

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 3, S. 195-210

Welche Familien erreichen Angebote zur Familienbildung? Eine Analyse der Teilnehmerstruktur am Beispiel des modularen Projekts Chancenreich

Franziska Wilke¹, Axinja Hachfeld¹, Hans-Ulrich Höhl² & Yvonne Anders¹

¹ Freie Universität Berlin

² Carina Stiftung Herford

Zusammenfassung

Unterschiede im schulischen Bildungserfolg zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft manifestieren sich meist schon im Kindergartenalter. Deswegen sind eine frühe Prävention von Beeinträchtigungen und gleichzeitig eine frühe Förderung angeraten. In den letzten Jahren wurden überall in Deutschland Angebote der Familienbildung geschaffen, von denen viele sich besonders an sozial benachteiligte Familien richten. Jedoch gibt es Hinweise, dass solche Angebote eher von bildungsnahen, sozial besser gestellten Familien genutzt werden. Gründe dafür liegen zum einen in den Familien, zum anderen auch in der Art der Angebote und ihrer Strategie, potenzielle Teilnehmende anzusprechen. Am Beispiel des Projekts Chancenreich soll im vorliegenden Beitrag auf Besonderheiten verschiedener Familienbildungsangebote, speziell im Hinblick auf die Zugangsproblematik, eingegangen werden. Dafür werden zunächst die Auswirkungen solcher Programme skizziert und die Herausstellungsmerkmale von Chancenreich diskutiert. Die soziodemographischen Ergebnisse der Erhebung von teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Familien (N = 1252) zeigen, dass das Projekt Chancenreich zwar eher Familien mit besserem Bildungsabschluss und geringerer Kinderanzahl anspricht, gleichwohl nehmen aber auch Familien am Programm teil, die teilweise mehrfachen Benachteiligungsrisiken ausgesetzt sind, weil die Eltern z. B. keinen oder einen geringen Bildungsabschluss besitzen, alleinerziehend oder erwerbslos sind. Dieses Ergebnis wird im Hinblick auf die Fragestellung, ob es dem Projekt Chancenreich gelingt, sozial benachteiligte Familien zu erreichen, diskutiert.

Schlüsselwörter: Intervention, Benachteiligung, frühkindliche Bildung, frühe Förderung, Zugangsproblematik

Which families do family education programs reach? An analysis of the participant structure using the example of the modular project Chancenreich

Abstract

Differences in educational success between children of different social and cultural backgrounds manifest themselves as early as preschool age. Therefore, the need for early intervention programs has been discussed. In recent years, Germany has established various early intervention programs, many of which are specifically targeted at socially disadvantaged families. However, evidence exists that many of these programs recruit primarily participants with higher educational and social backgrounds. Reasons for this lie in the families themselves but also in the type of programs offered and their strategies of recruitment. The following paper focuses on the question who participates in

early intervention programs, using the project Chancenreich Herford as an example. After outlining the impacts of such programs, the special features of Chancenreich are highlighted with particular interest in its design and recruitment strategy. Results from socio-demographic analyses using a census of all participating and non-participating families in Herford (N = 1252) show that Chancenreich achieves the goal to reach families with multiple deprivation risks (e.g. parents with low levels of formal education, single-parent families, or unemployed parents). Yet, a significant number of participating families does have higher educational degrees and fewer children.

Keywords: Intervention, disadvantage, early childhood education, child support, participant characteristics

Bereits zu Beginn der Grundschulzeit unterscheiden sich Kinder in ihren sprachlichen, mathematischen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten. Vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Familien haben größere Schwierigkeiten, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden und daraus resultierend geringere Chancen, Bildungserfolge zu erzielen. Die Beschreibung „sozial benachteiligt“ umschließt unterschiedliche Indikatoren, zu denen u. a. die ökonomische Situation der Familie, die (Aus-)Bildung der Eltern, die familiäre Struktur (z.B. Alleinerziehende, Mehrkinderfamilien) sowie die kulturelle Herkunft der Familie zählen. Soziale Disparitäten treten schon im vorschulischen Alter auf und werden oftmals über die weiteren Schuljahre fortgetragen (Anders et al., 2012; Anders, Grosse, Roßbach, Ebert & Weinert, 2013; Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2002, 2005; Sammons et al., 2008; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen der sozialen und kulturellen Herkunft und den Entwicklungs- und Bildungschancen eines Kindes im internationalen Vergleich besonders hoch (OECD, 2001). Vor diesem Hintergrund wird international und national das Potenzial von Bildungsprogrammen und Interventionen im Vorschulalter eruiert. Die Diskussion ist von der Hoffnung getragen, dass frühe Interventionen zur Kompensation der Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial schwachen oder bildungsfernen Familien ebenso beitragen können wie zu der von Kindern mit Zuwanderungshintergrund (Anders, 2013). Anlass zu dieser Hoff-

nung geben vor allem Resultate aus groß angelegten Evaluationsstudien von US-amerikanischen vorschulischen Interventionsprogrammen, die dort seit den 1960er Jahren entwickelt, umgesetzt und untersucht wurden und kurz-, mittel- und sogar langfristige Erfolge aufweisen können (z.B. Powell, 2000; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). Vier der wichtigsten Programme sind: (1) Das Head Start Program (z. B. Powell, 2000), (2) das Chicago Child-Parent Center (CPC) Program (Reynolds & Hayakawa, 2011), (3) das High/Scope Perry Preschool Project (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett & Belfield, 2005) und (4) das Abecedarian Program (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Clark & Campbell, 1998). Auch wenn nicht alle Realisationen dieser Projekte zu stabilen und lang anhaltenden Verbesserungen führten (vgl. Zhai, Brooks-Gunn & Waldfogel, 2011; Zhai, Raver & Jones, 2012), haben einige Studienergebnisse für Aufsehen gesorgt. So zeigten z.B. Teilnehmende des Perry-Preschool-Programms noch im Alter von 14 Jahren bessere Schulleistungen als eine Kontrollgruppe ähnlicher sozialer Herkunft, die keine Förderung erhalten hatte, und im Alter von 19 und 27 Jahren konnten Vorteile im Bereich Literacy nachgewiesen werden (Schweinhart et al., 2005). Im Bereich der allgemeinen Lebensbewältigung fanden sich bis zum Alter von 40 Jahren Vorteile in diversen Bereichen: erworbener Bildungsabschluss, Erwerbstätigkeit, Einkünfte, Wohnverhältnisse, Autobesitz, Ersparnisse, Kriminalität, Inhaftierungen, Familienbezug

sowie Drogen- und Substanzmissbrauch (Schweinhardt et al., 2005).

Eine frühe Zugangsmöglichkeit zu Kindern stellen die Kindertagesstätten und Kindergärten dar. Allerdings nutzen in Deutschland derzeit nur ca. 28% der Familien eine außerfamiliale, institutionelle Betreuung für ihre unter dreijährigen Kinder (Rauschenbach, 2013). Darüber hinaus nehmen Familien mit Zuwanderungshintergrund und sozial schwache Familien tendenziell später Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für ihre Kinder in Anspruch (Bildungsbericht, 2014; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013). Im Alter von drei Jahren ist der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und kindlichen Kompetenzen aber schon deutlich erkennbar (Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Darüber hinaus zeigen internationale Längsschnittstudien einheitlich, dass familiäre Einflüsse auf die kindliche Entwicklung immer stärker sind als die Einflüsse institutioneller Einrichtungen (NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; von Maurice et al., 2007). Anders ausgedrückt, das häusliche Umfeld der Kinder beeinflusst ihre Entwicklung stärker als das Umfeld, das sie in der Kindertageseinrichtung erleben.

Das häusliche Umfeld kann sich insbesondere im Hinblick auf die lernanregenden Aktivitäten in der Familie unterscheiden. Auch hier weist die empirische Evidenz auf ein soziales Gefälle: Kinder, die in sozial benachteiligten Familien aufwachsen, erhalten weniger lern- und entwicklungsrelevante Anregungen (Kluczniok, Lehl, Kuger & Roßbach, 2013; Sylva et al., 2004). Hierdurch lassen sich die frühen Nachteile von Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien (z.B. Lorenz, 2008; Walper & Grgic, 2013) teilweise erklären. Verschiedene Studien haben belegt, dass sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und kindlicher Entwicklung verringert, wenn die lernanregenden Aktivitäten in der Familie mitberücksichtigt werden. Dementsprechend überrascht es nicht, dass vor allem solche frühen

Interventionen und Programme erfolgversprechend scheinen, die nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Familien ansetzen und hierdurch auf eine Verbesserung der familialen Anregungsqualität abzielen (Kuger, Sechtig & Anders, 2012). Familiäre Anregungsqualität umfasst sowohl strukturelle Aspekte (z.B. die Ausstattung der Umgebung des Kindes) als auch Überzeugungen und Einstellungen der Eltern (z.B. Wertigkeit von Bildung, Bildungsaspirationen, Definition der eigenen Rolle etc.) und die Interaktionen zwischen Eltern und Kind (z.B. Art und Häufigkeit von Aktivitäten). Da ein Großteil der Kinder unter drei Jahren in Deutschland noch keine Kindertageseinrichtung besucht (Rauschenbach, 2013), muss ein direkter Zugang zu den Familien erfolgen. Es stellt sich die Frage, wie lernanregende Aktivitäten und eine hohe Anregungsqualität in Familien gefördert werden können. Neben der Entwicklung und Erprobung von wirksamen Angeboten stellt jedoch auch die Motivation der Zielgruppe zur Teilnahme an solchen Programmen eine Herausforderung dar. Obgleich in Deutschland inzwischen verschiedene Modellprojekte für bildungsbenachteiligte oder sozial schwache Familien existieren, weisen Erfahrungs- und Evaluationsberichte darauf hin, dass nicht immer die Familien erreicht werden können, für die das Programm konzipiert wurde.

Der vorliegende Beitrag geht zunächst auf die Zugangsproblematik von Unterstützungsprogrammen für (sozial benachteiligte) Familien mit jungen Kindern ein und stellt in diesem Zusammenhang exemplarisch einige bedeutsame deutsche Modellprojekte vor. Darauf basierend wird das Projekt Chancenreich mit seinen Alleinstellungsmerkmalen beschrieben. Die empirischen Analysen werden im Hinblick auf die Fragestellung diskutiert, welche Familien durch das Projekt Chancenreich erreicht werden.

Zugang zu sozial benachteiligten Familien

Lösel (2006) legt eine Bestandsaufnahme zu Angeboten der Familienunterstützung und -bildung vor. Er stellt heraus, dass sich solche Programme nicht notwendigerweise ausschließlich oder überproportional an besonders belastete Zielgruppen richten. Gleichzeitig zeigen Erfahrungsberichte und Evaluationen, dass Maßnahmen, die sich gezielt an sozial schwache Familien richten, nicht nur von diesen besucht werden, sondern stattdessen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen sozialen Schichten anziehen. Trotz ihrer Heterogenität ist der Gruppe sozial benachteiligter Familien gemein, dass sie sich meistens in besonderen Lebenslagen und Belastungssituationen (finanzieller, sozialer oder beruflicher Natur) befinden und aus diesem Grund in besonderem Maße auf Unterstützungsangebote angewiesen sind. Um diesem besonderen Unterstützungsbedarf gerecht zu werden, müssten sich die Angebote demnach überproportional an diese Familien richten und auch von diesen in Anspruch genommen werden. Gleichzeitig lassen vorhandene Analysen und Daten den Schluss zu, dass gerade sozial benachteiligte Familien die Angebote der Familienbildung oder -unterstützung zu wenig in Anspruch nehmen (Bird & Hübner, 2010).

Nach Lösel (2006) beträgt der Anteil von Familien aus der Unterschicht in Bildungsangeboten nur 15%, fast die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommt aus den höheren sozialen Schichten. Als Ursachen werden aufseiten der Familien u.a. existentielle Probleme, aber auch verstärkte organisatorische Herausforderungen genannt, die für die Teilnahme an solchen Programmen eine Hemmschwelle darstellen. Hinzu kommt, dass viele der Programme nicht optimal zielgruppenspezifisch konzipiert zu sein scheinen. Im Gegenteil weisen diese häufig sowohl inhaltlich als auch strukturell eine Mittelschichtorientierung auf, so dass sich sozial schwächere Familien nicht angesprochen fühlen (vgl. Wittke, 2012). Auch für Fa-

milien mit Zuwanderungshintergrund scheint diese Mittelschichtorientierung eine Hemmschwelle darzustellen. Obgleich diese Gruppe mit ihrer besonderen Lebenslage (z.B. Migrationserfahrung, sprachliche Hürden, Fragen des Aufenthalts) und dem sich daraus ergebenden Unterstützungsbedarf eine eigene, wenn auch heterogene, Zielgruppe darstellt, finden sich Familien mit Zuwanderungshintergrund überproportional häufig in der Gruppe der sozial benachteiligten Familien wieder (Bird & Hübner, 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Lösel, 2006).

Für die soziale Struktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer scheint die Art der Ansprache bzw. des Zugangs am entscheidendsten zu sein: Laut Lösel (2006) wiesen ca. 70% der von ihm betrachteten Programme eine sogenannte Komm-Struktur auf und versuchten, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über passive Ansprache (z.B. Informationsbroschüren, Aushänge) zu erreichen. Diese Strategie scheint hauptsächlich von Eltern der Mittelschicht angenommen zu werden. Wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch aktiv rekrutiert, eine sogenannte Geh-Struktur, konnte Lösel (2006) bei keiner der für sozial benachteiligte Familien bestimmten Maßnahmen auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den höheren Schichten finden. Unklar ist an dieser Stelle jedoch, ob Letztere überhaupt die Möglichkeit erhielten, an den Programmen teilzunehmen. Auch Familien mit Zuwanderungshintergrund können besser durch die persönliche Ansprache oder die Werbung durch befreundete, ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewonnen werden (vgl. Bird & Hübner, 2010).

Unterstützungs- und Bildungsprogramme für Familien

In nahezu jeder deutschen Kommune wurden in den letzten Jahren Bildungs- und Unterstützungsangebote für Eltern ins Leben gerufen (vgl. Bird & Hübner, 2010; Lösel, 2006). Obwohl es Unterschiede zwischen

den Ansätzen und den Schwerpunkten der Programme sowie ihren Zielen, Zielgruppen und Strategien des Zugangs gibt, ist den meisten Programmen gemein, dass sie auf eine frühe Intervention setzen, über ein breites Bildungsverständnis verfügen und eine starke Einbeziehung der Eltern einfordern. Beispiele für bedeutsame Programme, die bereits deutschlandweit umgesetzt werden, sind Opstapje und HIPPY (www.impuls-familienbildung.de), das Programm Starke Kinder – Starke Eltern vom Deutschen Kinderschutzbund (www.sesk.de), die „Eltern-AG“ (www.eltern-ag.de) und die Stadteilmütter (www.stadteilmuetter.de). Diese werden im Folgenden exemplarisch in ihrer Ausrichtung und hinsichtlich ihres Zugangs zu den Familien skizziert. Für eine Bestandsaufnahme angebotener Programme bzw. einen Überblick zu Maßnahmen der Frühen Hilfen sei an dieser Stelle auf Lösel (2006) und Taubner, Munder, Unger und Wolter (2013) verwiesen.

Das Programm Starke Eltern – Starke Kinder verfolgt als universeller Elternkurs das Ziel, zur Stärkung einer entwicklungsförderlichen Erziehung und insbesondere zur Verwirklichung einer gewaltfreien Erziehung von Kindern beizutragen. Der Elternkurs umfasst etwa acht bis zwölf Kurstermine, an denen die Eltern kurze theoretische Inputs und die Möglichkeit zur Reflexion und Selbsterfahrung erhalten (Honkanen-Schoberth, 2013). Die Gewinnung der Teilnehmenden erfolgt über eine klassische Komm-Struktur. Zunehmend werden die Kurse jedoch auch in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren als Teil der Elternarbeit angeboten, sodass eine breitere Teilnehmerstruktur gewonnen werden kann. Siebzig Prozent der teilnehmenden Familien kommen allerdings aus der Mittelschicht (Tschöpe-Scheffler & Niemann, 2002).

HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) ist ein niedrigschwelliges Frühförderprogramm für sozial benachteiligte Familien mit Vorschulkindern im Alter von vier bis sechs Jahren, das vor allem Migrantenfamilien und vereinzelt auch sozial benachteiligte deutsche Familien erreichen will.

Es handelt sich dabei um ein Kindergarten ergänzendes Hausbesuchsprogramm mit aufeinanderfolgenden Lerneinheiten. Dass vorwiegend sozial benachteiligte (Migranten-)Familien teilnehmen, scheint u.a. durch mehrsprachige Werbung in Kindertageseinrichtungen und Arztpraxen sowie durch die aktive Vermittlung durch Dritte bzw. ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gelingen. Die Entscheidung, ob interessierte Familien am Programm teilnehmen können, erfolgt nach einem Auswahlgespräch unter Berücksichtigung soziodemografischer Faktoren (Bierschock, Dürnberger & Rupp, 2008).

Das Programm Opstapje – Schritt für Schritt setzt seinen Schwerpunkt auf die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung und die Förderung der frühkindlichen Lernfähigkeit. Durch regelmäßige Hausbesuche und Müttertreffen wird sowohl die Entwicklung der Kinder, beginnend mit 18 Monaten, als auch die Erziehungskompetenz der Eltern gefördert. Die meisten Eltern finden über die Empfehlung anderer Eltern aus der Nachbarschaft, dem Bekanntenkreis oder der Kindertageseinrichtung zum Programm (Rudl, 2012).

Einen anderen Ansatz verfolgt das Programm ELTERN-AG (Böhm & Schneider, 2012). Es wird ausschließlich sozial benachteiligten Familien bzw. Eltern angeboten, die definierte Kriterien sozialer Benachteiligung erfüllen. Angeworben werden die Eltern über einladende Aktionen in ausgesuchten Stadtteilen und Treffpunkten, etwa auf Spielplätzen oder vor Kindergärten. Die Aktionen werden jeweils in Rücksprache mit sozialen Institutionen oder wichtigen Multiplikatoren im Stadtteil oder in der Region, die mit den lokalen Gegebenheiten vertraut sind, geplant. Multiplikatoren können z.B. Jugendämter, Kirchengemeinden, Kindergärten, Schulen, Kinderärzt(inn)e(n), Hebammen, Erzieher(innen) etc. sein (Sodtke & Armbruster, 2007). Das Programm hat das Ziel, die soziale Unterstützung, die Vernetzungsfähigkeit, das Empowerment, das Erziehungsverhalten und die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken und dadurch die Entwicklung der Kinder zu fördern.

Das Projekt Stadtteilmütter arbeitet mit Multiplikatorinnen aus der Zielgruppe der Migrantinnen. Diesen „Stadtteilmüttern“ werden in Qualifizierungsmaßnahmen fachliche Kenntnisse in den Bereichen Erziehung, Bildung, Sprache und Gesundheitsförderung vermittelt, die sie an die Eltern weitergeben. Sie sollen die Eltern darin unterstützen, die Bildung ihrer Kinder aktiv zu fördern und die Vernetzung zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen verbessern (Friedrich & Siegert, 2009). Das Programm erreicht auch sozial benachteiligte Familien mit Zuwanderungshintergrund; der größte Anteil der Teilnehmerinnen hat türkische oder arabische Herkunftssprache, geringere Schulbildung (ca. 8 Jahre) und ist ohne abgeschlossene Berufsausbildung (76.9%), 52% der Teilnehmerinnen haben keine Deutschkenntnisse (Koch, 2010).

Trotz dieser ersten Ansätze bleibt festzustellen, dass die Frage, mit welchen Strategien besonders unterstützungsbedürftige Familien am besten erreicht werden, bislang noch nicht vollständig geklärt ist. Hier besteht weiterhin Bedarf an vergleichenden Untersuchungen.

Das Projekt Chancenreich

Das Projekt Chancenreich wurde von der Carina Stiftung in Zusammenarbeit mit der Stadt Herford in Anlehnung an wissenschaftliche Erkenntnisse aus internationalen Modellprogrammen entwickelt (u.a. Ansätze aus dem Perry Preschool Projekt) und wird vom Projektträgerverein Chancenreich Herford e.V. implementiert. Es stellt ein freiwilliges Angebot für Familien zur Unterstützung bei der Pflege und Erziehung ihrer Neugeborenen und Kleinkinder dar. Grundsätzlich steht Chancenreich allen Eltern mit Neugeborenen der Stadt Herford offen. Befunde aus der Praxis zeigen, dass Angebote, die für Familien aus allen sozialen Schichten frei zugänglich sind, häufiger von Familien der Mittelschicht in Anspruch genommen werden (Lösel, 2006). Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen (vor allem sozial schwache Famili-

en und Familien mit Zuwanderungshintergrund) zu erreichen, stellt dagegen eine große Herausforderung dar (Wittke, 2012). Ein Anliegen von Chancenreich ist vor diesem Hintergrund, dass benachteiligte Familien im Projekt nicht unterrepräsentiert sind. Um dies zu erreichen, hat Chancenreich ein Vorgehen gewählt, das sich auf drei Säulen stützt: (1) Geh-Strukturen, (2) einen modularen Ansatz und (3) einen monetären Anreiz. Diese drei Herausstellungsmerkmale werden im Folgenden näher beschrieben.

Erstens werden für den Zugang zu potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr stark Geh-Strukturen (1) genutzt. Durch die enge Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung Herford ist es den Projektmitarbeiterinnen möglich, die Familien aller in Herford neugeborenen Kinder zu kontaktieren und persönlich für eine Projektteilnahme zu werben. Diese enge Vernetzung aller berufenen Akteure kann laut dem Deutschen Verein entscheidend für den Erfolg von familienunterstützenden Angeboten sein (Deutscher Verein, 2005). Zweitens verbindet Chancenreich durch seinen modularen Ansatz (2) verschiedene Elemente der im Folgenden beschriebenen vier Formen der Familienbildung effektiv (vgl. Heitkötter & Thiessen, 2009).

In dem Modul Elternbildungsarbeit in Form von verpflichtenden Seminaren deckt Chancenreich Elemente der (a) *institutionellen Familienbildung* ab. Teilnehmende Familien können unter verschiedenen Bildungsangeboten wählen (z.B. Starke Eltern – Starke Kinder, Triple P, Kess erziehen). Chancenreich kooperiert dafür mit lokalen Bildungswerken und Familienzentren und übernimmt die anfallenden Teilnahmekosten. Elemente der (b) *informellen Familienbildung* wurden durch die Gründung von Elterncafés in Herford und die dadurch entstandenen Möglichkeiten zum Austausch abgedeckt. Durch die Bereitstellung eines Elternhandbuchs (auch online erhältlich unter www.chancenreich-herford.de/die-bausteine/alternhandbuch.html) sowie themenspezifischen Informationsbroschüren (bspw. von der Sozialverwaltung und dem Jugendamt der Stadt Herford)

verfolgt Chancenreich auch eine (c) *mediale Familienbildung*. Wie oben bereits angesprochen, stellt die (d) *mobil aufsuchende Familienbildung* durch die direkte Ansprache und die Hausbesuche der Familienbesucherinnen schließlich das Kernstück von Chancenreich dar. Die Familienbesucherinnen sind alle selbst Mütter und erfahrene Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Kinderkrankenschwestern oder Sozialpädagoginnen und vom Projektträger angestellt. Durch ihre spezifischen Qualifikationen können die Familienbesucherinnen auch frühzeitig erkennen, ob bei einem Kind ein sonderpädagogischer Bedarf besteht, und die Familie in diesem Fall weitervermitteln.

Ergänzend zu diesen Angeboten wurde im Sommer 2013 in Kooperation mit der Kinderklinik des Klinikums Herford eine Clearingstelle als zentraler Ansprechpartner, z.B. für Beratungsstellen und niedergelassene Frauen- und Kinderärzte, installiert, um individuelle Hilfen gezielt koordinieren zu können. Für Familien mit Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf dürfte dieses ergänzende Angebot besonders hilfreich sein. In dieser Zeit wurde auch das Angebot eines Familien-Coachs in einem ausgewählten Stadtviertel Herfords etabliert mit dem Ziel, die Begleitung von Familien mit besonderen Belastungen noch besser gestalten zu können. Weitere Informationen zur Entstehung, zu den Inhalten und zum Ablauf des Modellprojekts befinden sich auf der projekteigenen Homepage (www.chancenreich-herford.de).

Dieser umfassende, modulare Aufbau ist zusammen mit der sehr engen Zusammenarbeit aller beruflichen Akteure in der Stadt Herford unseres Wissens nach bisher in keinem anderen Programm in Deutschland zu finden (vgl. auch Wittke, 2012, für die Bedeutung der Vernetzung bestehender Strukturen). Der monetäre Anreiz stellt die dritte Säule dar (3). Der Bonus in Höhe von 500 Euro, den die Familien zusätzlich zu den kostenfreien Angeboten erhalten, könnte insbesondere für die Motivation sozial schwacher Familien eine große Rolle spielen (für einen Überblick über die Teilnahmekosten der in Deutschland an-

gebotenen Programme vgl. Lösel, 2006). Dieser monetäre Bonus ist bisher in Deutschland einzigartig. Um den Bonus zu erhalten, müssen die Eltern neben dem Nachweis der Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm und den Treffen mit den Familienbesuchen im häuslichen Umfeld der Familie (nach Geburt des Kindes, bzw. nach Teilnahmebeginn, sowie mindestens zwei weitere im 12. und im 24. Lebensmonat des Kindes) zusätzliche Anforderungen erfüllen: Ihr Kind muss alle vorgesehenen Vorsorgeuntersuchungen bis zur U7a plus in Anspruch genommen haben und bis zum dritten Lebensjahr in einer Kindertageseinrichtung angemeldet sein. Die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung ist ebenfalls eine Voraussetzung, um die Auswirkungen des Projekts zu evaluieren und die Qualität für die Zukunft zu gewährleisten.

Neben der wissenschaftlichen Fundierung hebt sich Chancenreich auch durch die explizite Anlage wissenschaftlicher Begleitforschung in der Konzeption des Projekts von anderen Programmen ab. Bislang besteht in Deutschland noch ein großer Bedarf an systematischen, wissenschaftlichen Evaluationsstudien zur Untersuchung der Auswirkungen solcher Modellprojekte und Interventionsansätze (Anders & Roßbach, 2013). Die erste Evaluation des Projekts Chancenreich erfolgte bereits zwei Jahre nach Beginn des Projekts; sie umfasste eine Befragung der teilnehmenden Eltern und belegte eine hohe Akzeptanz und weitestgehend hohe Zufriedenheit mit dem Angebot (Andresen & Müncher, 2011). Die aktuell laufende Studie „Ansätze zur Erhöhung der familialen Anregungsqualität von Kindern aus bildungsfernen Familien“ (AQuaFam) stellt die systematische Untersuchung der Auswirkungen auf unterschiedliche Zielbereiche in den Mittelpunkt. Die Studie fokussiert die Auswirkungen der Teilnahme am Modellprojekt auf die familiäre Anregungsqualität und die kindliche Entwicklung (vgl. Hachfeld, in Druck).

Fragestellung der aktuellen Analysen

Die aktuellen Analysen setzen am Bedarf systematischer Untersuchungen der Fähigkeit von Modellprojekten zur Erreichung spezifischer Zielgruppen an. Die Betrachtung, welche strukturellen Merkmale Familien aufweisen, die durch das Projekt Chancenreich angesprochen und erreicht werden, ist gerade hinsichtlich der beschriebenen Herausstellungsmerkmale von hoher theoretischer und praktischer Relevanz. Wie oben beschrieben ist das Projekt für alle Familien mit Neugeborenen der Stadt Herford offen. Dadurch stellt sich im Hinblick auf bisherige Befunde die Frage, ob sich Familien, die am Projekt Chancenreich teilnehmen von denen unterscheiden, die nicht am Projekt teilnehmen. Im Folgenden vergleichen wir die Gruppen in Bezug auf die Altersverteilung der Eltern, den Familienstatus, den Zuwanderungsanteil, den Bildungsabschluss, den Anteil an Elternzeit sowie den Bezug von Arbeitslosengeld.

Methode

Datenstruktur

Der Projektträgerverein Chancenreich Herford e.V. erhält vom Einwohnermeldeamt die Kontaktdaten der in Herford geborenen Kinder. In den ersten Lebenstagen bzw. -wochen des Kindes erhalten die Eltern postalisch ein Begrüßungsschreiben des Bürgermeisters, in dem u. a. auf das Projekt Chancenreich hingewiesen wird. Kurz darauf kontaktieren die Mitarbeiterinnen die Eltern und vereinbaren einen ersten Besuchstermin. Nach Schätzungen des Projektträgers nehmen über 70% der

Eltern diesen Erstbesuch wahr. Mit dem Einverständnis der Eltern erheben die Mitarbeiterinnen beim Erstbesuch verschiedene soziodemographische Variablen der Familien; unabhängig davon, ob die Familie im Verlauf weiter teilnimmt oder nicht. Auf diese Daten stützen sich die folgenden Analysen. In die Analysen einbezogen wurden folgende Merkmale: die Altersverteilung der Eltern, der Familienstand, die Anzahl der Geschwister, der Zuwanderungshintergrund, der Bildungshintergrund der Eltern, der berufliche Status der Eltern sowie der Anteil an Familien, die Arbeitslosengeld empfangen.

Stichprobe

Einbezogen wurden N= 2001 Familien (Stand: Juli 2013). Davon nahmen 1.252 Familien am Projekt *Chancenreich* teil bzw. einzelne Module in Anspruch. Es liegen außerdem Daten für 749 Familien vor, die sich schließlich entschieden haben nicht teilzunehmen.

Vergleichende Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse für beide Gruppen vergleichend beschrieben und in den Tabellen 1 und 2 dargestellt. Die Mütter waren im Mittel 30 Jahre und die Väter 33 Jahre alt. Die Altersspanne der Mütter reichte von 14 bis 52 Jahre. Auffällig war, dass die am Projekt Chancenreich teilnehmenden Mütter und Väter signifikant etwa zwei Jahre älter waren als die nicht teilnehmenden Eltern.

Der überwiegende Anteil – knapp 91 Prozent – der Mütter, die am Projekt Chancen-

Tabelle 1: Vergleich der an Chancenreich teilnehmenden Familien mit den nicht teilnehmenden Familien

	Teilnehmer	Nichtteilnehmer	T-Test	Effektstärke Cohens d
	M (SD)	M (SD)		
Alter Mütter	30.29 (5.46)	27.79 (6.10)	t(1366) = -5.14*	.43
Alter Väter	33.40 (6.77)	31.55 (8.17)	t(1260) = -2.57*	.25

Anmerkung: * $p < .05$

Tabelle 2: Vergleich der an Chancenreich teilnehmenden Familien mit den nicht teilnehmenden Familien

		Teilnehmer	Nicht-teilnehmer	Chi ² -Test
		%	%	
Geschwisteranzahl („Wie viele Geschwister hat das Kind?“)	0	50	83	$\chi^2_{(3, N = 2001)} = 229.85^*$
	1	34	9	
	2	11	5	
	3 und mehr	6	3	
Familienstand („Sind Sie...?“)	mit dem Partner zusammenlebend	20	18	$\chi^2_{(3, N = 1487)} = 7.94^*$
	verheiratet	71	71	
	alleinerziehend	9	10	
	sonstiges	0	2	
Zuwanderungshintergrund („Sind Sie in einem anderen Land als Deutschland geboren.“ ja/nein)	ja (Mutter)	47	44	$\chi^2_{(1, N = 1347)} = 1.05$
	ja (Vater)	49	46	$\chi^2_{(1, N = 1212)} = 0.76$
Bildungsabschluss Mutter („Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?“)	kein Bildungsabschluss	5	11	$\chi^2_{(5, N = 1340)} = 26.75^*$
	Hauptschulabschluss	9	20	
	Realschulabschluss	10	11	
	Lehre/Berufsschulabschluss	46	42	
	(Fach-)Abitur	9	3	
	(Fach-)Hochschulabschluss	21	14	
Bildungsabschluss Vater („Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?“)	kein Bildungsabschluss	5	8	$\chi^2_{(5, N = 1212)} = 8.86$
	Hauptschulabschluss	9	9	
	Realschulabschluss	6	10	
	Lehre/Berufsschulabschluss	52	57	
	(Fach-)Abitur	7	1	
	(Fach-)Hochschulabschluss	22	14	
Erwerbsstatus Mutter („Welchen beruflichen Status haben Sie derzeit inne?“)	arbeitsuchend	2	9	$\chi^2_{(4, N = 1303)} = 21.40^*$
	Elternzeit	95	84	
	Schule/Ausbildung	2	3	
	Teilzeit erwerbstätig (inkl. 400€ Tätigkeit)	1	3	
	Vollzeit erwerbstätig	1	0	
Erwerbsstatus Vater („Welchen beruflichen Status haben Sie derzeit inne?“)	arbeitsuchend	10	10	$\chi^2_{(4, N = 1162)} = 1.16$
	Elternzeit	3	2	
	Schule/Ausbildung	5	4	
	Teilzeit erwerbstätig (inkl. 400€ Tätigkeit)	4	3	
	Vollzeit erwerbstätig	79	81	
Arbeitslosengeldbezug („Beziehen Sie derzeit Arbeitslosengeld?“ ja/nein)	ja	21	5	$\chi^2_{(1, N = 2001)} = 93.35^*$

Anmerkung: * $p < .05$

reich teilnahmen, waren verheiratet oder lebten mit dem Vater des Kindes zusammen; bei den nicht teilnehmenden Familien waren es insgesamt etwa 88 Prozent. Gleichzeitig zeigte sich, dass in der Teilnehmergruppe der Anteil der Alleinerziehenden etwas geringer ausfiel als bei den Familien, die am Projekt nicht interessiert waren. Außerdem ist die Geschwisteranzahl bei den Chancenreichkindern geringer. Zu der Frage ob Geschwisterkinder vorhanden sind oder nicht zeigt sich, dass der Anteil an Einzelkindern bei den nicht teilnehmenden Familien größer ist im Vergleich zu den Chancenreichfamilien. Bei alleiniger Betrachtung der Familien mit mindestens einem Geschwisterkind zeigt sich hingegen, dass in den Chancenreichfamilien tendenziell weniger Geschwisterkinder im Haushalt leben. Der Zuwanderungshintergrund der Eltern stellte keine zusätzliche Hemmschwelle bzw. Eintrittsschwelle für die Teilnahme am Projekt dar; in beiden Gruppen war der Anteil an zugewanderten Eltern nicht signifikant verschieden.

Die am Projekt Chancenreich teilnehmenden Familien hatten signifikant bessere Bildungsabschlüsse. Knapp 21 Prozent der Mütter und 22 Prozent der Väter hatten einen Hochschulabschluss, während es bei den nicht teilnehmenden Familien bei beiden Elternteilen nur 14 Prozent waren. Gleichzeitig war der Anteil bei den nicht teilnehmenden Müttern und Vätern, die keinen Bildungsabschluss hatten, etwa doppelt so hoch.

Hinsichtlich des beruflichen Status unterschieden sich wiederum nur die Mütter. Der überwiegende Teil der Mütter aus den Chancenreich-Familien befand sich in Elternzeit, während der Anteil bei den Vätern nur bei knapp drei Prozent lag. Die nicht teilnehmenden Mütter waren zu einem etwas geringeren Anteil in Elternzeit. Der berufliche Status der Väter unterschied sich hingegen nicht.

Der Anteil der Familien, die Arbeitslosengeld bezogen, unterschied sich deutlich zwischen den teilnehmenden und nicht teilnehmenden Familien. Aufgrund der Daten konnten die Fragen, ob es sich dabei um ALG I

oder ALG II handelte und welcher Elternteil die Bezüge erhielt, nicht beantwortet werden. Mehr als viermal häufiger bezogen die Chancenreich-Familien Arbeitslosengeld. Die ALG-Empfänger der Teilnehmergruppe unterschieden sich in soziostrukturellen Merkmalen (wie Bildungshintergrund und Erwerbsstatus) von den ALG-Empfängern in der nicht teilnehmenden Gruppe. Während die nicht teilnehmenden Mütter, die ALG empfangen, zu über 75 Prozent keinen bzw. einen Hauptschulabschluss hatten, fiel dieser Anteil bei den Chancenreich-Familien mit gerade 42 Prozent relativ gering aus. Auffällig war in der Chancenreich-Gruppe auch, dass knapp 43 Prozent der Mütter mindestens einen Berufsfachschulabschluss hatten und ALG empfangen. Des Weiteren waren die Chancenreich-Mütter im Vergleich zu den nicht teilnehmenden Müttern eher in Elternzeit und nicht erwerbslos gemeldet.

Diskussion

Am Beispiel des Projekts Chancenreich, das von der Carina Stiftung in Zusammenarbeit mit der Stadt Herford konzipiert wurde und vom Projektträger Verein Chancenreich Herford e.V. umgesetzt wird, wurde im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welche Familien Angebote der Familienbildung und –unterstützung wahrnehmen. Vor dem Hintergrund der sozialen Benachteiligung von Kindern zu Beginn und im Verlauf der Schullaufbahn wurde argumentiert, dass frühkindliche Interventionsprogramme kompensatorische Wirkungen haben können. Gleichzeitig weisen derzeitige Befunde immer wieder darauf hin, dass Angebote zur frühen Familienbildung und –unterstützung häufiger von sozial besser gestellten Familien besucht werden und die Zielgruppe der sozial Benachteiligten nicht erreicht wird (vgl. Lösel, 2006; Wittke, 2012). Bisherige Analysen lassen vermuten, dass durch den Aufbau des Angebots (Inhalt und Form) und seine Rekrutierungsstrategie die gewünschten Zielgruppen besser erreicht werden könnten (vgl. Lö-

sel, 2006). In diesem Zusammenhang wurde näher auf die Herausstellungsmerkmale des Projekts Chancenreich eingegangen. Ziel des Projekts ist es, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu unterstützen und dadurch den Kindern eine optimale Entwicklungs- und Lernumgebung in ihren Familien zu ermöglichen. Das Programm ist grundsätzlich für alle Eltern offen, damit Stigmatisierungen vermieden werden. Dennoch sollen insbesondere benachteiligte Familien bzw. Familien mit Unterstützungsbedarf für eine Teilnahme motiviert werden, so dass diese nicht wie in vielen anderen Programmen, unterrepräsentiert sind (vgl. Lösel, 2006).

Für die Analysen konnte auf eine Erhebung von teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Familien seit Beginn des Projekts zurückgegriffen werden. Der Vergleich beider Gruppen zeigt zunächst, dass die teilnehmenden Eltern tendenziell älter sind und zu einem höheren Anteil zusammenleben. Chancenreich wird zudem offensichtlich am ehesten von Familien mit einem oder zwei Kindern in Anspruch genommen, während die nicht teilnehmenden Kinder entweder keine Geschwister haben oder wiederum mehr als zwei. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich ein Unterstützungsbedarf bei den Eltern erst später, während des ersten Lebensjahres des ersten Kindes, zeigt und dann für das zweite Kind Hilfe in Anspruch genommen wird. Oder aber auch, dass zeitliche Ressourcen, die zur Nutzung solcher Angebote notwendig sind, vor allem in Ein- bzw. Zweikinderfamilien vorhanden sind. An dieser Stelle sei noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass der Ansatz von Chancenreich so konzipiert ist, dass sowohl das Programm als auch der Bonus für jedes in Herford geborene Kind in Anspruch genommen werden kann, unabhängig davon, ob die Familie bereits in der Vergangenheit mit einem Geschwisterkind teilgenommen hat.

Grundsätzlich ist zwar in beiden Gruppen die Mehrheit der Mütter in Elternzeit, allerdings ist ihr Anteil bei den Teilnehmerinnen deutlich erhöht. Dies spricht für die Notwendigkeit zeitlicher Ressourcen, um die An-

gebote von Chancenreich wahrnehmen zu können. Wiederum der Anteil an Vätern in Elternzeit ist in beiden Gruppen gleich gering. Da sich der Erwerbsstatus des Vaters nicht zwischen den teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Familien unterscheidet, kann hieraus geschlossen werden, dass das Projekt Chancenreich benachteiligte und nicht benachteiligte Familien gleichermaßen erreicht. Denn der väterliche Erwerbsstatus ist in der frühen Elternphase meistens maßgeblich für den Sozialstatus und die finanzielle Ausstattung der Familien. Des Weiteren wird von den teilnehmenden Familien deutlich häufiger Arbeitslosengeld in Anspruch genommen als von den nicht-teilnehmenden Familien. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass durch das Programm gerade finanziell schwächer gestellte Familien angesprochen werden.

Hinsichtlich des Bildungsabschlusses wird deutlich, dass einerseits besonders Familien mit höheren Bildungsabschlüssen am Chancenreich-Projekt teilnehmen, gleichzeitig aber auch Eltern erreicht werden, die keinen Schulabschluss haben. Insgesamt lässt sich sagen, dass durch das Projekt zwar auch viele Familien mit höherem Bildungsstand angesprochen werden, jedoch auch bildungsbenachteiligte Familien, bei denen besonders hohe Effekte der Teilnahme erwartet werden. Dies kann als positiv und als erster Erfolg des Projekts gewertet werden, denn Erfahrungen aus anderen Projekten belegen, wie groß die Schwierigkeit ist, stark benachteiligte Familien in solche Programme einzubinden (Lösel, 2006). Von ähnlichen Schwierigkeiten wird im Hinblick auf Familien mit Zuwanderungshintergrund berichtet. Vor dem Hintergrund, dass in Familien mit Zuwanderungshintergrund bestimmte Bildungsaktivitäten (z.B. Vorlesen) weniger häufig stattfinden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) und deshalb die Förderung der familialen Anregungsqualität von besonderer Bedeutung ist, ist es als positiv zu werten, dass Chancenreich durch den persönlichen Zugang viele Familien mit Zuwanderungshintergrund für eine Teilnahme am Pro-

jekt gewinnen kann. Fast die Hälfte der teilnehmenden Mütter oder Väter ist in einem anderen Land als Deutschland geboren. Die Ergebnisse zeigen also, dass Chancenreich geeignete Strategien wählt, um auch Familien zu erreichen, die häufig nicht an solchen Programmen teilnehmen.

Implikationen für zukünftige Evaluationen

Um die Auswirkungen einer Teilnahme an solchen Programmen realistisch einschätzen zu können, bedarf es wissenschaftlicher Begleitforschung. Jede Evaluationsstudie muss einerseits im Hinblick auf die soziodemographische Struktur der Teilnehmenden konzipiert sein. Andererseits zeigen die hier dargestellten Ergebnisse deutlich, dass die Kategorisierung von Familien als bildungsbenachteiligt kaum durch einzelne soziostrukturelle Merkmale (z.B. nur durch das Einkommen oder den Bildungsabschluss) erfolgen kann. Neben soziostrukturellen Merkmalen haben auch weitere Konstrukte wie z.B. die familiäre Anregungsqualität eine große Bedeutung und sollten bei der Konzeption, Gestaltung und Durchführung der Angebote und Programme ebenso einbezogen werden wie für ihre Evaluation.

Vor dem Hintergrund der zu erwartenden Effekte müssen sich Verantwortliche in Praxis und Wissenschaft die Fragen stellen, welche Zielgruppe mit einem bestimmten Angebot erreicht und welche Zielbereiche gefördert werden sollen. Ein Angebot, das beispielsweise explizit auf die besonderen Problemlagen von sozial benachteiligten Familien eingeht (z.B. durch Thematisierung von Arbeitslosigkeit, familiäre Aktivitäten im Kontext knapper finanzieller Ressourcen, Möglichkeiten staatlicher Unterstützung), wird keine oder nur geringe Effekte erzielen, wenn seine Teilnehmenden der Mittelschicht entstammen und diese Themen an der Lebenswelt der Familien vorbeigehen. Einerseits sollten also die Zielbereiche an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst sein, andererseits müssen Evaluationen berücksichtigen, dass die

Struktur der Teilnehmenden nicht immer der der Zielgruppe entspricht. Stattdessen gilt es zu überprüfen, ob von unterschiedlichen Ausgangsniveaus für verschiedene soziale Gruppen ausgegangen werden kann und ob differenzielle Effekte im Rahmen der Intervention zu erwarten sind.

Im Hinblick auf die Höhe möglicher Teilnahmeeffekte soll an dieser Stelle noch auf die Bedeutung der Erfassung ebendieser eingegangen werden: So zeigte sich in Studien, in denen am Ende nur die subjektive Einschätzung der Programmleiterinnen und Programmleiter erfasst wurde, dass diese den Erfolg umso geringer bewerteten, je sozial benachteiligter die teilnehmenden Familien waren. Lösel (2006) interpretiert dieses Ergebnis dahingehend, dass Programmleiterinnen und Programmleiter oftmals nur das gewünschte Ziel vor Augen haben und dadurch kleinere Veränderungen in die positive Richtung nicht sehen. Eine noch so große Veränderung kann übersehen werden, wenn die Eltern am Ende das Zielverhalten nicht vollständig zeigen. Durch den Einsatz standardisierter und validierter Fragebögen und Messinstrumente lassen sich Veränderungen objektiv abbilden und Effekte einer Teilnahme ermitteln.

Die derzeit laufende Studie AQuaFam zu den Auswirkungen des Projekts Chancenreich versucht, diese Aspekte in ihrer Konzeption zu berücksichtigen und greift die heterogene Teilnehmerstruktur dahingehend auf, dass sowohl Zielindikatoren erhoben werden, die für bildungsnahen Familien als relevant erachtet werden, als auch Zielindikatoren mit Relevanz für bildungsbenachteiligte Familien. Zentrale Zielindikatoren sind das Erziehungsverhalten, bildungs- und gesundheitsbezogene Einstellungen und Überzeugungen, das Gesundheits- und Vorsorgeverhalten der Eltern sowie der sprachliche und soziale Entwicklungsstand der Kinder.

Um eine Abschätzung der differenziellen Auswirkungen einzelner Projektbausteine zu ermöglichen, wird in AQuaFam die Nutzung und Bewertung der einzelnen Elemente des Projekts erfasst. In diesem Zusammenhang soll auch untersucht werden, welchen Anreiz

der monetäre Bonus für die Teilnahme spielt, bisher gibt es dazu in Deutschland noch keine vergleichbaren Daten. Laut Lösel (2006) ist etwas mehr als die Hälfte (ca. 63%) der bisherigen Angebote kostenpflichtig mit einer durchschnittlichen Gebühr von drei Euro pro Stunde; allerdings variiert die Kostenbeteiligung stark über die verschiedenen Arten der Angebote und ihre Anbieter hinweg (bspw. kostenlose Beratungsangebote vs. teure Elternkurse). Bei einem einstündigen Termin pro Woche kommen die Teilnehmenden somit auf einen monatlichen Betrag von 12 Euro. Wenn man zum Vergleich die gewährleisteten Sozialgeldregelsätze für Freizeit, Kultur, Unterhaltung und Bildung heranzieht, die für einen Erwachsenen bei ungefähr 40 Euro liegen, ist es kaum verwunderlich, dass mit steigendem Eigenkostenanteil auch die Sozialschichtzugehörigkeit der Teilnehmenden steigt. Vor dem Hintergrund der Möglichkeit, an diversen – zum Teil auch recht teuren – Familienbildungsangeboten kostenfrei teilzunehmen (z.B. Pékíp), ist Chancenreich auch ohne den zusätzlichen monetären Bonus attraktiv. Es ist denkbar, dass die kostenfreien und leicht zugänglichen Angebote für Familien aus sozial höheren Schichten bereits Anreiz genug sind, um an Chancenreich teilzunehmen. Der zusätzliche monetäre Bonus, der erst nach Beendigung des Programms ausgezahlt wird, könnte einen besonderen Anreiz für sozial schwache Familien bieten, am Projekt über den gesamten Zeitraum von drei Jahren teilzunehmen.

So wie Chancenreich einen modularen Ansatz verfolgt, um möglichst viele Familien zu erreichen, verfolgt die Studie AQuaFam einen konzeptuellen Ansatz, der sich nicht nur auf strukturelle, sondern auch auf pädagogische Konzepte stützt. Denn nur so können differenzielle Effekte zu den Auswirkungen von Familienbildungsprogrammen für verschiedene Elterngruppen differenziert berücksichtigt werden. Für die Gestaltung zukünftiger Maßnahmen ist das Wissen um solche Effekte unabdingbar.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237-275.
- Anders, Y., Grosse, C., Roßbach, H.-G., Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 195-211.
- Anders, Y. & Roßbach, H. G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edlmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 183-195): Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Anders, Y., Roßbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Andresen, S. & Müncher, V. (2011). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Chancenreich e. V.“ der Stadt Herford und der Carina Stiftung von August 2009 bis Juli 2011*. Bielefeld: Universität Bielefeld und Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Bierschock, K., Dürnberger, A. & Rupp, M. (2008). *Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. ifb-Materialien.
- Bildungsberichterstattung (2014). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Bird, K. & Hübner, W. (2010). *Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit*. Expertise Berlin: AWO-Bundesverband.

- Böhm, B. & Schneider, B. (2012). *Zusammenfassung der Zwischenergebnisse der Begleitforschung der ELTERN-AG*. Zugriff zuletzt am 25.4.2014 unter www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/zwischenbericht_02_eltern_ag.pdf.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 42-57.
- Clark, S. H. & Campbell, F. A. (1998). Can intervention early prevent crime later? The Abecedarian Projekt compared with other programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 319-343.
- Deutscher Verein (2005). *Niedrigschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen: Handlungsempfehlungen des Deutschen Vereins*. Berlin: Deutscher Verein.
- Friedrich, L. & Siegert, M. (2009). Förderung des Bildungserfolgs von Migranten. Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsgruppe für Migration und Integration. Working paper. 24/2009*. Nürnberg.
- Hachfeld, A. (in Druck). Frühkindliche Gesundheitsförderung im Elternprogramm Chancenreich: Vorstellung der wissenschaftlichen Begleitstudie AQuaFam. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*.
- Heitkötter, M. & Thiessen, B. (2009). Familienbildung: Entwicklungen und Herausforderungen. In H. Macha (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Familie, Kindheit, Jugend, Gender* (S. 423-436). Paderborn: Schöningh.
- Honkanen-Schoberth, P. (2013). Praxisportrait: Starke Eltern – Starke Kinder® Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes – mehr Freude mit Kindern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 379-383): Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age - Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 420-438.
- Koch, L.-B. (2010). Evaluation des Modellprojektes „Stadtteilmütter gehen in die Schule“ Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse. Berlin.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. *Frühe Bildung*, 1, 181-193.
- Lösel, F. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbeereich*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl Psychologie.
- Lorenz, W. (2008). Aufwachsen in Benachteiligung: Kinder und Jugendliche in Armutslagen. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel* (S. 89-98): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magnuson, K. A., Meyers, M., Ruhm, R. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115-157.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164. doi: 10.2307/3202474
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care, and school. *Developmental Psychology*, 41, 99-114.
- OECD (2001). Knowledge and skills for life. *First results from the OECD programme for*

- international student assessment (PISA) 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Powell, D. R. (2000). The Head Start program. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (3rd ed., p. 55-75). Columbus, OH: Merrill.
- Rauschenbach, T. (2013). Ein Rechtsanspruch und seine Folgen – der U3-Ausbau auf der Zielgeraden. *Frühe Bildung*, 2, 152-156. doi: 10.1026/2191-9186/a000104
- Reynolds, A. R. & Hayakawa, C. M. (2011). Why the child-parent center education program promotes life-course development. In E. Zigler, W. S. Gilliam & W. S. Barnett (Eds.), *The pre-K debates. Current controversies & issues* (p. 144-152). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Rudl, R. (2012). Opstapje – Schritt für Schritt: Inklusion möglichst früh. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion* (S. 239-247): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013). *Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin: SVR.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, 179-198.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Signifikant benefits. The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S. & Belfield, C. R. N., M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Sodtke, D. & Armbruster, M. M. (2007). ELTERN-AG - Die niedrigschwellige Elternschule für die frühe Kindheit. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 707-720.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004. London: Institute of Education, University of London/ Department for Education and Skills/Sure Start.
- Taubner, S., Munder, T., Unger, A. & Wolter, S. (2013). Wirksamkeitsstudien zu Frühen Hilfen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 22, 232-243. doi: 10.1026/0942-5403/a000122
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niermann, J. (2002). *Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – starke Kinder“ des deutschen Kinderschutzbundes. Forschungsbericht*. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft der Fachhochschule Köln.
- von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. Saarbrücken: Universitäts- und Landesbibliothek.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 503-531. doi: 10.1007/s11618-013-0375-3
- Weinert, S., Ebert S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 32-45.
- Wittke, V. (2012). Familien in benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung. In R. Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien* (S. 191-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zhai, F., Brooks-Gunn, J. & Waldfogel, J. (2011). Head Start and urban children's school readiness: A birth cohort study in 18 cities. *Developmental Psychology*, 47, 134-152. doi: 10.1037/a0020784

Zhai, F., Raver, C. C. & Jones, S. M. (2012). Academic performance of subsequent schools and impacts of early interventions: Evidence from a randomized controlled trial in Head Start settings. *Children and Youth Services Review*, 34, 946-954. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.026

Franziska Wilke
 Freie Universität Berlin
 Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung
 Habelschwerdter Allee 45
 14195 Berlin
 f.wilke@fu-berlin.de



228 Seiten,
 ISBN 978-3-89967-412-5,
 Preis: 20,- €

Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hrsg.)

Der Nutzen wird vertagt ...

Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert

Europäische Harmonisierung der Hochschullehre, Exzellenzinitiativen, Forschungscluster und eine an Kennziffern orientierte Steuerung der wissenschaftlichen Entwicklung wirken auf Lehre und Forschung an unseren Hochschulen ein und haben gerade für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften besondere Konsequenzen.

Wie die Analysen im vorliegenden Band zeigen, wird die Wissenschaftsentwicklung in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften durch die unkritische Übernahme von Steuerungspraktiken auf einen riskanten Weg gelenkt, der - angeblich - der wissenschaftlichen Profilbildung dient. Dies erweist sich jedoch zunehmend als Legitimationsfiktion, die es zudem erschwert, dem Bedarf an praktisch bedeutsamen Innovationen in Schule, Hochschule sowie Aus- und Weiterbildung gerecht zu werden.

Da es nicht reicht, der Öffentlichkeit im Allgemeinen und der Bildungspraxis im Besonderen einen potenziellen Nutzen zu versprechen, der irgendwo und diffus in der Zukunft liegt, wollen die Beiträge in diesem Band den Diskurs anregen und auf Widersprüche und unhinterfragte Prämissen aufmerksam machen.

Selbstverständlich braucht gerade auch eine nutzenorientierte Forschung Qualitätskriterien und eine wissenschaftsimmanente Legitimation. Beides kann das Buch zwar (noch) nicht liefern. Aber vielleicht gelingt es, deren Dringlichkeit bewusst zu machen und all jene zu unterstützen, die gegenüber dem entdifferenzierenden Standardisierungseifer für eine aufgaben- und fachgerechte Profilbildung zwischen und innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen eintreten.



PABST SCIENCE PUBLISHERS

Eichengrund 28, D-49525 Lengerich, Tel. ++ 49 (0) 5484-308, Fax ++ 49 (0) 5484-550

E-Mail: pabst@pabst-publishers.de | www.pabst-publishers.de | www.psychologie-aktuell.com