gleich verteilt“) den Schluss, dass weder außerfamiliäre Vollzeitbetreuung noch Vollzeitmutterschaft als Modelle erstrebenswert sind und schlägt vor, die 32-Stunden-Woche flächendeckend einzuführen. Darüber hinaus finden die partnerschaftliche Teilung von Erwerbs- und Familienarbeit sowie die moderate Nutzung außerhäuslicher Betreuungsleistungen in öffentlichen Einrichtungen Eingang. Gleichzeitig definiert die sozialliberale Koalition das Wassenaar Agreement als besten Weg zur Durchsetzung von Geschlechtergleichstellung und elternfreundlicher Arbeitszeitmodelle (Knijn/Saraceno 2010).

Großbritannien setzt seither auf ein marktbasiertes Betreuungssystem. Hier sind vor allen Dingen ausufernde Betreuungskosten in den Fokus der Politik geraten. Familienpolitische Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Betreuungssituation zielen, setzen zunächst vorwiegend auf eine Besserstellung von sozialschwachen und alleinerziehenden Familien. Beispiele sind das Sure Start Programm 1997 und der New Deal for Lone Parents 1998. 2002 wird darüber hinaus ein Gutscheinsystem eingeführt, das die hohen Kinderbetreuungskosten abfedern soll. Weitere Pläne folgen in den 2000er Jahren, die zum einen das Recht von Eltern auf flexible Arbeitszeiten stärken und zum andern auch Pläne beinhalten, Kinderbetreuungskosten vollständig über das Steuersystem zu finanzieren (Daly 2010). Inwiefern diese realisiert werden, bleibt abzuwarten. Bahle (2005: 154) argumentiert, dass die verstärkte Ausrichtung auf die Bedürftigkeit einem umfangreichen familienpolitischen Handeln enge Grenzen setzt, die zu einem Verlust an Legitimität gerade in der Mittelschicht geführt hat.

Der Vergleich der unterschiedlichen politischen Handlungsmuster in den Ländern hat die Verschiedenheit der Betreuungssysteme einander gegenüber gestellt. Diese zeigen sich auch in einer unterschiedlichen Nutzung insbesondere der Kinderbetreuungseinrichtungen für unter dreijährige Kinder, die im Folgenden dargestellt ist.

Abbildung 1: Betreuungsquoten von unter dreijährigen Kindern*

Angaben in Prozent



Anmerkung: *einschließlich der ehemaligen DDR seit 1991

Quelle: OECD 2010, eigene Darstellung.

Bertelsmann Stiftung

Abbildung 1 stellt den formellen Betreuungsquoten von unter Dreijährigen, die informellen Quoten gegenüber. Unterteilt werden die jeweiligen Quoten noch einmal nach Vollzeitbetreuung (hellblau bzw. hellgrün) und Teilzeitbetreuung (dunkelblau bzw. beige). Die Abbildung macht deutlich, wie sehr sich die Betreuungssituation für unter dreijährige Kinder zwischen den Ländern unterscheidet.

Die höchste informelle Betreuungsquote bei den hier betrachteten Ländern zeigt sich in den Niederlanden (59 %) während in Schweden und Norwegen (3 % bzw. 5 %) die wenigsten unter Dreijährigen informell betreut werden. Deutschland liegt im Vergleich zu diesen Ländern im unteren Drittel mit einer informellen Betreuungsquote von 15 %. Eine informelle Vollzeitbetreuung spielt in den meisten Ländern eine untergeordnete Rolle. Bis auf Frankreich (8 %) und dem Vereinigten Königreich (6 %) liegen die Quoten für eine informelle Vollzeitbetreuung in allen Ländern unter 5 %. Informelle Betreuung ist somit vor allem eine Teilzeitbetreuungslösung. Besonders in den Niederlanden sind informelle Teilzeitbetreuungsmodelle besonders beliebt (56 %).

⁵ Als formale Vereinbarung werden vier Arten der Kinderbetreuung und -erziehung berücksichtigt: Erziehung im Vorschulalter, Erziehung im schulpflichtigen Alter, Kinderbetreuung in zentralen Einrichtungen außerhalb der Schule (vorher/nachher) und Kinderbetreuung in Tagesstätten. Somit schließen die „formalen Vereinbarungen“ alle organisierten und kontrollierten Kinderbetreuungssysteme (öffentlich/privat) mit ein. Kinderbetreuung durch Tagesmütter, die keine formalen Strukturen zwischen dem Betreuer und den Eltern aufweisen (direkte Vereinbarungen) sind von der Definition der formalen Betreuung ausgenommen, da darin nur Kinderbetreuung mit bestimmten Qualitätsmustern berücksichtigt werden. Die zeitliche Nutzung bezieht sich auf die durchschnittliche Anzahl der Stunden während einer normalen Woche. Die Informationen stammen aus EU-SILC. Unter Informelle Betreuungsmöglichkeiten summieren sich alle anderen Betreuungsmöglichkeiten, außer die eigenen Eltern.



Welche Rückschlüsse lassen sich damit auf das Verhältnis von informellen zu formellen Betreuungsformen ziehen?

Gehen geringe informelle Betreuungsquoten in den betrachteten Ländern (Ausnahme: Niederlande) damit einher, dass Kinder entweder verstärkt in öffentlichen Kindertageseinrichtungen betreut werden oder zu Hause von ihren Eltern? Im ersten Fall müssten die formellen Betreuungsquoten besonders in den Ländern hoch sein, die sehr niedrige informelle Betreuungsquoten aufweisen, also in Schweden, Norwegen, Deutschland und Frankreich.

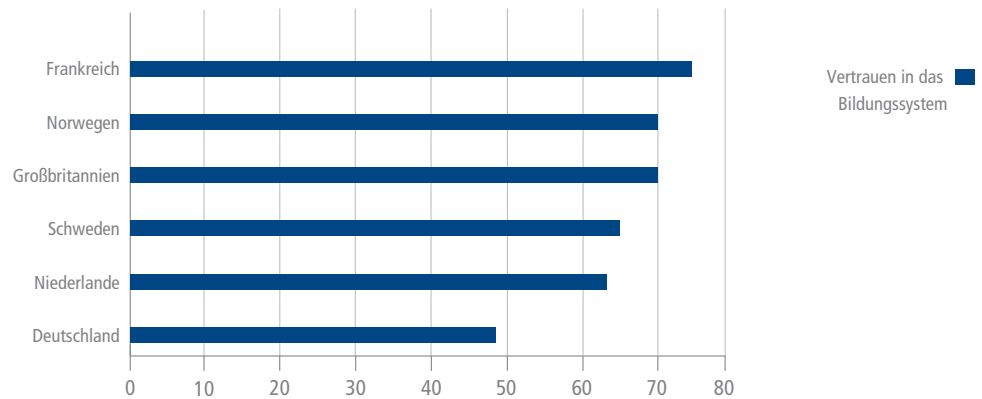
Für die skandinavischen Länder und Frankreich zeigen sich tatsächlich hohe Quoten in der formellen Kinderbetreuung (Schweden 51 %, Norwegen 48 % und Frankreich 42 %). In Deutschland dagegen sind neben den informellen (15 %) auch die formellen Betreuungsquoten (20 %) eher gering. Für Deutschland würde das bedeuten, dass unter Dreijährige vor allem zu Hause von ihren Eltern bzw. Müttern betreut werden, während in allen anderen Ländern mindestens die Hälfte aller unter Dreijährigen öffentliche Betreuungseinrichtungen nutzt. Wieder bilden die Niederlande eine Ausnahme. Neben sehr hohen informellen Betreuungsquoten (59 %) weisen sie auch vergleichsweise hohe formelle Betreuungsquoten auf (50 %) – mit einem hohen Anteil an formeller wie informeller Teilzeitbetreuung.

Auch hinsichtlich des Betreuungsumfanges werden Unterschiede deutlich. Während in Norwegen (37 %), Schweden (33 %) und Frankreich (26 %) viele der unter Dreijährigen Vollzeit betreut werden (d.h. 30 und mehr Stunden in der Woche), ist der Anteil an Vollzeitbetreuung in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich sehr gering (6 % bzw. 4 %). Deutschland liegt im Vergleich zu den anderen Ländern mit einer Vollzeitbetreuungsquote von 13 % im Mittelfeld. Es ist davon auszugehen, dass wesentliche Ost-West-Unterschiede bestehen, auf die in dieser Kurzstudie jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

Betrachtet man Betreuungsdauer und -quoten auf der einen Seite und die politisch-historische Entwicklung auf der anderen Seite im Zusammenhang, zeigen sich die unterschiedlichen Betreuungskulturen auf der makrosozialen Ebene. Hier werden auch Einstellungen und Akzeptanzwerte wichtig. Deshalb haben wir in einem weiteren Schritt Daten der European Values Study aus dem Jahr 2008 ausgewertet. Wir haben uns auf drei Variablen gestützt, die empfundene Zielkonflikte zwischen Eltern und Kindern abbilden. Das Vertrauen in das Bildungssystem (Abbildung 2) soll darüber Aufschluss geben, inwiefern dem Bildungssystem hier eine ausgleichende, vermittelnde Funktion zukommt und institutionellen Betreuungs- wie Bildungsangeboten Vertrauen entgegengebracht wird. Die Bewertung der Aussagen „Ein Kind leidet darunter, wenn die Mutter arbeitet“ und „Was Frauen wirklich wollen ist ein Zuhause und Kinder“ (Abbildung 3) soll über Einstellung und Leitbilder Aufschluss geben, die als Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungsangebote angesehen werden. Wir haben unsere Analyse auf Personen im Alter von 15 bis 49 Jahren beschränkt, um ältere Generationen, die unter anderen Bedingungen gelebt haben, die diese Zielkonflikte nicht mehr unmittelbar erleben und folglich gegebenenfalls eine andere

Abbildung 2: Vertrauen in das Bildungssystem (Frauen im Alter 15-49)*

Angaben in Prozent



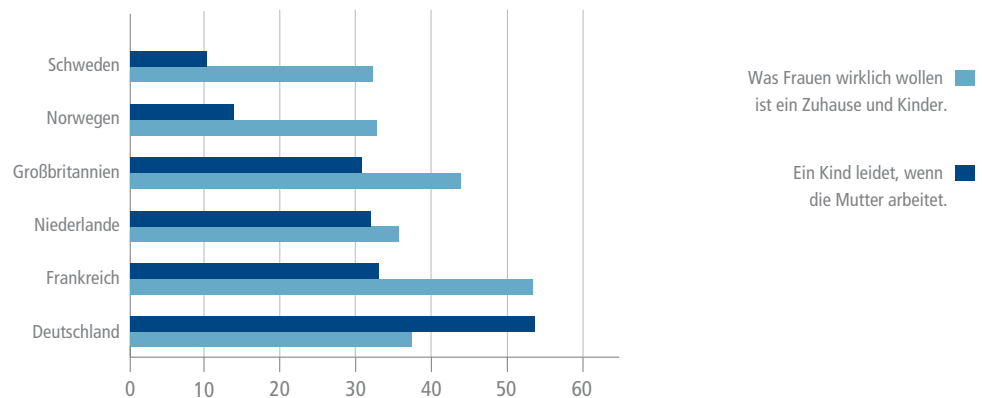
Anmerkung: *Bildung: Werte für „stimme (sehr) zu“ bzw. „(großes) Vertrauen“

Quelle: European Values Study (EVS) 2008, eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Abbildung 3: Einstellungen der Frauen (15-49 Jahre)*

Angaben in Prozent



Anmerkung: *Bildung: Werte für „stimme (sehr) zu“ bzw. „(großes) Vertrauen“

Quelle: European Values Study (EVS) 2008, eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung



Wertung abgeben, auszuschließen. Da sich in der empirische Forschung gezeigt hat, dass die Einstellung, gerade über Müttererwerbstätigkeit zwischen den Geschlechtern stark variiert, werden die folgenden Analysen nur für Frauen durchgeführt.

Das Vertrauen in das Bildungssystem erzielt in allen Ländern recht hohe Werte, wobei Deutschland mit 48,9 % einen vergleichsweise niedrigen Wert erzielt. Den höchsten Wert erzielt Frankreich mit 75,9 %.

Recht nah beieinander liegen die befragten Frauen aus den verschiedenen Ländern im Hinblick auf ihre Zustimmung zur Aussage „Was Frauen wirklich wollen ist ein Zuhause und Kinder“. Einen sehr hohen Wert erzielt Frankreich mit 52,9 %. Deutschland liegt mit 38,4% im Mittelfeld und damit nah bei Norwegen (32,2 %), Schweden (31,6 %) und den Niederlanden (36,5 %). Ein leicht erhöhter Wert zeigt sich auch für Großbritannien (43,2 %). Wesentlich größer zeigen sich die Unterschiede bei der zweiten Aussage „Ein Kind leidet wenn die Mutter arbeitet“. In Deutschland fällt die Zustimmung zu dieser Aussage mit 53 % am höchsten aus. Schweden (9,8 %) und Norwegen (13,4 %) erzielen hier niedrige Zustimmungswerte. Frankreich, Großbritannien und die Niederlande folgen mit Werten knapp über 30 %.

Auch hier werden strukturelle Unterschiede sichtbar. Dem Bildungssystem kommt in Frankreich grundsätzlich und – wie gezeigt – historisch ein hoher Stellenwert zu. Dennoch sind die Familienstrukturen eher traditional, was sich so auch in der höchsten Zustimmungsrates zu „Was Frauen wirklich wollen ist ein Zuhause und Kinder“ widerspiegelt. Die skandinavischen Länder sind sich untereinander recht ähnlich – sie weisen die niedrigsten Zustimmungsrates bei der Aussage „Ein Kind leidet wenn die Mutter arbeitet“ auf. Ein wesentlicher Grund dafür ist darin zu sehen, dass Betreuungseinrichtungen prinzipiell gut angenommen werden. Für Deutschland zeichnet sich ein sehr deutlicher wie interessanter Konflikt ab. Frauen geben einerseits nur teilweise „ein Zuhause und Kinder“ als besonders erstrebenswert an und sind damit durchaus vergleichbar mit den befragten Frauen in den skandinavischen Ländern. Andererseits haben deutsche Frauen aber auch die Befürchtung, dass ein Kind leidet, wenn die Mutter arbeitet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Betreuungseinrichtungen nicht ausreichend angenommen werden und ihnen in ihrer Entwicklung für das Kind keine tragende bzw. eher störende Rolle zugerechnet wird.

Kinderbetreuung und Bildungsungleichheit

In den Sozialwissenschaften besteht weitgehend Konsens darin, dass soziale Ungleichheiten von Bildungschancen von der Elterngeneration an die Kinder weitergegeben werden und diese Transmission über das Bildungssystem erfolgt (Becker/Lauterbach 2010: 14). Zur Erklärung wird hier zumeist die Unterteilung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte angeführt – in Anlehnung an die theoretische Arbeit von Boudon (1974). Unter primären Herkunftseffekten werden die Nachteile verstanden, die Kindern aus unteren sozialen Schichten infolge einer anderen Erziehung, geringerer kultureller oder materieller Ausstattung oder geringerer Förderung im Elternhaus

entstehen (Neugebauer 2010: 202). Kinder aus höheren Sozialschichten erfahren eine Erziehung oder gezielte Förderung, die in der Schule vorteilhaft wirkt und somit zu besseren schulischen Leistungen führt (ebd.). Damit verfügen Kinder aus unteren sozialen Schichten, wozu häufig auch Kinder mit Migrationshintergrund gehören, schon über andere Ausgangsbedingungen, welche dazu führen, dass bereits die Startchancen im Schulsystem ungleich verteilt sind.

Sekundäre Herkunftseffekte hingegen entstehen durch unterschiedliche Bildungsentscheidungen der Eltern. Selbst bei gleichen schulischen Leistungen der Kinder kommt es zu unterschiedlichen Entscheidungen über den Bildungsweg aufgrund der sozialen Herkunft. Gründe für ein spezifisches Entscheidungsverhalten sind unterschiedliche Motivationen, welche mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Ausschlaggebend sind zum einen der Statuserhalt, zum anderen unterschiedliche Erfolgserwartungen und spezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen (Neugebauer 2010: 203). Aufgrund der besonderen Struktur des deutschen Bildungssystems (z.B. frühzeitige Selektion und Trennung in das dreigliedrige Schulsystem) nimmt die Bedeutung der sekundären Herkunftseffekte im Laufe der Schullaufbahn zu, während der Einfluss der primären Effekte immer geringer wird.

Wie kann sich nun der Besuch einer vorschulischen Bildungs- oder Betreuungseinrichtung auf diese beiden Dimensionen der Herkunftseffekte auswirken?

Auf den ersten Blick lässt sich vermuten, dass nur ein Einfluss auf die primären Herkunftseffekte zu erwarten wäre – in dem Sinne, dass alle Kinder die gleichen Ausgangsbedingungen zu Beginn ihrer Schullaufbahn haben. Dies ist aber zu kurz gedacht, denn vorschulische Erziehung, Betreuung und Bildung wirken genauso auf die sekundären Effekte – in dem Sinne, dass Eltern bei gleichen schulischen Leistungen ihrer Kinder auch die gleichen Bildungsentscheidungen treffen. Der Besuch einer vorschulischen Einrichtung kann dazu führen, dass Nachteile von Kindern aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund kompensiert werden. Durch eine frühzeitige Förderung können Wissenslücken geschlossen werden und benachteiligte Kinder lernen Fertigkeiten, die sie in der Schule benötigen. Somit werden die Startbedingungen aller Kinder angeglichen und die primären Herkunftseffekte verringert.

Auf der anderen Seite wirken vorschulische Bildungs- und Betreuungsmaßnahmen aber auch auf sekundäre Effekte. Durch kurz- und langfristige Effekte auf die schulische Leistungs- und Kompetenzentwicklung können auch die elterlichen Bildungsaspirationen und -entscheidungen beeinflusst werden (Becker 2010: 134).

Die empirische Bildungsforschung befasst sich schon lange mit dem Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Welchen Einfluss der Besuch einer vorschulischen Betreuung- oder Bildungseinrichtung auf diesen Zusammenhang haben kann, ist erst seit kurzer Zeit in den Blick der Wissenschaft gerückt. Aufgrund der Erkenntnisse, dass wichtige Lerngrundlagen bereits in frühen Jahren gelegt werden, rückt dieser sogenannte „Elementarbereich“ immer mehr



ins Interesse von Bildungsforschung und Bildungspolitik (Rosenbusch 2008: 41f.). Im Gegensatz zur amerikanischen Forschung gibt es aus Deutschland bisher noch sehr wenige Analysen die sich mit dem Einfluss frühkindlicher Bildung auf die Bildungsgerechtigkeit beschäftigen (Becker 2010; Becker/Tremel 2006; Bos et.al 2003; Gathmann 2010; Kratzmann/Schneider 2009). Erst in jüngster Zeit steigt das wissenschaftliche Interesse. So stellt eine Studie zum thüringischen Betreuungsgeld fest, dass mit Einführung des Betreuungsgeldes der Anteil der unter Zweijährigen in Kindertagesstätten um etwa 20 % zurückging. Zusätzlich sank die Sozialkompetenz der 2-jährigen Mädchen und sie wiesen (zumindest kurzfristig) geringere alltägliche Fähigkeiten auf (Gathmann 2012: 13).

Becker (2010: 130) stellt in seiner Arbeit dar, dass ein längerer Besuch von Kinderkrippen und Kindergärten die Nachteile von Kindern aus „bildungsfernen“ Gruppen ausgleichen kann und die Ungleichheit bei den Startchancen im Bildungssystem dadurch reduziert werden können. Er findet in seinen Analysen einen positiven Bildungseffekt vorschulischer Erziehung und Elementarbildung für westdeutsche Arbeiterkinder und Schulkinder mit Ausländerstatus oder Migrationshintergrund (Becker 2010: 153). Jedoch relativiert der Autor die Ergebnisse dahingehend, dass dennoch keine umfassende Angleichung von Bildungschancen oder ein Ausgleich von Bildungsdefiziten zwischen den Sozialschichten stattfindet (ebd.).

„Vorschulische Bildung ist zwar ein wirksames Mittel, um die im Bildungssystem benachteiligten Schulkinder zu fördern, aber sie ist als institutionelles Programm alleine nicht ausreichend, um Bildungsungleichheiten umfassend abzubauen.“ (Becker 2010: 153)

Bos et.al. (2003: 129) stellen in ihren Analysen anhand der IGLU⁶-Daten fest, dass ein Kindergartenbesuch von mehr als einem Jahr die Lesekompetenz gerade bei Kindern aus der Arbeiterschicht verbessert. Kratzmann und Schneider (2009) finden in ihren Auswertungen eine kompensatorische Wirkung eines Kindergartenbesuchs. Mit Hilfe der SOEP⁷-Daten aus den Jahren 1995-2000 stellen die Autoren fest, dass bei Kindern aus bildungsfernen Haushalten der frühzeitige Besuch eines Kindergartens das Risiko einer späteren Rückstellung vermindert. Auch Becker und Tremel (2006) finden ähnliche Effekte vorschulischer Bildung auf den Schulerfolg von Migrantenkindern. So erhöht der Besuch einer vorschulischen Betreuungseinrichtung die Chancen auf ein Gymnasium zu wechseln signifikant.

Die deutsche Forschung richtet sich bisher aufgrund der schlechten Datenlage vor allem auf kurzfristige Effekte der frühkindlichen Bildung. In den USA wurden hingegen schon früh langfristige Interventionsstudien für benachteiligte Kinder im Vorschulalter durchgeführt (Biedinger/Becker 2006: 6). Die wohl bekanntesten sind das „High/Scope Perry Preschool Project“ und die „Carolina Abecedarian Study“ (ebd.). Bei diesen beiden Projekten handelt es sich um experimentelle

⁶ IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁷ SOEP = Sozio-oekonomisches Panel

Studien. In beiden Studien wurden Kinder zufällig einer Treatment- oder einer Kontrollgruppe zugeteilt. Die Treatmentgruppe bekam ein qualitativ hochwertiges Vorschulprogramm, während die Kontrollgruppe nicht daran teilnahm.

Die Kinder des Perry Preschool Projects wurden jährlich getestet und befragt und auch in späteren Jahren wurden Wiederholungsbefragungen durchgeführt. Es wurden zahlreiche positive Effekte der Treatmentgruppe festgestellt (ebd.). Diese Kinder wiesen einen höheren IQ-Wert auf als die Kinder der Kontrollgruppe. Auch langfristige Effekte konnten bei dieser Studie festgestellt werden. Die Teilnehmer der Treatmentgruppe wurden seltener als lernbehindert eingestuft, hatten in der High School bessere Noten und erreichten mit höherer Wahrscheinlichkeit ihren Abschluss als diejenigen, die keine frühkindliche Bildung erfahren hatten. Auch erreichten sie bessere Berufsausbildungen und später durchschnittlich höhere Einkommen(ebd.). Den positiven Langzeiteffekt frühkindlicher Bildung haben in diesem Zusammenhang auch Heckman et al. (2009) herausgestellt.

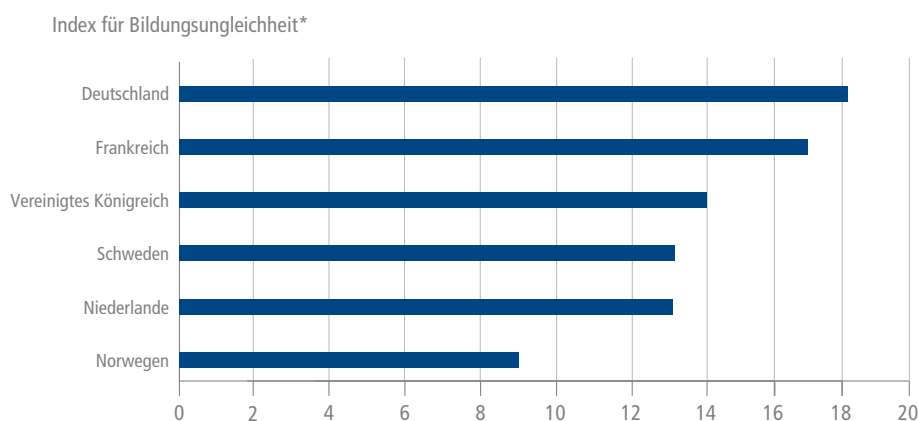
Die Carolina Abecedarian Study kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier wurden Kinder zufällig einer Treatment- oder Kontrollgruppe zugeordnet und später regelmäßig getestet und befragt. Das Preschool-Treatment zeigte positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und die Schulleistung der Kinder (Biedinger/Becker 2006: 97). Wie in dem Perry Preschool Project zeigen sich auch hier langfristige positive Bildungseffekte. Die Kinder der Treatmentgruppe gingen weniger häufig in Sonderklassen, blieben weniger oft sitzen und beendeten die High School öfter als die Personen der Kontrollgruppe. Auch besuchten sie häufiger das College oder eine Universität (ebd.).

Diese beiden amerikanischen Langzeitstudien zeigen deutlich den positiven Effekt frühkindlicher Bildung auf den späteren Schulerfolg.

Auch bei der von der OECD durchgeführten Bildungsstudie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) spielt die Bildungsungleichheit eine wichtige Rolle.


Abbildung 4: Bildungsungleichheit aufgrund sozialer Herkunft im internationalen Vergleich

Indexwerte in Prozent*



Anmerkung: *Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler erklärten Varianz der Schülerleistungen

Quelle: PISA 2009, eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Die Grafik stellt den PISA-Index für Bildungsungleichheit für die von uns ausgewählten Länder dar. Es wird deutlich, inwiefern der sozioökonomische Hintergrund zur Erklärung von Bildungsungleichheit beiträgt. In manchen Ländern erklärt der sozioökonomische Hintergrund einen wesentlichen Anteil der Varianz der Schülerleistungen. Kinder aus bildungsfernen Haushalten oder mit Migrationshintergrund erfahren je nach Land unterschiedlich hohe Nachteile im Bildungssystem. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind gut zu erkennen. Norwegen hat mit 9 % den niedrigsten Wert, während Deutschland mit 18 % den höchsten Wert aufweist. Das heißt in Deutschland können 18 % der Varianz in den Schülerleistungen aufgrund der sozialen Herkunft erklärt werden. Auch Frankreich liegt mit 17 % nahe an dem deutschen Wert. Für die Zukunft bedeutet das, dass Deutschland verstärkte Anstrengungen auf sich nehmen und gezielte Maßnahmen treffen sollte, die der Bildungsungleichheit entgegen wirken.

Schlussfolgerungen und Vorschläge

Deutschland ist das Land in Europa mit einer ausgesprochen starken Benachteiligung von Kindern sozial schwacher Familien und mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. Eine Möglichkeit, diese Benachteiligung zu verringern, stellt die frühkindliche Bildung und Betreuung dar. Wie weiter oben ausgeführt, kann eine frühzeitige gezielte Förderung zur Reduzierung von Nachteilen bei Kindern aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund führen. Dennoch zeigen sich zwischen den Ländern deutliche Unterschiede bei der Ausgestaltung der frühkindlichen Betreuungs- und Bildungssysteme. Während in Deutschland der Fokus eher auf

die Betreuungsfunktion von vorschulischen Angeboten gerichtet ist, werden in anderen Ländern stärker Bildungs- (Frankreich) und Sozialisationsaspekte (skandinavische Länder) dieser Einrichtungen hervorgehoben und als Hauptaufgabe angesehen. In den skandinavischen Ländern steht stärker das Kind im Fokus des familien- und bildungspolitischen Handelns. Alle Maßnahmen und Angebote sind vorrangig auf das Kindeswohl ausgerichtet und werden zum Teil sogar als ein soziales Recht von Kindern definiert. In Deutschland hingegen wird vorschulische Betreuung vor allem unter dem Aspekt der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf betrachtet und das fast ausschließlich nur für die Mütter. Unsere Schlussfolgerung ist nun, dass ein Umdenken in der deutschen Familienpolitik weg von der reinen Betreuungsfunktion hin zu mehr Sozialisation und Bildung im frühkindlichen Alter erfolgen müsste, um die Akzeptanz solcher Angebote zu steigern. Eine stärkere Kindzentrierung ist hier wesentlich. So ließen sich dann auch Ziele erreichen, wie die deutliche Reduzierung sozialer Ungerechtigkeiten und mehr Chancengleichheit im Bildungssystem.

Gerade in Deutschland ist die institutionelle Trennung von Bildungs- und Familienpolitik allerdings besonders prägnant. Grundsätzlich besteht in der Trennung zwischen bildungs- und familienpolitischen Inhalten zwar kein „deutscher Sonderweg“. Allerdings zeigt der internationale Trend in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung von Sozialisations- und Bildungszielen, denen eine scharfe institutionelle Separierung entgegen wirkt. Letztere wird gerade in Deutschland nach wie vor von starken Interessengruppen weiter gestützt (Scheiwe 2009: 181). Das heißt Betreuungsaspekte fallen vorrangig in den Zuständigkeitsbereich der Familienpolitik und konzentrieren sich auf noch nicht schulpflichtige Kinder, während Bildungsaspekte allein dem bildungspolitischen Bereich zugeordnet werden und erst ab Erreichen des schulpflichtigen Alters relevant werden. Gerade was die familienpolitische Zuständigkeit betrifft, hat der Staat lange Zeit nur eine rudimentäre Verantwortung wahrgenommen und den Eltern bzw. elterlicher Betreuung mit Abstand den größten Stellenwert beigemessen. Das hatte insbesondere nach den Erfahrungen von zwei Diktaturen im 20. Jahrhundert gute Gründe. Allerdings wirken diese politischen Strukturen, die ein Hineinregieren des Staates in innerfamiliäre Angelegenheiten verhindern sollten, nun kontraproduktiv, wenn es darum gehen soll, familien- und bildungsrelevante Aspekte miteinander zu verknüpfen und Bildungsungleichheit entgegen zu wirken – vor allem jener Bildungsungleichheit, die über einen vergleichsweise hohen Einfluss der sozialen Herkunft in Deutschland zustande kommt.

Unser Vorschlag ist konzeptionell und setzt genau hier an, indem wir anregen möchten, diese institutionelle Separierung aufzulösen oder ganz aufzuheben und den Bildungsbegriff mit einem erweiterten Verständnis zu belegen, den des lebenslangen Lernens. Als Vorbild dienen hier die skandinavischen Länder, die einen starken Fokus auf Sozialisationsaspekte legen – und auf peer-to-peer-education. Frankreich verfolgt in diesem Kontext einen anderen Weg, indem es sehr viel stärker auf konkrete Lernziele setzt, die eher im Sinne einer schulischen Wissensvermittlung zu sehen sind – in langer Tradition, die bis ins 19. Jahrhundert zurückgeht.



Kinderbetreuungseinrichtungen, die ihre Legitimität nicht lediglich daraus beziehen, dass ihre Existenz die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleistet, sondern vielmehr daraus, dass sie einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung des Kindes und zum Kindeswohl leisten, dürften auf lange Sicht einen höheren Zuspruch erfahren und könnten so ein wertvolles ergänzendes Angebot zur elterlichen Fürsorge darstellen. Entscheidend ist die Orientierung am Kind im Sinne einer stärker kindzentrierten Perspektive. Momentan ist die Debatte um den Ausbau der Kinderbetreuung einerseits stark aus den „Erfordernissen des Arbeitsmarktes“ begründet und am Interesse einer zunehmenden Erwerbstätigkeit von Müttern. Andererseits prägen demografische Aspekte die Debatte, indem erwerbstätigen Frauen der Übergang in die Mutterschaft erleichtert werden soll. In beiden Fällen sind die Begründungen struktureller Natur (Arbeitsmarkt, Demografie) und nicht am Individuum (Kind) orientiert. So wirken nach wie vor die starken Leitbildvorstellungen, die davon ausgehen, dass nur die Eltern und die eigene Familie dem Kind eine optimale Entwicklung bzw. Ausrichtung am Kindeswohl bieten können. Konkurrierende Zielvorstellungen sind die Folge, welche der strukturellen Argumentation von Seiten des Arbeitsmarktes und der demografischen Entwicklung die am Kindeswohl orientierte Argumentation einer besten Betreuung durch die eigene Familie gegenüberstellt. Dabei geht es nicht darum, die Betreuungsform „Familie“ in Frage zu stellen, sondern vielmehr darum, ein ergänzendes Angebot zur Familienbetreuung zu schaffen, das weiträumig Akzeptanz erfahren kann. Eine höhere institutionell gedachte Kindzentriertheit könnte so auch mehr Vertrauen in das Bildungs- bzw. Betreuungssystem nach sich ziehen. Das wiederum könnte zur Folge haben, dass Eltern sich ein Stück weit von ihren elterlichen Pflichten zur Gewährleistung einer optimalen Erziehung entlastet fühlen. Hier fällt gerade für Deutschland auf, dass Frauen es als ein Leiden für ihre Kinder empfinden, wenn sie arbeiten (siehe Abbildung 2). Dieses lediglich auf „andere Wertvorstellungen“ zurückzuführen, halten wir für verkürzt. Vielmehr lässt sich nach unserer Auffassung hier eine Skepsis bezüglich der vorhandenen Betreuungsinfrastruktur erkennen, denn der Aussage „Was Frauen wirklich wollen ist ein Zuhause und Kinder“ stimmen in Deutschland ähnlich viele Frauen im jungen und mittleren Alter zu wie in den anderen betrachteten Ländern (siehe Abbildung 2). So spielen die infrastrukturellen Bedingungen eine zentrale Rolle. An dieser Stelle ist auch die Qualität einer Betreuungseinrichtung entscheidend (Personal, pädagogisches Konzept, Infrastruktur).

Schlussendlich würde eine verstärkte Ausrichtung am Kind auch die anderen bereits genannten Zielvorstellungen flankieren können: der Arbeitsmarkt würde für Frauen, insbesondere Mütter, zugänglicher und für diejenigen Frauen, die sich bislang aus erwerbsbezogenen Motiven entweder gegen eine Mutterschaft oder erst spät für eine Mutterschaft entschieden haben, ließe sich beides – Erwerbstätigkeit und Mutterschaft – leichter miteinander vereinbaren.

Literaturverzeichnis

Alvestad, Marit; Pramling Samuelsson, Ingrid (1999): A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. In: *Early Childhood Research & Practice* 1 (2). Online verfügbar unter <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>, zuletzt geprüft am 08.10.2012.

Bahle, Thomas (1995): Familienpolitik in Westeuropa. Ursprünge und Wandel im internationalen Vergleich. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Bahle, Thomas (2005): Zeitgespräch: Brauchen wir eine neue Familienpolitik? Familienpolitik in der EU - was können wir von anderen Ländern lernen? In: *Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik* 85 (3), S. 151–155.

Bahle, Thomas (2009): Public child Care in Europe: Historical Trajectories and New Directions. In: Kirsten Scheiwe und Harry Willekens (Hg.): *Child care and preschool development in Europe. Institutional Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, S. 23–42.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Rolf Becker: *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Hg. v. Wolfgang Lauterbach. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 11–49.

Becker, Rolf; Tremel, Patricia (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. In: *Soziale Welt* 57 (4), S. 397–418.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1990 [1966]): *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.

Biedinger, Nicole; Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Unter Mitarbeit von Birgit Becker. Mannheim (Arbeitspapiere / Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung).

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Voss, Andreas; Badel, Isolde; Plaßmeier, Nike (2003): Lesekompetenz deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Wilfried Bos (Hg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 69–142.

Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley (Wiley series in urban research).



Daly, Mary (2011): Shifts in family policy in the UK under New Labour. In: *Journal of European Social Policy* 20 (5), S. 433–443.

Dienel, Christiane (2002): *Familienpolitik. Eine praxisorientierte Gesamtdarstellung der Grundlagen, Handlungsfelder und Probleme*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Gathmann, Christina (2012): Zusammenfassung der Studie zum Thüringer Betreuungsgeld. Universität Heidelberg. Online verfügbar unter http://www.uni-heidelberg.de/md/awi/professuren/amnpoe/studiebetreuungsgeld_deutschekurzfassung.pdf.

Gauthier, Anne Hélène (1996): *The state and the family. A comparative analysis of family policies in industrialized countries*. Oxford: Clarendon Press.

Heckman, James et al. (2009): The rate of return to the High/Scope Perry Preschool Program. National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper, 15471). Online verfügbar unter <http://www.nber.org/papers/w15471.pdf>, zuletzt geprüft am 13.12.2012.

James, Adrian L.; James, Allison (2008): *European Childhoods: An Overview*. In: Allison James und Adrian L. James (Hg.): *European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe*. 1. Aufl. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 1–13.

Kjørholt, Anne Trine (2008): *Children as New Citizens: In the Best Interests of the Child?* In: Allison James und Adrian L. James (Hg.): *European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe*. 1. Aufl. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 14–37.

Knijn, Trudie; Saraceno, Chiara (2011): Changes in the regulation of responsibilities towards child-care needs in Italy and the Netherlands: different timing, increasingly different approaches. In: *Journal of European Social Policy* 20 (5), S. 444–455.

Kratzmann, Jens; Schneider, Thorsten (2009): Soziale Ungleichheit beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61 (2), S. 211–234.

Martin, Claude; Le Bihan, Blanche (2009): Public Child Care and Preschools in France: New Policy Paradigm and Path-dependency. In: Kirsten Scheiwe und Harry Willekens (Hg.): *Child care and preschool development in Europe. Institutional Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, S. 57–71.

Neugebauer, Martin (2010): Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium. Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), S. 202–214.

Neuman, Michelle J. (2009): The Politics of (De)centralisation: Early Care and Education in France and Sweden. In: Kirsten Scheiwe und Harry Willekens (Hg.): Child care and preschool development in Europe. Institutional Perspectives. London: Palgrave Macmillan.

Nilsen, Randi Dyblie (2008): Children in Nature: Cultural Ideas and Social Practices in Norway. In: Allison James und Adrian L. James (Hg.): European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe. 1. Aufl. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 38–60.

Pfau-Effinger, Birgit (2009): Unterschiede in der Kinderbetreuung im Ländervergleich im Rahmen kultureller und familienpolitischer Kontextbedingungen. In: Olaf Kapella, Christiane Rille-Pfeiffer, Marina Rupp und Norbert F. Schneider (Hg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 113–130.

Pierson, Paul (2004): Politics in time. History, institutions, and social analysis. Princeton: Princeton University Press. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10496631>.

Rauhala, Pirkko-Liisa (2009): Child Care as an Issue of Equality and Equity: The Example of the Nordic Countries. In: Kirsten Scheiwe und Harry Willekens (Hg.): Child care and preschool development in Europe. Institutional Perspectives. London: Palgrave Macmillan.

Rosenbusch, Christoph (2008): Demographischer Wandel und Bildungsungleichheit. Eine Chance für die Chancengleichheit? Gießen: Herrmann.

Scheiwe, Kirsten (2009): Slow Motion - Institutional Factors as Obstacles to the Expansion of Early Childhood Education in the FRG. In: Kirsten Scheiwe und Harry Willekens (Hg.): Child care and preschool development in Europe. Institutional Perspectives. London: Palgrave Macmillan, S. 180–195.

Veil, Mechthild (2003): Wohlfahrtsstaatliche Konzepte, Kinderbetreuungskulturen und Geschlechterarrangements in Europa. Online verfügbar unter <http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/Veil/veil.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2012.



Internetquellen

Generations and Gender Programme (2005): Contextual Database. Online verfügbar unter <http://www.ggp-i.org/contextual-database.html>.

Gesetzestexte

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://dejure.org/gesetze/GG>.

After-School Care and Children's Cognitive and Non-Cognitive Skills

Christina Felfe and Larissa Zierow

Abstract

What is the impact of after-school center-based care on the skill development of primary school aged children? We address this question using data of the German Child Panel which contains rich information on children's cognitive and non-cognitive skills and background characteristics. Importantly, we take the issue of selection into after-school center-based care seriously and employ alternative estimation strategies (selection-on-observables, fixed effects, and a dynamic approach based on changes in after-school center-based care attendance). Our analysis allows us to exclude any negative effects on children's school grades, emotional stability, behavior, hyperactivity, peer interactions and pro-social behavior.

1. Introduction

Participation of women with school aged children is nowadays common practice. In 2011, 75 % of all mothers with primary school aged children (between 6 and 10 years old) are working in Europe (Eurostat) and 77 % of all mothers with school aged children (between 6 and 18 years old) are working in the US (Bureau of Labor Statistics). In case maternal working hours exceed the amount of hours children are being taken care of in school, children must be taken care of by somebody else than the mother if not being let home alone. In Germany, for instance, 31 % of all women with school aged children are working full-time, while school is only covering half a day. But who is then taking care of their children?

After-school center-based care provided by municipalities, schools or other non-profit organizations constitute one important institution that allows mothers to participate in the labor market while their children are taken care of in a regulated setting. In Germany in 2002, 16 % of all school children are attending after-school center-based care where they are offered lunch, homework supervision as well as time to play with their peers. Yet, do children benefit from attending such centers in terms of their cognitive and non-cognitive skill development? The answer to this question depends crucially on the quality of the alternative care provider. In case formal care institutions provide children with more skill enhancing experiences than the counterfactual environment would do in these hours, then such institutions would not only facilitate mothers' labor force participation, but also equip the future generation of labor market participants with better skills.

* We appreciate comments and suggestions by Uwe Sunde and Ludger Woessmann.
Address: Christina Felfe, Varnbühlstrasse 14, CH-9000 St. Gallen, Christina.Felfe@unisg.ch.

** Address: Seminar für Bevölkerungsökonomik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Schackstr. 4 / IV,
D-80539 München, larissa.zierow@econ.lmu.de.



The focus of this paper lies on exactly this question: what is the impact of being enrolled in after-school center-based care on the skill development of primary school aged children (between 6 and 10 years old)? In particular, we compare the school performance as well as the prevalence of socio-behavioral problems among children who attend after-school center-based care and children who do not attend after-school center-based care. For this purpose, we use data of the German Child Panel which contains information on the development, family and school background of primary school aged children between 2002 to 2005.

We employ alternative estimation strategies to deal with potential selection into after-school center-based care that might lead to bias results. For instance, if children attending after-school center-based care are on average lower performing children, a simple mean comparison might reveal a worse performance of children attending after-school center-based care, while this does not necessarily mean that their performance would have been better when not attending. We address this issue by employing first a selection-on-observables strategy, i.e. we control for a rich set of individual background characteristics which might help modeling parents' decision to send their children to after-school center-based care. Second, we exploit the longitudinal nature of our data and employ a fixed effects approach. In other words, we identify the impact of participation by exploiting movements in and out of after-school center-based care. Doing so enables us to control additionally for any time-constant unobservable features of the child or her environment. Yet, in case after-school center-based care attendance has longer-lasting effects, using movements out of after-school care might yield erroneous conclusions: in case children exhibit better skills in the years after having attended after-school center-based care due to improved school attitudes or motivation (caused by after-school center-based care attendance during earlier years), a traditional fixed effect approach leads us to wrongly conclude that after-school care programs are detrimental for children's skills development. We therefore restrict our sample to only children who do not attend after-school center-based care when we first observe them and then identify the effect of after-school center-based care by comparing the skill development of children starting or not starting to attend after-school center-based care in the following period. By construction prior after-school center-based care attendance can not exert any effect on the skills of these children.

Our analysis does not reveal any negative effects of participation in after-school center-based care on children's skills, neither in terms of children's school grades nor in terms of their emotional stability, behavior, hyperactivity, peer interactions or pro-social behavior. Quite the opposite seems to be the case, if anything children seem to benefit from attending after-school center-based care. Our rather small sample (952 children at two points in time) prevents us, however, from yielding any significant results based on which we could make a strong recommendation in favor of after-school center-based care. When interpreting these results, it is moreover essential to keep in mind that we evaluate the overall effect of after-school center-based care participation on children's skill development without distinguishing between competing explanations for why there might exist effects. Depending on the quality of counterfactual care mode, children might indeed fare significantly worse or better than when attending after-school center-based care. Exploiting

information from alternative data sources (German Socioeconomic Panel) provides some evidence that after-school center-based care seems to crowd out maternal care – children aged 6-11 who attend after-school center-based care spend on average 1-2 hours per day less with their mothers – , but not further care modes, such as relatives, friends, a nanny or being home alone. Yet, the lack of any information on alternative care providers in our dataset, let alone the quality of alternative care providers, prevents us from digging deeper into the mechanisms underlying the effects of after-school center-based care participation on children's skill development.

Existing research on after-school center-based care programs has focused mainly on special programs targeted at disadvantaged children in the US. Heavily evaluated programs are, for instance, the "Extended Services School Initiative" – a comprehensive after-school program at 60 US-American schools targeted to high-need children in 1st to 8th grade – or "LA's Best" – an "After School Education and Enrichment Program" established in 1988 in LA's poorest elementary schools. Regarding the first program, Grossman et al. (2002) interview 371 4th-8th graders and find beneficial effects of the program in terms of decreased risk-taking behavior, improved school attitudes and grades, extended social networks and higher self-confidence. Brooks et al. (1995) analyze the "LA's Best" program during its initial phase (1992 – 1994, when only 19 schools participated) and find that the program helped the participating children to catch up with non-attending children in terms of academic development. Huang et al. (2000) evaluate the intermediate or even longer-run effects of the program when it reached already a broader audience (69 schools) and find conditional on gender, ethnicity, English proficiency and family income, positive effects on children's propensity to perform well in standardized tests and children's attitudes towards school. A further study by Huang et al. (2008) distinguishes moreover with respect to the intensity of program exposure (i.e. days of attendance during a school year) and finds positive correlations between exposure and students' math achievements.

The evaluations of these programs suggest that after-school center-based care has a positive impact on child development. Yet, based on their findings, one can not infer anything about the effects of after-school care programs provided to a broader group of children. In targeted programs, the participating children come from a rather disadvantaged family background and enjoy high-quality programs targeted directly to their needs. Thus, the effects of those programs are likely to present an upper bound of potential effects of after school care (Blau and Currie, 2006). To the best of our knowledge the only study that estimates the effect of non-targeted after-school supervision on child outcomes is the one by Aizer (2004). Her paper focuses on children aged 10 to 14 years and their behavioral development, such as skipping school, drinking alcohol, and stealing. The chosen empirical strategy – family fixed effects – allows Aizer to account for non-random selection of mothers into the work force and thus non-random selection into differential arrangements of after-school care. Her study finds that children with adult supervision are less likely to skip school, use alcohol or marijuana, steal something or hurt someone.

Our study contributes to the literature in at least four ways: 1) we evaluate the impact of



institutionalized after-school center-based care, either in schools or care centers, on the skill development of primary school aged children; 2) our study focuses on both cognitive and non-cognitive skills enabling us therefore to provide a broader picture of the effects of after-school care provision on several skill dimensions for later success in life; 3) we exploit individual panel data and pay particular attention to the effects of movements in and out after-school center-based care, finally we focus on a European country, namely Germany.

The remainder of this study is structured as follows. The following Section 2 provides some basic information on after-school center-based care available in Germany. Section 3 introduces the dataset used and provides some descriptive statistics. Section 4 explains the empirical strategies employed, while Section 5 presents the results of the main estimations as well as some heterogeneity analysis. Section 6 finally concludes.

2. Institutional Background

After-school center-based care in Germany exists in four different forms: After-school care clubs, the so called "hort", are the most common form of a formal care setting for school-aged children. Children go there as soon as school is over, have lunch, do their homework, can play, etc. The other three concepts are lunchtime supervision, afternoon supervision and homework supervision. These types of care are often taking place in the hort or in other child care institutions under public charge (Riedel et al. (2005), p.149). All of the four types have in common that guided supervision is provided to children after school.

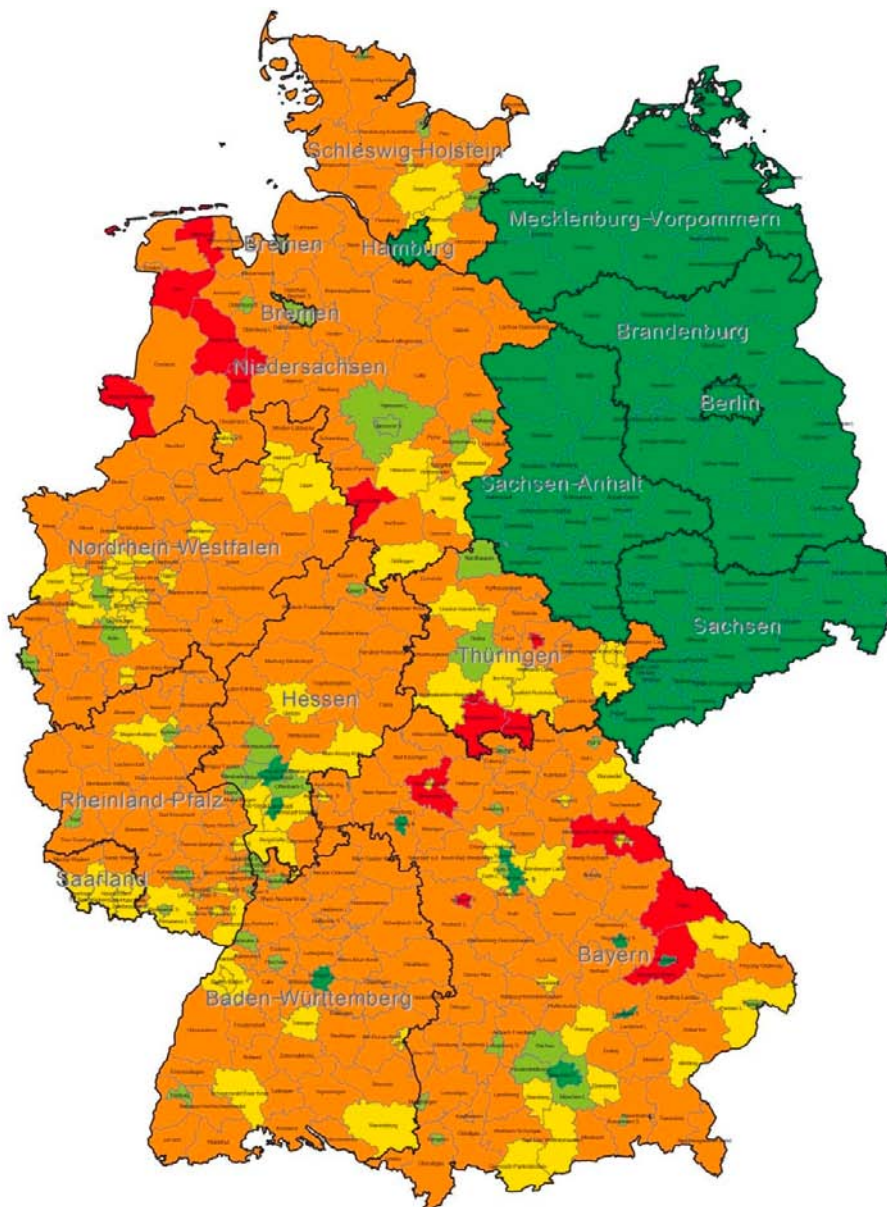
Overall, there were about 455'000 slots in formal care available to school-aged children in 2002. Given the total number of children aged 6-10 years at this time (about 3.3 million), this means that on average every seventh child could attend after-school care. Most of these formal care slots were allocated to children living in East Germany where 67.7 % of school aged children were offered formal care in the afternoon. Their West German peers were facing a much smaller supply: only 6 % of them had the chance to get a place in after-school center-based care. The East-West difference is thus a noticeable characteristic of the German after-school center-based care system. But since education is under the jurisdiction of German states and counties are responsible for the implementation of the child care system, there is also variation within both regions East and West as illustrated in Figure 1 and Table 1.¹ States in East Germany all exhibit rates above 40 %. Offer rates vary, however, quite substantially also within states: in Sachsen, for example, the offer rate ranges from 59 % to 106 %. In West Germany (excluding city-states), most states exhibit offer rates lower than 7 %, but again there is substantial variation within states: in Bayern, for instance, the minimum offer rates just exceeds zero (0.1 %), while the maximum offer rate amounts to 32.5 %.

¹ The table and the graph show different offer rates for the East German state Thuringen. In the map, the underlying offer rate of formal after-school care is much lower (ranging from 0 % to 12 %), but this is due to a special policy this state addressed to its after-school center-based care system. In fact, many after-school care centers were integrated into the primary school infrastructure and thus were not considered by the official counting (which is the basis of the statistics in Regionaldatenbank). Taking into account after-school care integrated in schools, the average offer rate in Thuringen is 52.6 %, as suggested by Riedel et al. (2005), which we will use in our study.

Is low supply of after-school center-based care in West Germany met by an equally low demand in this region? Is there a strong difference in female labor market participation between East and West Germany? After reunification, the employment rate of mothers living in West Germany with children aged 6-10 has increased (1996: 58.1 %, 2002: 65.7 %), whereas the employment rate of mothers in East Germany has decreased (1996: 75.3 %, 2002: 69.3 %). However, what is more important for defining a potential demand for after-school care is whether these mothers work full-time or part-time. In fact, as is shown in Table 2 employed mothers in East Germany more often have full-time jobs (in 2002: 42.3 %), whereas only 16.4 % of all mothers in West Germany work full-time. This could imply that the demand for full-day child care provided for children aged 6-10 years is lower in West than in East Germany, explaining the low supply. But the numbers in Table 1 and 2 also make evident that 10.4 % of all West German school-aged children, whose mothers are working full-time, do not have access to a slot in after-school center-based care (16.4 % of full-time working mothers versus an after-school center-based care offer rate of only 6 %).



Figure 1: Regional Variation of After-School Care Supply



After School Care Slots in Germany: Coverage across German Counties



Source: Riedel et al. (2005), table 84 and table 14.4.

BertelsmannStiftung

Table 1: Regional Variation of After-School Care Supply

Offer rate in percent

	Average all counties	County with lowest supply	County with highest supply
Baden-Wuerttemberg	4,8	0,6	20,5
Bayern	7,1	0,1	32,5
Berlin (C)	59,2	-	-
Brandenburg (E)	72	61,4	101,1
Bremen (C)	18,3	11,6	19,9
Hamburg (C)	24,9	-	-
Hessen	9,9	0,9	40,2
Mecklenburg-Vorpommern (E)	63,3	51,5	86,8
Niedersachsen	4,5	0	16,8
Nordrhein-Westfalen	5,6	0,8	20,1
Rheinland-Pfalz	4,7	0,5	14,7
Saarland	6,5	3,8	9,2
Sachsen (E)	78,6	58,9	105,8
Sachsen-Anhalt (E)	61,8	44,7	81,1
Schleswig-Holstein	5,5	0,5	14,5
Thueringen (E)	52,6	-	-
Germany	14,3	-	-
East Germany	67,7	-	-
West Germany (without C)	6	-	-
City State	43,1	-	-

Source: Riedel et al. (2005), table 20 and table 44.

Bertelsmann Stiftung

Table 2: Employed Mothers with Children aged 6-10 in 2002

In percent

	West Germany	East Germany
Employed of all mothers	65,7	69,3
Full-time employed mothers	16,4	42,3
Part-time employed mothers	49,3	26,4

Source: Genesis-Online.

Bertelsmann Stiftung

What are the characteristics of the existing after-school center-based care in Germany? After-school care centers are not only a place where to keep children safe while parents are at work, but society has certain expectations to what these centers have to offer to children. Federal law from 1990/1991 states

**Table 3: Regional Variation of After-School Care Quality**

Offer rate in percent

	Pedagogical Background (university degree)	Pedagogical Background (non-university degree)	Group Size (max)	Staff-Children Ratio
Baden-Wuerttemberg	8,8	57,8	no rule	no rule
Bayern	3,8	58,6	25	1,5-25
Berlin (C)	2,5	85,4	no rule	1-22
Brandenburg (E)	1,3	93,1	no rule	0,8-15
Bremen (C)	19,8	63	20	1-20
Hamburg (C)	3	61,1	22	1-22
Hessen	13,5	60,5	25	1,5-25
Mecklenburg-Vorpommern (E)	1,4	90,9	no rule	1-22
Niedersachsen	8,8	69,4	20	no rule
Nordrhein-Westfalen	3,1	83,5	20	2-20
Rheinland-Pfalz	6,2	71,5	20	1,5-20
Saarland	4,1	75,8	20	1,5-20
Sachsen (E)	0,6	92,1	no rule	0,8-20
Sachsen-Anhalt (E)	1,8	94,6	no rule	1-25
Schleswig-Holstein	5,7	68,2	20	1,5-20
Thuringen (E)	2,9	91,3	20	1-20
Germany	4,5	76,9	21,2	1-17
East Germany	1,1	92,6	-	1-22
West Germany (without C)	6,6	67,3	21,4	1-14
City State	4,5	77,6	21	1-21

Source: Riedel et al. (2005), table 84 and table 14.4.

| BertelsmannStiftung

that formal child care centers (kindergarten, after-school center etc.) have to promote a child's development and help the child to become a responsible and active member of society (§22 SGB VIII (1)). In after-school center-based care, children are helped with their homework, have lunch together, can play with their peers, do different kind of activities under supervision. The quality of this supervision is relatively high: As Table 3 shows, on average more than 75 % of staff holds a degree in child care, a non-university formation over three years after high school. Almost five percent of staff even hold a university diploma in social pedagogy. Other measures to judge the quality of child care institutions are group size and staff-child ratios. The average maximum group size in Germany varies between 20 to 25 children per group whereas there are no specific rules concerning group size in East Germany. The staff-child ratio ranges between 2:20 and 1:25. These numbers make evident that the environment of after-school center-based care is very different from probably most of the potential counterfactual situations a child faces when not attending

after-school center-based care. In comparison to an afternoon spent with the mother and siblings or with friends and their mothers or home alone, the time in after-school center-based care is characterized by being in a rather large group of children with at least one adult present who has a pedagogical background and offers educational guidance through the afternoon hours.

3. Data

3.1 Data

Our analysis is based on data from the German Child Panel (GCP). The GCP is a longitudinal survey conducted by the German Youth Institute from 2002 to 2005. Besides providing access to a wide range of information on important background characteristics, the GCP contains a broad spectrum of child development indicators. The survey is based upon two cohorts, children born between 10/1993 and 09/1994 who were 8 years old when being interviewed for the first time, and children born between 10/1996 and 09/1997 who were 5 years old at the time of the first interview. The children and their parents were interviewed in three stages at intervals of approximately 1.5 years: 2002, 2004 and 2005.²

In our evaluation, we focus on interviews within the time span when children attended primary school. Therefore, we consider the first and second interviews with mothers of the older cohort, i.e. when children were between 8 and 10 years old. Following the same logic, we use the second and third interviews with mothers of the younger cohort, i.e. when children were between 7 and 9 years old.³ We further restrict our sample by dropping children with missing observations in either the respective first and second period. Moreover, we drop all cases where information on outcomes and treatment are missing. We furthermore exclude all observations of the city states Berlin and Bremen because of measurement problems with the variables providing information on after-school center-based care usage. This leaves us with 398 children of the younger cohort and 555 children of the older cohort.⁴

We create the treatment variable "afterschool" that indicates whether the child attends some kind of after-school center-based care. Therefore, this variable takes the value 1 if a child uses at least one of the following after-school center-based care settings: hort, homework supervision, lunch-time supervision and/or afternoon supervision.

The GCP survey contains a broad spectrum of child development indicators. We group the numerous questions concerning non-cognitive skills according to the logic of the Strengths and

² At each stage, all mothers were interviewed and all fathers were asked to complete a questionnaire. Participation of mothers was the following: in the first wave, 2'208 mothers completed interviews (older group: 1'060, younger group: 1'148). Out of these, 1'493 (722 resp. 771) mothers completed interviews also in the second wave and 1'286 (618 resp. 668) of these mothers completed interviews in the third wave. Unfortunately, participation of fathers was little and thus, their answers will not be considered in this paper.

³ Notice that we will generally refer to these two interviews as the respective first and second wave.

⁴ A comparison of the summary statistics before and after the restriction shows that there are no major differences in the composition of the sample. Statistics are available upon request.



Difficulties Questionnaire (henceforth called SDQ):⁵

- **Emotional Symptoms Scale:** information on how often a child is unhappy, nervous, worried, easily scared, etc.
- **Conduct Problems Scale:** information on how often a child has temper tantrums, fights with other children or bullies them, etc.
- **Hyperactivity Scale:** information on whether a child gets easily distracted, thinks things out before acting, cannot stay still for long, etc.
- **Peer Problems Scale:** information on whether a child is generally liked by other children, is rather solitary, is bullied by other children, etc.
- **Antisocial Scale:** information on whether a child is helpful, is considerate of other people's feelings, volunteers to help others, etc.

The Total Strength and Difficulties Score (henceforth also SDQ score) is generated by summing the scores of all the above scales except the antisocial scale. Additionally, we generate a cognitive skill indicator by building the average of grades a child received in the core subjects mathematics, reading and writing. In a last step, we standardize all skill indicators to have a zero mean and a standard deviation of one. Interpretation of the indicators is straightforward: the lower the value of an indicator the less difficulties a child has in the respective skill dimension. Here is an example: A child having a SDQ score of 0.2 shows more emotional symptoms, is more likely to be hyper-active and has more conduct problems than peers with a SDQ score lower than 0.2. Interpretation of the cognitive skills indicator follows the German grading system (based on grades from 1 to 6 with a lower value indicating a better performance): A lower value indicates that a child performs better in the core grades math, reading and writing.

One of the disadvantages of the GCP dataset is that all skill indicators are derived from a mothers's judgment on her child's abilities and characteristics. A problem could arise if mothers sending their child to after school care wanted to justify their absence and thus overestimated their child's skills. But this would have a positive impact rather on more subjectively measured skills, such as personality traits, than on more objectively assessed skills, such as school performance. If it was only possible to identify an effect of after-school center-based care on subjectively measured skills, this would be a sign of relevant overestimation within the group using after-school center-based care. A second disadvantage of the GCP data is that children's cognitive skills are not measured by standardized tests. The indices are based on recent school grades (which are the result of non-standardized assessments of written and oral performance in the class room). Cognitive skills

⁵ Please refer to <http://www.sdqinfo.com/> for more details on the SDQ.

indices may thus be biased by different grading policies across the German states. Taking this into account, we control for state fixed effects in our regressions. Doing so helps us furthermore to tackle any differences in the school infrastructure and curricula as well as in the public funding for day care institutions at the state level (notice that the educational system is under the jurisdiction of the States).⁶

Besides education and care settings, empirical research has put forward other important determinants of children's development. Most relevant amongst those are a family's socio-economic status (Blau (1999); Case et al. (2002); Currie (2009); Almond and Currie (2011)), parental education (Black et al., 2005), and a child's initial endowments (Black et al., 2005). Given that a similar set of factors is likely to influence the probability of a child attending after-school center-based care, we control for a comprehensive set of child and family characteristics (such as a child's gender, immigrant background, birth weight, prevalence of any kind of health disorder, pre-school and kindergarten attendance, mother's age, marital status, education, labor force participation and finally household net income and number of siblings living in a household).

3.2 Descriptives

This section examines the differences between children with respect to after-school center-based care attendance. For this purpose, children are divided into two groups: Treated children are those who attend after-school center-based care settings. Control children, in contrast, do not attend after-school center-based care. Since the available data do not allow us to derive sound statements about the afternoon activities of control children compared to treated children, we need to be very general when describing the difference between treatment and control group: Children in the treatment group receive schooling in the morning and after-school center-based care in the afternoon. Children in the control group receive schooling in the morning and anything else than after-school center-based care in the afternoon.

Table 4 shows the skill indicator values for the pooled sample (two waves of each cohort). In the first column it displays the means of the overall sample, in column 2 and 3 those of the treated group and non-treated group respectively. There are no significant differences in terms of cognitive skills. Treated children, however, have a higher SDQ score (a difference of 0.14 standard deviation). The higher value stems especially from more emotional symptoms (0.15 standard deviation difference) and hyperactivity (0.14 standard deviation difference). Treated children also behave more often antisocially. The difference between control and treatment group could be caused by the attendance of after-school center-based care, but it could also be due to other factors determining the development of a child: different prior experiences (e.g. formal care exposure before school-age), quality of parental care as well as regional characteristics.

⁶ According to Kling et al. (2007) also the neighborhood is a determinant of child development. We therefore conduct our analysis not only using state fixed effects but also regional characteristics at the county level. Result patterns, however, do not differ from those of the baseline specification.



Table 5 contains information on several background characteristics: 50 % of children in after-school center-based care are girls, this is not significantly different from the control group (48 %). Children attending after-school center-based care are on average 0.2 years younger than those not attending. Another significant difference between treated and control children is the attendance to formal care prior to age 3 (crèche). 28.4 % of treated children attended formal care when they were younger than three years old (vs. 17 % of control children). There are more children with an immigrant background in after-school center-based care: In the control group there are 3.6 % less children with an immigrant background than in the treated group.

Looking at the characteristics of families children are born into we find the following differences between treated and control group: Mothers of treated children are younger (0.5 years on average) than those of control children. There is a large difference regarding the mother's cohabitation status: 12.3 % of mothers who expose their child to after-school center-based care are single mothers. This percentage is much smaller for control group mothers (5 %). The size of households using after-school center-based care is significantly smaller (3.9 persons vs. 4.3 persons) and the same applies to the number of children (2.07 vs. 2.28 children). Mothers placing their child into after-school center-based care are significantly better educated (27.2 % hold a university degree vs. 18% within the control group). Mothers of treated children have less often received only primary school education (12.7 % vs. 21 %). Compared to control families, treatment families find themselves more often within the lower income groups. They are less likely to possess a monthly income higher than 2'250 Euro. The comparison in Table 5 makes also evident that after-school center-based care is important for working mothers. 75.5 % of mothers of treated children are employed, whereas only 62% of control group mothers are working.⁷ One further striking difference is that children in formal care are more often living in the East than in the West: among the treated children, 36.8% live in East Germany. Only 9.3 % of the control children, however, live in this region. These numbers mirror the different policies regarding formal child care in former East Germany (see Section 2). In our empirical strategy, we take this into account.

Overall, the above findings indicate that children attending after-school center-based care - compared to children who are not attending - have a more advantaged background in terms of their mother's education. However, with respect to household income treated children tend to be more disadvantaged than control children. Also having fewer siblings and more often a single parent are factors that probably put treatment children in a disadvantage since they imply that treated children are more likely to encounter less social interaction at home.

⁷ In the GCP questionnaire mothers of treated children are asked about the reasons for using after-school center-based care. For 80% of them the fact that they were working was a decisive reason.

Table 4: Skill Indicators with Respect to Afterschool Care Usage

	Pooled	No Afterschool	Afterschool	Afterschool vs. No Afterschool	
				Diff	Std.err.
Cognitive Skills Grades	0,000	0,00	0,008	0,011	(0,0626)
Non-cognitive Skills Strengths and Difficulties (SDQ)	0,000	-0,03	0,113	0,144**	(0,0652)
Emotional Problems	0,000	-0,03	0,121	0,154**	(0,0600)
Conduct Problems	0,000	-0,02	0,059	0,071	(0,0651)
Hyperactivity	0,000	-0,03	0,108	0,137**	(0,0670)
Peer Problems	0,000	0,00	-0,003	-0,004	(0,0620)
Antisocial Behavior	0,000	-0,03	0,118	0,150***	(0,0564)
Observations	1906	1408	408		

Note: The statistics are based on the GCP dataset. 1906 observations stem from 555 children born in 1993/1994 whose mothers were interviewed in 2002 and 2004, and 398 children born in 1996/97 whose mothers were interviewed in 2004 and 2005. All variables are standardized to mean zero and standard deviation 1. The average of school grades as reported by mothers is used, the lower the grade the better the performance of the child. The SDQ score is built by answers on questions concerning the social skills of a child. The lower a score, the less difficulties a child has. The SDQ score comprises the four subcategories Emotional Symptoms, Conduct Problems, Hyperactivity and Peer Problems. The Antisocial Behavior Indicator is not included in the SDQ Score. Standard errors are corrected for clustering at individual level.

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

**Table 5: Characteristics with Respect to After-School Center-Based Care Usage**

	Pooled	No Afterschool	Afterschool	Afterschool vs. No Afterschool	
				Diff	Std.err.
Age child (years)	8,645	8,69	8,485	-0,203	(0,0647)
Child had low birth weigh	0,110	0,11	0,105	-0,00609	(0,0200)
Child has disorder	0,178	0,17	0,201	0,0288	(0,0269)
Child is female	0,486	0,48	0,500	0,0180	(0,0336)
Child has no immigrant background	0,918	0,93	0,890	-0,0362*	(0,0198)
Child attended crèche	0,198	0,17	0,284	0,109***	(0,0300)
Child attended kindergarten	0,963	0,96	0,973	0,0124	(0,0107)
Mother's education: primary	0,192	0,21	0,127	-0,0822***	(0,0232)
Mother's education: secondary	0,589	0,59	0,571	-0,0224	(0,0333)
Mother's education: university	0,198	0,18	0,272	0,0938***	(0,0294)
Mother is working	0,647	0,62	0,755	0,137***	(0,0274)
Mother is single	0,065	0,05	0,123	0,0738***	(0,0195)
Age of mother (years)	38,353	38,47	37,934	-0,533	(0,0327)
Number of children in household	2,235	2,28	2,069	-0,212***	(0,0614)
Number of persons in household	1,020	4,28	3,929	-0,347***	(0,0786)
Net income 0- 1250 Euro	0,070	0,06	0,096	0,0322**	(0,0164)
Net income 1250- 2250 Euro	0,304	0,28	0,380	0,0962***	(0,0282)
Net income 2250-3250 Euro	0,320	0,34	0,250	0,0891***	(0,0268)
Net income higher than 3250 Euro	0,240	0,24	0,225	-0,0188	(0,0271)
Residence in East Germany	0,155	0,10	0,368	0,270	(0,0303)
Observations	1906	1498	408	Diff	Std.err

Note: The statistics are based on the GCP dataset. 1906 observations stem from 555 children born in 1993/1994 whose mothers were interviewed in 2002 and 2004, and 398 children born in 1996/97 whose mothers were interviewed in 2004 and 2005. Standard errors are corrected for clustering at individual level.

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

4. Econometric Framework

This section clarifies what we mean by the causal effect of after-school center-based care on children's development, discusses the assumptions underlying our identification strategies, and introduces the different empirical strategies.

We define the causal effect of after-school center-based care on a child's human capital as the difference of a child's human capital in case the child attends after-school center-based care and the human capital the same child would have if she would not attend after-school center-based care.

The effect of after-school center-based care may work through different mechanisms. First of all, after-school center-based care provides children with supervision. When attending after-school center-based care, children enjoy support for doing homework, receive pedagogical guidance for performing certain leisure activities, spend time with their peers, etc. Second, the effect of after-school center-based care may depend on what alternative mode of care it substitutes for. In case a child is let home alone, after school care might be beneficial by simply providing care. Yet, if after school care crowds out alternative care modes, such as care provided by the mother, relatives, siblings or friends, the effect might differ depending on the quality of the counterfactual care. While it is crucial to understand the counterfactual situation, it is beyond the scope of this paper to investigate underlying mechanisms. This paper mainly evaluates the overall effect of after-school center-based care, but nonetheless provides descriptive evidence which modes of care after-school center-based care mainly substitutes for.

When identifying the effect of after-school center-based care on children's development, we potentially face a selection problem. One of the main reasons for sending a child to after-school center-based care is a mother's decision to participate in the labor market (according to the data used in this study – see Section 3 for more details – three quarter of the mothers whose children are attending after school care are working). If a mother's decision to work is correlated with her child caring quality or with further individual or family characteristics that directly influence children's development, the unconditional correlation between after-school center-based care attendance and children's cognitive and non-cognitive skills does not reflect a causal effect. The direction of the arising bias depends on the relative quality of the care provided by the mother in comparison to the care provided by the after-school care center. Another likely reason for sending a child to after-school center-based care is the child's prior poor school performance. Under such a scenario reversed causality is likely to exist, i.e. a child's school performance causes her care attendance and not vice versa.

To shed more light on the determining factors of after-school center-based care attendance, we therefore first estimate a selection model, where we regress after-school center-based care attendance on a set of variables describing the child, the family and the region of residence. This model



helps us to understand which are the main determinants of after-school care attendance and thus, provides us with some guidance for the set of confounding variables when estimating the effect of after-school center-based care on children's development.

One obvious empirical strategy of addressing selection when estimating the effect of after-school center-based care on children's human capital is thus to control for all observable characteristics that might determine after-school center-based care attendance and simultaneously influence children's skill development – the so-called "selection-on-observables" strategy. To employ this strategy, we use data from the GCP, a large and nationally representative sample of children and families (for more details please refer to Section 3). But because conditioning on observables cannot account for biases due to unobservable heterogeneity, the success of a selection-on-observables strategy in controlling for all confounding variables is limited.

Fixed effect methods allow us to eliminate any bias due to time-invariant unobservable features, such as the attitudes or preferences of the parents or the innate ability of the child. For this reason, we take advantage of the longitudinal nature of our data (we possess information for two points in time, see Section 3 for more details) and employ a fixed effect framework. In so doing, we identify the association between after-school care attendance and child outcomes using changes over time – on the one hand side, changes in after-school care attendance, being it children starting to attend after-school care or children leaving after-school care, and on the other hand, changes in children's cognitive and non-cognitive skills, being it improvements or deteriorations in their skills.

Employing a traditional fixed effect method in such a scenario might, however, be problematic. In case there are persistent effects of after-school center-based care attendance, estimating its effect on children's development exploiting movements out of after school care might lead to erroneous conclusions. For instance, in case after-school care attendance in the past still exerts some positive influence on school performance today – e.g. by having influence a child's behavior, discipline, or motivation – we would erroneously identify not attending after-school center-based care as having a positive impact on children's cognitive skills.

We therefore resort to a strategy suggested by Lechner (2009). This strategy proposes to restrict the sample to children who in the first period do not attend after-school care and then to analyze the effect of being enrolled in after-school care in the second period on the change in outcomes between the first and the second period. Doing so removes the endogeneity problem: by construction, there cannot exist any permanent effect of after-school care attendance as no child attends after-school care in the first period. In addition, this strategy has the advantage that we can control for initial cognitive and non-cognitive performance and thus we also exclude any bias due to reverse causality.

Nevertheless, while our proposed strategies are successful in addressing any endogeneity due to time constant determinants of after-school center-based care attendance and children's skill

development, they do not tackle any bias due to time-varying unobservable determinants. For instance, we cannot address bias due to unobserved shocks that may cause parents to send their children to after-school center-based care, such as unexpected changes in children's development.

5. Results

5.1 Selection into after-school care

In a first step we want to shed some light on selection into after-school center-based care. Doing so helps us to gain some intuition about which families send their children to after-school center-based care and which children attend after-school center-based care. For this purpose, we run a probit regression of after-school center-based care attendance on a set of control variables describing features of the child, the mother, the father, the family as well as the regional environment. Table 6 displays the resulting marginal effects.

To begin with, the older a child, the less likely she is enrolled in after-school center-based care. To be more precise, children who are one year older, are 2.7 percentage points less likely to attend after-school care. Migrant children are more likely to attend after-school care, by 8.3 percentage points. Finally, children who already attend public care during early childhood (age 0-3 years old), are also more likely to be again enrolled in after-school care, by 5.5 percentage points.

Regarding the characteristics of the mother, we observe the following: as anticipated, mothers' labor force participation decision is highly correlated with the decision to send a child to after-school care - children whose mothers are working are 10.6 percentage points more likely to be enrolled in after-school care. Children of single mothers are also more likely to attend after-school care than children of a two parent household, by 10.9 percentage points. Moreover, mothers who have completed higher education are more prone to sending their child to after-school care, by 9.8 percentage points. Yet, families who are financially better off are less likely to send their children to after-school care. The probability to attend after-school care is decreasing in a household's net income: families with a net income between 2250 and 3250 Euros per month are 6.8 percentage points less likely to send their child to after-school care than families whose monthly net income is below 1250 Euros, and families with a monthly net income above 4000 euros are also 5.5 percentage points less likely to send their child to after-school care (the latter effect is not significant at any conventional level). Finally, in East Germany - where a much higher supply of after-school care centers exists - after-school care attendance is much more common than in West Germany, by 39 percentage points.

Thus, while there seem to exist strong socioeconomic determinants of parents' decision to send a child to after-school center-based care, it is not clear whether selection stems from rather advantageous backgrounds (here, in terms of mothers' education) or rather disadvantageous backgrounds (here in terms of household income, migrants and single mothers). Thus, a priori it is not clear

**Table 6: Selection Into After School Care**

	Average Marginal Ect
Age child (years)	-0.0266*** (0.00806)
Child had low birth weight	-0.00827 (0.0293)
Child has bad health	0.0321 (0.0259)
Child is female	0.00955 (0.0200)
Child has no immigrant background	-0.0829** (0.0346)
Child attended crèche	0.0546** (0.0251)
Child attended kindergarten	0.0735 (0.0659)
Mother's education: secondary	0.0290 (0.0276)
Mother's education: university	0.0976*** (0.0345)
Mother is working	0.106*** (0.0203)
Mother is single	0.109*** (0.0336)
Number of children in household	-0.0148 (0.0118)
Monthly net income 1250- 2250 Euro	-0,00500 (0.0354)
Monthly net income 2250-3250 Euro	-0,0678 (0.0354)
Monthly net income higher than 3250 Euro	-0,0678 (0.0381)
Residence in East Germany	-0,390*** (0.121)
Observations	1906

Notes: This table shows the results of a probit regression with after school care being the dependent variable. Marginal effects are shown for the average child. Additional control variables are a set of state dummies. We cluster on the individual level. Standard errors are shown in parentheses:

* p<0.10, ** p<0.05, ***p<0.010

whether we should expect correlations between after-school center-based care attendance and children's skills to be up- or downward biased.

5.2 After-school care and children's skills

How does participation in after-school center-based care influence children's skill development? Table 7 reports the results of three different sets of regressions: i) OLS regressions with the full set of control variables (Column 1), ii) fixed effect regressions with the same set of control variables (Column 2), and iii) fixed effect regressions using a sample which is restricted to children who did not attend after-school care in the first period and then may or may not select into after-school care in the second period.

Controlling for observable characteristics, being it features of the child, the mother, the father, the household or the region, reduces the raw non-cognitive skill differences – shown in Section 3 between children attending after-school care and children not attending it substantially (between 10 % in the case of hyperactivity and 50 % in the case of emotional problems). Nonetheless, even when conditioning on such a broad set of observable characteristics, children attending after-school center-based care still fare on average worse in terms of their non-cognitive skills. They exhibit on average a strength and difficulties score 0.13 standard deviations (henceforth sd) higher than children not attending after-school care. This overall difference stems mainly from significant differences in hyperactivity (0.16 sd) and antisocial behavior (0.11 sd). There are no significant differences in children's cognitive performance.

In terms of correlations between children's skills and further background characteristics we observe the following (see Table A.1 and A.2 in the Appendix): girls exhibit generally less behavioral problems (their average SDQ score is 0.28 sd lower than the average SDQ score among boys) as well as better school grades (by 0.20 sd). Mother's education is also highly correlated with children's cognitive skills: children whose mother has a secondary educational degree perform better in terms of cognitive and non-cognitive skills than children whose mother has no educational degree or only a primary school degree (by 0.14 and 0.33 sd, respectively); children whose mother has a university degree fare even better in both skill dimensions (by 0.33 and 0.53 sd, respectively). Children's cognitive and non-cognitive skills are, moreover, monotonically increasing in household's net income: children whose families possess between 1250 and 2250 euros per month fare significantly better than children whose families have a monthly net income below 1250 Euros (by 0.19 and 0.29 sd, respectively); children whose families possess receive between 2250 and 3250 Euros net per month fare even better (by 0.26 and 0.41 sd, respectively); children whose families receive more than 3250 Euros per month exhibit the highest cognitive and non-cognitive skills (by 0.39 and 0.50 sd higher than the skills of children from the poorest families, respectively).

**Table 7: After school attendance and child development**

	OLS	FE	FE restricted sample
Cognitive Skills			
Grades	0.099 (0.0626)	0.131* (0.0721)	-0.136 (0.120)
Non-Cognitive Skills			
Strengths and Difficulties (SDQ)	0.126* (0.0670)	0.076 (0.0825)	-0.088 (0.146)
Emotional Symptoms	0.082 (0.0619)	0.007 (0.0905)	-0.211 (0.162)
Conduct Problems	0.077 (0.0671)	0.064 (0.0824)	-0.127 (0.149)
Hyperactivity	0.164** (0.0687)	0.066 (0.0760)	-0.074 (0.124)
Peer Problems	-0.026 (0.0676)	0.044 (0.0885)	-0.014 (0.151)
Antisocial Behavior	0.114* (0.0609)	-0.004 (0.0898)	0.143 (0.151)
Observations	1906	1906	1436

Notes: All outcome variables are denoted such that a higher value denotes a worse outcome. The first column represents the results of separate OLS regressions based on the pooled sample (1906 observations and 953 individuals) where we control for the full set of control variables, including child, mother, family and regional characteristics. Column 2 reports the results of a fixed effect regression (1906 observations and 953 individuals) where the same set of control variables is included. Column 3 also employs a fixed effect regression but uses a restricted sample of only children who in period one did not attend a hort (1436 observations and 718 individuals).

* p < .10, ** p < 0.05, *** p < 0.010

Source: Own calculations, based on the German Child Panel.

BertelsmannStiftung

Are these differences in children's cognitive and non-cognitive skills driven by unobservable time constant features of the child, her family or her environment? Are children with a higher prevalence of hyperactivity or antisocial behavior more likely to be enrolled in after-school center-based care? Results from the fixed effect regressions provide supportive evidence for selection into after-school care based on permanent background characteristics. When taking unobserved time constant heterogeneity into account, differences in children's non-cognitive skills basically disappear. The coefficient of after-school care is insignificant in all regressions analyzing its effect on children's SDQ scores. Nevertheless, children in after-school care still exhibit a worse performance in terms of their cognitive skills. Net of observable characteristics as well as time constant unobserved characteristics children attending after-school center-based care fare 0.13 sd worse in school disciplines, such as Math and German.

Does after-school care possibly have a longer lasting effect on children's behavior, discipline, or motivation and thus in turn have longer-lasting impacts on children's school performance? Do

children that manage to improve their school performance leave after-school care, but still exhibit better outcomes in terms of cognitive and non-cognitive skills? As discussed in Section 4 a traditional fixed effect approach cannot isolate immediate consequences from longer-lasting consequences of after-school center-based care attendance. As a result, a fixed effect analysis might erroneously identify leaving after-school center-based care as being beneficial for a child's development, while in fact prior attendance is still exerting a beneficial effect on a child's current school performance or socio-emotional behavior. In order to tackle such bias, we restrict our sample to children who did not attend after-school care during the first period. Thus, by default after-school care in period one cannot exert any effect on children's skill development and any effect we are measuring must stem from starting to attend after-school care in period two. Thus, the resulting estimates identify potential immediate changes in children's cognitive and non-cognitive development following after-school care attendance in period two.

As we can see in Column 3, Table 7, any significant differences in children's cognitive and non-cognitive skills have disappeared. More importantly, while lacking statistical significance, all coefficients exhibit now negative signs and thus indicate that after-school care attendance leads, if anything, to an improvement in children's school grades as well as a reduction in children's socio-emotional problems. Thus, above results indicate that not taking selection into after-school care seriously might erroneously lead to the conclusion that after-school center-based care is harmful for children's cognitive and non-cognitive skill development. Yet, considering selection into child care based on observables as well as time constant unobservable features, on the one hand, and potentially lasting effects of prior after-school care attendance, on the other, reveals that children attending after-school care do, if anything, benefit from it. Whether the lack of significance of our estimates is due to our rather small sample or due to the fact that positive effects might only show up after having been exposed to after-school care for a longer period, is purely speculative. In any case, we can not reject the hypothesis that after-school care attendance exerts no effect on children's skill development in the short-run.

Is there any heterogeneity in the effect? Might certain children benefit indeed from after-school center-based care, while others are even harmed by attending after-school care in terms of their skill development? Table 8 represents estimation results when stratifying with respect to child's age, location of residence (East versus West), number of siblings, one- or two-parent household, and mothers' education.

Overall we can not detect much heterogeneity in these results. The only two groups who benefit significantly in terms of their cognitive skills are children who live with their mother only (-1.08 sd) and children who have siblings (-0.26 sd). Notice, however, the first subsample is rather small – 58 observations – and thus we should be careful when interpreting its magnitude as it might be driven by outliers. Nonetheless, both groups may be groups that receive rather little support for homework supervision at home (due to a potential lack of time the mother can provide her child with), and thus benefit in particular from the attention they may receive in after-school



center-based care. In terms of non-cognitive skills we cannot detect any heterogeneity across sub-groups.

6. Conclusions

How does attendance to after-school center-based care affect children's cognitive and non-cognitive skill development? In light of increasing employment rates, and in particular employment rates in full-time jobs among women with school aged children, this question is highly policy relevant.

The present study sheds some light on this question using data from the German Child Panel which contains detailed information on school performance and socio-behavioral problems as well as center-based care attendance among children in primary school (age 6-11 years old). Employing several estimation strategies, which address the issue of non-random selection into after-school center-based care (selection-on-observables, fixed effects and a dynamic approach exploiting movements into center-based care only), allows us to exclude any negative effects of after-school center-based care attendance on children's school grades, emotional stability, behavior, hyperactivity, peer interactions and pro-social behavior. Unfortunately, we lack statistical power and thus, cannot make strong claims favoring significant positive effects of center-based care attendance on the cognitive and non-cognitive skill development of school-aged children.

Detailed questions included in the German Child Panel on the underlying reasons for children's enrollment in center-based care reveal that 79.6 % of all mothers send their child to center-based care since it allows them to participate in the labor market. A second reason, mentioned by the same share of mothers is that children have the opportunity to spend time with their peers. Moreover, the majority of mothers reports homework supervision to be one important reason for their children attending center-based care after school. This information provides some hint that besides representing an institution that allows mothers to participate in the labor market, center-based care seems to offer also some services, such as guided supervision, support for doing homework and interaction with peers, among others, that are able to offset any potential negative consequences of the lack of maternal care on average. Yet, whether the substitution of alternative care modes leads to differential effects – for instance, whether crowding out of care provided by relatives, or time spent home alone, has heterogeneous effects – and which particular mechanisms are at play when children attend center-based care – in other words, whether the qualification of the staff or the group composition matter the most – are questions left unanswered by this study. Thus, future research should investigate these aspects further and by doing so allow for explicit recommendations for a further expansion of after-school center-based care slots.

Table 8: Heterogeneity in the effect of after school care attendance and child development

	Cognitive Skills	Non-cognitive Skills
PANEL A: Child's age		
Young (7-9)	-0.370	-0.002
592 Observations	(0.238)	(0.224)
Old (8-10)	-0.022	-0.141
844 Observations	(0.131)	(0.187)
PANEL B: Region of Residence		
East German	-0.088	-0.338
132 Observations	(0.206)	(0.372)
West Germany	-0.133	0.090
1304 Observations	(0.152)	(0.148)
PANEL C: One vs. Two Parent Household		
One parent household	-1.075*	-0.263
58 Observations		
Two parent household	-0.136	-0.115
1378 Observations		
PANEL D: Siblings		
Siblings	-0.257*	-0.190
1219 Observations	(0.133)	(0.166)
No Siblings	0.024	0.428
188 Observations	(0.246)	(0.432)
PANEL E: Mother's education		
University	-0.498	-0.172
248 Observations	(0.353)	(0.369)
No University	-0.083	-0.089
1188 Observations	(0.124)	(0.154)

Notes: All outcome variables are denoted such that a higher value denotes a worse outcome. We stratified the sample between i) younger (grade 1 and 2) and older (grade 2 and 4) children, ii) children residing in East and West Germany, iii) children with siblings and without siblings, iv) children from a single parent household and from a two parent household and v) children whose mother has a university degree or not.

* p < .10, ** p < 0.05, *** p < 0.010

Source: Own calculations, based on the German Child Panel.

| Bertelsmann Stiftung



References

- Aizer, A. (2004). Home alone: supervision after school and child behavior. *Journal of Public Economics* , 88(9-10), 1835–1848.
- Almond, D. and Currie, J. (2011). Human Capital Development before Age Five , volume 4 of *Handbook of Labor Economics* , chapter 15, pages 1315–1486. Elsevier.
- Black, S. E., Devereux, P. J., and Salvanes, K. G. (2005). Why the apple doesn't fall far: Understanding intergenerational transmission of human capital. *American Economic Review*, 95(1), 437–449.
- Blau, D. and Currie, J. (2006). Pre-School, Day Care, and After-School Care: Who's Minding the Kids?, volume 2 of *Handbook of the Economics of Education* , chapter 20, pages 1163–1278. Elsevier.
- Blau, D. M. (1999). The effect of income on child development. *The Review of Economics and Statistics* , 81(2), 261–276.
- Brooks, P., Mojica, C., and Land, R. (1995). Final evaluation report. longitudinal study of la's best after school education and enrichment program. Report, Center for the Study of Evaluation. University of California, Los Angeles.
- Case, A., Lubotsky, D., and Paxson, C. (2002). Economic status and health in childhood: The origins of the gradient. *American Economic Review* , 92(5), 1308–1334.
- Currie, J. (2009). Healthy, wealthy, and wise: Socioeconomic status, poor health in childhood, and human capital development. *Journal of Economic Literature* , 47(1), 87–122.
- Grossman, J., Price, M., Fellerath, V., Jucovy, L., Kotloff, L., Raley, R., and Walker, K. (2002). Multiple choices after school: Findings from the extended-service schools initiative. Report, Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Huang, D., Gribbons, B., Kim, K., Lee, C., and Baker, E. (2000). A decade of results: The impact of la's best after school enrichment program on subsequent student achievement and performance. Report, UCLA Center for the Study of Evaluation, Los Angeles, CA.
- Huang, D., Leon, S., La Torre, D., and Mostafavi, S. (2008). Examining the relationship between la's best program attendance and academic achievement of la's best students. Report, CRESST Report 749.

Kling, J. R., Liebman, J. B., and Katz, L. F. (2007). Experimental analysis of neighborhood effects. *Econometrica* , 75(1), 83–119.

Lechner, M. (2009). Long-run labour market effects of individual sports activities. *Journal of Health Economics* , 28(4), 839–854.

Riedel, B., Gadow, T., van Santen, E., Fuchs, K., Schilling, M., and Leu, H. R. (2005). Zahlen- spiegel 2005: Kindertagesbetreuung im spiegel der statistik. Technical report, Deutsches Jugendinstitut e.V. und Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.



Appendix

Table A.1: Overview Regression Results, SDQ Score as Dependent Variable

	OLS	FE	FE restricted
Afterschool Care Usage	0.126* (0.0670)	0,0763 (0.0825)	-0.088 (0.146)
Child had low birth weight	-0.0491 (0.0981)	- -	- -
Child has disorder	0.135* (0.0739)	- -	- -
Child is female	-0.276*** (0.0556)	- -	- -
Child has no immigrant background	-0.0536 (0.108)	- -	- -
Child attended crèche	0.0868 (0.0729)	- -	- -
Child attended kindergarten	0.127 (0.196)	- -	- -
Mother's education: secondary	-0.142* (0.0759)	- -	- -
Mother's education: university	-0.329*** (0.0934)	- -	- -
Mother is working	0.0335 (0.0577)	0.0446 (0.0788)	0.0473 (0.0926)
Mother is single	0.213* (0.115)	0.389** (0.191)	0,480* (0.265)
Number of children in household	0.0208 (0.0319)	0.00239 (0.0463)	-0.0341 (0.537)
Total net income 1250- 2250 /month	-0.185 (0.132)	0.00534 (0.147)	-0.0137 (0,181)
Total net income 2250-3250 /month	-0.255* (0.137)	-0.00364 (0.155)	-0.0619 (0,196)
Total net income higher than 3250 /month	-0.389*** (0.144)	-0,125 (0.170)	-0.105 (0.210)
Residence in East Germany	0.0755 (0.272)	- -	- -
Observations	1906	1906	1436
R-squared	0.0844	0.0175	0.0171

Note: Column 1 shows the results of OLS regression of the non-cognitive skill indicator (SDQ score) on afterschool care usage. Column 2 shows the results of FE regression of the non-cognitive skill indicator on afterschool care usage using only observations on children who did not attend afterschool care in the first period. We control for individual characteristics (gender, health, age, exposure to formal childcare before school, age of mother, education of mother, nationality of mother, household net income, number of children, employment situation of mother, cohabitation status of mother) and regional characteristics (East Germany, State Dummies, Year Dummies). In all regressions, we cluster on the individual level.

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Source: Own calculations, based on the German Child Panel.

| BertelsmannStiftung

Table A.2: Overview Regression Results, Grades as Dependent Variable

	OLS	FE	FE restricted
Afterschool Care Usage	0.0994 (0.0626)	0.131* (0.0721)	-0.136 (0.120)
Child had low birth weight	0.105 (0.0884)	- -	- -
Child has bad health	0.0233 (0.0747)	- -	- -
Child is female	-0.202*** (0.0545)	- -	- -
Child has no immigrant background	0.132 (0.0948)	- -	- -
Child attended crèche	-0.0146 (0.0709)	- -	- -
Child attended kindergarten	0.0752 (0.131)	- -	- -
Mother's education: secondary	-0.333*** (0.0724)	- -	- -
Mother's education: university	-0.525*** (0.0917)	- -	- -
Mother is working	0.00451 (0.0552)	0.0395 (0.0783)	0.0316 (0.0916)
Mother is single	0.124 (0.116)	-0.252 (0.195)	0.00902 (0.230)
Number of children in household	0.0624** (0.0285)	-0.0542 (0.0492)	-0.0192 (0.0590)
Total net income 1250- 2250 /month	-0.286** (0.116)	0.0271 (0.148)	0.0508 (0.195)
Total net income 2250-3250 /month	-0.412*** (0.121)	-0.00377 (0.158)	0.0456 (0.206)
Total net income higher than 3250 /month	-0.495*** (0.130)	-0.00697 (0.174)	0.0403 (0.224)
Residence in East Germany	0.323 (0.261)	- -	- -
N	1906	1906	1436
Observations	1906	1906	1436
R-squared	0.0844	0.0175	0.0171

Note: Column 1 shows the results of OLS regression of the cognitive skill indicator (Grades) on afterschool care usage. Column 2 shows the results of FE regression of the cognitive skill indicator on afterschool care usage. Column 3 shows the results of FE regression of the cognitive skill indicator on afterschool care usage using only observations on children who did not attend afterschool care in the first period. We control for individual characteristics (gender, health, age, exposure to formal childcare before school, age of mother, education of mother, nationality of mother, household net income, number of children, employment situation of mother, cohabitation status of mother) and regional characteristics (East Germany, State Dummies, Year Dummies). In all regressions, we cluster on the individual level.

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Source: Own calculations, based on the German Child Panel.

| BertelsmannStiftung



Bildungskarrieren von Kindern, elterliche Ressourcen und Interaktionseffekte des Schulsystems – eine länderübergreifende vergleichende Analyse

Dr. Christina Boll*

Projektbeschreibung

Motivation und Forschungsbedarf

Ein hohes durchschnittliches Bildungsniveau der Bevölkerung ist Voraussetzung für die dauerhafte Wettbewerbsfähigkeit des Hochlohnlandes Deutschland. Strukturelle Verschiebungen der Arbeitskräftenachfrage hin zu wissensbasierten Industrien und Dienstleistungen und die zunehmende Alterung der Bevölkerung führen schon jetzt zu einem Mangel an Fachkräften in bestimmten Wirtschaftsbereichen (Manpower Group 2012). Um das hohe Wohlstands- und Einkommensniveau in Deutschland zu halten, ist es deshalb notwendig, alle Potentiale zu nutzen.

Hierfür unabdingbar ist einerseits, dass gleiche Bildungschancen für alle Menschen geschaffen werden, unabhängig vom sozialen Hintergrund des Elternhauses. Dies nicht nur zum Zwecke sozialer Gerechtigkeit: Unter der Annahme, dass die Verteilung der Talente sich nicht mit der Verteilung der finanziellen Ressourcen der Elternhäuser deckt, ist die resultierende soziale Selektion im Bildungszugang zudem auch durch unvollständige Nutzung der Potentiale ökonomisch ineffizient. Andererseits führen geburts- und betreuungsbedingte Erwerbsausfälle bei Frauen individuell als auch gesamtwirtschaftlich zu Kosten. Nach Berechnungen von Woessmann und Piopiunik (2009) besteht dort eindeutig Handlungsbedarf.

Zu den Bestimmungsfaktoren mütterlicher Erwerbstätigkeit und zu den Einkommensverlusten von Frauen durch betreuungsbedingte Erwerbsunterbrechungen wurde im Themenfeld „Erwerbstätigkeit und Familie“ bereits umfassend geforscht und publiziert, auch auf Basis von SOEP-Daten (Boll 2011). Die Einkommensverluste durch Kinderbetreuung spiegeln den Verlust mütterlichen Humankapitals als eine Komponente der Kosten von Kindern in Deutschland. Diese Form der Generationenbilanzierung ist von wirtschaftspolitischem Interesse, da sie u. a. die Opportunitätskosten auf Seiten der Eltern aufzeigt, die diesen im Kontext des deutschen Halbtagschulsystems zum Zwecke der Eigenbetreuung und Bildung ihrer Kinder entstehen. Neben den privaten Kosten stellen nicht ausgeschöpfte Fachkräftepotenziale aus volkswirtschaftlicher Sicht eine Ressourcenverschwendung dar, die mit Verlusten an gesamtwirtschaftlicher Wertschöpfung, Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit einhergeht.

* Der Vortrag auf der Nachwuchswissenschaftlertagung wurde gehalten von Malte Hoffmann (HWWI Hamburg).



Zugleich ist die Erwerbstätigkeit von Eltern, zunehmend auch der Mütter, wichtig für kindliches Wohlergehen und kindliche Bildungschancen. So diskutierten Frazier und Marlier just im vergangenen Oktober auf einer EU-Konferenz die europäische Herausforderung Kinderarmut und schlugen für dieses Problem unter anderem vor, den Arbeitsmarktzugang für Eltern oder Elternteile mit Kind durch politische Maßnahmen zu verbessern u. a. durch den Ausbau der Betreuungsmöglichkeiten für Kinder (Frazier & Marlier 2012).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die für die kindliche Entwicklung relevanten elterlichen Ressourcen nur teilweise als gegeben, sondern zu einem Gutteil von den Eltern als beeinflussbar anzusehen sind. So sind die Entscheidungen zur Zeitverwendung auf Kinderbetreuung, Freizeit und Erwerbsarbeit Wahlentscheidungen der Eltern, die, obwohl ebenfalls ein Datum aus Sicht des Kindes, dessen Entwicklung nicht minder beeinflussen dürften als der elterliche Bildungsstand. Ökonomischen und soziologischen theoretischen Ansätzen zufolge beeinflusst die Einbindung der Mutter (bzw. der Eltern) in den Arbeitsmarkt den Alltag und die Schulkarriere des Kindes bzw. des/der Jugendlichen vermutlich über mindestens drei Kanäle: Erstens über die elterlichen Zeit- Ressourcen (O'Brien & Jones 1999, Leibowitz 1974, Cardoso et al. 2010, Datcher-Loury 1988) und das – möglicherweise daraus resultierende – Stressniveau in der Familie. In Bezug auf die Zeitverwendung der Mutter zeigt Datcher-Loury, dass die Dauer der Schulzeit, die als Näherung für den Bildungs- bzw. Berufsabschluss fungiert, unter Umständen von der Zeit abhängt, die die Mutter selbst in die Betreuung des Kindes investiert.

Ein zweiter Einfluss wird über die zusätzlich erwirtschafteten materiellen Ressourcen und damit verminderten Armutsrisiken der Familie ausgeübt. Höhere materielle Ressourcen sind oft mit erhöhten Bildungschancen assoziiert, da die Wahrscheinlichkeit für materielle Deprivation gesenkt wird (Tamm 2007, Laubstein et al. 2012). Erhöhtes Einkommen kann dann auch indirekt auf Faktoren wie Nachbarschaft und Schulwahl, die die Bildungskarriere des Kindes stark beeinflussen, wirken (Schneider 2004). Auch Hausaufgabenhilfe, also ein Substitut zur elterlichen Betreuung, wird erschwinglicher.

Drittens können immaterielle Aspekte der Erwerbstätigkeit wie beispielsweise die Vorbildfunktion und Berufssozialisation sowie die Vermittlung von Erwerbsorientierungen und sozialen Kompetenzen eine Rolle spielen (vgl. Coleman 1966, Bourdieu 1983, O'Brien & Jones 1999).

Dadurch wird deutlich, dass der Hintergrund des Elternhauses bei weitem nicht hinreichend durch den Bildungsstand der Eltern abgebildet wird. Studien zeigen, dass zwar etwa 40 bis 60 % der Variation im Schulerfolg von Kindern auf Merkmale des Elternhauses zurückzuführen sind, dass hiervon aber nur ein geringer Teil auf den elterlichen Bildungsstand entfällt (Björklund und Salvanes 2010). Zudem scheinen stärker die Bildungssozialisation als angeborene Fähigkeiten eine Rolle zu spielen: So finden Tsou et al. für taiwanische Daten von Adoptionskindern, dass der kindliche Bildungsabschluss weniger vom Bildungsabschluss der leiblichen Eltern als von dem der Adoptiveltern abhängt, wenn für den Bildungsabschluss der leiblichen Eltern kontrolliert

wird (Tsou et al. 2012). Zahlreiche weitere Ergebnisse von Studien zu diesem Forschungsgegenstand sind zu in Björklund und Salvanes (2010) zu finden .

Unter anderem ist davon auszugehen, dass insbesondere der Erwerbshintergrund der Eltern einen maßgeblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt. Doch wie gestaltet sich dieser Einfluss genau, und welche Rolle spielen dabei institutionelle Faktoren? Auf der einen Seite existiert zwar eine zwar reichhaltige Literatur zur empirischen Bildungsforschung, die sich aber fast ausschließlich auf den elterlichen Bildungsstand beschränkt; in der Tat konnte der positive Einfluss des elterlichen Bildungshintergrunds auf den Bildungsabschluss des Kindes vielfach belegt werden (vgl. Dustmann 2004, für die mütterliche Bildung bspw. Behrman und Rosenzweig 2002 sowie Björklund und Salvanes 2010 für einen Überblick). Es fehlt aber die Wirkungsanalyse in Bezug auf das elterliche Erwerbsverhalten in Interaktion mit dem Schulsystem im internationalen Vergleich. Zudem ist die Lebensphase des Kindes, in der es die Erfahrung erwerbstätiger Eltern macht, entscheidend: So finden etwa Ermisch und Francesconi auf Basis von Daten aus dem British Household Panel Survey (BHPS), Hinweise, dass im Alter zwischen 0 und 5 Jahren erfahrene mütterliche Erwerbstätigkeit die Wahrscheinlichkeit senkt, dass das Kind Abitur oder einen höheren Abschluss erreicht – für andere Altersklassen konnte aber nur unklare Effekte festgestellt werden (Ermisch und Francesconi 2000). Demgegenüber zeigen O'Brien und Jones mit englischen Umfragen-Daten, dass die Vollzeit-erwerbstätigkeit der Mutter positiv mit der Bildung des Kindes assoziiert ist (O'Brien & Jones 1999). Hörisch (2008) dagegen fand auf Basis von SOEP-Daten Anhaltspunkte, dass in der Altersspanne des Kindes von 0 bis 3 Jahren kaum oder kein direkter Einfluss von mütterlicher Erwerbstätigkeit auf den Bildungsabschluss des Kindes besteht (s. außerdem Hörisch 2008 für eine Übersicht über die bisherige Forschung).

Einige wenige Studien befassen sich auch mit dem Effekt des Einkommens auf den kindlichen Bildungserfolg. So zeigen Jenkins und Schluter, dass das Einkommen im Alter von 11 bis 14 Jahren des Schulkindes den größten Effekt hat (Jenkins und Schluter 2002), während Schneider Evidenz findet, dass die Einkommenssituation in den ersten Lebensjahren die wichtigste in Bezug auf die Sekundärschulselektion¹ ist (Schneider 2004). Der Effekt der elterlichen Erwerbstätigkeit dürfte aber, wie oben dargelegt, über den rein finanziellen Effekt hinausgehen und wurde bisher in dieser Art nicht erhoben, wenn man einmal von Erwerbstätigkeitsphasen während der Still- und Kleinkindphase des Kindes absieht (siehe hierzu Bernal 2008).

Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der weitgehend unerforschten Dreiecksbeziehung zwischen elterlichem Erwerbs- und Bildungshintergrund, Schulsystem und kindlicher Bildungskarriere. D.h.: Wie interagiert Schule mit elterlichen Ressourcen? Und wie stellen sich die Zusammenhänge im Mehrländervergleich mit unterschiedlichen Schulsystemen dar?

¹ Der Begriff bezeichnet die Trennung der Schüler nach deren Leistung an der Stufe zur Sekundarstufe I.



Trotz eines anhaltenden Ausbaus von Ganztagschulen stellt in Deutschland das traditionelle Halbtagschulsystem noch immer die Norm dar. Es fordert auf Haushaltsebene das Alleinernährer- bzw. Eineinhalbverdiener-Modell implizit ein (Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend 2011). Andere industrialisierte Länder (Frankreich, Schweden) gehen hier mit einem höheren Verbreitungsgrad an Ganztagschulen bzw. ganztägiger Schulkindbetreuung einen anderen Weg. So wurden in Schweden im Jahr 2008 100 %, in Deutschland aber nur 38 % der sechs- bis zwölfjährigen Schulkinder durch eine 30 Wochenstunden oder mehr umfassende formale Betreuung erfasst (GGP 2011) (vgl. Grafik 1).

Diese anderen Muster institutionalisierter Bildung und Betreuung gehen mit anderen Mustern geschlechtsspezifischer Erwerbstätigkeit einher. So waren in Schweden im Jahr 2011 71,8 % der Frauen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren erwerbstätig, in Deutschland nur 67,7 %. Vor allem unterscheidet sich Deutschland hinsichtlich der hohen Teilzeitquote von Frauen von anderen Ländern: In Deutschland lag sie 2011 bei 45,1 % und damit 13,5 % über dem EU(27)-Durchschnitt und 15,2 % über Frankreich und ca. 6,4 % über Schweden (Eurostat 2011)(vgl. Grafik 2).

Abbildung 1: Prozentsatz der 6-12 Jährigen, die 2008 mehr als 30 Stunden pro Woche formale Betreuung erfuhren

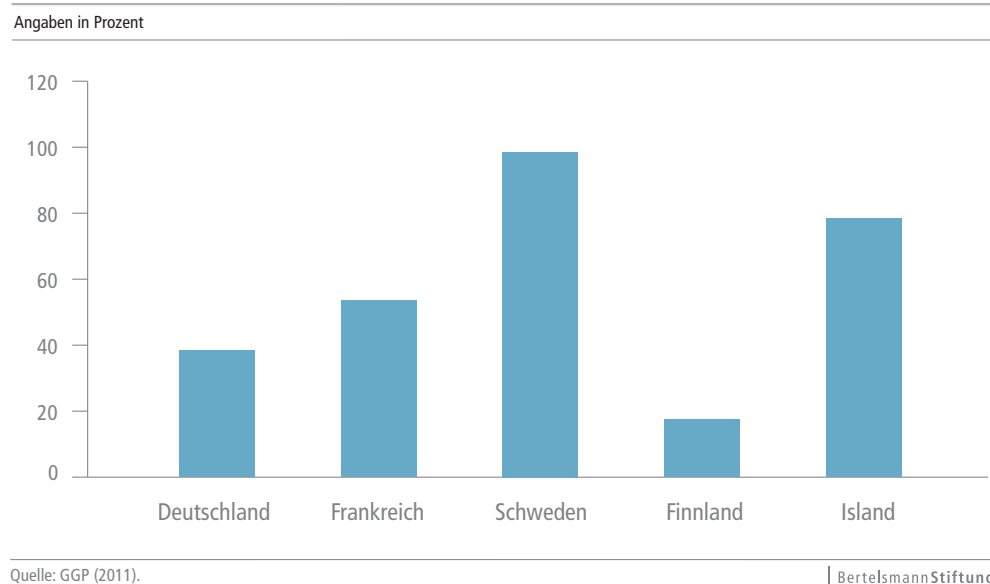
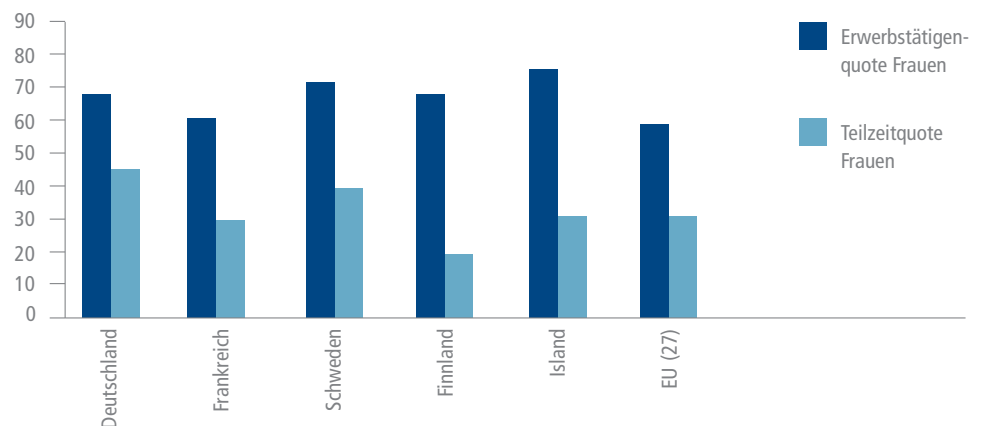


Abbildung 2: Erwerbstätigkeit Frauen – Vergleich für 2011

Angaben in Prozent



Quelle: Eurostat. Letzte Aktualisierung: 18.10.2012.

BertelsmannStiftung

Methodik

1. Erweiterung des Forschungsstandes in drei zentralen Aspekten

Das geplante Projekt intendiert, den gegebenen Forschungsstand zu kindlichen Bildungskarrieren in drei zentralen Aspekten zu erweitern (vgl. auch folgende Abbildung):

1. Neben dem Bildungsstand der Eltern wird explizit auch das elterliche Erwerbsverhalten im Schulalter des Kindes (6-14 Jahre) als Determinante der kindlichen Entwicklung kontrolliert;
2. Zusätzlich wird der institutionelle Schulkontext als weiterer Erklärungsfaktor einbezogen; dabei wird insbesondere auch für mögliche Interaktionseffekte zwischen Elternhaus und Schulkontext kontrolliert;
3. Die empirische Analyse wird vom nationalen Kontext auf den Mehrländervergleich erweitert, um unterschiedliche Schulsysteme und deren Effekte besser abbilden zu können.

Die Forschungsfragen lauten also: Ob und ggf. wie können, bei gegebenem kindlichen Bildungserfolg, die Ressourcen von Eltern dergestalt auf Dritte (Schulsystem) verlagert werden, dass eine Erwerbstätigkeit von Vätern und Müttern möglich wird? Und inwiefern kann Schule zusätzliche Impulse setzen bzw. defizitäre Ressourcen im Elternhaus so kompensieren, dass durch die elterliche Erwerbstätigkeit für alle Beteiligten – Eltern wie Kinder – eine Win-Win-Situation entsteht?



Abbildung 3: Schematische Darstellung der Interaktionseffekte

Interaktion von Elternhaus und Schule hinsichtlich des kindlichen Humankapitals



Quelle: Darstellung: HWWI.

| BertelsmannStiftung

Zunächst werden deskriptiv-statistische Analysen zum Untersuchungszusammenhang durchgeführt, die in einem zweiten Schritt durch multivariate Analysen ergänzt werden. Die multivariaten Analysen erlauben es, einzelne vermutete Wirkungsfaktoren auf ihren isolierten Effekt hin, gegeben die übrigen Einflussfaktoren, zu analysieren. Die Zielgröße, die kindliche Bildungskarriere, ist in geeigneter Form (d. h. unter bestmöglicher Ausbeutung der verfügbaren und vergleichbaren Daten der verschiedenen Länder) zu operationalisieren; als potentielle Indikatoren werden hier der erzielte berufsbildende Abschluss, der erzielte Schulabschluss, aber auch vorgelagerte Bildungserfolge an den Übergängen zwischen Elementarstufe und weiterführender Schule (Gymnasialempfehlung) bzw. Schulnoten in Hauptfächern, erwogen.

Hierbei ist zu beachten, dass die Daten vergleichbar bleiben. Insbesondere muss die Zielgröße vergleichbar sein um valide Schlüsse ziehen zu können. Des Weiteren sollten sich auch die Individuen nicht allzu sehr durch länderspezifische Hintergründe unterscheiden, die nicht beobachtet und damit nicht kontrolliert werden können. Hierbei ist auch interessant zu erfahren, welche Form von Daten über die Vorhistorie der Individuen erhalten kann.

Im Allgemeinen soll, sofern es die Daten zulassen, weiterhin für unter anderem folgende Familienhintergründe und individuelle Charakteristika kontrolliert werden:

- Frühere Arbeitslosigkeit des Vaters (Gregg 2012)
- Kognitive Fähigkeiten der Eltern (Anger 2012)
- Familientyp (Nguyen & Haile (2003)
- Alter der Mutter (bzw. des Vaters) bei der Geburt (Jenkins & Schluter 2002)
- Anzahl der Geschwister und Reihenfolge (Lehmann et al. 2012)
- Migrationshintergrund (Nguyen & Haile 2003)
- Zeitverwendung
- Qualität der Betreuung
- Schulform
- Zeitpunkt des Trackings (Bauer & Riphan 2005)
- Alter des Kindes

Daten

Bevor eine Mehrländeranalyse durchgeführt wird, kann angedacht werden die Untersuchung zuerst im innerdeutschen Raum durch einen Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland durchzuführen. Die Begründung der Wahl dieser beiden Regionen liegt in der Unterschiedlichkeit des Angebots der Betreuungseinrichtungen. Während Ganztagsschulbetreuung gerade in Ländern wie Sachsen oder Thüringen sehr verbreitet ist, ist dies in anderen westdeutschen Bundesländern nicht der Fall. In diesem Kontext ist auch eine Untersuchung des Effekts des stetigen Ausbaus von Ganztagsschulen von Interesse.

Eine innerdeutsche Analyse ist nützlich, da so die notwendigen ökonomischen Methoden bereits im Kontext des tatsächlichen Vergleiches auf Probleme hin untersucht und optimiert werden können.

Ein weiterer Vorteil der innerdeutschen Analyse ist, dass einerseits Aussagen über mögliche Unterschiede im deutschen Bildungssystem getroffen werden können, andererseits, dass man so die starke Heterogenitätsproblematik bei Interländervergleichen umgeht. Hiermit sind insbesondere grundsätzliche sowie definitorische Unterschiede gemeint.

Beispielsweise hat Schweden neben einer langandauernden Gemeinschaftsschule erst spät eine notenbasierte Evaluierung der schulischen Leistungen auf allgemeiner Basis. Auch, dass ein Großteil der schwedischen Schüler das schwedische Abitur erhält, lässt Fragen bzgl. definitorischer Unterschiede entstehen. Unter Umständen muss für die Messung der Leistung ein international vergleichbarer Standard herangezogen werden – so zum Beispiel das Ergebnis der PISA-Studie.



Auch Frankreich zeichnet sich durch ein von Grund auf unterschiedliches System aus. Hier ist zum Beispiel der Mittwoch aus traditionellen Gründen schulfrei, dafür wird am Samstag unterrichtet. Dies hat zur Folge, dass sich Vollzeiterwerbstätige an einem Tag in der Woche um eine Betreuung kümmern müssen, sofern ihre Arbeitszeiten nicht die nötige Flexibilität aufweisen. Die Organisation des Schulsystems ist jedoch Schweden ähnlicher als dem deutschen Schulsystem. Während in Deutschland relativ früh nach Leistung getrennt wird, wird in den Vergleichsländern länger zusammen gelernt. In Frankreich wird erst ab dem 16. Lebensjahr eine offizielle Trennung in verschiedene Laufbahnen durchgeführt.

Diese Aspekte der Heterogenität gilt es zu beachten.

Verknüpfte Mehrländerpaneldaten

Grundsätzlich sind verschiedene Daten denkbar. Eine Möglichkeit wäre, den „Cross National Equivalent File“ (CNEF) als Kerndatensatz zu verwenden. Der CNEF ist ein multinationaler Befragungsdatensatz, der die nationalen bewährten Haushaltsdatensätze SOEP (Deutschland), BHPS (Großbritannien), SLID (Canada), HILDA (Australien), PSID (USA) und SHP (Schweiz) verknüpft. Im Gegensatz zu SHARE ist der CNEF nicht nur für ältere Personen repräsentativ, und im Gegensatz zur Luxembourg Income Study (LIS) ist er ein Panel-, kein Querschnittdatensatz. Auf Grund generationenübergreifender Informationen können Familien über mehrere Generationen verfolgt werden. Der Panelcharakter erlaubt die Kontrolle unbeobachteter Populationsheterogenität sowie die Evaluation von Politikvariationen nicht nur zwischen Ländern, sondern auch über die Zeit. Die Stichprobengrößen liegen pro Jahr und Land bei rund 20.000 Personen, zum Teil deutlich höher. Ein weiterer Vorteil des CNEF ist, dass die zu Grunde liegenden nationalen Originaldaten zugespült und dadurch weitere Informationen ausgebeutet werden können (vgl. zum CNEF im Einzelnen Frick et al. 2007).

CHER-Daten² stellen eine weitere Alternative dar, die zurzeit noch auf Tauglichkeit untersucht wird. Der Vorteil der Daten besteht darin, dass relativ viele Länder über weite Strecken des Panels abgebildet sind. Auf der anderen Seite scheinen wichtige Daten, so zum Beispiel die Schulkarriere des Kindes, nicht im Detail erhoben worden zu sein.

Aufgrund des besonderen Interesses an dem Vergleich mit Ländern, die intensiver Ganztagsbetreuung bereitstellen, z.B. Schweden oder Frankreich (vgl. Veil 2003b), werden ebenfalls landesspezifische Datensätze zur Verwendung erwogen, z.B. Daten von Statistischen Zentralamt aus Frankreich (INSEE) oder Daten der MONA-Datenbank aus Schweden.

² Consortium of Household Panels for European Socio-economic Research

Ausgewählte Literatur

Aakvik, Arild; Salvenes, Kjell G.; Vaage, Kjell (2010): Measuring heterogeneity in the returns to education using an education reform. In: *European economic review* : EER 54 (4), S. 483–500.

Alderman, Harold Hillel (1995): Unitary versus collective models of the household. Is it time to shift the burden of proof? In: *The World Bank research observer*.

Alix, Christian (2003): Ganztagschule in Frankreich. Eine Fallstudie, erstellt im Rahmen des Projekts „Bildung Plus“. Frankfurt am Main, zuletzt geprüft am 26.10.2012.

Anger, Silke (2012): Die Weitergabe von Persönlichkeitseigenschaften und intellektuellen Fähigkeiten von Eltern an ihre Kinder. In: *DIW-Wochenbericht : Wirtschaft, Politik, Wissenschaft* 79 (29), S. 3–12. Online verfügbar unter http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.406005.de/12-29-1.pdf.

Antonovicz, Kate; Goldberger, Arthur S. (2003): Do educated women make bad mothers? Twin studies of the intergenerational transmission of human capital. La Jolla, Calif (Discussion paper / University of California, San Diego, Department of Economics, 2003, 10).

Ashenfelter, Orley Clark; Rouse, Cecilia Elena (1998): Income, schooling, and ability. Evidence from a new sample of identical twins. In: *The quarterly journal of economics* (452, S. 253–284).

Bauer, Philipp; Riphahn, Regina T. (2006): Timing of school tracking as determinant of intergenerational transmission of education. In: *Economics Letters* 91 (1), S. 90–97.

Bauer, Philipp C.; Riphahn, Regina T. (2009): Age at school entry and intergenerational educational mobility. In: *Economics Letters* 103 (2), S. 87–90.

Behrman, Jere R.; Rosenzweig, Mark R. (2005): Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? In: *The American economic review* 95 (5), S. 1745–1751.

Bernal, Raquel (2008): The effect of maternal employment and child care on children's cognitive development. In: *International economic review* 49 (4), S. 1173–1209.

Bernal, Raquel; Keane, Michael P. (2011): Child care choices and children's cognitive achievement. The case of single mothers. In: *Journal of labor economics* 29 (3), S. 459–512.

Bertram, Hans; Bujard, Martin (2012): *Zeit, Geld, Infrastruktur - zur Zukunft der Familienpolitik*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges (Soziale Welt Sonderband, 19).



Bingley, Paul; Christensen, Kaare; Jensen, Vibeke M. (2009): Parental Schooling and Child Development: LEARNING FROM TWIN PARENTS. RESEARCH DEPARTMENT OF SOCIAL POLICY AND WELFARE SERVICES. Online verfügbar unter http://www.sfi.dk/Admin/Public/Download.aspx?file=Files%2fFiler%2fSFI%2fPdf%2fWorking_papers%2fWP-07-2009.pdf, zuletzt aktualisiert am 04.05.2009, zuletzt geprüft am 05.11.2012.

Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ): Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends (2011). Berlin.

Björklund, Anders; Lindahl, Lena; Lindquist, Matthew J. (2010): What more than parental income, education and occupation? An exploration of what Swedish siblings get from their parents. In: The B.E. journal of economic analysis & policy 10 (1), S. 1–38. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2202/1935-1682.2449>.

Björklund, Anders; Lindahl, Mikael; Plug, Erik (2006): The origins of intergenerational associations. Lessons from Swedish adoption data. Online verfügbar unter <ftp://ftp.iza.org/dps/dp1739.pdf>.

Björklund, Anders; Salvanes, Kjell G. (2010): Education and family background. Mechanisms and policies. Bergen: Norwegian School of Economics and Business Administration Dep. of Economics (Discussion paper / Norwegian School of Economics and Business Administration, Department of Economics, 2010, 14). Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2330/2557>.

Black, Sandra E.; Devereux, Paul J.; Salvanes, Kjell G. (2004): Why the apple doesn't fall far. Understanding intergenerational transmission of human capital. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Bonn (Discussion paper series / Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit). Online verfügbar unter <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2004/1416/pdf/dp926.pdf>.

Black, Sandra E.; Devereux, Paul J.; Salvanes, Kjell G. (2009): Like father, like son? A note on the intergenerational transmission of IQ scores. In: Economics Letters 105 (1), S. 138–140.

Blau, David M. (1999): The effect of child care characteristics on child development. In: Journal of human resources : JHR 34 (4), S. 786–822.

Blau, David M. (1999): The Effect of Income on Child Development. In: The review of economics and statistics 81 (2), S. 261–276.

Blau, Francine D.; Grossberg, Adam J. (1990): Maternal labor supply and children's cognitive development. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Boll, Christina (2011): Lohneinbußen von Frauen durch geburtsbedingte Erwerbsunterbrechungen. Der Schattenpreis von Kindern und dessen mögliche Auswirkungen auf weibliche Spezialisierungsentscheidungen im Haushaltszusammenhang. Eine quantitative Analyse auf Basis von SOEP-Daten. 1. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, Peter Frankfurt.

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality;. Changing prospects in Western society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital.

Büchel, Felix; Duncan, Greg J. (1998): Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German socioeconomic panel. In: Journal of Marriage and the Family 60 (1), S. 95–108.

Cardoso, Ana Rute; Fontainha, Elsa; Monfardini, Chiara (2010): Children's and parents' time use. Empirical evidence on investment in human capital in France, Germany and Italy. In: Review of Economics of the Household 8 (4), S. 479–504.

Carneiro, Pedro; Løken, Katrine; Salvanes, Kjell G. (2010): A flying start? Long term consequences of maternal time investments in children during their first year of life. London: Centre for Economic Policy Research (Discussion paper series / Centre for Economic Policy Research Labour economics, 8124).

Carneiro, Pedro; Meghir, Costas (2007): Maternal education, home environments and the development of children and adolescents. Bonn, Germany.

Carrell, Scott E.; Maghakian, Teny; West, James E. (2011): A's from Zzzz's? The causal effect of school start time on the academic achievement of adolescents. In: American economic journal : a journal of the American Economic Association 3 (3), S. 62–81.

Checchi, Daniele; Flabbi, Luca (2007): Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy. The impact of secondary school tracks. Bonn (/Working papers series / Economics Department, Georgetown University). Online verfügbar unter <http://ftp.iza.org/dp2876.pdf>.

Chevalier, Arnaud (2004): Parental education and child's education. A natural experiment. Bonn, Germany.

Coleman, James S. (1966): Equality of educational opportunity. Washington, D.C: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.



Dahl, Gordon B.; Lochner, Lance (2012): The Impact of Family Income on Child Achievement: Evidence from the Earned Income Tax Credit. In: American Economic Review 102 (5), S. 1927–1956.

Datcher-Loury, Linda P. (1988): Effects of mother's home time on children's schooling. In: The review of economics and statistics.

Dearden, Lorraine; Machin, Stephen J.; Reed, Howard (1996): Intergenerational mobility in Britain. London: LSE.

Duncan, Greg J.; Morris, Pamela A.; Rodrigues, Chris (2011): Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. In: Dev Psychol 47 (5), S. 1263–1279.

Duncan, Greg J.; Yeung, W. Jean; Brooks-Gunn, Jeanne; Smith, Judith R. (1998): How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? In: American Sociological Review 63 (3), S. 406.

Dustman, C. (2001): Primary to Secondary School Transitions, Parental Characteristics, and Career Patterns. Online verfügbar unter <http://www.cepr.eu/meets/wkcn/4/4522/papers/dustmann.pdf>, zuletzt geprüft am 26.10.2012.

Dustmann, Christian (2004): Parental background, secondary school track choice, and wages. In: Oxford economic papers 56 (2), S. 209–230.

Dustmann, Christian (2008): The effect of expansions in maternity leave coverage on children's long-term outcomes. In: urn:nbn:de:101:1-20080723162.

Ermisch, John; Francesconi, Marco: The effect of parents' employment on children's educational attainment.

Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hg.) (2011): Ganztagsschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen ; längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Frisk, Göran; Giesecke, Harald (2004): Macht Knäckebröt schwedische Kinder klüger? Der Baum der Erkenntnis ; Umsetzung des schwedischen Bildungsplanes für Kindertagesstätten und Schulen ; Dokumentation von Fachtagungen mit Göran Frisk (Halmstadt, Südschweden). Berlin: Ver.di.

Geronimus, Arline T.; Korenman, Sanders; Hillemeier, Marianne M. (1992): Does young maternal age adversely affect child development? Evidence from cousin comparisons. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Population Studies Center.

Gottschall, Karin; Hagemann, Karen (2002): Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa?

Gregg, Paul; Macmillan, Lindsey; Nasim, Bilal (2012): The impact of fathers' job loss during the 1980s recession on their child's educational attainment and labour market outcomes. Bristol: CMO (Working papers / Centre for Market and Public Organisation, 12, 288).

Hægeland, Torbjørn (2010): Why children of college graduates outperform their schoolmates. A study of cousins and adoptees. Bergen (Discussion paper / Norwegian School of Economics and Business Administration, Department of Economics). Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2330/2661>.

Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2006): Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. In: The economic journal: the journal of the Royal Economic Society (116).

Haveman, Robert Henry; Wolfe, Barbara Lea; Spaulding, James (1991): Childhood events and circumstances influencing high school completion. In: Demography : a publication of the Population Association of America.

Heineck, Guido; Riphahn, Regina T. (2007): Intergenerational transmission of educational attainment in Germany. The last five decades. Bonn (Discussion paper series / Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit). Online verfügbar unter <http://ftp.iza.org/dp2985.pdf>.

Hill, Martha S.; Duncan, Greg J. (1987): Parental family income and the socioeconomic attainment of children. In: Social Science Research 16 (1), S. 39–73.

Holmlund, Helena; Lindahl, Mikael; Plug, Erik (2010): The causal effect of parents' schooling on children's schooling. A comparison of estimation methods. München (CESifo working paper Economics of Education). Online verfügbar unter http://www.ifo.de/pls/guestci/download/CESifo%20Working%20Papers%202010/CESifo%20Working%20Papers%20November%202010/cesifo1_wp3234.pdf.

Jenkins, Stephen P.; Schluter, Christian (2002): The effect of family income during childhood on later-life attainment. Evidence from Germany. Bonn: IZA (Discussion paper series / Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 604).



Krein, Sheila Fitzgerald; Beller, Andrea H. (1988): Educational attainment of children from single-parent families. Differences by exposure, gender, and race. In: *Demography*.

Krenz, Astrid (2010): La distinction reloaded. Returns to education, family background, cultural and social capital in Germany (108). Online verfügbar unter <http://www.uni-goettingen.de/de/60920.html>.

Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Dittmann, Jörg; Sthamer, Evelyn (2012): Von alleine wächst sich nichts aus. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. neue Ausg. Berlin, Berlin: Institut f. Sozialarb. u. Sozialpäd; Arbeiterwohlfahrt Bundesverband.

Lehmann, Jee-Yeon K.; Nuevo-Chiquero, Ana; Vidal-Fernández, Marian (2012): Explaining the Birth Order Effect. The Role of Prenatal and Early Childhood Investments. Bonn: IZA.

Liu, Qian; Nordström Skans, Oskar (2010): The duration of paid parental leave and children's scholastic performance. In: *The B.E. journal of economic analysis & policy* 10 (1), S. 1–33. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2202/1935-1682.2329>.

Lundberg, Shelly J.; Pollak, Robert A.; Wales, Terence J. (1997): Do husbands and wives pool their resources? Evidence from the United Kingdom child benefit. In: *Journal of human resources : JHR*.

Maurin, Eric; McNally, Sandra (2005): Vive la révolution! long term returns of 1968 to the angry students. Bonn, Germany.

McLoyd, Vonnie C. (1990): The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children: Psychological Distress, Parenting, and Socioemotional Development. In: *Child Development* 61 (2), S. 311.

Meghir, Costas; Palme, Marten (2005): Educational Reform, Ability, and Family Background. In: *American Economic Review* 95 (1), S. 414–424.

Moen, Phyllis (1989): Working parents. Transformations in gender roles and public policies in Sweden. Madison, Wis, London, England: University of Wisconsin Press; Adamantine Press.

Neuenschwander, Markus P.; Malti, Tina (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: *ZfE* (12), S. 216–232, zuletzt geprüft am 31.10.2012.

O'Brien, Margaret; Jones, Deborah (1999): Children, parental employment and educational attainment. An English case study. In: *Cambridge journal of economics* 23 (5), S. 599–621.

Plug, Erik (2004): Estimating the effect of mother's schooling on children's schooling using a sample of adoptees. In: *The American economic review* 94 (1), S. 358–368.

Schildberg-Hoerisch, Hannah (2011): Does parental employment affect children's educational attainment? In: *Economics of education review* 30 (6), S. 1456–1467.

Schneider, Thorsten (2004): Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: *Zeitschrift für Soziologie* 33 (6), S. 471–492.

Stamm, Margrit (2005): Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgsmotoren? In: *Revue suisse des sciences de l'éducation* 27 (2), S. 277–297.

Tamm, Marcus (2008): Does money buy higher schooling? Evidence from secondary school track choice in Germany. In: *Economics of education review* 27 (5), S. 536–545.

Tsou, Meng-Wen; Liu, Jin-Tan; Hammitt, James K. (2012): The intergenerational transmission of education. Evidence from Taiwanese adoptions. In: *Economics Letters* 115 (1), S. 134–136.

Vandell, D. L.; Ramanan, J. (1992): Effects of early and recent maternal employment on children from low-income families. In: *Child Dev* 63 (4), S. 938–949.

Veil, Mechthild (2003): Ganztagschule mit Tradition. Frankreich. In: *Aktuelle Informationen / Deutscher Juristinnenbund e.V. djb* (1), S. 19–24.

Veil, Mechthild (2003): Wohlfahrtsstaatliche Konzepte, Kinderbetreuungskulturen und Geschlechterarrangements in Europa: Genderpolitik Online, zuletzt geprüft am 22.10.2012.

Woessmann, Ludger; Peterson, Paul E. (2007): *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Woessmann, Ludger; Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum; [wirksame Bildungsinvestitionen]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.



Anspruch und Wirklichkeit der Familienbildung – ein Spannungsfeld (?)

Monika Bradna

Aufgaben der Familienbildung sind die Unterstützung und Befähigung von Eltern zur Entwicklungsförderung ihrer Kinder, die Förderung der Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen, um die Erziehungskompetenz zu steigern und die Lebensqualität der Familien zu verbessern sowie die Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit und die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe (Pettinger/Rollik 2008). Um diese Aufgaben erfüllen zu können, muss Familienbildung nicht nur auf die verschiedenen Lebenslagen von Familien eingehen, sondern sie muss sich auch an den sich verändernden (Rahmen-)Bedingungen von Familien orientieren. Somit befindet sich Familienbildung – gleichsam wie ihr Adressat – in einem permanenten Veränderungsprozess. Sie ist inhaltlich und methodisch sowie konzeptionell gefordert, sich weiter zu entwickeln.

Derzeit begründen vielschichtige Herausforderungen einen Bedeutungszuwachs von Familienbildung für alle Familien. Sich verändernde gesellschaftliche Erwartungen, was Familie als wesentlicher Sozialisations- und Bildungsort für Kinder leisten soll sowie gestiegene eigene Ansprüche der Eltern mit gleichzeitig einhergehender Verunsicherung u.a. durch veränderte Rollenmuster der Geschlechter sowie die Pluralisierung familialer Lebensformen und Lebenslagen (Thiessen 2010) führen zu gestiegenen Anforderungen an Familien. Unter den aktuellen entgrenzten Lebens- und Arbeitsbedingungen müssen sich Familien durch permanente Herstellungsleistungen im Alltag wie im Lebensverlauf immer wieder neu konstituieren (Jurczyk 2011), um den gewandelten Anforderungen begegnen zu können.

Im vorliegenden Aufsatz wird der Frage nachgegangen, inwieweit es der Familienbildung gelingt, vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen ihrem Auftrag nachzukommen. Im ersten Abschnitt wird auf die multidimensional veränderte Situation von Familien Bezug genommen. Kontrastierend hierzu werden im zweiten Schritt der Anspruch der Familienbildung und dessen Umsetzung skizziert. Abschließend werden Thesen formuliert, wie die Passung von Familienbildung an die veränderten Lebenswelten von und in Familien gesteigert werden kann.

1. Wandel von Familien – Wandel von Ressourcen, Belastungen und Anforderungen

Unter dem Stichwort „Wandel von Familien“ wird der Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen auf die Bedingungen von Familien beschrieben. Dabei sind sowohl die Veränderungen der Generationenbeziehungen wie auch das Leben der Kernfamilie betroffen. Im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen für Familien lassen sich drei Tendenzen des Wandels festhalten, die für die hier fokussierten Überlegungen relevant erscheinen: erstens die veränderten



Erwerbsbedingungen und die damit einhergehenden wirtschaftlichen Unsicherheiten, zweitens die unter dem Stichwort „Individualisierung“ verhandelte Auflösung normativer Bindungen an tradierte Lebensentwürfe und drittens der Wandel der Geschlechterverhältnisse.

Mit dem Wandel von der Industriegesellschaft zur dienstleistungsbasierten Wissensgesellschaft gehen tiefgreifende Veränderungen des Arbeitsmarktes einher. Dies bedeutet zunächst, dass eine Vielfalt von beruflichen Tätigkeiten entsteht, die von einer schnelleren Verarbeitung von Wissensbeständen und Innovationen abhängig ist.

Kommunikationsmodi, Aufgabenstellungen und ganze Berufszweige, etwa die so genannte „New Economy“ sind neu entstanden. Durch eine Aufweichung von Arbeitszeitregulierungen und Kündigungsschutz wurden die Beschäftigungsverhältnisse flexibilisiert, so dass zunehmend nicht nur jüngere Menschen beim Einstieg in das Erwerbsleben befristet und unsicher beschäftigt sind. Die Ausweitung des Niedriglohnbereiches, die Schaffung sozialversicherungsfreier Mini-Jobs führen ebenfalls dazu, dass Erwerbsbiografien von vielfältigen Brüchen durchzogen sind. Dies betrifft zunehmend auch Männer. Die Brüchigkeit von Erwerbsbiografien macht berufliche Mobilität häufig über größere Distanzen erforderlich. Gleichzeitig führt die Intensivierung und Subjektivierung der Arbeit dazu, dass nicht mit Büroschluss die Arbeit endet, sondern diese ideell und faktisch mit „nach Hause“ genommen wird. Zeitliche Entgrenzungen, sowohl im Hinblick auf eine fremdbestimmte Flexibilität und längere Arbeitszeiten als auch im Hinblick auf Allzeitverfügbarkeit oder berufliche Mobilitätsanforderungen, können die Verlässlichkeit, auf der Fürsorgebeziehungen basieren, negativ beeinflussen. Sie bergen aber auch Chancen für die Gestaltung von Familienzeiten und egalitäre Arbeitsverteilungen zwischen Müttern und Vätern (Jurczyk et. al. 2009).

Mit einem höheren Bildungsniveau wächst die räumliche Entfernung der Familie zu verwandtschaftlichen Netzen. Dabei ist die Bedeutung der Großeltern für die Betreuung der Enkelkinder und damit für einen gelingenden Familienalltag insbesondere bei der Erwerbstätigkeit beider Eltern sehr groß (Günter/Nestmann 2009). Wenn Familien ein geringes Unterstützungspotential durch das verwandtschaftliche Netz haben, wird die Unterstützung durch Freunde und Nachbarn noch bedeutsamer. Zugleich wirkt sich aber auch die Wohndauer auf die Intensität der freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Unterstützungsnetzwerke der Familien aus. Gelegenheiten und Kompetenzen zur Netzbildung gewinnen an Bedeutung.

Eine Familiengründung ist eine Wahl unter verschiedenen biografischen Entwürfen und muss nicht lebenslang in der gleichen Form bestehen. Da die Entscheidung für ein Kind nicht mehr ökonomisch notwendig ist und weniger stark normativ erwartet wird, ist ein Kind zunehmend Teil eines individuellen Lebens- und Identitätsentwurfs. Das kann bedeuten, dass die Erwartungen an die emotionale Erfüllung durch Partnerschaft und Familiengründung sehr hoch sind.

Für Eltern wächst angesichts eines Bildungssystems, das herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung reproduziert (Bos 2007), die Verantwortung als Gestalter des Bildungserfolgs ihrer Kinder

von Anfang an. Bildung avancierte seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie 2001 zu einem der wichtigsten Faktoren gelingenden Aufwachsens. Neben der Kompensation institutioneller Selektionsprozesse müssen Eltern in die Lage versetzt werden, ihre Kinder beim Spracherwerb und bei (früher) Bildung zu unterstützen. Eltern sehen sich vor einer Vielzahl von Anforderungen, die gleichzeitig mit den beschriebenen Brüchen und Verwerfungen der Modernisierungsprozesse einhergehen. In Untersuchungen wird eine Verunsicherung der Eltern im Hinblick auf Erziehungsfragen konstatiert (vgl. Borchard et al. 2008) und auch der explodierende Markt an Elternratgebern verweist auf diese Entwicklung. Rigide Erziehungsmethoden sind tabu, gleichzeitig müssen Eltern, jeder für sich, Wege finden, mit ihrem Kind zurecht zu kommen. Der Wandel des Erziehungsstils zu einem Aushandeln von Zielen und Inhalten („Verhandlungshaushalt“) vollzieht sich schicht- und milieuspezifisch unterschiedlich stark. In diesem umfangreichen Gewirr von Informationen bei gleichzeitig erhöhten Anforderungen an die Erziehungsfähigkeit benötigen Eltern Orientierung und Unterstützung. „Die Gefahr des Scheiterns beim Erziehungsauftrag steigt.“ (Thiessen 2010, S. 9). In den ersten Lebensjahren sind Kinder in besonderer Weise auf elterliche Zuwendung angewiesen sowie auf deren Feingefühl, die Signale eines Kindes zu interpretieren. Im Altersverlauf der Kinder verändert und erweitert sich das benötigte Spektrum der Bildungs- und Erziehungskompetenzen von Eltern.

2. Anspruch, Rahmenbedingungen und Umsetzung von Familienbildung

Aufgaben und Inhalte der Familienbildung sind nicht eindeutig definiert. Dies spiegelt sich in den Angeboten der Familienbildung wider, die nicht immer trennscharf zur Beratung sind und gelegentlich ineinander übergehen. In ihrem Selbstverständnis zielt die Familienbildung darauf ab, die familienunterstützende Infrastruktur zu verbessern und die Interessen der Familien zu vertreten. Familienbildung richtet sich an Familien in allen Lebenslagen und versteht sich als ein primärpräventives Konzept.

Mit dem reformierten Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) wurde grundlegend der Gedanke der Prävention und Partizipation in die Jugendhilfe eingeführt. Damit hat auch die Familienbildung eine Aufwertung und prominente Verankerung erfahren. Im § 16 SGB VIII werden unter dem Stichwort der „Allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie“ folgende Zielsetzungen festgelegt:

- Eltern haben einen Anspruch auf Förderung der Erziehungskompetenz (Abs. 1),
- dabei sind die unterschiedlichen Lebenslagen und Erfahrungen von Familien zu berücksichtigen und Selbst- sowie Nachbarschaftshilfe anzuregen (Abs. 2).

Mit dem Inkrafttreten des Gesetzes zum Recht der Kinder auf eine gewaltfreie Erziehung (§ 1631 Abs. 2 BGB) im Jahr 2000 und der Verankerung im § 16 Abs. 1 SGB VIII kann eine stärkere inhaltliche Ausrichtung von Familienbildung auf die gewaltfreie Lösung von familiären Konfliktsituationen beobachtet werden (z.B. das Programm des Kinderschutzbundes „Starke Eltern – starke Kinder“).



Der im § 16 Abs. 3 SGB VIII eingeräumte Landesrechtsvorbehalt erlaubt den Ländern die Zuständigkeit für Familienbildung selbst fest zu legen. Die meisten Bundesländer haben Ausführungsgesetze oder Richtlinien erlassen, die die Familienbildung landesspezifisch regeln. Familienbildung ist sowohl Soziale Arbeit als auch Erwachsenenbildung. So sind in einigen Bundesländern die Kultusministerien für Familienbildung zuständig, in anderen wiederum die Sozial-, Jugend- und Familienministerien. Daneben gibt es Bundesländer mit „doppelter Verortung“ der Familienbildung, die zum einen Abstimmung – vor allem bei der Entwicklung integrierter Konzepte aller familienbildenden Akteure im sozialen Nahraum – erfordert, zum anderen aber auch besondere Chancen beinhaltet, passgenaue und anschlussfähige Angebote für die vielfältigen Familienrealitäten zu eröffnen.

Pettinger und Rollik (2008) weisen darauf hin, dass duale Fördermöglichkeiten in der Praxis „zu Förderblockaden, zum einen unter Hinweis auf den für die Jugendhilfe geltenden Nachrang der Leistungen nach dem KJHG, zum anderen wegen des Ausschlusses von Parallelförderungen“ (S. 9) führen. Bereits der 8. Jugendbericht (1990) stellt fest, dass die Förderrichtlinien der Länder und Kommunen „oft kontraproduktiv zu den Zielsetzungen der Arbeit“ von Familienbildung sind, wenn etwa die Förderung nach Weiterbildungsgesetzen dazu führt, dass z.B. Kooperationsangebote offener Arbeit im Stadtteil nicht gefördert werden können, weil sie dem Kurs-Stunden-System nicht entsprechen.

Familienbildung ist im SGB VIII als eine Pflichtaufgabe verankert. Die Soll-Bestimmung verweist darauf, dass Familienbildung im Rahmen der Gesamtverantwortung der öffentlichen Träger der Jugendhilfe grundsätzlich und für alle Eltern zu erbringen ist. Unter Verweis auf die Finanzsituation von Bund, Ländern und Gemeinden konstatieren Pettinger und Rollik (2008), dass die Familienbildung gegenüber anderen Pflichtaufgaben der Jugendhilfe tendenziell nachrangig behandelt wird. „Die Bedeutung präventiver Arbeit, wie sie Familienbildung darstellt, ist in Zeiten der Haushaltseinsparungen politisch kaum vermittelbar, zumal die Effektivität präventiver Arbeit schwerer darstellbar und berechenbar ist.“ (ebd., S. 129) Hinzu kommt, dass nur ein geringer Teil der Familienbildungsprogramme wissenschaftlich evaluiert ist, was die Argumentation im politischen Raum zusätzlich erschwert.

Familienbildung in Deutschland findet in unterschiedlichen Kontexten statt und stellt sich als vielgestaltige Landschaft verschiedener Akteure, Trägerstrukturen und Organisationsformen dar. Hierbei können vier Formen unterschieden werden (Heitkötter/Thiessen 2009):

- **Institutionelle Familienbildung:** Dieser Bereich gliedert sich einerseits in explizite Bildungseinrichtungen entweder der Familienbildung (Familienbildungsstätten), der Erwachsenenbildung (z.B. Volkshochschulen oder Erwachsenenbildungsstätten in freier Trägerschaft) oder Kindertageseinrichtungen und Schulen. Andererseits zählen auch Organisationen, Institutionen und Vereine zu dieser Kategorie, in denen Familienbildung nur ein Handlungsfeld neben anderen Aktivitäten darstellt wie beispielsweise Jugendämter, Pfarrgemeinden, Wohlfahrts-, Eltern- und Jugendverbände.

- Informelle Familienbildung bzw. Familienselbsthilfe: Im Mittelpunkt dieser Form der Familienbildung stehen Erfahrungsaustausch, Information, Orientierung sowie Vernetzung und Entlastung von Familien in ihrem Alltagshandeln. Familienselbsthilfe geht dabei von den Erfahrungen und Kompetenzen der Familien aus, und macht die Selbstorganisation, die Sozialraumorientierung sowie den Aufbau und die Pflege langfristiger Netzwerke zur wechselseitigen Unterstützung beispielsweise bei der Kinderbetreuung stark (Gerzer-Sass/Erler 1999). Die offenen Konzepte der Familienselbst- und Nachbarschaftshilfe wie Müttertreffs, Stammtische etc. gelten als niedrighschwellige Angebote, von denen in dieser Hinsicht Anstöße für die Familienbildung insgesamt ausgehen. Mit der Verbreitung der Mütterzentren Ende der 1980er Jahre wurde der Selbsthilfegedanke auch in den etablierten Einrichtungen der Familienbildung aufgenommen.
- Mediale Familienbildung: Dieser Bereich der Familienbildung umfasst ergänzend zu den beiden anderen Formen Wissensvermittlung durch Bücher, Elternzeitschriften, Broschüren sowie Elternbriefe aber auch Fernsehen und Rundfunk. Neben den klassischen Printmedien kommen in wachsendem Maße elektronische und digitale Medien dazu (Elternratgeber sowie Chats und Foren im Internet oder Erziehungskurse auf digitalen Datenträgern).
- Aufsuchende/nachgehende Familienbildung: Gerade Familien, die durch Arbeitslosigkeit, Einkommensarmut, Migrationshintergrund, geringem Bildungsniveau oder anderen sozioökonomischen Faktoren benachteiligt sind, werden durch herkömmliche Angebote der Familienbildung kaum erreicht, da sie sich durch die Art der Angebote sowie der damit erreichten Klientel in ihrer Lebenswirklichkeit nicht angesprochen fühlen. Gleichzeitig ist der Unterstützungsbedarf dieser Familien besonders hoch. Aufsuchende Formen der Familienbildung bauen auf sogenannten Geh-Strukturen auf. Beispielsweise werden Familien auf Spielplätzen angesprochen oder im Rahmen von Hausbesuchsprogramme in ihrem häuslichen Umfeld erreicht.

Die klassische (institutionelle) Familienbildung hält ein kursorientiertes Angebot auf Basis einer Komm-Struktur vor und finanziert sich weitgehend über Selbstzahler. Sie erreicht lediglich ein schmales Segment der potentiellen Zielgruppe, vorwiegend Familien der Mittelschicht. Einhergehend mit einem geschärften Bewusstsein um (früh-)kindliche Bildung wuchs die Kritik hieran in der Vergangenheit und trug dazu bei, dass Bund, Länder und Kommunen zahlreiche Programme und Maßnahmen initiiert haben, die in der letzten Dekade eine Vielzahl zielgruppenspezifischer Projekte und Trainings hervorgebracht haben. Das gewachsene Angebotsspektrum geht zugleich mit einer Pluralisierung der Anbieter der Familienbildung einher.

Die Studie von Lösel et al. (2006) stellt eine breit angelegte Bestandsaufnahme der Familienbildung sowie eine Meta-Analyse zur Wirkungsbeurteilung der Angebote vor. Ein wesentliches Ergebnis ist, dass Hauptträger der Angebote Familienbildungsstätten sind und hier Eltern-Kind-Gruppen vorherrschen, insgesamt etwa die Hälfte des Gesamtangebots (ebd., S. 7 ff). Dahinter verbirgt sich ein vielgestaltiges Spektrum konzeptioneller Ausrichtungen, die von gering strukturierten



Frühstücksangeboten bis hin zu angeleiteten Gesprächskreisen mit integrierten Bildungs- und Reflexionsmöglichkeiten reichen.

Für die schwächer versorgten kleinstädtischen bzw. ländlichen Räume übernehmen andere Einrichtungen, für die Familienbildung nicht im Zentrum steht, eine wichtige Rolle (Deutscher Verein 2009). So bieten Beratungseinrichtungen oder andere institutionelle Settings zwar nur wenige einschlägige Veranstaltungen, tragen aber aufgrund ihrer großen Zahl substantiell zum Angebot der Familienbildung bei. Ein Mehrbedarf an Angeboten wird laut der Untersuchungsergebnisse bei der Förderung der Erziehungskompetenz, bei niedrigschwelligen Angeboten sowie der besseren Unterstützung von jungen Familien belasteter Gruppen gesehen.

Familienbildung ist ressourcenorientiert und zielt darauf, dass Familien ihre Kompetenzen realisieren und nutzen, die sie zu einer selbstbestimmten Lebensplanung und Alltagsgestaltung innerhalb ihrer sozialen Netze sowie für die Erfüllung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben benötigen. Konkret können folgende familiäre Kompetenzbereiche unterschieden werden, an denen Familienbildungsangebote stärkend und entwickelnd ansetzen: elterliche Erziehungskompetenz, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz, Alltagskompetenz, Partizipationskompetenz in Kindertagesstätten und Schule, aber auch in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe (Vernetzungskompetenz), Medienkompetenz, Gesundheitskompetenz sowie der Fähigkeit einer angemessenen Freizeit- und Erholungsgestaltung (Tschöpe-Scheffler 2005; Deutscher Verein 2007). Familie ist darüber hinaus der zentrale Bildungsort, der Kinder sowohl auf die formalen Bildungsprozesse in der Schule und deren Lernanforderungen vorbereitet und ihre Bildungsbiographien begleitet als auch ihnen Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenzen vermittelt. Familie vermittelt durch informelle Bildungsprozesse eine Reihe grundlegender Kompetenzen, Fertigkeiten und Werthaltungen (Büchner 2006).

Familienbildung kann heute nicht mehr bedeuten, Strategien einer „richtigen“ Erziehung zu vermitteln, sondern muss die Ressourcen der Eltern aktivieren, um zur Erweiterung der Handlungsoptionen der Eltern beizutragen (Tschöpe-Scheffler/Wirtz 2008). Um diese Zielsetzung zu erreichen, verfügt die Familienbildung über eine vielfältige Angebotspalette: neben den Bildungsangeboten im engeren Sinne auch Kontakt- und Austauschmöglichkeiten für Eltern, die wesentlich zur Selbstvergewisserung und Reflexion beitragen ebenso wie zu nachbarschaftlicher und sozialräumlicher Vernetzung. „Alles das, was heute im weitesten Sinn unter Elternbildung subsummiert werden kann, ist ebenso verwirrend vielfältig wie die dazugehörigen Bezeichnungen: Elternarbeit, Elternwerkstatt, Familienteam, Familien-AG, Elternschulung, Elterntraining oder dialogische Begleitung, Beteiligungsprojekte für Eltern, Handwerkszeug für Eltern oder Stärkung der Erziehungskraft für Eltern – hinter jedem dieser Begriffe stehen differenzierte konzeptionelle Entwürfe mit konkreten praktischen Umsetzungsideen.“ (ebd., S. 163).

In der Fachdiskussion finden sich nebeneinander verschiedene, nachfolgend skizzierte Ansätze, die jeweils einen unterschiedlichen Blickwinkel einnehmen, um die Aufgaben und Angebote der

Familienbildung zu systematisieren (Lösel et al. 2006, S. 19 unter Bezug auf Pettinger 2006; Pettinger/Rollik 2008):

- **Familiale Lebensphasen:** Dieser Ansatz stellt die Begleitung der Familien entlang ihrer Biographie über verschiedene, häufig noch normativ gesetzte Phasen in den Mittelpunkt. Hier thematisiert die Familienbildung die Bewältigung von Übergängen (Eltern werden, Eintritt der Kinder in den Kindergarten etc.) bzw. bietet Unterstützung bei familienbiographischen Umbrüchen.
- **Aufgabenorientierung:** Dieser Ansatz differenziert nach den verschiedenen Aufgabenbereichen der Familie wie der Erziehung, hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Kommunikation, Gesundheit etc.
- **Besondere Familienformen:** Dieser Ansatz geht von den verschiedenen familialen Lebensformen aus (Ein-Elternfamilien, Patchwork- oder Pflegefamilien) und gestaltet die Unterstützungsangebote entsprechend der jeweiligen Herausforderungen, beispielsweise die Bewältigung von Trennung/Scheidung.
- **Besondere Belastungen:** Aus diesem Blickwinkel treten familiäre Belastungssituationen wie Gewalterfahrung, Arbeitslosigkeit, Krankheit und Behinderung, Tod, soziale Benachteiligung oder Migrationserfahrung in den Mittelpunkt.
- **Zielgruppenorientierung:** Hier richten sich die Angebote speziell an einzelne Zielgruppen (z.B. Mütter, Väter, Großeltern).

Hinsichtlich des Erreichens von Zielgruppen insgesamt zeigen sich deutliche Segregationen entlang geschlechtlicher, sozialer und ethnischer Dimensionen. Die Angebotsformen sind nach wie vor stark von der traditionellen Orientierung an Müttern geprägt. Die Integration von Vätern wird meist nicht systematisch betrieben und weist seit über 50 Jahren nur exemplarischen Charakter auf. Zwar steigt der Anteil von Männern allmählich, liegt derzeit jedoch nur bei 17 Prozent (Lösel et al. 2006, S. 9). Dem Begriff „Eltern“-bildung unterliegt daher nach wie vor eine programmatische Tendenz. Das Problem der Mittelschichtorientierung ist ebenfalls seit langem bekannt und bleibt bislang dennoch weitgehend unverändert. Der Anteil von Teilnehmenden aus bildungsfernen Schichten liegt bei ca. 15 Prozent (ebd.). Ebenso liegt die Beteiligung von Familien mit Migrationshintergrund unter ihrem Bevölkerungsanteil. Untersuchungen zeigen, dass gerade diejenigen Eltern mit besonderen Förder- und Unterstützungsbedarfen oftmals nicht erreicht werden. Dieser Umstand wird als „Präventionsdilemma“ bezeichnet und weist darauf hin, dass hier neben der Öffnung neuer Zugangswege zu den Familien eine systemübergreifende Vernetzung und Koordinierung der verschiedenen Förderangebote und Hilfen erforderlich ist.

Die Familienbildung steht vor großen Herausforderungen, will sie angemessen auf den gesellschaftlichen Wandel und die veränderten Lebenssituationen von Familien reagieren. Dabei hat sie



gleichzeitig mit einem Grunddilemma zu kämpfen: Den wachsenden Anforderungen, Aufgaben und Erwartungen stehen stagnierende bzw. rückläufige institutionelle, finanzielle und personelle Ressourcen gegenüber (Lösel et al. 2006, S. 8 f). Nachfolgend wird auf die zwei zentralen Herausforderungen, Vernetzung und Kooperation, sowie die Niedrigschwelligkeit der Angebote eingegangen.

Um alle Ressourcen zur Stärkung von Familien zu optimieren, geht es in einer weiten Perspektive darum, insgesamt familienbezogene Dienstleistungen von Bildung, Betreuung und Beratung einrichtungübergreifend zu vernetzen und an Orten zu bündeln, die Familien durch ihr Alltagshandeln vertraut sind. Vor dem Hintergrund einer gewachsenen Differenzierung und Spezialisierung von familienbezogenen Diensten sind auch für die Familienbildung Vernetzung und Kooperation – neben den inhalts- und funktionsbezogenen Herausforderungen – derzeit als hervorgehobene strukturelle Entwicklungsaufgaben zu begreifen (Pettinger/Rollik 2008, S. 137 ff). Erreicht werden soll mittels Vernetzung und Kooperation, dass die Bildungs- und Unterstützungsangebote der Familienbildung inhaltlich näher am Alltag ausgerichtet sind (Bedarfsgerechtigkeit) und räumlich näher an den Wohnorten der Familien platziert – und damit über ergänzende Standorte in den Stadtteilen dezentralisiert – werden (Sozialraumorientierung). Das SGB VIII bietet durch die §§ 1, 3 und 4 die gesetzliche Grundlage dafür und verweist darin auf die Gesamtverantwortung der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für ein geeignetes vernetztes Hilfesystem.

Aktuelle Praxisentwicklungen vor Ort, unterstützt durch verschiedene Programme auf Landes- und Bundesebene (beispielsweise Familienzentren in NRW, das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“) verknüpfen systematisch professionsübergreifende bisher eher getrennte Angebotssegmente. Auf unterschiedliche Weise (unter einem Dach oder als Verbundsysteme mit Lotsenfunktion etc.) werden Angebote der Kindertageseinrichtungen zur Bildung, Betreuung und Erziehung mit Angeboten der Eltern- und Familienbildung, der Kindertagespflege, der Familienhilfe, der Beratung sowie ergänzenden haushaltsnahen Dienstleistungen oder gesundheitsorientierten Angeboten miteinander verknüpft. Weitere, auch für die Familienbildung relevante kommunale oder regionale Vernetzungsdimensionen sind familienpolitische Netzwerke vor Ort (wie beispielsweise Lokale Bündnisse für Familie). Hierin liegt aktuell die Chance für Familienbildung, sich als aktiver, möglicherweise auch initiativer Partner einzubringen (Röbber/Heitkötter 2007).

Voraussetzung dafür ist allerdings, die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen sicher zu stellen, um die anfallenden Netzaufgaben zu honorieren, denn der Aufbau und die Pflege von Netzwerken und Kooperationsbeziehungen sowie deren Koordination und Steuerung erfordern zusätzliche personelle Kapazitäten und spezifische Kompetenzen (Deutscher Verein 2007, S. 11ff). Unterschiedliche Handlungslogiken der beteiligten Institutionen bezogen auf Hierarchien, Finanzierung, Entscheidungswege etc. sowie der unterschiedliche Status der Mitarbeiter/innen in berufsgruppenübergreifenden Konstellationen kennzeichnen die besonderen Herausforderung, die konkret von Einrichtungen der Familienbildung im Rahmen von Kooperationen und Netzwerken zu meistern sind (Beckstette/Bierschock/Rupp 2002).

Familien in belasteten Lebenslagen haben zwar einen größeren Unterstützungsbedarf, nutzen aber die Angebote der klassischen Familienbildung häufig nicht. Die Belastung ist umso größer, je mehr Risikofaktoren in einer Familie vorliegen und je weniger Ressourcen die Familie dem entgegen setzen kann. Sie hängt aber auch davon ab, wie lange die Risikofaktoren andauern, da sich die Ressourcen mit zunehmender Dauer der Belastung erschöpfen. Um die Attraktivität der Angebote für diese Zielgruppen zu erhöhen, wurden zahlreiche Angebote der Familienbildung im Sinne von Niedrigschwelligkeit angepasst, um Module erweitert oder neu entwickelt (Sterzing 2011). Die Arbeitsweise der niedrigschwelligen Angebote muss zwei wesentliche Herausforderungen berücksichtigen: Einerseits die Familien zur (kontinuierlichen) Teilnahme motivieren und andererseits die Zielerreichung, d.h. die Festigung und den Transfer des Gelernten, sichern. Im Vergleich zu den Angeboten der klassischen Familienbildung verzichten diese Programme entweder vollständig auf Inputs im Vortragsstil oder reduzieren dieses Element zugunsten eines größeren Anteils an Übungen. Ebenfalls von großer Bedeutung ist die Dauer der Teilnahme: einerseits sichert eine langfristige Teilnahme den Erfolg, andererseits sinkt mit zunehmender Dauer der Maßnahme die Bereitschaft der Teilnehmer/innen sich zu binden. Die Angebote weisen in der Umsetzung mancher Merkmale Parallelen auf, in anderen wiederum große Unterschiede.

Sterzing (2011) untersuchte 23 Programme/Trainings, die sich an sozial benachteiligte und bildungsferne Familien mit Kindern bis sechs Jahren richteten. Hierbei zeigte sich, dass drei Fünftel der Angebote sich explizit an Familien in belasteten Lebenslagen richten und die übrigen alle Familien ansprechen. Letztere Anbieter wollen vermeiden, als Programm für sozial Benachteiligte etikettiert zu werden. Einige Anbieter wählen zwar eine selektive Ansprache, beschreiben die Zielgruppe aber beispielsweise als vulnerable Gruppe. Fast alle Angebote richten sich auch an Familien mit Migrationshintergrund, einige wenige ausschließlich an diese Zielgruppe. Meistens werden beide Eltern angesprochen, vereinzelt werden auch die Kinder in den Familienbildungsprozess einbezogen.

Überwiegend sehen die Konzepte der niedrigschwelligen Angebote vor, dass eine Familie während der Teilnahme an einem Familienbildungsangebot von einer Fachkraft oder einer Laienmitarbeiter/in zu Hause aufgesucht wird. Der aufsuchende Anteil variiert zwischen den Programmen sehr stark und besteht aus einer flexiblen Mischung von Hausbesuchen und Gruppentreffen im Stadtteil. Die Gruppenangebote werden in der Nähe der Wohnorts der Familien durchgeführt oder an Orten, die diese ohnehin aufsuchen wie Stadtteilzentren oder Kindertagesstätten.

Übereinstimmend messen die Anbieter einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Familien, dem Einsatz von Laien und dem angeleiteten Austausch in der Gruppe für den Erfolg der Angebote der Familienbildung große Bedeutung bei. Allerdings ist der Einfluss dieser Faktoren nicht empirisch belegt. Zwar führen die Anbieter i.d.R. (Selbst-) Evaluationen durch, diese sind jedoch nicht auf einem methodischen Niveau, das eine fundierte Wirkungsbewertung erlaubt. Eine große Herausforderung stellt die externe Wirkungsevaluation insbesondere der niedrigschwelligen Angebote dar, um gesicherte Erkenntnisse über die zielgruppenspezifischen Einflussfaktoren zu



erhalten. Dies gilt für die Dauer der Teilnahme an der Familienbildung ebenso wie für das Spannungsfeld des zahlenmäßigen Verhältnisses von Fachkräften und Laien.

3. Konsequenzen für die Familienbildung

Die beschriebene Vielfalt und Komplexität der Lebenslagen sowie die hieraus resultierenden familialen Bedarfe werfen die Frage auf, ob die vorhandenen Familienbildungsangebote den Lebenssituationen von Familien gerecht werden. Wenn es der Familienbildung gelingt, die zentralen Herausforderungen der Zukunft anzunehmen und sich als Teil vernetzter familienbezogener Dienstleistungen zu öffnen sowie sich entlang der lokalen und regionalen Bedarfsstrukturen auch niedrigschwellig zugänglich zu machen, hat Familienbildung die Chance, wie Beispiele guter Praxis zeigen (vgl. Sann/Thrum 2005 zu Opstapje), ihre Position insgesamt zu stärken und ihren bisher eher geringen Bekanntheitsgrad in breiten Bevölkerungsschichten zu erhöhen.

Die sich bereits vollziehende inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung der Familienbildung muss gleichzeitig von entsprechenden, (sich selbst) rahmenden Bedingungen begleitet werden, um den weit verbreiteten Projektstatus von Angeboten zu überwinden und Nachhaltigkeit zu entfalten. Die nachfolgenden fünf Thesen mögen die Diskussion anregen.

- **Kooperation (und Vernetzung):** An die angebots- und einrichtungsübergreifende Kooperation werden hohe und stets positive Erwartungen geknüpft. Hierzu gehören beispielsweise die Schaffung von Zugängen zu Zielgruppen, die bisher nicht erreicht werden konnten oder die Erleichterung von Übergängen zwischen verschiedenen Angeboten/Institutionen im Hinblick auf Anschlussfähigkeit im Bildungssystem. Doch Kooperationen sind nicht voraussetzungslos, ihr zukünftiger Nutzen und Effekt häufig nicht kalkulierbar. Dennoch bedarf es der Investition von erheblichen (Zeit-)Ressourcen, um Kooperationen ins Laufen zu bringen. Vielerorts sind solche Zeitkontingente nicht eingeplant und führen zu Arbeitsverdichtung und Engpässen im regulären Ablauf. Zur Überforderung der Familienbildung führt es auch, wenn der Ausbau struktureller, familienfördernder und -unterstützender Maßnahmen und Dienste nicht entschieden voran getrieben wird, denn Familienbildung ist nicht in der Lage, fehlende (Bildungs- oder Betreuungs-)Infrastrukturen oder deren unzureichende Qualität zu kompensieren. Wenn es nicht gelingt die gesellschaftlichen Erwartungen an Kooperationen im Rahmen der Familienbildung auf ein realistisches Maß zu bringen und die entsprechenden Ressourcen für Kooperation bereit zu stellen, führt dies zur Überforderung der Familienbildung und ihrer Kooperationspartner.
- **Bedarfsorientierung:** Eine systematische Erhebung der lokalen Bedarfe ist derzeit bundesweit noch eher die Ausnahme, ebenso die Bestandserhebung der Angebote der Familienbildung vor Ort. Solange die Jugendhilfeplanung diese im Auftrag der örtlichen Familienbildung vornimmt und die Ergebnisse miteinander abgleicht, kann es keine systematische, bedarfsorientierte Steuerung der Familienbildung geben. Zu beobachten ist im Rahmen der Familienbildungsangebote

eine Fokussierung auf die Zielgruppe der sozial schwachen und bildungsfernen Eltern mit Kleinkindern, häufig auch mit Migrationshintergrund. Es gibt großen Nachholbedarf bei der Angebotsentwicklung für diese Zielgruppen. Doch besteht die Gefahr, dass Familien mit älteren Kindern oder Familien, die weder sozial schwach sind noch der Mittelschicht angehören, aus dem Blickfeld geraten. Gerade auch diese Familien sind von den Anforderungen des eingangs skizzierten Wandels der Familien betroffen und benötigen Förderung. Gleiches gilt im Hinblick auf die beobachtbare thematische Verengung auf Bildung. Mit der örtlichen Jugendhilfeplanung und der Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft Familienbildung (gem. § 78 SGB VIII) ist auch von einem positiven Effekt auf Kooperation und Vernetzung der Anbieter und nicht zuletzt der Abstimmung der Angebote der Familienbildung auszugehen.

- **Qualifizierung und Professionalisierung:** Um neue Angebote zu entwickeln, bisher kaum/nicht erreichte Zielgruppen zu erschließen, Themenfelder aufzubereiten und Kooperation und Vernetzung anzuschließen, bedarf es spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Neben einer Qualifizierung der involvierten Institutionen und der handelnden Fachkräfte bedarf es auch einer Umsteuerung in Richtung einer Professionalisierung im Sinne einer Erhöhung des Anteils Hauptamtlicher, um diesen Aufgaben gewachsen zu sein.
- **Vielzahl von Programmen:** Sowohl Bund, Länder und Kommunen haben in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Programmen zur Förderung der Familienbildung aufgelegt. In der Praxis der Familienbildung wird zunehmend die mangelnde Abstimmung der verschiedenen Programmebenen beklagt und auch die zeitliche Befristung der Programme. Ohne ein integriertes Gesamtkonzept der Familienbildung – zumindest auf Länderebene – wird sich Nachhaltigkeit nicht entwickeln können. Hierzu gehört auch eine entsprechende Planungssicherheit im Hinblick auf die Finanzierung der Familienbildung.
- **Wirkungsforschung:** Bisher gibt es aus der Forschung eher Momentaufnahmen zu einigen wenigen Programmen/Trainings. Was einzelne Angebote, Programme oder Trainings langfristig und in welchen Kontexten zu leisten vermögen, ist noch weitgehend unerforscht. Um die Spreu vom Weizen zu trennen und den Nutzen der Angebote zu optimieren, bedarf es (auch) auf lange Sicht angelegter Paneluntersuchungen.



Literatur

AWO (Hrsg.) (2010): Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit, Berlin

Beckstette, W./Bierschock, K./Rupp, M. (2002): Leitfaden Vernetzung und Kooperation für Initiativen zur Förderung der Familienbildung, Bamberg

Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T. (2007): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Münster

Bradna, M./Heitkötter, M. (2011): Familienbildung, unveröffentlichtes Manuskript

Bradna, M./Jurczyk, K./Schutter, S. (2012): Was junge Eltern brauchen, in: Frühe Kindheit, Sonderausgabe 2012

Borchard, S./Merkle, T./Henry-Huthmacher, C./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, Berlin

Deutscher Verein (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Familienbildung im ländlichen strukturschwachen Raum, Berlin

Deutscher Verein (2007): Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung der Familienbildung, Berlin

Friedrich, L./Smolka, A. (2012): Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung, in: Zeitschrift für Familienforschung, H. 2

Gerzer-Sass, A./Erler, W. (Hrsg.) (1999): Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von „unten“. Individuelle, familiale und gemeinwesenbezogene Leistungen von Familienselbsthilfe, München

Günter, J./Nestmann, F. (2009): Informelle soziale Netzwerke von Familien. Ein Überblick über den gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand. DJI-Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript

Heitkötter, M./Thiessen, B. (2009): Familienbildung: Entwicklungen und Herausforderungen, in: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III, 1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender, Paderborn

Jurczyk, J. (2011): Familie als Herstellungsleistung, in: Forum Erwachsenenbildung, H. 2

Lösel, F. et al. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation der Angebote im Elternbildungsbereich – Abschlussbericht, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen, Jugend, Erlangen-Nürnberg (<http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/html/03integration/integration01.html>)

Pettinger, R./Rollik, H. (2008): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen - familiäre Problemlagen – Innovationen, Elmshorn

Rößler, B./Heitkötter, M. (2007) Begleitstudie zur Rolle der Familienbildung in Familienzentren, in: Paritätisches Bildungswerk (Hrsg.): Nach dran: Familienbildung, Wuppertal

Sann, A./Thrum, K. (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojekts, München

Sterzing, D. (2011): Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0 - 6 Jahren, DJI-Expertise, München

Thiessen, B. (2010): Lebenswirklichkeiten von Familien. Problemlagen und Anforderungen an Familienbildung, in: Forum Erwachsenenbildung, H. 2

Tschöpe-Scheffler, S. (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht, Opladen

Tschöpe-Scheffler, S./Wirtz, W. (2008): Familienbildung – institutionelle Entwicklungslinien und Herausforderungen, in: Diller, A./Heitkötter, M./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Familie im Zentrum, München



Teilnehmerliste

Stefanie Bischoff	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Dr. Jürgen Borchert	Vorsitzender des 6. Senats, Hessisches Landessozialgericht Darmstadt
Monika Bradna	Wissenschaftliche Referentin, Deutsches Jugendinstitut e.V. München
Prof. PhD Christina Felfe	Schweizerisches Institut für Empirische Wirtschaftsforschung Universität St. Gallen
Antje Funcke	Senior Projektmanagerin, Bertelsmann Stiftung Gütersloh
Malte Hoffmann	Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut gemeinnützige GmbH (HWWI), Hamburg
Josefine Klinkhardt	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Jugendinstitut e.V. München
Alexandra Langemeyer	Persönliche Referentin der Forschungsdirektorin, Deutsches Jugendinstitut e.V. München
Prof. Dr. Anne Lenze	Professorin für Jugendhilferecht, Hochschule Darmstadt
Reinhard Loos	Lehrbeauftragter, Universität Bielefeld / Geschäftsführer, Deenst GmbH für Demografieforschung Brilon
Linda Lux	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung Wiesbaden



Christiane Meiner	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Sarah Menne	Projektmanagerin, Bertelsmann Stiftung Gütersloh
Danijela Milanovic	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Johanna Possinger	Leiterin der Fachgruppe „Familienpolitik und Familienförderung“, Deutsches Jugendinstitut e.V. München
Nadine Seddig	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Susanne Stedtfeld	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung Wiesbaden
Anette Stein	Programm-Direktorin, Bertelsmann Stiftung Gütersloh
Prof. Dr. Sabine Walper	Forschungsdirektorin, Deutsches Jugendinstitut e.V. München
Prof. Dr. Martin Werding	Lehrstuhl für Sozialpolitik und öffentliche Finanzen, Ruhr-Universität Bochum
Larissa Zierow	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Ludwig-Maximilians-Universität München

Impressum

© 2013 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Sarah Menne

Gestaltung

Markus Diekmann, Bielefeld

Titelfoto

©Westend61

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999

Sarah Menne
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81260
Fax +49 5241 81-681260
sarah.menne@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

www.wirksame-bildungsinvestitionen.de