

The logo for DIW BERLIN, featuring a teal square with a white diagonal line and the text "DIW BERLIN" in white.

HEINZ  
UND  
HEIDE **DÜRR  
STIFTUNG**

# FAMILIEN IM ZENTRUM

Unterschiedliche Perspektiven  
auf neue Ansatzpunkte der Kinder-,  
Eltern- und Familienförderung

Sophia Schmitz, M. Sc. (DIW Berlin)  
Prof. Dr. C. Katharina Spieß  
(DIW Berlin und Freie Universität Berlin)



## **Zu den Autorinnen**

Prof. Dr. C. Katharina Spieß leitet am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) die Abteilung Bildung und Familie und hat an der Freien Universität Berlin die Professur für Bildungs- und Familienökonomie inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen vorrangig in dem Bereich der Bildungs- und Familienökonomie.

Sophia Schmitz, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Bildung und Familie am DIW Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Ökonomie der frühen Kindheit und der Familienökonomie.

## **Die Studie**

Die Studie wurde von der  
Heinz und Heide Dürr Stiftung gefördert.  
*Berlin, Februar 2019*

# FAMILIEN IM ZENTRUM

Unterschiedliche Perspektiven  
auf neue Ansatzpunkte der Kinder-,  
Eltern- und Familienförderung

Sophia Schmitz, M. Sc. (DIW Berlin)  
Prof. Dr. C. Katharina Spieß  
(DIW Berlin und Freie Universität Berlin)



# INHALTSVERZEICHNIS

1	<b>Motivation und Ziele der Studie</b>	5
2	<b>Begriffsklärung und Hintergründe</b>	11
3	<b>Merkmale von Zentren für Familien</b>	15
4	<b>Landesrechtliche Regelungen und Bildungspläne</b>	21
	Landesrechtliche Regelungen	21
	Bildungspläne	25
5	<b>Nationale Beispiele</b>	29
	Familienzentrum NRW	30
	Berliner Familienzentren	33
	Familienzentren mit Early Excellence-Ansatz in Hannover	36
	Hamburger Eltern-Kind-Zentren	37
	Familienzentren Hessen	38
	Sächsisches Modellprojekt Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen	39
	Bayrisches Modellprojekt Familienstützpunkte	40
6	<b>Internationale Beispiele</b>	43
	US-amerikanische Ansätze	44
	Britische Ansätze	48
	Nordeuropäische bzw. skandinavische Ansätze	52
7	<b>Fazit und Handlungsempfehlungen</b>	53
	Literaturverzeichnis	61
	Quellenverzeichnis zu rechtlichen Regelungen	70
	Impressum	72



# 1 MOTIVATION UND ZIELE DER STUDIE<sup>1</sup>

Das Leben von Familien in Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Heute sind knapp 68 Prozent der Mütter mit minderjährigen Kindern erwerbstätig, 69 Prozent davon in Teilzeit. Bei Müttern mit jüngeren Kindern sind die Erwerbstätigenquoten niedriger. Werden beispielsweise Mütter mit Kindern unter drei Jahren betrachtet oder alle Mütter mit noch nicht schulpflichtigen Kindern, liegen die Anteile bei jeweils 35 bzw. 50 Prozent (Statistisches Bundesamt - Destatis 2018a). Bei vielen der nicht-erwerbstätigen Mütter besteht der deutliche Wunsch, eine Erwerbstätigkeit auszuüben. Väter nehmen zwar zunehmend Familienaufgaben in den ersten Lebensjahren wahr, gehen nach wie vor aber überwiegend einer Vollzeiterwerbstätigkeit nach. Somit wachsen immer mehr Kinder mit zwei erwerbstätigen Eltern auf und eine gelungene Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit hat für weit mehr Familien eine Bedeutung als noch vor zehn Jahren.

Dem gegenüber stehen die knapp 5 Prozent der Kinder aus Paarfamilien und knapp 30 Prozent der Kinder von Alleinerziehenden, bei denen kein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nachgeht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Destatis 2018b). Zudem haben 12 Prozent der Kinder Eltern, von denen keiner eine berufliche Ausbildung hat. 20 Prozent aller Kinder leben in Familien mit einem Haushaltseinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze, davon sind insbesondere Familien mit drei und mehr Kindern und Haushal-

---

<sup>1</sup> Wir danken Louisanne Knierim für ihre Unterstützung bei der Literaturrecherche und anderen Arbeiten an dieser Studie.

te mit alleinerziehenden Elternteilen betroffen. Insgesamt – so weist der aktuelle Bildungsbericht 2018 aus – ist mit gut 30 Prozent fast jedes dritte Kind von mindestens einer Risikolage betroffen. Diesen Familien fehlen häufig die notwendigen finanziellen Ressourcen, um ihren Kindern eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung zu bieten und in bildungsnahe Aktivitäten zu investieren. Hinzu kommt, dass eine Belastung mit mehreren Risikolagen neue Familienkonflikte und ein nachteiliges Erziehungsverhalten auslösen kann (für einen Überblick vgl. z.B. Cooper und Stewart 2013, 2017).

Ferner haben sich Familien auch dahingehend geändert, dass mehr Familien einen Migrations- oder Fluchthintergrund aufweisen. Der Anteil der geborenen Kinder mit einem Elternteil nicht-deutscher Herkunft beträgt 35 Prozent (Destatis 2018c). Besonders in Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, wird zu Hause in der Familie oft kein Deutsch gesprochen (Destatis 2018d). Die Bedarfe dieser Familien unterscheiden sich aus sprachlicher und kultureller Sicht.

Damit wird auf der einen Seite deutlich, dass Familien sehr unterschiedliche Bedarfe haben. Auf der anderen Seite weisen diese Befunde darauf hin, dass eine bedarfsgerechte familiäre Infrastruktur für *alle* Familien von großer Bedeutung ist. Entsprechend haben die zuständigen Gebietskörperschaften (Kommunen, Länder und auch der Bund) in den letzten Jahren massiv in den Ausbau der Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur investiert. Sowohl die Anzahl der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren als auch das ganztägige Betreuungsangebot für Kinder im Kindergartenalter wurden stark ausgebaut (z.B. Jessen et al. 2018). In jüngster Vergangenheit gewinnen zunehmend auch Fragen der Qualität dieser Angebote an Bedeutung. Mehrere Bund-Länder-Konferenzen haben sich mit dem Thema der Qualität beschäftigt und seit dem Januar 2019 ist das „Gute-Kita-Gesetz“ in Kraft. Der primäre Fokus der Kindertagesbetreuung liegt auf Bildungs- und Betreuungsleistungen für *Kinder*.

Daneben ist in den letzten Jahren auch die Anzahl anderer öffentlich finanzierter Angebote im Bereich der Familien- und Elternbildung stetig gewachsen, beispielsweise im Bereich der Frühen Hilfen (z.B. Brand et al. 2015). Diese Angebote setzen daran an, Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken und in ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen, unabhängig davon, ob die Kinder eine

Kindertagesbetreuung nutzen. Angebote der Familien- und Elternbildung adressieren damit primär *Eltern*.

Damit stehen in Deutschland zwei Systeme nebeneinander, deren Perspektiven vielfach nicht miteinander verbunden werden. In den letzten Jahren wurden jedoch vermehrt Ansätze entwickelt, die eine solche Verbindung vornehmen: Förderprogramme und Modellprojekte wurden initiiert, um Kindertageseinrichtungen darin zu unterstützen, sich dem Sozialraum zu öffnen und Familien durch eine Bündelung familienunterstützender und präventiver Angebote gezielt zu fördern. Sogenannte *Zentren für Familien*<sup>2</sup> entstanden, die Kindertageseinrichtungen oder ähnliche Einrichtungen zu einem Ort für die Familie als Ganzes machten und Elemente der Eltern- und Familienbildung integrieren.

Solche verbindenden Ansätze stellen *Familien* in den Vordergrund und tragen damit dem Befund Rechnung, dass Familien nach wie vor der erste und zentrale Bildungsort für Kinder sind. Sie setzen daran an, Familien in Abhängigkeit ihrer familialen Bedarfe in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit zu unterstützen. Denn auch mit einem stetig wachsenden Anteil von Kindern, welche Angebote der Kindertagesbetreuung nutzen, bleibt es unbestritten, dass die Familie eine elementare Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat (z.B. Carneiro und Heckman 2003; Belsky et al. 2007; Melhuish 2010). Eine Unterstützung von Kindern *und* Eltern ist demnach nicht nur aus einer individuellen, sondern auch aus einer gesamtgesellschaftlichen und damit gesamtwirtschaftlichen Perspektive von elementarer Bedeutung.

Hinzu kommt, dass sich Eltern in Deutschland eine größere Einbindung in Kindertageseinrichtungen wünschen – dies zeigen einschlägige Umfragen (z.B. Camehl et al. 2015) - und es einen großen ungedeckten Bedarf an Erziehungsberatung und Elternbildung gibt (z.B. Lösel 2006; Smolka 2002; Mühling und Smolka 2007; Neumann und Smolka 2016). Die existierenden Familienbildungs- und Unterstützungsangebote erreichen viele Familien allerdings nicht. Insbesondere Familien mit hohem Unterstützungsbedarf nehmen die klassischen Angebote der Familienbildung selten wahr. Kindertageseinrichtungen sind demnach ein vielversprechender Ansatzpunkt, um koordinierende und kompensatorische Angebote in der Familienpolitik zu bündeln, weil sie grundsätzlich eine hohe Erreichbarkeit der Eltern gewährleisten.

---

2 Zum Begriff „Zentren für Familien“ siehe Kapitel 2.

Vor diesen Hintergründen ist es das Ziel der vorliegenden Studie, sich mit *Zentren für Familien* detaillierter zu befassen und Ansatzpunkte aufzuzeigen, wie sich Kindertageseinrichtungen auf der einen Seite und Familienbildungsangebote auf der anderen Seite zu Zentren für Familien weiterentwickeln können.

Entsprechende Ansätze sollen vor dem Hintergrund von drei unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden.

1. **Landesrechtliche Regelungen und Bildungspläne:** Erstens geht es um rechtliche und landesweit gültige Richtlinien. Zum einen wurden alle Landesgesetze, welche die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen auf Landesebene regeln, danach durchgesehen, welche Ansatzpunkte dort in Hinblick auf Zentren für Familien zu finden sind. Darüber hinaus wurden die Bildungspläne der Länder entsprechend analysiert. Außerdem wurden einzelne Verwaltungsrichtlinien bzw. Rechtsverordnungen gesichtet, welche in diesem Kontext von Relevanz waren.
2. **Nationale Beispiele:** Eine zweite Betrachtungsweise beschäftigt sich mit Beispielen und Modellvorhaben in Deutschland. Dabei werden nur Beispiele vorgestellt, welche wissenschaftlich begleitet wurden.
3. **Internationale Beispiele:** Aus einer dritten, internationalen Betrachtungsweise heraus werden Beispiele aus dem Ausland zusammengetragen und vorgestellt. Hier konzentrieren wir uns auf renommierte Beispiele, die wissenschaftlich evaluiert wurden. Dabei handelt es sich in diesem Falle fast ausschließlich um Wirkungsanalysen, welche auch aus einer familien- und bildungsökonomischen Perspektive höchsten Evaluationsstandards genügen.

Für alle drei Perspektiven stellen wir vorab Merkmale zusammen, die für eine Betrachtung von Zentren von Familien von Bedeutung sind. Das Merkmalsraster dient als Grundlage für die Sichtung der landesrechtlichen Regelungen, Bildungspläne, nationalen und internationalen Beispiele. Diese Zusammenstellung erfolgt auf der Basis einschlägiger sozialwissenschaftlicher Studien.

Insgesamt ist es das **Ziel dieser Studie**, weitere Impulse für die Diskussion über die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen auf der einen Seite und der Eltern- und Familienbildung auf der anderen Seite hin zu Zentren für Familien zu geben. Es ist die Intention, in einer kompakten Darstellung weitere Ansatzpunkte für eine konkrete und fundierte Diskussion des Themas zu liefern. Dabei erhebt die Studie keinen Anspruch auf Vollständigkeit in dem Sinne, dass *alle* vorhandenen Studien, Beispiele und Ansatzpunkte identifiziert wurden. Vielmehr soll sie aus drei Betrachtungsweisen heraus Aspekte herausstellen, die es ermöglichen, die Thematik weiterzuentwickeln.

Außerdem gilt es, bei der Lektüre der Studie folgendes zu beachten: Die Studie ist primär aus einer *bildungs- und familienökonomischen* Perspektive verfasst – gleichwohl wurde auch Literatur aus zahlreichen anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen verwendet. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass auch diese Studie vor dem Hintergrund des Zeit- und Kostenrahmens zu bewerten ist, in dem sie erstellt wurde: Die Studie wurde in drei Monaten verfasst und kann von daher in vielen Aspekten nur einen explorativen Charakter haben. Insgesamt waren 1,8 Personenmonate für die Recherchen und ihre Zusammenstellung angesetzt.

Die Studie ist wie folgt aufgebaut: Bevor die drei Perspektiven auf Basis des Merkmalsrasters systematisch vorgestellt werden, erfolgt im folgenden Kapitel eine kurze Begriffsklärung, was in dieser Studie unter dem Begriff „Zentren für Familie“ verstanden wird. Außerdem werden hier sehr komprimiert die beiden bisherigen Perspektiven der Eltern- und Familienbildung und der Kindertagesbetreuung dargestellt. Nach der Darstellung des Merkmalsrasters in Kapitel 3 erfolgt im vierten Kapitel die Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Durchsicht der landesrechtlichen Regelungen. Im Kapitel 4 werden die ausgewählten Beispiele aus Deutschland skizziert und im Kapitel 6 internationale Beispiele zusammengefasst. Die Studie schließt mit einem Fazit und konkreten Handlungsempfehlungen.



## 2 BEGRIFFSKLÄRUNG UND HINTERGRÜNDE

Insbesondere die Institutionen der Kindertagesbetreuung, der Eltern- und Familienbildung und des Zentrums für Familie sind im Kontext dieser Studie von Bedeutung. Sie werden im Folgenden kurz diskutiert.

**Kindertagesbetreuung.** Folgt man dem gesetzlichen Auftrag der Kindertagesbetreuung, so soll sie erstens die Entwicklung von Kindern zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, zweitens die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen und drittens Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Dies regelt auf Bundesebene § 22, Absatz 2 und 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, Sozialgesetzbuch SGB VIII). Außerdem sollen die Fachkräfte, dem verfassungsrechtlichen Erziehungsvorrang der Eltern entsprechend, nicht nur eng mit den Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten, sondern nach § 22a des KJHGs auch mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen kooperieren, insbesondere solchen der Familienbildung und –beratung. Auf Bundesebene gibt es demnach einen gesetzlichen Rahmen, der es ermöglicht, das Regelangebot von Kindertageseinrichtungen zu erweitern.

Ein stetig wachsender Anteil von Kindern nutzt die Kindertagesbetreuung. Im Jahr 2018 besuchen 28 Prozent der Kinder unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung und 5 Prozent werden in einer Kindertagespflege betreut. Bei den Drei- bis unter Sechsjährigen

liegt die Betreuungsquote bei 93 Prozent (Destatis 2018e). Der Bedarf an Betreuungsplätzen übersteigt jedoch vielerorts weiterhin das Angebot und macht einen weiteren Ausbau erforderlich (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Neben den vielfach bekannten Unterschieden in der regionalen Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für unter Dreijährige gibt es in dieser Altersgruppe auch große sozioökonomische Unterschiede in der Nutzung. So haben sich durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung die Nutzungsquoten von unter Dreijährigen, die als sozioökonomisch benachteiligt gelten, und anderen Kindern weiter auseinanderentwickelt. Daran hat auch der seit 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung für alle Kinder ab dem zweiten Lebensjahr nichts geändert (Jessen et al. 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien, aus Familien mit einem geringen Einkommen und aus Familien, bei denen beide Eltern einen Migrationshintergrund haben, sind in dieser Altersgruppe in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert. Sie werden von Kindertageseinrichtungen demnach nicht in dem Umfang erreicht wie andere Gruppen.

Für Deutschland liegen zahlreiche Studien vor, welche belegen, dass Kindertageseinrichtungen zu einer Steigerung der mütterlichen Erwerbstätigkeit und des Erwerbsvolumens beitragen (für einen Überblick vgl. z.B. Spieß 2018). Darüber hinaus gibt es wenige Arbeiten, die darauf hinweisen, dass die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit nicht nur von der Quantität, sondern auch der Qualität der Betreuung abhängt (vgl. zusammenfassend z.B. Schober et al. 2016). Daneben existieren Arbeiten, welche die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für die kindliche Entwicklung untersuchen. Bildungsökonomische Arbeiten zu den Effekten der Kindertagesbetreuung sowohl auf der Basis deutscher als auch internationaler Daten zeigen, dass besonders Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien von einer qualitativ guten Kindertagesbetreuung profitieren. Insbesondere aus der internationalen Literatur ist jedoch bekannt, dass diese Effekte nur dann eintreten, wenn es sich um Angebote einer hohen pädagogischen Qualität handelt (vgl. z.B. Spieß 2018; Schober et al. 2016). Die Bildungsfunktion der Kindertagesbetreuung setzt demzufolge eine hohe Qualität voraus.

**Familien- und Elternbildung.** Nach §16 Absatz 2 des KJHG soll die Familien- und Elternbildung „auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und

Erziehungssituationen eingehen, die Familie in ihrer Gesundheitskompetenz stärken, die Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten“. Es geht also um eine Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern und die Unterstützung und Begleitung im Erziehungsalltag. Hierzu steht eine breite Palette von Angeboten bereit (z.B. Lösel 2006; Brand et al. 2015). Zum Spektrum gehören beispielsweise geburts- und familievorbereitende Kurse, Gruppenangebote für Eltern und Kinder, spezialisierte Beratungsangebote, Selbsthilfeangebote oder Gesundheits- und Ernährungskurse. Einen deutlichen Zuwachs gab es in den letzten Jahren in Deutschland bezüglich der Anzahl der Angebote für Familien ab der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren der Kinder, die sogenannten *Frühen Hilfen* (z.B. Brand et al. 2015). *Frühe Hilfen* sind Unterstützungsangebote, die darauf abzielen, die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern in Familie und Gesellschaft frühzeitig und nachhaltig zu verbessern.

Aus unterschiedlichen Untersuchungen in Deutschland (z.B. Lösel 2006; Smolka 2002; Mühling und Smolka 2007; Neumann und Smolka 2016; Brand et al. 2015) ist bekannt, dass Familien mit hohem Unterstützungsbedarf klassische Angebote der Familienbildung seltener wahrnehmen. Angebote der Elternbildung nutzen vor allem bildungsnahe Eltern aus mittleren Einkommensgruppen.

Die kausalen Effekte von zielgerichteten Familienangeboten sind insbesondere im internationalen Kontext umfassender erforscht worden (für einen Überblick vgl. z.B. Peacock et al. 2013; Avellar und Supplee 2013). Untersucht wurden neben den Auswirkungen auf kindbezogene Maße wie beispielsweise die kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten der Kinder auch Wirkungen auf elternbezogene Maße wie Erziehungskompetenzen, Erwerbsmerkmale und Gesundheit. Die Ergebnisse unterscheiden sich je nach Angebot und Zielgruppe, die meisten Studien finden geringe positive Effekte. Meta-Analysen (z.B. Layzer et al. 2001; Sweet und Appelbaum 2004; Lösel und Runkel 2012) zeigen, dass diese besonders ausgeprägt sind, wenn Eltern und Kinder gemeinsam gefördert werden. Weniger effektiv sind universelle bzw. offene Angebote (z.B. Layzer et al. 2001). Für Deutschland gibt es nur wenige Studien (z.B. Sandner et al. 2018; Heinrichs et al. 2014) zu den Wirkungen entsprechender Angebote im Sinne

kausalanalytischer Evidenz, d.h. im Sinne von Wirkungsstudien, welche Effekte bei Kindern und Müttern allein auf die Programmteilnahme zurückführen können.

**Zentren für Familie.** Mit Zentren für Familien werden in dieser Studie Einrichtungen (im Einzelfall Programme) bezeichnet, welche darauf abzielen, Leistungen der Kindertagesbetreuung gezielt mit eltern- und familienorientierten Angeboten und Dienstleistungen im sozialen Nahraum zu verknüpfen. Dabei kann es darum gehen, eine Verbindung mit bereits existierenden Angeboten zu schaffen oder neue Unterstützungsleistungen an die Einrichtungen anzugliedern.<sup>3</sup>

Auf der Grundlage bisheriger Ansätze (vgl. z.B. Diller 2006; Peucker und Riedel 2004; Diller et al. 2008; Bertram et al. 2002) sind unterschiedliche Modelle von Zentren für Familien festzumachen. So können erstens familienorientierte Angebote anderer Institutionen in der Kindertageseinrichtung fallbezogen, präventiv oder situativ integriert werden und eigenständig oder in gemeinsamer Verantwortung mit anderen organisiert werden. Zweitens können sich mehrere Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft auf ein gemeinsames, kooperatives Rahmenkonzept verständigen, das die unterschiedlichen Angebotssegmente der Einrichtungen integriert. Die Angebote müssen dabei nicht zwangsläufig in der Kindertageseinrichtung stattfinden, vielmehr übernimmt die Kindertageseinrichtung eine Vermittlungsfunktion und bildet den „Knotenpunkt“ eines familienunterstützenden Netzwerkes im sozialen Nahraum. In einem dritten Modell sind die Angebote vollständig integriert und finden an einem Standort unter einer gemeinsamen Managementstruktur statt. Darüber hinaus ist eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten der Integration und Kooperation möglich.

---

3 Dabei grenzen sich Zentren für Familien von Mehrgenerationenhäusern ab, welche den Fokus nicht auf familienspezifische Unterstützungsangeboten haben, sondern darauf, eine Begegnung zwischen den Generationen zu ermöglichen und familienergänzende Angebote durchzuführen (z.B. Rauschenbach 2008).

# 3 MERKMALE VON ZENTREN FÜR FAMILIEN

Eine Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen hin zu Zentren für Familien kann vor dem Hintergrund vielfältiger Überlegungen und Zielvorstellungen erfolgen<sup>4</sup>. Dabei sind aus einer bildungs- und familienökonomischen Perspektive und vor dem Hintergrund der spezifischen Rahmenbedingungen in Deutschland mindestens zehn Merkmale relevant. Sie können als ein Ansatzpunkt für eine vertiefte Diskussion dieser Zentren dienen. Allerdings sind sie keinesfalls als ein statisches Merkmalsraster zu verstehen, sondern auch sie bedürfen einer Weiterentwicklung und Anpassung an neue gesellschaftliche Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse. Wie eingangs bemerkt erfolgt die Zusammenstellung dieser Merkmale auf der Basis eigener Vorarbeiten (z.B. Spieß 2009) und einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Studien, welche sich mit Zentren von Familie im weiteren Sinne auseinandersetzen.

**1 Systematische Bedarfsorientierung:** Zentren für Familien sollten aufbauend auf der Analyse der Bedarfe von Familien ihr Leistungsspektrum entwickeln (vgl. z.B. Rauschenbach 2008). Eine solche Bedarfsorientierung und damit auch ein passgenauer Zuschnitt der Angebote erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Angebote angenommen werden (für Angebote der Familienbildung vgl. z.B. Smolka 2002). Im Hinblick auf die Bedarfe der Zielgruppen wird häufig zwischen kompensatorischen und koordinierten Leistungen unterschieden (z.B. Spieß 2009). Sie richten sich an zwei divergente

---

4 Für eine ökonomische Perspektive zu einer entsprechenden Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen in diese Richtung, vgl. auch z.B. Spieß (2010, 2012).

Zielgruppen mit unterschiedlichen Bedarfen. Kompensatorische Angebote haben zum Ziel, sozioökonomisch benachteiligte Familien zu fördern und zu unterstützen, um damit bestehende Unterschiede auszugleichen und zukünftige Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben herzustellen (z.B. Currie 2001; Karoly 1998). Sie fokussieren beispielsweise die hohe Anzahl von Kindern, die in armutsgefährdeten oder einkommensarmen Familien aufwachsen. Auch die gestiegene kulturelle Vielfalt in Deutschland erfordert kompensatorische Angebote, insbesondere im Hinblick auf den Spracherwerb der Kinder und Eltern. Auf der anderen Seite wächst auch die Nachfrage nach koordinierten Angeboten. Koordinierte Angebote entlasten die Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und können strukturellen Zeitproblemen und erhöhten Koordinierungsanforderungen von Familien begegnen (z.B. BMFSFJ 2006, 2012). Sie umfassen beispielsweise flexible Betreuungszeiten – auch während der Randzeiten – Vermittlung von Hol- und Bring-Diensten sowie kurzfristige Notfallbetreuungen für die Kinder und ihre Geschwister. Ein vielfach als ganzheitlich bezeichneter Ansatz bezieht darüber hinaus die Bedarfe erweiterten Familien, über die Kernfamilie hinaus, mit ein. Dazu gehören auch getrenntlebende Elternteile, Großeltern und ältere Geschwisterkinder. Eine systematische Bedarfsplanung sollte zum einen auf kommunaler Ebene angesiedelt sein und zum anderen von den Einrichtungen selbst betrieben werden.

**2 Stetiger Sozialraumbezug:** Der Bezug zum sozialen Nahraum stellt für die Zentren für Familien ein zentrales Merkmal dar, das diese Einrichtungen fortwährend einhalten sollten. Dies betrifft zum einen den Bezug zu den Bedarfen der Familien im sozialen Nahraum und zum anderen den Bezug zu den familiennahen Angeboten im sozialen Nahraum. Durch einen effektiven Sozialraumbezug können unterschiedliche Spezifika des Umfeldes von Zentren für Familien, wie z.B. die Zusammensetzung der Bevölkerung als auch das wirtschaftliche Umfeld, berücksichtigt werden. Darüber hinaus kann aber auch das Zentrum selbst aktiv an der Gestaltung des sozialen Nahraums mitwirken, was wiederum Familien zu Gute kommen kann (z.B. OECD 2006; Ceballo und McLoyd 2002).

**3 Institutionelle Vernetzungen:** Durch verbindliche Kooperationen und Einbindung von bereits vorhandenen Ressourcen und Angeboten zur Unterstützung, Beratung und Bildung von Kindern und Familien können ganzheitliche, flexible und institutionsübergreifende Hilfeformen entstehen (z.B. Textor 2008; Diller et al. 2008; Engel-

hardt 2016). Eine Verknüpfung unterschiedlicher Angebote schafft zusätzliche Ressourcen und kann teure Parallelstrukturen vermeiden. Die konkrete Ausgestaltung institutioneller Vernetzung kann in vielen Formen und Varianten erfolgen (z.B. Diller 2006). Zentren für Familie können entweder Leistungen selbst anbieten oder diese in Kooperation mit anderen Anbietern zur Verfügung stellen, Eltern über vorhandene Angebote informieren oder sie an andere Einrichtungen weitervermitteln. Hilfreich ist es, dass Kooperationsstrukturen verbindlich, d.h. zum Beispiel vertraglich festgehalten und nachhaltig sind. Darüber hinaus muss es auch darum gehen, dass andere Partner auf die Angebote der Zentren für Familien aufmerksam machen, um frühzeitig Familien an diese Angebote heranzuführen.

**4 Niedrigschwelliger Zugang:** Ein niedrigschwelliger Zugang durch offene Angebote und Treffmöglichkeiten sollte es ermöglichen, grundsätzlich alle Kinder und ihre Familien einzubeziehen (z.B. Hartung et al. 2010). Dabei muss es auf der einen Seite darum gehen, auch Familien, welche bisher in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind (z.B. Jessen et al. 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), zu adressieren. Auf der anderen Seite sollten die Angebote für alle Familien attraktiv sein, auch um eine Stigmatisierung zu verhindern. Die Angebote sollten leicht in den Alltag integrierbar sein und ohne großen zusätzlichen Aufwand in Anspruch genommen werden können. Die Kosten sollten so ausgestaltet sein, dass allen Familien eine Inanspruchnahme möglich ist.

**5 Gezielte Elterneinbindung:** Es ist per se ein Ziel von Zentren von Familien, sich an Kindern und Eltern zu orientieren. Eine gezielte Elterneinbindung sollte darüber hinaus sicherstellen, dass Eltern auch an der Gestaltung der Angebote und deren Weiterentwicklung beteiligt werden. Eine notwendige Bedingung für die erfolgreiche Arbeit der Zentren für Familien ist eine kontinuierliche Kommunikation zwischen den Fachkräften im Zentrum und den Eltern sowie eine Einbindung und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern bei strukturellen Entscheidungen des Zentrums (z.B. Betz 2015). Dieses Merkmal ist insbesondere auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass sich Eltern eine größere Mitwirkung in Kindertageseinrichtungen wünschen (vgl. z. B. Camehl et al. 2015).

**6 Hohe Qualität:** Die Wirkungen von frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Beratungsleistungen hängen stark von der Qualität der Angebote ab. Anders formuliert ist eine sehr gute pädagogische

Qualität die zentrale Voraussetzung für positive Wirkungen auf die kindliche Entwicklung (vgl. z.B. Anders 2013), aber auch für eine gelungene Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit (vgl. zusammenfassend z.B. Schober et al. 2016). Die Weiterentwicklung zu einem Zentrum für Familien muss deshalb immer auch die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität miteinbeziehen. Darüber hinaus ist aber auch eine hohe Qualität anderer Leistungen, wie z.B. der Beratungsleistungen für Eltern, von zentraler Bedeutung, wenn die Potenziale eines familienorientierten Ansatzes ausgeschöpft werden sollen. Eine kontinuierliche Qualitätssicherung sollte ein zentrales Steuerungsinstrument für Zentren für Familien sein (z.B. OECD 2015).

**7 Adäquate Fachkräfteaus- und weiterbildung:** Den Fachkräften in Zentren von Familien kommt – wie auch in anderen Kontexten (z.B. OECD 2012, 2006) - eine Schlüsselrolle zu, sowohl bei der Weiterentwicklung zu einem entsprechenden Zentrum für Familie als auch bei der Zentrumsarbeit selbst. Die Fachkräfte sollten durch geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf diese Aufgaben vorbereitet werden. Je nach Ausgestaltung des Zentrums gehören zu den zusätzlichen Aufgaben von pädagogischen Fachkräften und der Leitungskräfte beispielsweise die Durchführung von Bedarfsanalysen und Sozialraumanalysen, Vernetzungs- und Koordinierungsaufgaben sowie die Verantwortung von Planung und Organisation von Bildungsangeboten für die Familien. Auch die verstärkte Zusammenarbeit und Beratung von Eltern bedarf adäquater Aus- und Weiterbildungen. Insbesondere Schulungen im Umgang mit teilweise schwer erreichbaren Familien sind von großer Bedeutung.

**8 Nachhaltige Finanzierung:** Eine nachhaltige Finanzierung der Zentrumsarbeit ist für eine effiziente und effektive Arbeit der Zentren für Familien essentiell. Von daher sind für die Zentren länger- bis langfristige Finanzierungszusagen notwendig. Eine Finanzierung der Zentren als Modellprojekte sollte nicht die Regel sein. Fragen der nachhaltigen Finanzierung sind aber auch damit verbunden, welche Gebietskörperschaften sich an der Finanzierung der Zentren beteiligen. Da letztlich alle Gebietskörperschaften, Kommunen, Länder und der Bund von entsprechenden Zentren profitieren, sollten sich alle an einer entsprechenden Finanzierung beteiligen, die es nachhaltig und verbindlich festzulegen gilt (vgl. z.B. Bertram et al. 2012; Sell 2008).

**9 Institutionalisierte Weiterentwicklung:** Zentren für Familien sollten keinesfalls statische Einrichtungen sein, sondern sich an gesellschaftliche und institutionelle Veränderungen anpassen. Dies betrifft Veränderungen im sozialen Nahraum, gesamtgesellschaftliche Veränderungen sowie neue wissenschaftliche Erkenntnisse zur effektiven Begleitung von Kindern, Eltern und Familien. Eine Weiterentwicklung, welche auf institutioneller Ebene verankert ist, zum Beispiel der Kommune, kann gewährleisten, dass entsprechende Weiterentwicklungen auch budgetär abgesichert werden.

**10 Neutrale Evaluierung:** Eine systematische Evaluierung der Arbeit der Zentren für Familie basiert auf einer kontinuierlichen Sammlung von qualitativen und quantitativen Informationen der Einrichtungen und der Familien (z.B. OECD 2015). Dabei ist eine neutrale Evaluation ein elementarer Bestandteil einer effektiven und effizienten Weiterentwicklung. Entsprechend müssen Evaluationen von externen Akteuren durchgeführt werden. Sie sollten die Grundlage für eine institutionalisierte Weiterentwicklung und auch eine Förderung der Zentren sein.



# 4 LANDESRECHTLICHE REGELUNGEN UND BILDUNGSPLÄNE

Nachdem in Kapitel 2 auf die bundesweite Rahmengesetzgebung für Kindertageseinrichtungen und deren Weiterentwicklung hingewiesen wurde, wird in diesem Kapitel aus einer landesrechtlichen Perspektive das Thema „Zentren für Familie“ betrachtet. Zunächst geht es darum darzustellen, welche Regelungen und Hinweise in einschlägigen Landesgesetzen zu finden sind, die für eine Weiterentwicklung zu Zentren für Familie relevant bzw. in Hinblick auf eine Diskussion derselben von Bedeutung sind.

## LANDESRECHTLICHE REGELUNGEN

Die Ausführungsgesetze der Bundesländer, im Folgenden als **Kita-Gesetze** bezeichnet, konkretisieren den Inhalt und Umfang der im KJHG geregelten bundesweiten Aufgaben und Leistungen von Kindertageseinrichtungen. Diese Gesetze werden durch Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften der Länder ergänzt. Auf kommunaler Ebene konkretisieren und erweitern Satzungen und andere Regelungen die gesetzlichen Vorgaben des Bundes und der Länder.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Die Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und kommunalen Regelungen werden – auch vor dem Hintergrund des begrenzten zeitlichen Rahmens – in dieser Studie nicht oder nur sehr kurz thematisiert.

In Tabelle A-1 im online Appendix<sup>6</sup> werden die Kita-Gesetze der Länder und des Bundes anhand der erarbeiteten Merkmalsliste systematisiert. In diesem Kapitel wird das Ergebnis dieser Systematisierung an Hand der unterschiedlichen Merkmale kurz zusammengefasst.<sup>7</sup>

Zunächst ist ersichtlich, dass die Länder in Hinblick auf die meisten eingangs dargestellten Merkmale Vorgaben machen. Der landesgesetzliche Auftrag bleibt jedoch meist sehr vage und geht teilweise nicht über die auf Bundesebene gesetzlich festgesetzten Aufgaben hinaus. Nordrhein-Westfalen ist das einzige Bundesland, das Zentren für Familien (in Nordrhein-Westfalen als Familienzentren bezeichnet) explizit adressiert und konkrete Anforderungen an diese Zentren stellt, die über das Regelangebot der Kindertageseinrichtungen hinausgehen.

Unabhängig davon ist in allen Landesgesetzen die *Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen* gesetzlich verankert. Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag, die Erziehung (und Bildung) in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte sollen in vielen Bundesländern mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich zusammenarbeiten und den regelmäßigen Austausch suchen. Zudem haben die Eltern in vielen Bundesländern einen Anspruch auf (jährliche) Einzelgespräche über die Entwicklungsprozesse, Interessen und geplanten Maßnahmen zur Förderung ihrer Kinder. Diese Gespräche sollen dabei überwiegend auf regelmäßigen Beobachtungen und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder aufbauen. Die Belange der Familie werden dabei mehrheitlich nicht explizit adressiert und entsprechend ist eine Ausweitung der Gespräche und Dokumentationsverfahren auf die Belange und Situation der Familie als Ganzes nicht vorgesehen. Teilweise beschränkt sich die Elterneinbindung auch nur auf Mitbestimmungsrechte oder die Beteiligung an wesentlichen Entscheidungen der Einrichtung (z.B. das pädagogische Konzept, Öffnungszeiten oder Gruppengrößen) durch Elternversammlungen oder gewählte VertreterInnen (z.B. Eltern(bei)rat, Elternausschuss).<sup>8</sup>

6 Der online Appendix mit den Tabellen A-1, A-2 und A-3 kann auf der Homepage der Heinz und Heider Dürr Stiftung ([www.heinzundheideduerrstiftung.de](http://www.heinzundheideduerrstiftung.de)) und der Homepage der Abteilung Bildung und Familie des DiW Berlin ([www.diw.de/de/diw\\_01.c.377336.de](http://www.diw.de/de/diw_01.c.377336.de)) heruntergeladen werden.

7 Die Reihenfolge in der die Merkmale diskutiert werden unterscheidet sich von der in Tabelle A-1.

8 Elternversammlungen sollen darüber hinaus in Mecklenburg-Vorpommern oder Nordrhein-Westfalen dafür genutzt werden, die Bildungs- und Erziehungskompetenzen zu stärken. In Baden-Württemberg soll der Elternbeirat den Kontakt zum Elternhaus aufbauen.

In Hinblick auf die *Zusammenarbeit mit anderen Institutionen* finden sich in den Gesetzen die folgenden Regelungen. Wie im KJHG festgeschrieben, greifen die Landesgesetze (außer Baden-Württemberg und Hessen) die Zusammenarbeit mit (Grund-)schulen auf und konkretisieren diese teilweise.<sup>9</sup> Zur Prävention und Früherkennung möglicher Kindesvernachlässigungen und Kindesmisshandlungen schreibt die Mehrheit der Kita-Gesetze die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und sozialen Diensten der sonstigen Kinder- und Jugendhilfe (wie z.B. den Jugendämtern) vor. Ferner haben Einrichtungen in mehr als der Hälfte aller Bundesländer die Aufgabe, sich mit anderen Einrichtungen und Diensten im Sozialraum abzustimmen und Kooperationen mit Einrichtungen der Familienbildung und Erziehungsberatung sowie Gesundheitsstellen aufzubauen. Allerdings bleiben die Gesetze hier sehr unspezifisch. In Nordrhein-Westfalen haben die Familienzentren den zusätzlichen gesetzlichen Auftrag, mit der Kindertagespflege Kooperationsvereinbarungen zu schließen. Dies betrifft beispielsweise Aspekte der Vermittlung, des Informationsaustauschs oder gemeinsame Fortbildungen und Veranstaltungen.

Ein *niedrigschwelliger Zugang* für alle Kinder und ihre Familien im sozialen Nahraum ist in keinem Landesgesetz explizit adressiert. Für Kinder und ihre Familien, die (noch) keine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchen, gibt es keine gesetzlichen Regelungen, z.B. um diese an die Einrichtung „heranzuführen“. Auch eine explizite *Sozialraumorientierung* wird nur in wenigen Landesgesetzen thematisiert.

Im Hinblick auf eine *systematische Bedarfsorientierung* schreiben die Kita-Gesetze der Länder vor, die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen. Dies wird allerdings nur in Hinblick auf die Anzahl der verfügbaren Plätze und im Hinblick auf die Öffnungszeiten konkretisiert.<sup>10</sup> Eine Betreuung außerhalb der üblichen Öffnungszeiten ist beispielsweise von Niedersachsen („Früh- und Spätdienste“), Berlin („erweiterte Ganztagsförderung“) oder den Familienzentren in Nordrhein-Westfalen („Betreuung [...] außerhalb üblicher Öffnungszeiten [...] gewährleisten oder vermitteln“) vorgesehen. In einigen Bundesländern ist die Anzahl der Schließtage im Jahr gesetzlich begrenzt.

---

9 Die Zusammenarbeit soll dabei je nach Bundesland den Austausch von Dokumentationen und Beobachtungsmaterial über die kindliche Entwicklung, gemeinsame Veranstaltungen, Fortbildungen oder gegenseitige Hospitationen umfassen.

10 In kommunaler Abstimmung sollen diesbezüglich Bedarfspläne erstellt werden, die in einigen Bundesländern regelmäßig fortzuschreiben sind.

Darüber hinaus beauftragt ein Großteil der Länder die Träger damit, (zahn-)ärztliche Vorsorgeuntersuchungen in der Einrichtung durchzuführen und in einigen Fällen eine Beratung der Eltern zu Themen der Gesundheitsvorsorge anzubieten (z.B. in Hamburg und Berlin) sowie gesundheitliche Hilfen bei Bedarf zu vermitteln (z.B. in Nordrhein-Westfalen). In einigen Bundesländern (z.B. Thüringen, Nordrhein-Westfalen) ist es zudem Aufgabe der Tageseinrichtung, den Eltern Informationen über bestehende Angebote der Familienbildung und -beratung oder weitere Fördermöglichkeiten bereitzustellen. Des Weiteren ist die explizite Förderung des Spracherwerbs von Kindern in vielen Landesgesetzen verankert, teilweise basierend auf (standardisierten) Sprachstandserhebungen. Eine Förderung des Spracherwerbs der Eltern ist dagegen nicht gesetzlich festgeschrieben. Nur in Bayern haben Kindertageseinrichtungen den Auftrag, die Integrationsbereitschaft von Familien mit Migrationshintergrund zu fördern.

Es lassen sich in einigen Landes-Kita-Gesetzen demnach Ansätze finden, die über das Regelangebot von Kindertageseinrichtung i.e.S. hinausgehen. Ein vielfältiges Leistungsangebot im Sinne vielfältiger familiennaher Leistungen ist allerdings - mit Ausnahme der Familienzentren in Nordrhein-Westfalen – in keinem Bundesland in den Kita-Gesetzen verankert. Dementsprechend finden sich auch in Hinblick auf erforderliche Zusatzqualifikationen bzw. entsprechende *Fort- und Weiterbildungen* der pädagogischen Fachkräfte keine Angaben in den Gesetzen.

In einigen Landesgesetzen sind Regelungen zu finden, die Träger oder Einrichtungen damit beauftragen, im Rahmen der *Qualitätssicherung* pädagogische Konzepte zu erarbeiten und diese ihrer Arbeit zugrunde zu legen.<sup>11</sup> Beispielsweise in Berlin sollen diese Konzepte Angaben zum Sozialraumbezug, in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt zur Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Familienbildung und -beratung und in Nordrhein-Westfalen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft machen.

Obwohl einige Landesgesetze eine Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen fordern, wird diese bei der *Finanzierung* der Einrichtungen nicht berücksichtigt. Insgesamt sehen die Landesgesetze keine zusätzliche spezifische finanzielle Förderung vor, wenn Einrichtungen ihr Aufgabenspektrum erweitern. Eine Ausnahme ist hier Nordrhein-Westfalen, das eine zusätzliche finanzielle Förderung

---

11 Analoge Regelungen finden sich auch auf nationaler Ebene im KJHG.

der Familienzentren im Landesgesetz verankert. In wenigen Bundesländern ist die Freistellung der Fachkräfte oder Leitungsebene für Elternarbeit und Kooperationsaufgaben vorgeschrieben, was einer impliziten finanziellen Förderung der Elternarbeit entspricht.

Obwohl es in einigen Bundesländern Förderprogramme zur systematischen Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Zentren für Familien gibt (siehe Kapitel 5), erfolgt eine entsprechende Finanzierung in der Regel meist als Modellprojekt. Dies wird i.d.R. in **Rechtsverordnungen oder Verwaltungsvorschriften** für einen begrenzten Zeitraum festgeschrieben. Entsprechende Ansätze existieren beispielsweise in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Bayern, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

## BILDUNGSPLÄNE

Neben den Landesgesetzen wurden in dieser Studie darüber hinaus die Bildungspläne der Länder danach durchgesehen, ob dort entsprechende Hinweise zu Zentren für Familien zu finden sind. Die Ergebnisse dieser Durchsicht werden im Folgenden zusammengefasst. Die Recherche basiert auf den jeweils aktuellsten Bildungsplänen der Länder (Stand 11.10.2018). Auf eine tabellarische Zusammenstellung der Ergebnisse wird aufgrund des Umfangs der Bildungspläne und der damit verbundenen Inhalte verzichtet.

Jedes Bundesland hat zwischen 2002 und 2006 erstmalig einen Bildungsplan<sup>12</sup> für die Kindertagesbetreuung vorgelegt (KMK 2004), der in den folgenden Jahren in einigen Bundesländern fortgeschrieben und erweitert wurde. Die Bildungspläne der Bundesländer konkretisieren den Bildungsbegriff und beschreiben den Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung. Sie haben den Anspruch, Fachkräften und Eltern Orientierung und Transparenz zu bieten sowie Impulse für die Weiterentwicklung zu setzen. Die Bildungspläne unterscheiden sich zum Teil deutlich zwischen den Bundesländern, sowohl im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Inhalte als auch in Bezug auf

---

12 Der Begriff Bildungsplan wird im Folgenden als Sammelbegriff für alle normativen Pläne der Bundesländer zur inhaltlichen Ausgestaltung der Arbeit in der Kindertagesbetreuung verwendet. Je nach Bundesland wird von „Empfehlung“ (Hamburg, Rheinland-Pfalz), „Leitlinien“ (Schleswig-Holstein), „Grundsatz“ (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen), „Konzeption“ (Mecklenburg-Vorpommern), „Programm“ (Sachsen, Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt) oder „Plan“ (Thüringen, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Baden-Württemberg) gesprochen.

deren Verbindlichkeit, den Geltungsbereich und die Altersgruppe der Kinder. Nur wenige Bundesländer legen gesetzlich fest, dass die Bildungspläne verbindlich für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung sind, einzelne Bundesländer verbinden die Berücksichtigung des Bildungsplans mit einer zusätzlichen finanziellen Förderung der Einrichtungen oder empfehlen eine Orientierung daran.<sup>13</sup>

Bemerkenswert ist, dass einige Bildungspläne die Ideen von Zentren für Familien durchaus explizit aufgreifen oder eine entsprechende Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu entsprechenden Zentren anregen. Beispielsweise beinhalten die Pläne von Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz oder Hessen eine Weiterentwicklung „anhand von sozialraumorientierten Konzepten zu Nachbarschaftszentren“, „Begegnungsstätten“ bzw. „Familienhäusern“. Auch andere Bildungspläne adressieren die Aufgabenausweitung von Kindertageseinrichtungen hin zu entsprechenden Zentren. Es sollen entsprechende *Vernetzungen und Kooperationsstrukturen* aufgebaut werden, was entweder als Aufgabe der Leitung, der pädagogischen Fachkräfte oder der Träger verstanden wird. Die aufgeführten potentiellen Kooperationspartner umfassen neben Schulen und den klassischen Familienbildungs- und Beratungsanbietern auch solche der beruflichen Weiterbildung (z.B. Deutschkurse für Eltern, Veranstaltungen von Volkshochschulen). Unterschieden wird beispielsweise im Bildungsplan von Sachsen zwischen professionellen Kooperationspartnern (z.B. Familienhebammen, Familienbildungsstätten, Jugendämter, Schulen, Tagespflege) und Servicepartnern (z.B. Physiotherapeuten, Sportvereine).

Der *niedrigschwellige Zugang* über Kindertageseinrichtungen zu diesen Diensten und die große soziale Reichweite werden in einigen Bildungsplänen als großer Vorteil einer Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtung thematisiert. Durch „offene Türen, die Schaffung von Treffmöglichkeiten für Eltern“ (Rheinland-Pfalz) kann Eltern geholfen werden, „sich aus sozialer Isolierung zu lösen und Familienfreundschaften und -kontakte zu knüpfen“ (Niedersachsen). Im Hinblick auf die *Bedarfsorientierung* gehen die Pläne demnach weg von bloßen

---

13 Die Kindertageseinrichtungen haben - anders als das Schulwesen - keinen von dem Willen der Eltern unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sondern bekommen durch den Betreuungsvertrag mit den Eltern einen Erziehungsauftrag übertragen. Dadurch kann der Staat die Erfüllung eines bestimmten Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht verlangen. Gesetzlich ist es lediglich möglich, die Gewährung von öffentlichen Zuschüssen an die Erfüllung bestimmter Aufgaben zu koppeln (z.B. Diskowski 2009 und Roßbach und Spieß im Erscheinen).

Regelungen in Hinblick auf Platzkontingente und Betreuungsumfänge hin zu einer *Bedarfsorientierung*, welche die Bedürfnisse von Familien auch in Hinblick auf zusätzliche familiennahe Leistungen erweitert. Die Bedarfe bzw. Wünsche der Familien sollen dabei – so einige Bildungspläne - differenziert und systematisch erfasst werden. So fordert zum Beispiel der Bildungsplan von Bayern das „Erfassen von Wünschen, Bedürfnissen, Einschätzungen und Rückmeldungen der Eltern durch eine regelmäßige Befragung“.

Im Gegensatz zu den Landesgesetzen wird die Bedeutung eines *sozialraumbezogenen Ansatzes* in vielen Bildungsplänen umfassender erörtert und die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Kindertageseinrichtung für den Sozialraum unterstrichen. So heißt es beispielsweise im Bildungsplan von Schleswig-Holstein, dass Kindertageseinrichtungen dazu beitragen können, „dass Nachbarschaftshilfe und ein soziales Miteinander entstehen“.

Die Familie wird in vielen Bildungsplänen als erster und wichtigster Bildungsort der Kinder betrachtet. Das Konzept der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* ist in den 16 Bildungsplänen sehr verbreitet und wird meist als eigenständiges (Unter-)kapitel behandelt. Die spezifische Ausprägung und Ausgestaltung des partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Institutionen und Eltern bleibt jedoch auch in den Bildungsplänen der Länder meist vage (vgl. hierzu z.B. auch Betz et al. 2017). In mehreren Bildungsplänen wird eine Erweiterung des Adressatenkreises von Kindertageseinrichtung über die Kernfamilie hinaus festgelegt und eine stärkere Einbindung von Vätern gefordert.

Damit gehen viele Bildungspläne im Hinblick auf die Integration von Familien in Kindertageseinrichtung deutlich über die landesgesetzlichen Regelungen hinaus und setzen diesbezüglich wichtige Impulse für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen hin zu Zentren für Familien. Allerdings sind auch hier große regionale Unterschiede festzustellen.



# 5 NATIONALE BEISPIELE

Im folgenden Kapitel wird eine zweite Betrachtungsweise auf Zentren für Familien eingenommen, indem anhand von Beispielen Ansatzpunkte für solche Zentren entlang der eingangs dargestellten Merkmale zusammenfassend dargestellt werden. Dabei ist nochmals zu betonen, dass diese Zusammenfassung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern eher einen explorativen Charakter hat. Bei der Auswahl der Beispiele haben wir uns auf solche Projekte beschränkt, die wissenschaftlich begleitet wurden. Es existieren bereits bundesweite Bestandsaufnahmen von „Häusern für Kinder und Familien“, wie z.B. von Peucker und Riedel (2004) oder Zusammenstellungen von Angeboten im Elternbildungsbereich (vgl. z.B. Lösel 2006). Zu beachten ist allerdings, dass diese bundesweiten Bestandsaufnahmen sich auf die Jahre vor dem Ausbau entsprechender Angebote beziehen und sich seitdem vieles verändert hat. Darüber hinaus haben wir sehr spezifische Ansätze einzelner Einrichtungen in Kästen gesondert aufgeführt. Ein tabellarischer Überblick über die ausgewählten Beispiele befindet sich in der Tabelle A-2 im Anhang.

Mittlerweile existieren in vielen Bundesländern Landesprogramme und eine Vielzahl kommunaler Modellprojekte, die beispielhaft für Zentren für Familien aufgeführt werden können. Die wissenschaftliche Begleitung dieser Ansätze erfolgt meist im Sinne sogenannter formativer Evaluationen. Im Mittelpunkt stehen dabei Lernprozesse, die für die Weiterentwicklung der Programme genutzt werden sollen. Die wissenschaftliche Begleitung dieser Ansätze beschränkt sich demnach vielfach darauf, die Ausgangslage und die Entwicklungen von Zentren für Familie zu dokumentieren, um den Beteiligten eine Diskussions- und Reflexionsgrundlage zu bieten. Fragen, die dabei häufig im Vordergrund stehen, sind: Welche Bedarfe gibt es im

Sozialraum? Welche Angebote im Bereich der Familienunterstützung, Familienbildung und -förderung existieren bereits? Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren der Entwicklung gab es? Wie viele Angebote wurden integriert? Mit welchen Anbietern wurde kooperiert? Wie wurden die Angebote integriert? Wurde die Zielgruppe des Projekts erreicht? Wie zufrieden sind die Eltern, Fachkräfte und Kooperationspartner mit der Entwicklung? Um entsprechende Fragen zu beantworten, wurden meist quantitative und qualitative Untersuchungen basierend auf Befragungen der Einrichtungsleitungen, der Kooperationspartner und der Eltern durchgeführt.

## FAMILIENZENTRUM NRW

Das Landesprogramm *Familienzentrum Nordrhein-Westfalen (NRW)* ist das wohl bekannteste und größte Vorhaben in Deutschland, das Kindertageseinrichtungen zu Zentren für Familien weiterentwickelte. Im Rahmen des Programms erfolgte ab 2007 nach einer kurzen Pilotphase mit 251 Einrichtungen<sup>14</sup> ein flächendeckender Ausbau von Familienzentren. Mittlerweile gibt es fast 2.500 Familienzentren mit insgesamt rund 3.500 Kindertageseinrichtungen (MKFFI NRW 2018). Ungefähr ein Drittel der zu Beginn der Ausbauphase vorhandenen Kindertageseinrichtungen wurden damit bereits zu Familienzentren weiterentwickelt. Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Familienzentren wurde ein Gütesiegel (Stöbe-Blossey et al. 2008; Tietze et al. 2008; Schreiber und Tietze 2008) mit einem sogenannten „konzeptgebundenen System“<sup>15</sup> (Esch et al. 2006) eingeführt. Das Gütesiegel enthält insgesamt 112 Merkmale, die sich in vier Leistungsbereiche (Beratung und Unterstützung von Kindern und Familien, Familienbildung und Erziehungspartnerschaft, Kindertagespflege, Vereinbarkeit von Beruf und Familie) und in vier Strukturbereiche (Sozialraumbezug, Kooperation und Organisation, Kommunikation, Leistungsentwicklung und Selbstevaluation) gliedern. Um zertifiziert zu werden, muss ein Familienzentrum in jedem Bereich

---

14 Zu Beginn der Pilotphase Anfang 2006 wurden alle Träger und Einrichtungen dazu aufgefordert, sich für die Teilnahme an dem Pilotprojekt zu bewerben. Aus 1.000 Bewerbungen wurden 251 Pilotprojekte ausgesucht, mindestens eines aus jedem Jugendbezirksamt. Die Piloteinrichtungen wurden wissenschaftlich begleitet, erhielten ein Coaching und sollten den nachfolgenden Einrichtungen als Orientierung dienen.

15 Ein konzeptgebundenes System bewertet beispielsweise nicht die pädagogische Qualität oder das pädagogische Konzept. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die zusätzlichen Angebote, die eine Kindertageseinrichtung anbietet. Dementsprechend korreliert die Gütesiegelfähigkeit nach dem Gütesiegel *Familienzentrum NRW* nicht mit der Gütesiegelfähigkeit nach dem *Deutschen Kindergarten Gütesiegel* (Tietze et al. 2008).

eine Mindestanzahl an Merkmalen erfüllen, wobei jede Einrichtung selbst entscheiden kann, welche Schwerpunkte sie setzt (teiloffenes Konzept). An diese Zertifizierung, die alle vier Jahre erneuert werden muss, ist eine im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) festgeschriebene jährliche Förderung geknüpft. 2011 beschloss die Landesregierung, den Fokus des Ausbaus von Familienzentren verstärkt auf sozial benachteiligte Sozialräume zu legen, denen eine höhere Fördersumme zusteht. Auch gab es ein anknüpfendes Modellprojekt, das Familienzentren mit Angeboten aus dem Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung verbindet (Köhling et al. 2014). Durch die Verknüpfung erhoffte man sich, dass Vorbehalte gegenüber Jobcentern und Arbeitsagenturen abgebaut werden und gleichzeitig die Probleme einer passenden Kinderbetreuung für den beruflichen (Wieder-)Einstieg durch das Familienzentrum gelöst werden.

Das Landesprogramm wurde in den ersten beiden Jahren wissenschaftlich begleitet.<sup>16</sup> Untersuchungen, welche längerfristige Wirkungen der Familienzentren untersuchen, liegen jedoch bisher nicht vor (Stöbe-Blossey 2010). Eine Befragung der Pileteinrichtungen vor und nach der Weiterentwicklung zum Familienzentrum (Schreiber und Tietze 2008) ergab, dass diese Einrichtungen ihr Angebotsspektrum bereits nach eineinhalb Jahren um durchschnittlich knapp fünf Angebote erweitert hatten. Das sind deutlich mehr als in sonstigen Kindertageseinrichtungen im gleichen Zeitraum. Insbesondere der Anteil an vertraglich abgesicherten Kooperationen mit Erziehungsberatungsstellen, Familienbildungsstätten und später auch verstärkt mit Vereinen und Vermittlungsstellen von Tagespflege stieg. Die Angebote für Familien werden nach den Ergebnissen einer (nicht repräsentativen) Befragung von über 2.000 Eltern, insbesondere von Alleinerziehenden und Vollzeit erwerbstätigen Müttern, in Anspruch genommen. Die größten Bedarfe für familienunterstützende Angebote gab es bei bildungsfernen Müttern (Nachfrage nach kompensatorischen Angeboten) und Müttern mit hohem Bildungsniveau (Nachfrage nach koordinierten Angeboten).

---

16 Die quantitativen Untersuchungen basieren auf einer Befragung der Leitungen von 194 der 251 Pileteinrichtungen vor der Entwicklung zum Familienzentrum (Ausgangslage) und 1,5 Jahre danach. Die Veränderungen werden mit zwei Kontrollgruppe verglichen: zum einen 131 der 750 Einrichtungen, die sich zwar als Pilot-Einrichtung beworben haben, jedoch nicht ausgewählt wurden, und 139 repräsentative „sonstige“ Kindertageseinrichtungen, die keine Intentionen hatten, sich zu einem Familienzentrum weiterzuentwickeln. Zum zweiten Befragungszeitpunkt fanden zusätzlich Befragungen einer Teilstichprobe von Eltern und Erzieherinnen und Fachkräften der Familienzentren statt sowie eine Befragung aller Jugendämter und einiger Familienbildungsstätten und Erziehungsberatungsstellen.

Je mehr familienunterstützende Angebote die Einrichtungen boten, desto größer war die Elternzufriedenheit (Schreiber und Tietze 2008). Sowohl die Ausrichtung des Familienzentrums als auch die Nutzung variiert dabei nach den sozialräumlichen Gegebenheiten. Im Laufe des Projektes wurde durch Selbstevaluationen der Einrichtungen die Passgenauigkeit der Angebote weiter erhöht, insbesondere Anstrengungen für eine bessere Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit wurden verstärkt (Meyer-Ullrich 2008). Die kooperierenden Familienbildungsstätten und Erziehungsberatungsstellen verzeichneten eine steigende Nachfrage insbesondere bei sonst schwer zu erreichenden Familien (Schilling und Stöbe-Blossey 2008; Schilling 2008a). Dies entspricht dem präventiven Ansatz dieser Angebote. Die Befragungen der Einrichtungsleitungen und kooperierenden Familienbildungsstätten und Erziehungsberatungsstellen ergaben jedoch darüber hinaus, dass alle Akteure beklagten, zu wenig zeitliche und personelle Ressourcen zu haben (Schilling und Stöbe-Blossey 2008; Schilling 2008b, 2008a; Meyer-Ullrich 2008). Die Jugendämter übernehmen mittlerweile einige der Vernetzungsaufgaben, insbesondere im Bereich der Kindertagespflege. Sie stellen aktuelle Sozialraumdaten zur Verfügung und erarbeiten Finanzierungsmodelle, um alle Beteiligten zu entlasten. Das Gütesiegel, das zu Beginn teilweise als störender Eingriff in die Trägerautonomie bewertet wurde, hat nach Angaben der Familienzentren inzwischen eine „Signalwirkung“. Allerdings gab es beispielsweise im ländlichen Raum Probleme, geeignete Kooperationspartner zu finden, um einige der im Gütesiegel geforderten Aspekte umzusetzen. Gemäß Tietze et al. (2008) erfolgt die Familienzentrumsqualität nach den Gütesiegelkriterien aber weder auf Kosten allgemeiner pädagogischer Qualität, noch wird sie durch diese begünstigt.

## SPEZIFISCHER ANSATZ: MO.KI-NETZWERK

Mo.Ki – Monheim für Kinder ist ein häufig ausgezeichnetes Netzwerk, das im Rahmen mehrerer Modellprojekte initiiert und erprobt wurde (Holz et al. 2005; Holz et al. 2012; Laubstein und Holz 2014; Holz 2010). Den Knotenpunkt bildet Mo.Ki I – Das Familienzentrum, das als eines der 251 Piloteinrichtungen des Landesprogramms auch als Familienzentrum NRW zertifiziert wurde. Das Ziel von Mo.Ki ist es, durch eine kontinuierliche Bereitstellung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten für Kinder und Eltern die Folgen von Armut für Kinder durch (Früh-)Förderung und Prävention von Geburt an bis zum Erwerbseinstieg zu bewältigen bzw. zu vermeiden. Eine kommunale Präventionskette beinhaltet zahlreiche trägerübergreifende Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (Familienbildungsangebote, Erziehungsberatung, Sprachkurse, väterspezifische Angebote, etc.) sowie andere soziale Dienstleistungen aus dem Bereich der Gesundheitsförderung. Pädagogischen Fachkräfte werden kontinuierlich weitergebildet und geschult. Mo.Ki verfolgt damit einen ganzheitlichen, präventiven Ansatz. Um jedes Kind von Anfang an zu erreichen und Familien mit den Möglichkeiten der Frühförderung vertraut zu machen, wird seit 2009 allen Eltern von Neugeborenen in einem Brief das Angebot eines Hausbesuchs unterbreitet. In den Jahren 2009-2011 nutzten dies 90 Prozent der Eltern (Holz et al. 2012). Die während des Hausbesuchs befragten Eltern gaben einen deutlichen Unterstützungs- und Informationsbedarf an. Insbesondere Familien, bei denen beide Eltern einen Migrationshintergrund haben, äußern einen verstärkten Wunsch nach Begleitung. Knapp die Hälfte der nach einem Jahr erneut befragten Eltern (nicht repräsentativ) nutzten offene Angebote des Mo.Ki Netzwerks, gefolgt von knapp 18 Prozent, die an Familienbildungs- und Beratungsangeboten teilnahmen (Holz et al. 2012).

## BERLINER FAMILIENZENTREN

Im Jahr 2012 wurde vom Berliner Senat ein flächendeckender Ausbau von Familienzentren initiiert (SenBJF 2017). Die Koordination der Familienzentren erfolgt zentral und umfasst neben einem programmbegleitenden Coaching und Fortbildungsangeboten auch ein umfas-

sendes Monitoring- und Berichtssystem. In den mittlerweile 42 Familienzentren soll durch die Weiterentwicklung nach den Förderleitlinien des Landesprogramms (SenBWF 2008) die bestehende Infrastruktur ausgebaut und effektiver vernetzt werden (Vermeidung von Doppelarbeit), um Familien mit Kindern und werdende Eltern besser zu erreichen und die Erziehungskompetenz von Eltern zu steigern. Auch in Berlin wird ein präventiver, sozialraumbezogener Ansatz verfolgt, allerdings steht nicht zwangsläufig eine Kindertageseinrichtung im Mittelpunkt. Einige Familienzentren sind auch in Räumlichkeiten anderer Einrichtungen, getrennt von Kindertageseinrichtungen untergebracht. Das Leistungsspektrum dieser Familienzentren soll nach dem Landesprogramm folgende vier Angebote beinhalten: Hochwertige Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder, offene Angebote und Treffpunktmöglichkeiten beispielsweise in Form von Eltern-Kind-Cafés oder Familienclubs, Informationen über Hilfs- und Unterstützungsangebote für Familien im Sozialraum, Familienbildungs- und Beratungsangebote für Eltern insbesondere zu den Themenbereichen Erziehungskompetenz, Gesundheit, Haushaltsführung und Sprachförderung.

Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung standen die Berliner Familienzentren der ersten Förderphase (2012/2013). Die Ergebnisse basieren auf qualitativen Untersuchungen<sup>17</sup>, die mit quantitativen Daten wie Projektsteckbriefen, Sachberichten und Monitoringdaten sowie mit Daten zur sozialen Lage von Familien in den Sozialräumen der Familienzentren ergänzt wurden (Gesemann et al. 2015). Die Ergebnisse zeigen, dass die Familienzentren durch eine große Heterogenität geprägt sind, was die sozialräumlichen Bedingungen, die Anbindung an die Kita und die Träger- und Kooperationsstruktur anbelangt. Damit unterscheiden sich auch die Familien, die angesprochen werden: Beispielsweise erreichen Familienzentren, deren Standort außerhalb der Kooperations-Kitas liegt, stärker Familien aus dem Sozialraum, die bisher in keiner Verbindung mit einer Kita stehen. Auch für Berlin wird die große Bedeutung der offenen Angebote in den wissenschaftlichen Begleitungen hervorgehoben, u.a. für niedrigschwellige Formen der Beratung, für die Bildung eines Gemeinschaftsgefühls und der Stärkung der Selbsthilfefähigkeit der befragten Eltern. Die Anzahl der Personenkontakte ist dort deutlich höher als in aufsuchenden Angeboten (vgl. auch z.B. SenBJW 2013).

17 Dies waren Interviews mit KoordinatorInnen und Kita-Leitungen, VertreterInnen der Jugendämter, Kooperationspartnern und NutzerInnen der Familienzentren. Damit liegen für eine Bewertung des Berliner Landesprogramm nur wenige quantitativ belastbare Ergebnisse vor.

Einen weiteren Schwerpunkt stellen Kurse und andere Angebote im Bereich der Frühen Hilfen dar. In einigen Sozialräumen erhalten Familien zur Geburt eines Kindes dafür einen Familiengutschein. Um Familien mit Migrationshintergrund besser zu erreichen, wird die Zusammenarbeit mit Multiplikatorinnen, sogenannten Stadtteilmüttern, besonders gefördert (Koch 2009). Die Fachkräfte berichten von hohen Anforderungen und Erwartungen, die nur schwer mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigt werden können. In dem Sinne fordern einige VertreterInnen der bezirklichen Jugendämter, Träger von Familienzentren sowie KoordinatorInnen eine Definition von Aufgabenprofilen und landesweiten Qualitätsmerkmalen bzw. Mindeststandards, um die Qualitätssicherung der Familienzentren gewährleisten zu können.

#### SPEZIFISCHER ANSATZ: KINDER- UND FAMILIENZENTRUM SCHILLERSTRASSE

In Kooperation mit dem Pen Green Centre in Corby und durch Unterstützung der Heinz und Heide Dürr Stiftung eröffnete das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin im Jahr 2001 das erste Early Excellence Zentrum in Deutschland. Drei Leitgedanken prägen die Umsetzung des Early Excellence-Ansatzes in Deutschland (Hebenstreit-Müller und Lepenies 2007): (1) Jedes Kind ist exzellent – das Kind ist gezielt und ressourcenorientiert zu beobachten, zu fördern und zu unterstützen. (2) Eltern sind die ersten ErzieherInnen ihrer Kinder, sie werden als ExpertInnen ihrer Kinder anerkannt und einbezogen, und (3) die Einrichtung öffnet sich dem Sozialraum, Fachkräfte werden weitergebildet. Das wesentliche Zugangskonzept zu den Eltern in Early Excellence Zentren ist ein umfassendes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mit den Eltern (vgl. z.B. Pen-Green-Loop in Kapitel 5). Heute arbeiten alle Einrichtungen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses und viele weitere Einrichtungen bundesweit nach dem Early Excellence-Ansatz. Es existieren einige qualitative Studien (Günther et al. 2017; Durand et al. 2011), die die Umsetzung des pädagogischen Konzepts und Praxiserfahrungen am Beispiel einzelner Einrichtungen beschreiben.

## FAMILIENZENTREN MIT EARLY EXCELLENCE-ANSATZ IN HANNOVER

In Hannover werden seit 2006 Kindertageseinrichtungen in benachteiligten Stadtteilen zu Familienzentren weiterentwickelt. Entsprechend der Konzeption der Familienzentren Hannover (Landeshauptstadt Hannover 2014) *müssen die Einrichtungen den Early Excellence-Ansatz* (vgl. z.B. Hebenstreit-Müller und Lepenies 2007) umsetzen und die Fachkräfte entsprechende Qualifizierungsangebote wahrnehmen.

In den Jahren 2010 und 2011 wurden 19 Familienzentren evaluiert (Detert et al. 2012). Alle LeiterInnen bzw. KoordinatorInnen, 181 pädagogische Fachkräfte und 683 Familien der Familienzentren wurden schriftlich befragt. Mit einigen Netzwerkpartnern fanden zusätzliche Gruppeninterviews statt. Eine Bestandserhebung vor der Weiterentwicklung zum Familienzentrum gab es nicht. Im Nachhinein ergab sich, dass die Zentren bereits vor Projektbeginn gut im Sozialraum vernetzt waren, aber die Kooperationsstrukturen noch weiter ausbauen. Die Erzieher fühlten sich durch diese Kooperationen jedoch nicht entlastet. Im Durchschnitt arbeiteten die Einrichtungen mit knapp 15 Kooperationspartnern zumindest manchmal und mit knapp 9 sogar oft oder sehr oft zusammen. Nach den Aussagen der LeiterInnen werden die Zentren überwiegend von Kindern besucht, die in Lebensbedingungen mit multiplen Risikofaktoren aufwachsen. Die ErzieherInnen gaben an, dass sich durch die Weiterentwicklung zu Familienzentren der Austausch und die Zusammenarbeit im Team intensiviert hat, der Kontakt zu den Eltern besser geworden ist und sich insgesamt eine Einstellungsänderung gegenüber den Familien vollzogen hat. Als wichtigste Angebote nannten die ErzieherInnen die Erziehungsberatung und das Elterncafé. Die Mehrheit der befragten Eltern ist mit diesen Familienzentren zufrieden. Eltern mit Migrationshintergrund profitierten nach ihrer Selbsteinschätzung besonders von den Familienzentren. Ein Zusammenhang zwischen der Angebotsnutzung und veränderten Erziehungskompetenzen konnte nicht gefunden werden (Detert und Rückert 2012).

## HAMBURGER ELTERN-KIND-ZENTREN

In Hamburg wurde das erste Eltern-Kind-Zentrum im April 2007 eröffnet. Das Fachkonzept sieht dabei vor, durch (kulturell) niedrigschwellige Zugänge ergänzende Bildungsangebote für Familien mit kleinen Kindern zu schaffen, deren Lebenssituation und -umfeld einer guten Kindesentwicklung nicht hinreichend förderlich ist. Eine weitere Zielgruppe sind Familien mit Migrationshintergrund. Diese Eltern-Kind-Zentren sollen präventiv gegen Kindeswohlgefährdung, Destabilisierung und soziale Isolation wirken sowie etwaige Vorbehalte der Eltern gegenüber einer Kindertagesbetreuung abbauen<sup>18</sup>. Anders als z.B. in NRW richten sich die Hamburger Eltern-Kind-Zentren somit an eine bestimmte Zielgruppe in benachteiligten Stadtteilen. Um diese Zielgruppe zu erreichen, erhält jedes Eltern-Kind-Zentrum umfangreiche (deutlich höher als in anderen Bundesländern) Finanzmittel.

Die wissenschaftliche Begleitung dieser Zentren untersuchte, ob die Zielgruppe erreicht wird, die verwendete Ansprache zur Erreichung der Zielgruppe geeignet ist und die Arbeitsweise der Eltern-Kind-Zentren zielführend ist (Sturzenhecker 2009). Die Studie basiert zum großen Teil auf qualitativen Erhebungen in Form von Gruppendiskussionen mit MitarbeiterInnen der beteiligten Einrichtungen, Interviews mit ausgewählten NutzerInnen der Eltern-Kind-Zentren, einem Selbstbericht der Eltern-Kind-Zentren sowie einrichtungsbezogenen Prozessdaten. Auf Basis dieser subjektiven Einschätzungen ordnet das Evaluationsteam mindestens zwei Drittel der Familien (zu 95% sind es Mütter, Väter wurden kaum erreicht) einer Gruppe zu, die stark belastet ist<sup>19</sup>. Mindestens die Hälfte haben einen Migrationshintergrund. Die Zentren bieten ein breites Spektrum an Angeboten und Formen der Zielgruppenansprache an. Insbesondere die niedrigschwelligeren Angebote wie beispielsweise ein kostenloses Frühstück werden – so die Begleitforschung – gut angenommen. In einer zweiten Studie wurde ein Qualitätskonzept für die Hamburger Eltern-Kind-Zentren mit einheitlichen Standards entwickelt (Sturzenhecker und Voigtsberger 2015). Das Qualitätskonzept berücksichtigt

---

18 Die Zentren wurden vor der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz für alle Kinder ab dem zweiten Lebensjahr im Jahr 2013 gegründet und zielten deshalb darauf ab, Kinder unter drei Jahren an die Kita „heranzuführen“.

19 Dazu zählen u.a. der Empfang von staatlichen Transferleistungen, eine Ver- oder Überschuldung, Bildungsarmut, Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot, Migrationshintergrund, Isolation/Desintegration, psychische Belastung oder Gewalterfahrungen.

sechs Wirkungsziele<sup>20</sup> und damit verbundene Qualitätsstandards auf den Ebenen von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Darüber hinaus ist das Qualitätskonzept Grundlage eines Verfahrens der Selbstevaluation, das ab 2015 verbindlich in allen Eltern-Kind-Zentren eingeführt wurde. Die Wirkungen davon sind (noch) nicht erforscht.

## FAMILIENZENTREN HESSEN

Das Bundesland Hessen fördert seit 2011 Familienzentren, die bestimmte Fördervoraussetzungen erfüllen. Insbesondere die verbindliche Anzahl von zu integrierenden familienbezogenen Angeboten und eine vorgeschriebene Orientierung an dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan unterscheidet das Landesprogramm von Hessen von dem anderer Bundesländer. Im Jahr 2018 gibt es rund 154 geförderte Familienzentren. Anspruch auf Förderung haben prinzipiell alle kommunalen und freien gemeinnützigen Träger von Kindertageseinrichtungen, Mütterzentren oder weiteren Institutionen; zwei Drittel der geförderten Familienzentren hatte den Ursprung allerdings in Kindertageseinrichtungen (Macsenaere und Wennmann 2015). In mehreren Kommunen wurden zudem seit 2012 Tagespflegestützpunkte als Bausteine von Familienzentren eingerichtet (Ihrig et al. 2016). Diese Angliederung beseitigt die Betreuungsunsicherheit in der Kindertagespflege und ermöglicht, dass auch Familien, deren Kinder in der Kindertagespflege betreut werden, von kinder- und familienunterstützenden Angeboten profitieren.

Die formative Evaluation von Macsenaere und Wennmann (2015) bezieht alle Familienzentren ein, die zwischen 2012 und 2015 gefördert wurden. Da die Förderung jedes Haushaltsjahr neu entschieden wird, schwankt die Anzahl je nach Jahr zwischen 98 und 122. Befragt wurden alle Leitungen (zur Ausgangslage im Jahr 2013 und erneut im Jahr 2015), die jeweiligen Kommunen und eine (nicht repräsentative) Stichprobe von Kooperationspartnern und 2.314 Eltern aus 47 Pilot-einrichtungen. Obwohl bereits zu Beginn viele Einrichtungen über ein

---

20 Die Wirkungsziele sind wie folgt formuliert: (1) Familien pflegen soziale Kontakte über ihre Herkunftsgruppe hinaus und integrieren sich in Institutionen und in dem Stadtteil, (2) Eltern erweitern ihr Wissen über Erziehungsaufgaben und über Lernvoraussetzungen von Kindern, (3) Eltern gestalten sprach-, bildungs- und bewegungsfördernde Aktivitäten mit ihren Kindern, (4) Eltern kennen und nutzen für sie relevante Hilfs- und Beratungsangebote über das EKIZ hinaus, (5) Eltern kennen und nutzen konstruktive Handlungsweisen im Umgang mit Krisensituationen und (6) Kinder entwickeln Ich-Kompetenzen, Sozial- und Sachkompetenzen.

breites, etabliertes Angebotsspektrum verfügten, haben sich die Einrichtungen über die Jahre sukzessiv weiterentwickelt, sowohl im Hinblick auf die neuen Angebote (durchschnittlicher Zuwachs von vier Angeboten) als auch im Hinblick auf die erreichten Zielgruppen. Über die Zeit wurden auch verstärkt der frühe (vorgeburtliche) Zugang zu Familien und die generationsübergreifende Arbeit intensiviert. Auch wurden vermehrt Familien mit Migrationshintergrund und arbeitssuchenden Eltern adressiert. Die Qualität und Nutzung der Angebote wird von 80 Prozent der befragten Eltern als positiv bewertet. Um sich für die Aufgaben eines Familienzentrums in Hessen zu qualifizieren, besuchten rund drei Viertel der MitarbeiterInnen Veranstaltungen zu den Themen Elternbildung, Bildungs- und Förderangebote für Kinder und 60 Prozent zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Es wurde jedoch auf allen Ebenen ein Bedarf an gemeinsamen Qualifizierungen festgestellt bzw. Unterstützung in einigen Bereichen wie der Weiterentwicklung der Konzeption oder der Bedarfsermittlung gefordert. Auch bedarf es mehr Personalmittel, um eine einrichtungsübergreifende Koordination im Sozialraum leisten zu können. Einige Konzepte des Bildungs- und Erziehungsplans können von diesen Familienzentren nicht umgesetzt werden. Macsenaere und Wennmann (2015) empfehlen daher, diesen stärker an den Bedarf der Familienzentren anzupassen, da die Orientierung am Bildungsplan letztendlich auch ein Förderkriterium ist.

## **SÄCHSISCHES MODELLPROJEKT FAMILIENBILDUNG IN KOOPERATION MIT KINDERTAGES-EINRICHTUNGEN**

Das Land Sachsen hat im Rahmen der Modellprojekte *Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen* (2001 bis 2004), *Familienbildung im Netzwerk* (2005 bis 2007) und *Weiterentwicklung von Kitas zu Eltern-Kind-Zentren in Sachsen* (2016-2018) die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren gefördert. Im ersten Modellprojekt wurde an vier Standorten mit insgesamt 27 Kindertageseinrichtungen erprobt, Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen anzubieten. Im zweiten Modellprojekt wurden vier weitere Standorte mit 50 beteiligten Kindertageseinrichtungen unterstützt. Im Jahr 2005 (Ausgangslage der zweiten Modellprojekte) und erneut im Jahr 2007 wurden die Einrichtungen und eine nicht repräsentative Stichprobe von Eltern der ersten beiden Modellprojekte schriftlich befragt. Vorangegangen war eine überwiegend qualitative Untersuchung der ersten Modellprojekte (Braun

und Knoll 2003, 2004). Die Befragung ergab, dass sich die meisten Kindertageseinrichtungen der Familienbildung und dem Konzept einer gelebten Erziehungspartnerschaft öffnen und die Eltern zahlreiche Angebote der Familienbildung nutzen. Niedrigschwellige Angebote (z.B. Feste, Feierlichkeiten) eignen sich besonders gut, um einen ersten Zugang zu den Eltern zu erlangen, der dazu führt, dass auch Angebote der klassischen Familienbildung von allen Bildungsschichten angenommen werden. Die Eltern entwickeln eigenen Angaben zufolge ein großes Vertrauen zu den Fachkräften und fragen diese häufig um Rat. Die Mehrzahl nutzte die zusätzlichen Angebote mehrmals bis regelmäßig. Die Studie von Braun und Knoll (2007) ist u.W. die einzige in Deutschland, die den Zusammenhang mit der Erziehungskompetenz der Eltern analysiert. Es zeigt sich, dass für die untersuchten Erziehungskompetenz-Maße weniger die Häufigkeit der Teilnahme an Angeboten oder die spezifische Form, sondern vielmehr die Tatsache, dass Eltern Informationen bekommen und eine Bestärkung in ihrem bisherigen erzieherischen Handeln erfahren sowie sich mit anderen Eltern austauschen können, eine Beutung hat. Auch gibt rund die Hälfte der befragten Eltern an, durch die Familienbildungsangebote Informationen zur Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder gewonnen zu haben und die Entwicklungsschritte ihrer Kinder besser wahrnehmen und fördern zu können.

## **BAYRISCHES MODELLPROJEKT FAMILIENSTÜTZPUNKTE**

In dem bayrischen Modellprojekt *Familienstützpunkte* wurde von 2010 bis 2013 ein Gesamtkonzept der Eltern- und Familienbildung in 11 kreisfreien Städten und Landkreisen erprobt. Seit Juli 2013 wird das Modellprojekt bayernweit als Förderprogramm umgesetzt. *Familienstützpunkte* sind eine wohnortnahe Anlauf- und Kontaktstelle für alle Familien im Sozialraum. Vor allem in den ländlichen Kreisen sind sie häufig an Kindertageseinrichtungen angegliedert (Smolka et al. 2014). Die Familienstützpunkte bilden aber meist einen eigenständigen Arbeitsbereich. In den Familienstützpunkten werden Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung angeboten, vermittelt, koordiniert und ein kommunales Familienbildungsnetzwerk geschaffen. Zu den Aufgaben der für die Implementierung verantwortlichen Koordinierungsstelle gehört es außerdem, umfangreiche Bedarfsanalysen durchzuführen, ein Konzept für den Familienstützpunkt zu entwickeln, sowie die Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit und eine nachhaltige Finanzplanung sicherzustellen. Dabei mussten die

Familienstützpunkte sowohl die gegebenen Voraussetzungen der Einrichtung und die sozialräumlichen Gegebenheiten als auch die Qualitätskriterien des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2016) berücksichtigen.

Der Schwerpunkt der prozessorientierten wissenschaftlichen Begleitung (Smolka et al. 2014) lag auf der Umsetzung des Gesamtkonzepts und einer anschließenden Dokumentation und systematischen Erfassung der Implementation. Befragt wurden die Jugendämter der ersten und zweiten Projektphase (qualitative Untersuchung) sowie die Familienstützpunkte nach Eröffnung und am Ende der Modellphase (quantitative Untersuchungen mit qualitativen Vertiefungsstudien). Die Familienstützpunkte dokumentierten ca. 11.000 Anfragen von Eltern und anderen Erziehungspersonen, die Hälfte wurde bei persönlichen Besuchen im Familienstützpunkt gestellt, ein weiteres Drittel erfolgte telefonisch. Die Anzahl der familienbildenden Angebote hat sich über den Förderzeitraum deutlich erhöht, mehr als drei Viertel von ihnen haben neue familienbildende Angebote eingeführt. Die thematischen Schwerpunkte lagen auf der Förderung der Erziehungskompetenzen, bei offenen Angeboten wie Elterntreffs oder Eltern-Kind-Gruppen und bei Angeboten der Freizeitgestaltung. Die umfangreichen Bedarfsanalysen führten nach Aussagen der KoordinatorInnen dazu, dass neue, bedürftige Zielgruppen identifiziert und erreicht werden konnten und die Planung verbessert wurde (z.B. Vermeidung von Doppelarbeit). Die Befragungen machen aber auch deutlich, dass eine Etablierung entsprechender Ansätze Zeit braucht, denn Familienstützpunkte waren nach drei Jahren Modelllaufzeit noch keine selbstverständliche Anlaufstelle für Erziehungsfragen.

## ABSCHLIESSENDE BEMERKUNG

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den einzelnen Bundesländern bereits vielfältige Ansätze für Zentren für Familien existieren, die in ihrer Ausgestaltung und Ausrichtung allerdings stark variieren. Die dargestellten Ansätze wurden wissenschaftlich im Sinne formativer Evaluationen begleitet. Diese Evaluationen lassen aus einer familien- und bildungsökonomischen Perspektive allerdings keine systematischen Aussagen über die kurz- bis mittelfristige Wirkung dieser Programme auf kindliche, elterliche und familiäre Merkmale und Entwicklungen zu. Dies hängt damit zusammen, dass entsprechende Daten nur in wenigen Studien erhoben wurden. Zudem erlauben die empirischen Methoden der Studien nicht, die Wirkung der Programme alleine auf die Programmteilnahme zurückzuführen. So ist es zum Beispiel sehr wahrscheinlich, dass vermehrt Familien mit bestimmten Merkmalen diese Angebote nutzen und damit die Wirkung der Programme nicht nur auf die Programmteilnahme, sondern auch die Merkmale dieser Familien zurückzuführen ist. Auch andere methodische Gründe erschweren eine kausale Interpretation der Befunde. Um differenzierte Aussagen darüber treffen zu können, ob Zentren für Familien eine effektive und effiziente Möglichkeit sind, Kinder, Eltern und die Familie als Ganzes zu fördern, bedarf es deshalb weiterer Studien, welche die Wirkungen auf Kinder und Eltern kausalanalytisch erfassen. Im anglo-amerikanischen Forschungsraum existieren solche Wirkungsstudien. Im folgenden Kapitel 6 werden Beispiele für entsprechende Ansätze aufgeführt.

# 6 INTERNATIONALE BEISPIELE

Programme und Ansätze, welche als Zentren von Familien im weiteren Sinne bezeichnet werden können oder im Sinne von diesen zu interpretieren sind, existieren außerhalb Deutschlands bereits seit vielen Jahren. Allerdings handelt es sich auch dabei um einzelne Programme, die mit wenigen Ausnahmen nicht flächendeckend etabliert wurden oder nur auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet sind. Einige dieser Programme wurden im Sinne der familien- und bildungsökonomischen Wirkungsforschung detailliert auf ihre Wirkungen hin untersucht. Im Gegensatz zur deutschen Forschungslandschaft sind darunter auch Evaluationsstudien, welche die kausalen Effekte dieser Programme auf Kinder, Eltern und Familien identifizieren. Darüber hinaus erlauben es insbesondere US-amerikanische Forschungsansätze, nicht nur die Effektivität der Programme, sondern auch deren Effizienz zu untersuchen. Dies bedeutet, dass den erzielten Effekten die Kosten der Programme gegenübergestellt werden. Da diese Studien aus einer familien- und bildungsökonomischen Perspektive letztlich den umfassendsten Evaluationsansatz bieten, konzentrieren wir uns bei der Darstellung US-amerikanischer Ansätze auf Evaluationsstudien, welche auch die Effizienz dieser Programme analysieren. Auch bei der Zusammenstellung der Beispiele in diesem Kapitel ist es von Bedeutung, dass diese Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern die Beispiele explorativen Charakter haben. Eine tabellarische Zusammenstellung befindet sich in Tabelle A-3 im Appendix.

Bei der Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde ist zu beachten, dass sie nicht 1:1 auf Deutschland übertragbar sind. Zum einen unterscheiden sich sowohl die familien- und bildungspolitischen als auch die sozialpolitischen Systeme der betrachteten

Länder von dem deutschen System. Zum anderen werden häufig Programme betrachtet, welche auf sehr spezifische Zielgruppen und Regionen ausgerichtet sind (vgl. dazu z.B. auch Spieß 2013).

## US-AMERIKANISCHE ANSÄTZE

In den USA existieren bereits seit Anfang der 1960er Jahre Programme, welche sehr gezielt Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder mit Aspekten der Eltern- und Familienbildung verbinden. Diese Programme wurden primär mit dem Ziel entwickelt, sozioökonomisch benachteiligte Familien mit jungen Kindern zu unterstützen. Beispiele für entsprechenden Ansätze, auf die im Folgenden exemplarisch eingegangen werden soll, sind das *HighScope Perry Preschool Project*, die *Chicago Child-Parent Centers*, *Head Start* und die *Educare Schools*.<sup>21</sup>

### HighScope Perry Preschool Project

Das *HighScope Perry Preschool Project* (PPP) wurde zwischen 1962 und 1967 in Michigan etabliert. Ziel des PPP war es, drei- bis vierjährige Kinder aus sozioökonomisch stark benachteiligten Familien durch ein spezifisches Programm zu fördern. Neben einer halbtägigen Betreuung der Kinder durch sehr gut ausgebildete pädagogische Fachkräfte wurden einmal wöchentlich Hausbesuche bei den Familien durchgeführt. Die Fachkräfte sollten damit die Eltern mit in die Bildungsarbeit einbeziehen, ihre Erziehungskompetenzen stärken und ihnen helfen, die Inhalte des High-Scope-Curriculums (Epstein 2007) auch im familialen Umfeld umzusetzen. Für die wissenschaftliche Begleitung des Programms wurde ein randomisierter Kontrollgruppenansatz ausgewählt. Von 123 sozioökonomisch benachteiligten Kindern wurden 58 zufällig ausgewählte Kinder in das Programm aufgenommen; die anderen, welche nicht an dem Programm teilgenommen haben, wurden als Vergleichsgruppe wissenschaftlich begleitet. Die Kinder beider Gruppen werden bis heute, also seit über 50 Jahren, intensiv wissenschaftlich begleitet. Es zeigen sich vielfach positive Effekte des Programms. Bemerkenswert sind die langfristigen Effekte davon. Insbesondere die höheren Erwerbseinkommen der inzwischen erwachsenen Kinder, ihre geringere Transferabhän-

---

21 Ein anderes Programm, welches vielfach in diesem Kontext diskutiert wird ist das *Carolina Abecedarian Project* (vgl. z.B. Spieß 2013, Barnett und Masse 2007). Da die Elternarbeit hier im Vergleich zum HighScopePerry Preschool Projekt eine weniger prominente Bedeutung hat, wird darauf verzichtet, dieses Programm zusätzlich zum HighScope Perry Preschool Projekt aufzuführen.

gigkeit und ihre deutlich geringere Delinquenz tragen zu dem hohen monetär bewerteten Nutzen dieses Programms bei (Schweinhart et al. 2005; Heckman et al. 2010; Barnett 1996). Alle Wirkungsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass der monetär bewertete Nutzen dieses Programms die damit verbundenen Kosten um ein Mehrfaches übersteigt, je nach Bewertungsmethode um das Sechs- bis Siebzehnfache. Von Bedeutung ist aber auch, dass dieser Nutzen mittel- und insbesondere erst langfristig den beschriebenen Umfang erreicht.

### **Chicago Child-Parent Centers**

Die *Child-Parent Centers* (CPC) in benachteiligten Stadtteilen von Chicago fördern seit 1967 drei- bis neunjährige Kinder und ihre Familien. Der CPC Ansatz wurde auch auf andere Städte in den USA ausgeweitet. Anders als das bereits genannte *Perry Preschool Project* oder das bekannte *Carolina Abecedarian Project* (Barnett und Masse 2007)<sup>22</sup> sind die CPC öffentlich finanziert und prinzipiell allen Familien unter einer bestimmten Einkommensgrenze zugänglich. Neben einer qualitativ sehr hochwertigen Betreuung nach einem festen Curriculum und einer umfassenden Sprach- und Gesundheitsförderung der Kinder liegt ein besonderer Fokus der CPC auf den Eltern. Sie verpflichten sich zu Beginn, mindestens 2,5 Stunden pro Woche an Eltern-Kind-Aktivitäten, Elternbildungsprogrammen bzw. Eltern-Kind-Kursen in den Einrichtungen oder zuhause teilzunehmen. Extra dafür ausgebildete Fachkräfte („Parent Resource Teacher“) übernehmen die Koordinierung und Durchführung dieser Elternaktivitäten sowie die Vernetzungsaufgaben und die Einbindung in den sozialen Nahraum („School Community Representative“). Im Rahmen mehrerer Studien mit einem quasi-experimentellen Forschungsdesign wurden knapp 1.000 Kinder, die am CPC-Programm teilnahmen, mit 550 Kindern verglichen, die überhaupt nicht oder durch andere Programme außerfamiliär gefördert wurden. Kinder, welche die CPC besuchten, erzielten ein höheres Bildungsniveau, höhere Einkommen, waren mit einer höheren Wahrscheinlichkeit krankenversichert, hatten niedrigere Delinquenzraten und eine bessere Gesundheit (Reynolds et al. 2002; Reynolds et al. 2011). Insbesondere profitierten Kinder, die mindestens zwei Jahre an dem Programm teilnahmen (Arteaga et al. 2014) oder ganztätig die Einrichtung besuchten (Reynolds et al. 2014). Auch das (Erziehungs-)Verhalten der Eltern veränderte sich durch die Programmteilnahme: Eltern beschäftigten sich während und nach Beendigung des Programms intensiver mit ihren

---

22 Siehe dazu die vorherige Fußnote.

Kindern (Reynolds et al. 2016; Hayakawa et al. 2016). Kindeswohlgefährdungen und Vernachlässigungen kamen seltener vor (Mersky et al. 2011; Reynolds et al. 2011). Auch hier zeigt eine monetäre Bewertung der langfristig zu messenden Effekte, dass der Nutzen des Programms deutlich höher ist als dessen Kosten. Die Rendite für die Gesellschaft betrug im Jahr 2011 1: 10,83 Dollar. Das heißt, dass jeder investierte Dollar den nahezu elffachen Nutzen erzielte (Reynolds et al. 2011).

## Head Start

Die im Rahmen von *Head Start*<sup>23</sup> geförderten Zentren werden im Rahmen des Head Start Bundesprogramms gefördert. Dieses Bundesprogramm zielt explizit auf die Förderung einkommensschwacher Familien und ihrer Kinder ab. An dem bereits 1965 etablierten Programm nahmen US-weit bereits mehr als 35 Millionen Kinder im Alter von null bis fünf Jahren und ihre Familien teil. Das Förderprogramm soll die Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus einkommensarmen Familien bereits vor Schuleintritt reduzieren, die Gesundheit der Kinder fördern, Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärken und diese auch in anderen Bereichen (Gesundheit, finanzielle Probleme, etc.) beratend unterstützen. Je nach Bedürfnis der Familien und den sozialräumlichen Gegebenheiten wird *Head Start* in unterschiedlichen Programmvarianten angeboten: Als ein reines Hausbesuchsprogramm mit zusätzlichen Gruppenaktivitäten, ausschließlich in Einrichtungen oder als Kombination aus beiden Komponenten. Letzteres trifft auf einen Großteil der geförderten Standorte zu (ECLKC 2018). Familienbildungsangebote werden entweder direkt in der Einrichtung durchgeführt oder durch die Einrichtung vermittelt. Die Teilnahme an Head Start ist grundsätzlich kostenfrei. Die Head Start Einrichtungen operieren nach einem festen evidenzbasierten Curriculum, meist dem „Creative Curriculum“ (Dodge et al. 2002) oder dem „High/Scope Curriculum“ (Epstein 2007). Sie müssen bestimmte Förderkriterien erfüllen (U.S. Department of Health and Human Services 2016). Es gibt zahlreiche Studien, welche die kurz- bis langfristigen Effekte von Head Start auf Kinder, Eltern und Familien untersuchen.

---

23 Als Head Start wird im Folgenden das Programm als Ganzes bezeichnet. Es gibt verschiedene Varianten mit unterschiedlichen Zielgruppen. Early Head Start (EHS) beginnt beispielsweise bereits während der Schwangerschaft, Migrant and Seasonal Head Start richtet sich an Migranten und Saisonarbeiter und AIAN Head Start an American Indian und Alaska Natives.

Einige quasi-experimentelle Studien<sup>24</sup> zeigen, dass *Head Start* substantielle kurzfristige Effekte auf die kognitive Entwicklung von Kindern hat und auch langfristig die Bildungsverläufe, die Einkommen, die Gesundheit positiv beeinflusst und die Delinquenz abnimmt (Ludwig und Miller 2007; Carneiro und Ginja 2014; Garces et al. 2002; Deming 2009). Einige Studien finden kurzfristig kleinere Effekte, die mittelfristig nicht mehr zu messen sind (Puma et al. 2010; Puma et al. 2012). Wenn allerdings berücksichtigt wird, dass viele Kinder andere, weit weniger effektive frühkindliche Einrichtungen besuchten, übersteigt der Nutzen die ursprünglichen Kosten von *Head Start* deutlich (Kline und Walters 2016).

### **Educare Schools**

*Educare*-Einrichtungen sind ein weiteres vielversprechendes Beispiel für Ansätze von Kindertageseinrichtung, die ganze Familien ins Zentrum stellen. Die erste *Educare School* wurde im Jahr 2000 gegründet. Mittlerweile existieren in über 20 US-amerikanischen Städten entsprechende Einrichtungen. Das *Educare*-Modell stützt sich auf vier Säulen: Datensammlung und -auswertung, integrierte Weiterentwicklung und Coaching der pädagogischen Fachkräfte, qualitativ hochwertige pädagogische Konzepte und eine intensive Familieneinbindung. *Educare*-Einrichtungen müssen die „Performance Standards“ von *Head Start* (U.S. Department of Health and Human Services 2016) einhalten; sie gehen in vielen Aspekten allerdings darüber hinaus – auch im Hinblick auf die Unterstützung und Einbindung der Eltern. Eltern werden regelmäßig über die Entwicklung ihrer Kinder informiert und aktiv in ihren Erziehungskompetenzen durch Hausbesuche und Familienbildungsangebote in den Einrichtungen gestärkt. Eltern werden durch die *Educare*-Einrichtungen weitere Hilfestellungen und Ressourcen im Sozialraum vermittelt, beispielsweise Angebote zur Stärkung der physischen und psychischen Gesundheit. Familien mit geringem Einkommen können ihre Kinder von Geburt bis zum Ende des fünften Lebensjahres in den Einrichtungen ganztätig für mindestens sechs Stunden betreuen lassen. Finanziert werden die Einrichtungen aus einer Kombination von öffentlichen und privaten Spenden. Der Besuch ist in der Regel kostenfrei. Eine weitere Besonderheit der Einrichtungen ist ihre enge Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen. Im Rahmen der wissen-

24 Ein methodischer Ansatz dieser Studien ist es, die Entwicklung von Geschwisterkindern zu vergleichen, bei denen nur ein Kind an *Head Start* teilnehmen konnte. Andere Studien nutzen Diskontinuitäten in der regionalen Förderung, die durch das Regelwerk von *Head Start* entstehen.

schaftlichen Begleitung dieses Programm werden kontinuierlich Daten erhoben, beispielsweise in Form von Sprachstandtests, standardisierte Beobachtungen der Kinder durch das pädagogische Personal oder die Dokumentation der zusätzlichen Familienbildungsangebote. Diese werden fortlaufend wissenschaftlich ausgewertet, um für jede Einrichtung und jedes Kind Möglichkeiten der Weiterentwicklung zu identifizieren (Guss et al. 2013; Stein et al. 2013).

Die Wirkungen der *Educare Schools* auf Kinder und Eltern wurden in mehreren Studien untersucht. Dabei zeigt sich, dass sowohl ein jüngeres Eintrittsalter als auch die tägliche Besuchsdauer in einer *Educare* Einrichtung positiv mit der Sprachentwicklung der Kinder korreliert (Yazejian et al. 2015). Wirkungsstudien mit einem randomisierten Kontrollgruppendesign (Yazejian et al. 2017) deuten darauf hin, dass Kinder nach einem Jahr in einer *Educare*-Einrichtung bessere Sprachfähigkeiten haben und Eltern berichten von weniger Verhaltensauffälligkeiten und positiveren Eltern-Kind-Interaktionen.

## BRITISCHE ANSÄTZE

### **Sure Start**

Die *Sure Start Local Programmes* (SSLP) wurden durch die britische Regierung im Jahr 1998 initiiert, um Kindern den bestmöglichen Start ins Leben zu ermöglichen und die Folgen und Ursachen von Kinderarmut zu bekämpfen. Ab dem Jahr 2002 wurden einige Zentren als *Sure Start Children Centres* weitergeführt und neue *Children Centres* errichtet, zunächst in primär benachteiligten Sozialräumen, später auch in weniger benachteiligten (Lewis 2011; West 2006). Zwischenzeitlich gab es mehr als 3.500 Einrichtungen in ganz Großbritannien. *Sure Start* Einrichtungen haben zum Ziel, die Gesundheit und Entwicklung von Kindern unter vier Jahren und deren Familien zu fördern, indem verschiedene Angebote im Sozialraum vernetzt werden, den Familien Beratungs- und Unterstützungsleistungen angeboten und eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung und frühkindliche Bildung an mindestens 10 Stunden pro Tag bereitgestellt wird. Es gibt kein festes Curriculum für die Zentren, allerdings müssen sich die Einrichtungen an pädagogischen Leitlinien orientieren.

*Sure Start* wurde in unterschiedlichen Studien umfassend evaluiert (für einen Überblick vgl. z.B. Bate und Foster (2017)).<sup>25</sup> Die *National Evaluation of Sure Start* (NESS) Studie begleitete über einen Zeitraum von 10 Jahren über 7.000 Kinder und ihre Familien in 150 SSLP-Einzugsgebieten. Dabei wurde die kindliche Entwicklung in diesen Gebieten verglichen mit der Entwicklung von Kindern, die in ähnlich benachteiligten Vierteln aufwuchsen, jedoch keinen Zugang zu SSLP-Angeboten hatten. Im Alter von neun Monaten gab es keine oder nur sehr kleine Effekte auf die Entwicklung von Kindern und das Erziehungsverhalten der Eltern (Belsky et al. 2006; NESS 2005), die mit dem Ausmaß der sozioökonomischen Benachteiligung variierten.<sup>26</sup> Im Alter von drei Jahren konnten positive Effekte auf das sozio-emotionale Verhalten der Kinder nachgewiesen werden, was vor allem auf ein besseres Erziehungsverhalten der Eltern zurückgeführt wurde (NESS 2008). Dieser positive Effekt auf das Erziehungsverhalten und das häusliche Lernumfeld war auch im Alter von fünf und sieben Jahren nachweisbar (NESS 2010a, 2010b).

Im Rahmen der *Evaluation of Children's Centres* (ECCE) Studie wurden in England zwischen 2009 und 2015 (für einen Überblick vgl. z.B. Department for Education 2016) unterschiedliche quantitative Untersuchungen zur Evaluation des SSLPs-Ansatzes durchgeführt. Befragt wurden u.a. die LeiterInnen von Children's Centres (Tanner et al. 2012; Poole et al. 2015) der ersten und zweiten Ausbauphase (im Jahr 2011 und 2013) in den 30 Prozent der am stärksten benachteiligten Regionen. Bei bis zu 5.717 Familien zu drei Zeitpunkten (im Alter von 9-18 Monate sowie 2 und 3 Jahren) wurden neben zahlreichen familiären Merkmalen auch kindliche Entwicklungsmaße gemessen (Maisey et al. 2013; Maisey et al. 2015). Im Durchschnitt wurden mehr als 90 Prozent der Familien im Einzugsgebiet erreicht, allerdings nutzten 60 Prozent die Leistungen nur unregelmäßig (Smith et al. 2014; Sylva et al. 2015). In den Einzugsgebieten gab es zwischen 2006 und 2011 einen stärkeren Rückgang in der Kinderarmut als in

---

25 Die Wirkungen von *Sure Start* auf die betroffenen Kinder und Familien zu identifizieren birgt einige Herausforderungen. Zum einen unterscheiden sich die *Sure Start* Einrichtungen stark voneinander, da sie explizit das Ziel haben, sich an die sozialräumlichen Gegebenheiten und die Bedürfnisse der Familien anzupassen. Auch haben sich *Sure Start* Einrichtungen über die Zeit mit den politischen und finanziellen Rahmenbedingungen stark verändert. Zum anderen werden je nach methodischem Vorgehen die Entwicklungsmaße der Kinder und Familien in SSL Gebieten mit unterschiedlichen Kontrollgruppen, verglichen, welche keinen Zugang zu SSL Angeboten haben.

26 Anders als erwartet profitierten die an den stärksten benachteiligten Familien im Einzugsgebiet eines SLLP am wenigsten und schnitten teilweise sogar schlechter ab, was darauf zurückgeführt wurde, dass diese Kinder durch das SLLP nicht erreicht wurden.

anderen Regionen Englands. Befragungen der Eltern zeigten, dass die am häufigsten genutzten Angebote offene Spielgruppen und gesundheitsbezogene Beratungen durch Hebammen und medizinisches Fachpersonal sind. Die Nutzung ist zu Beginn höher und nimmt mit dem Alter der Kinder ab. Im Mittel integrierten die Einrichtungen im Jahr 2012 und 2013 fünf evidenzbasierte Familienbildungsprogramme, wie beispielsweise das *Nurse-Family Partnership* oder *Triple-P* (Goff et al. 2013).

Die Evaluationsstudien zeigen, dass die Inanspruchnahme von Leistungen der *Children's Centre* sowohl mütterliche als auch familiäre Merkmale positiv beeinflussen; so kommt es beispielsweise zu Verbesserungen der mentalen Gesundheit von Müttern, zu einer besseren Eltern-Kind-Beziehung und einem besseren häuslichen Lernumfeld – während die Effekte auf die kindliche Entwicklung geringer sind (Sammons et al. 2015).

### **Early Excellence**

Die *Early Excellence Centres* (EECs) waren ein weiterer Ansatz der britischen Regierung, um Familien zu unterstützen, Bildungsstandards im frühkindlichen Bereich zu erhöhen und Kinderarmut zu bekämpfen. Anders als die SLLP waren sie bei ihrer Einführung im Jahr 1997 keine Einrichtungen, welche spezifisch Kinder aus benachteiligten Familien adressierten. Vielmehr sollten die Zentren einen niedrigschwelligen, multi-professionellen „Knotenpunkt“ für alle (bestehenden) familiennahen Dienstleistungen im Sozialraum bilden. Zu den Leistungen eines ECC zählen qualitativ gute frühkindliche Bildung und erweiterte Ganztagsbetreuung, Familienbildung und -unterstützung, Gesundheitsleistungen und Weiterbildungen für Erwachsene, insbesondere auch von Fachkräften im frühkindlichen Bereich. Viele der *Early Excellence Centre* werden mittlerweile als *Children's Centres* geführt. 29 Early Excellence Pilotseinrichtungen wurden in einer dreijährigen Pilotphase wissenschaftlich begleitet (Bertram et al. 2002; Pascal et al. 2001) mit dem Ziel, Problem- und Handlungsfelder für die Politik und Praxis zu beleuchten. Es wurden qualitative (z.B. Interviews mit Eltern, Fachkräften) und quantitative (z.B. monatliche Monitoring-Daten, Selbstberichte) Daten herangezogen. Die Pilot-EECs entwickelten sich je nach sozialräumlichem Umfeld zu unterschiedlichen Modellen: Mehr als die Hälfte befindet sich in einem wirtschaftlich schwachen regionalen Umfeld. Über die Jahre wurden zusätzlichen Angebote ausgebaut. Insbesondere Familien

mit niedrigem Einkommen, Alleinerziehende und Arbeitslose wurden erreicht. Die Effekte der EECs auf Kinder und Eltern wurde nicht in dem Sinne quantitativ untersucht, dass die festgemachten Effekte alleine auf die EECs zurückzuführen sind.

#### SPEZIFISCHER ANSATZ: PEN GREEN CENTRE

Das Pen Green Centre in der Stadt Corby wurde 1983 als Zentrumsmodell errichtet (Whalley 2017). Folgende Leistungen werden unter einem Dach angeboten: qualitativ gute Bildung und Betreuung, Familienbildung und -unterstützung, ein Gesundheitservice für Frauen von der Schwangerschaft an und berufliche Aus- und Weiterbildungen für Eltern und das pädagogische Personal im sogenannten „Research, Development and Training Base“ des Zentrums (McKinnon 2013). Grundlage der pädagogischen Arbeit im Zentrum ist ein positiver, stärkenorientierter Blick auf das Kind und ein umfassendes Beobachtungs- und Dokumentationssystem. In einer kontinuierlichen Rückkopplungsschleife – dem sogenannten „Pen Green Loop“ - werden die Beobachtungen und Dokumentationen des pädagogischen Personals und der Eltern in regelmäßigen Entwicklungsgespräche besprochen. Das „Pen Green Centre“ in Corby ist Vorbild für die deutsche Adaption des Early Excellence-Ansatzes.

## NORDEUROPÄISCHE BZW. SKANDINAVISCHES ANSÄTZE

Die Familienpolitik in den nordischen Ländern übernimmt häufig eine Vorbildfunktion für andere europäische Länder (Gupta et al. 2008). Seit einigen Jahren gibt es auch hier Reformen auf nationaler Ebene und kommunale Bestrebungen, Familien-Bildungs- und Unterstützungsangebote verschiedener Anbieter unter einem Dach mit den Angeboten von Kindertageseinrichtungen zu bündeln. In Schweden werden die Einrichtungen als familjecentral, in Norwegen und Dänemark als Familien hus und in Finnland als familjecenter bezeichnet. Die Einrichtungen verfolgen meist einen präventiven, sozialraumbezogenen Ansatz mit einem starken Fokus auf der Gesundheit von (werdenden) Müttern und Kindern (z.B. Kekkonen et al. 2012; Kouvonen 2012; Martinussen 2013; Adolfsen und Martinussen 2012; Abrahamsson et al. 2009; Abrahamsson und Samarasinghe 2013). Allerdings existieren u.W. keine empirisch fundierten Studien, welche die Wirkung dieser Ansätze untersuchen; vielmehr gibt es bisher nur einige wenige qualitative Studien und formative wissenschaftliche Begleitungen. Allerdings ist anzumerken, dass die nordeuropäischen Länder vermehrt evidenzbasierte Familien-Unterstützungs- und Bildungsprogramme, d.h. Programme, deren Wirksamkeit bereits erwiesen ist, implementieren und ausbauen.

# 7 FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Die Lebenswünsche und -wirklichkeiten von Familien in Deutschland haben sich in den letzten Jahren weiterentwickelt und vielfach verändert. Zum einen besuchen immer mehr Kinder vor der Einschulung eine Kindertageseinrichtung – hinzukommt, dass auch die tägliche Betreuungszeit bei Kindern im Kindergartenalter zunimmt. Allerdings gehen diese Veränderungen insbesondere auf Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Haushalten zurück. Damit einher geht, dass in immer mehr Familien beide Elternteile Familien- und Erwerbsarbeit vereinbaren bzw. Alleinerziehende erwerbstätig sind oder sein wollen. Für diese Familien sind komplementäre bzw. koordinierte Angebote der Familienunterstützung von hoher Bedeutung. Für andere Familien, bei denen beispielsweise kein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nachgeht oder die sich in sonstigen Risikolagen befinden, sind eher kompensatorische Angebote der familialen Unterstützung von Relevanz. Zum anderen verändern sich die Angebote der Eltern- und Familienbildung, es entstehen so z. B. immer mehr Angebote im Bereich der Frühen Hilfen. Allerdings erreichen die Angebote der Familienbildung keinesfalls alle Familien. Neben dem Ausbau der Kindertagesbetreuung und der Weiterentwicklung von Angeboten der Eltern- und Familienbildung haben sich in den letzten Jahren in Deutschland auch immer mehr Zentren für Familien entwickelt. Sie bündeln koordinierende und kompensatorische Angebote in der Kindertageseinrichtung, welche für Kinder und Eltern, also die Familie

als Ganzes von Bedeutung sind. Kindertageseinrichtungen können so zum Knotenpunkt sozialräumlicher Gestaltungsprozesse und zu einem Lernort für Familien als Ganzes werden.<sup>27</sup>

Aus einer **familien- und bildungsökonomischen Perspektive** sind entsprechende Ansätze sehr vielversprechend. Erstens zeigt die einschlägige ökonomische Forschung, dass Investitionen in einer frühen Phase der kindlichen Entwicklung insgesamt höhere Renditen erzielen können als Investitionen zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. z.B. Cunha und Heckman 2007). Zweitens belegen Studien, dass die Familien nach wie vor der zentrale Ort der frühen Bildung und Betreuung sind, auch wenn außerfamiliale Bildungs- und Betreuungsangebote in nahezu allen westlichen Industrienationen an Bedeutung gewinnen. Drittens zeigen einschlägige Effizienzanalysen insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Raum (vgl. zusammenfassend z.B. Spieß 2013), dass Ansätze, welche qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen mit Ansätzen der Familienbildung und Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz verbinden, sehr effizient sind – weitaus effizienter als Ansätze, welche nicht explizit mit Familien „arbeiten“. Dies gilt insbesondere für die Förderung von Familien mit geringeren sozioökonomischen Ressourcen. Der Nutzen entsprechender Ansätze ist sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher bzw. gesamtwirtschaftlicher Ebene empirisch gut belegt.

In dieser Studie wurden Zentren für Familien aus **unterschiedlichen Perspektiven** betrachtet. Zur Strukturierung der Betrachtungen wurden vorab Merkmale von Zentren für Familien zusammengetragen, die für deren systematische Untersuchung von Bedeutung sind. Darauf aufbauend wurden die Ausführungsgesetze der Länder im Bereich der Kindertagesbetreuung und die Bildungspläne im Bereich der frühen Bildung und Betreuung durchgesehen. Eine weitere Betrachtungsweise stellt nationale Beispiele für Zentren für Familien vor. Eine dritte und letzte Perspektive widmet sich internationalen Ansätzen, insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Raum.

Aus der Perspektive der **landesgesetzlichen Regelungen** ist festzuhalten, dass in einigen Bundesländern bereits Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen hin zu Zentren von Familien i.w.S. gesetzlich verankert sind, beispielsweise im Hin-

---

<sup>27</sup> Vgl. z.B. auch Bertram et al. (2012), die entsprechende Forderungen vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ableiten.

blick auf den Aufbau von Kooperationsstrukturen mit Einrichtungen der Familienbildung- und -beratung und einer stärkeren expliziten Elterneinbindung. Andere Bundesländer gehen in ihren Ausführungsgesetzen nicht über den bundesweiten Rahmen des KJHG hinaus. Bisher ist Nordrhein-Westfalen das einzige Bundesland, das mit seinen „Familienzentren“ den Ansatz der Zentren für Familien im größeren Stil umgesetzt hat. Entsprechend ist das Konzept der Zentren für Familien bisher nur im Kita-Gesetz von Nordrhein-Westfalen konkretisiert. Allerdings weisen auch andere Bundesländer wie z.B. Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Bayern, Schleswig-Holstein oder Hessen entsprechende Ansätze und Modellvorhaben auf, welche in Rechtsverordnungen bzw. Verwaltungsvorschriften festgeschrieben sind. Damit sind die Ansätze jedoch weniger nachhaltig und prominent verankert.

Die **Bildungspläne** einiger Bundesländer gehen in ihren Forderungen bezüglich einer Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Zentren für Familien deutlich über die Kita-Gesetze hinaus. Eine Orientierung an diesen Bildungsplänen und eine entsprechende Umsetzung derselben kann für die Weiterentwicklung von Zentren für Familien von hoher Bedeutung werden. Damit müsste den Bildungsplänen vielfach ein größerer Stellenwert zukommen und die darin verankerten Überlegungen müssten systematisch und nachhaltig in die Praxis umgesetzt werden. Doch auch hier werden große Unterschiede zwischen den Bundesländern deutlich, einige bleiben in ihren Ausführungen sehr vage, andere stellen konkrete Anforderungen an die Praxis. Sofern die Steuerungswirkung der Bildungspläne in diesem Bereich erhöht werden soll, müsste ihnen vielfach ein größerer Verbindlichkeitsgrad zukommen. Nur in wenigen Bundesländern sind die Bildungspläne die gesetzlich verankerte Grundlage der Arbeit in der Kindertagesbetreuung.

Die Ergebnisse der Zusammenfassung von wissenschaftlich begleiteten **nationalen (Modell)projekten** deuten darauf hin, dass Zentren für Familien ein attraktiver Anlaufpunkt im Sozialraum sind. Sie erreichen vielfach die vorgesehenen Zielgruppen, darunter auch Familien, die mit Angeboten der klassischen Familienbildung sonst nur schwer erreicht werden können. Für die Ausgestaltung eines bedarfsgerechten Angebots solcher Zentren sind fundierte Bedarfs- und Sozialraumanalysen eine zentrale Voraussetzung. Entsprechend müssen auch die Fachkräfte der dafür zuständigen Akteure (vielfach die Jugendämter) aus- und fortgebildet werden. Außerdem ist ein

niedrigschwelliger Zugang für alle Familien von hoher Relevanz. Bewährt haben sich beispielsweise offene Treffmöglichkeiten, die mit niedrigschwelligen Formen der Beratung verknüpft werden. Niedrigschwellige Angebote können auch dazu beitragen, Familien, die bisher in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert waren, an diese heranzuführen und Zugangsrestriktionen zu senken. Dies scheint ein besonders zentraler Punkt, da Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien vielfach sehr viel später in Kindertageseinrichtungen eintreten als Kinder aus weniger benachteiligten Familien. Ein vielversprechender Ansatzpunkt ist in dieser Hinsicht die Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen oder ElternbegleiterInnen.

Einige der Modellvorhaben und Ansätze konzentrieren sich ausschließlich darauf, zusätzliche kompensatorische Angebote für benachteiligte Familien zu integrieren. Komplementäre bzw. koordinierte Angebote (z.B. eine Ausweitung der Öffnungszeiten, Notfallbetreuungen auch für Geschwisterkinder, Hol- und Bringservices) sollten jedoch insbesondere vor dem Hintergrund einer steigenden mütterlichen Erwerbstätigkeit und Erwerbswünschen von Müttern mit kleinen Kindern nicht vernachlässigt werden. Auch in punkto arbeitsmarktbezogener Leistungen werden die Potentiale einer Verankerung entsprechender Angebote bei den Zentren noch nicht ausgeschöpft. Hinzu kommt, dass vielfältige komplementäre Angebote auch einkommensschwächeren Familien zugutekommen. Eine Kombination von kompensatorischen und komplementären bzw. koordinierenden Angeboten scheint besonders sinnvoll, wenn Zentren für Familien Angebote für unterschiedliche familiäre Bedarfe bieten sollen, um sie als Zentren für alle Familien attraktiv zu machen. Dies würde vermutlich auch zu einer größeren Akzeptanz der Zentren für Familien beitragen.

Die Finanzierungssysteme und der Finanzierungsumfang für Zentren für Familien in Deutschland unterscheiden sich deutlich zwischen den Förderprogrammen und Modellprojekten. In einigen Modellprojekten wird deutlich, dass die personellen Ressourcen nicht ausreichen und die zusätzlichen Aufgaben die Fachkräfte vor große Herausforderungen stellen. Viele Modellprojekte und Landesförderprogramme haben zudem nur kurze Förderperioden bzw. Anschubfinanzierungen, die nach einer kurzen Pilotphase auf kommunale Ebene verlagert werden. Die Förderung muss teilweise jährlich neu beantragt werden und setzt sich meist aus einer Vielzahl von Finanzierungsquellen zusammen. Dies stellt immense Koordinierungsanforderungen dar und schafft Planungsunsicherheiten.

Die wissenschaftlich begleiteten Vorhaben in Deutschland haben wertvolles praktisches Wissen generiert. Die Fülle von dokumentierten Erfahrungen mit verschiedenen Modellen und Arbeitsweisen bietet eine gute Grundlage, um die dahinterstehende Idee einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Allerdings sind aus der Perspektive der Familien- und Bildungsökonomie weitere fundierte Evaluationen notwendig, um die kausalen Effekte entsprechender Ansätze auf kindliche und elterliche Ergebnis- bzw. Entwicklungsmaße zu untersuchen.

Die aufgeführten **internationalen Beispiele** machen deutlich, dass insbesondere im anglo-amerikanischen Raum entsprechende Ansätze schon seit vielen Jahren praktiziert werden, teilweise auch nur im Sinne von Modellprojekten - teilweise aber auch als flächendeckende Angebote. Einige dieser Ansätze wurden aus einer familien- und bildungsökonomischen Sicht sehr valide evaluiert, und zwar in Hinblick auf kurz- bis langfristige Effekte auf Kinder und ihre Familien. Hier zeigt sich, dass Angebote einer hohen Qualität nachweislich positive Effekte auf das Wohlergehen der Familien haben können.

Gemäß der von uns zusammengestellten **Merkmale von Zentren für Familien** sollten für eine Weiterentwicklung entsprechender Ansätze diese systematisch miteinbezogen werden und weiterentwickelt werden. Erstens sollte im Vorfeld und begleitend zur Arbeit der Zentren eine systematische Bedarfsorientierung erfolgen, die auf der Ebene der Jugendämter und der Zentren anzusiedeln ist. Zweitens sollte ein stetiger Sozialraumbezug vorliegen. Drittens ist eine Vernetzung mit den relevanten Akteuren im Sozialraum von sehr hoher Relevanz, diese Vernetzung sollte institutionalisiert sein. Ein niedrigschwelliger Zugang soll es ermöglichen, dass diese Zentren für alle Familien attraktiv sind, sowohl solche, welche kompensatorische Angebote als auch solche, welche komplementäre und koordinierende Angebote benötigen. Eine gezielte Elterneinbindung erhöht die Wirkung der Zentren. Eine hohe Qualität ist eine weitere notwendige Bedingung für eine wirkungsvolle Förderung von Familien. Eine adäquate Fachkräfteaus- und -weiterbildung ist ebenfalls elementar, sie ist die Voraussetzung für eine gute Qualität. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Arbeit dieser Zentren über die bisherige Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und der Familienbildung hinausgeht. Dies setzt eine intensive Vorbereitung bei der Aus- und Weiterbildung der dort aktiven Fachkräfte voraus. Eine nachhaltige Finanzierung ist zentral, damit sich Zentren nachhaltig entwickeln können und eine

Planungssicherheit haben. Eine institutionalisierte Weiterentwicklung soll gewährleisten, dass sich die Zentren an gesellschaftliche Veränderungen anpassen. Ebenso ist eine neutrale Evaluierung der Zentrumsarbeit unabdingbar. Deren Ergebnisse müssen auf einer Metaebene zur Weiterentwicklung entsprechender Ansätze beitragen und bei der Ausgestaltung der Förderung bedacht werden.

In Hinblick auf eine Weiterentwicklung der deutschen Ansätze und eine Gesellschaftspolitik, welche sich an der potentiell hohen Rendite einer Förderung von jungen Familien orientiert, sollten von der Familien- und Bildungspolitik auf Ebene des Bundes, der Länder und Kommunen folgende **Handlungsempfehlung** diskutiert werden:

- ➔ Nachdem in den letzten Jahren auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Ansätze initiiert wurden, ist zu diskutieren, ob im Rahmen eines vom Bund geförderten Programms Zentren für Familien weiterentwickelt werden. Dabei ist an eine **Bundesinitiative „Zentren für Familien“** zu denken.
- ➔ Eine solche Bundesinitiative ist sinnvoll, da der potentielle Nutzen dieser Zentren insbesondere längerfristig auch auf Bundesebene anfällt. Darüber hinaus würde eine Bundesinitiative die Sichtbarkeit entsprechender Ansätze erhöhen. Sie könnte auch verhindern, dass nur jene Regionen von der Weiterentwicklung profitieren, in denen die politischen Prioritäten entsprechend gesetzt sind. Eine Beteiligung von Ländern und Kommunen an einer entsprechenden Initiative ist ebenso notwendig, da auch sie von entsprechenden Zentren profitieren. Demnach sollten diese drei Gebietskörperschaften über eine entsprechende Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen und der Familienbildung miteinander ins Gespräch kommen.
- ➔ Eine Zusammenführung von Kindertageseinrichtungen mit Angeboten der Familienbildung sowie weiteren familienunterstützenden Angeboten verspricht eine hohe Wirksamkeit in Hinblick auf familienpolitische Ziele. Zentren für Familien könnten von daher zu einem substantiellen Bestandteil der Infrastruktur für Familien werden. Allerdings können sie auch im Sinne von bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Überlegungen von hoher Relevanz sein. Deshalb sollte eine entsprechende Bundesinitiative ressortübergreifend diskutiert werden.

Die Initiative dazu sollte allerdings von der Familienpolitik ausgehen. Der Nutzen von Zentren für Familien macht sich für die Familien als auch die Gesellschaft kurz- bis langfristig bemerkbar. Um die grundsätzlich hohe Rendite entsprechender Ansätze zu realisieren, muss anfangs ein hohes Investitionsvolumen aufgebracht werden. Bei der Diskussion darüber, inwiefern öffentliche Fördergelder bereitgestellt werden, muss deshalb eine langfristige Perspektive eingenommen werden.

- Eine Weiterentwicklung entsprechender Ansätze im Rahmen einer Bundesinitiative muss auf bereits existierenden Strukturen aufbauen und darf keine Parallelstrukturen schaffen. Sie muss unter Beteiligung aller relevanten Akteure entwickelt werden.



# LITERATURVERZEICHNIS

**Abrahamsson, Agneta; Bing, Vibeke; Löfström, Mikael** (2009): Summary of the report. An evaluation of family centres in region Västra Götaland, Sweden.

**Abrahamsson, Agneta; Samarasinghe, Kerstin** (2013): Open pre-schools at integrated health services - A program theory. In: *International Journal of Integrated Care* 13(2).

**Adolfson, Frode; Martinussen, Monica** (2012): The Family's House. Organization and professional perspectives. University of Tromsø.

**Anders, Yvonne** (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), S. 237–275.

**Arteaga, Irma; Humpage, Sarah; Reynolds, Arthur J.; Temple, Judy A.** (2014): One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes? In: *Economics of Education Review* 40, S. 221–237.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.

**Avellar, Sarah A.; Supplee, Lauren H.** (2013): Effectiveness of home visiting in improving child health and reducing child maltreatment. In: *Pediatrics* 132 (2), S. 90–99.

**Barnett, W. S.; Masse, Leonard N.** (2007): Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. In: *Economics of Education Review* 26 (1), S. 113–125.

**Barnett, W. Steven** (1996): Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool program. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Eleven.

**Bate, Alex; Foster, David** (2017): Sure Start (England). In: *Briefing Paper* (7257).

**Bayrischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration** (2016): Richtlinie zur Förderung der strukturellen Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung und von Familienstützpunkten.

**Belsky, Jay; Melhuish, Edward; Barnes, Jacqueline; Leyland, Alastair H.; Romaniuk, Helena** (2006): Effects of Sure Start local programmes on children and families: Early findings from a quasi-experimental, cross sectional study. In: *BMJ* 332 (7556), S. 1476.

**Belsky, Jay; Vandell, Deborah Lowe; Burchinal, Margaret; Clarke-Stewart, K. Alison; McCartney, Kathleen; Owen, Margaret Tresch** (2007): Are there long-term effects of early child care? In: *Child Development* 78 (2), S. 681–701.

**Bertram, Hans; Bujard, Martin; Neyer, Gerda; Ostner, Ilona; Spieß, C. Katharina** (2012): Familienpolitik für Kinder und Eltern. In: Günter Stock, Hans Bertram, Alexia Prskawetz, Wolfgang Holzgreve, Martin Kohli und Ursula M. Staudinger (Hg.): Zukunft mit Kindern. Fertilität und gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

**Bertram, Tony; Pascal, Christine; Bokhari, Sophia; Gasper, Mike; Holtermann, Sally** (2002): Early Excellence centre pilot programme second evaluation report 2000-2001. Hg. v. Centre for Research in Early Childhood.

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

**Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B.; Zink, Katharina** (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Hg. v. Bertelsmann Stiftung.

**BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** - (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit - Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht.

**BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** - (2012): Zeit für Familie - Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht.

**Brand, Christian; Buschhorn, Claudia; Eickhorst, Andreas; Fendrich, Sandra; Karsunky, Silke; Kaufhold, Gudula et al.** (2015): Datenreport Frühe Hilfen. Hg. v. Nationales Zentrum Frühe Hilfen in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V. und TU Dortmund.

**Braun, Marlen; Knoll, Jörg** (2003): Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Wissenschaftliche Begleitforschung Zwischenbericht Eingangserhebung. Universität Leipzig.

**Braun, Marlen; Knoll, Jörg** (2004): Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Wissenschaftliche Begleitforschung Abschlussbericht. Universität Leipzig.

**Braun, Marlen; Knoll, Jörg** (2007): Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Abschlussbericht zur projektbegleitenden Evaluation und Wirkungsforschung. Universität Leipzig.

**Camehl, Georg F.; Stahl, Juliane F.; Schober, Pia S.; Spieß, C. Katharina** (2015): Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern? In: *DIW Wochenbericht* (46), S. 1105–1113.

**Carneiro, Pedro; Ginja, Rita** (2014): Long-term impacts of compensatory preschool on health and behavior: Evidence from Head Start. In: *American Economic Journal: Economic Policy* 6 (4), S. 135–173.

**Carneiro, Pedro Manuel; Heckman, James J.** (2003): Human capital policy. In: *IZA Discussion Paper No. 821*.

**Ceballo, Rosario; McLoyd, Vonnie C.** (2002): Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. In: *Child Development* 73 (4), S. 1310–1321.

**Cooper, Kerris; Stewart, Kitty** (2013): Does money affect children’s outcomes? A systematic review. London School of Economics.

**Cooper, Kerris; Stewart, Kitty** (2017): Does Money Affect Children’s Outcomes? An update. London School of Economics.

**Cunha, Flavio; Heckman, James** (2007): The technology of skill formation. In: *American Economic Review* 97 (2), S. 31–47.

**Currie, Janet** (2001): Early childhood education programs. In: *Journal of Economic Perspectives* 15 (2), S. 213–238.

**Deming, David** (2009): Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. In: *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (3), S. 111–134.

**Department for Education (Hg.)** (2016): Research brief: evaluation of children’s centres in England - strands 1 to 5. London.

**Destatis - Statistisches Bundesamt** - (2018a): Realisierte Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

**Destatis - Statistisches Bundesamt** - (2018b): Mehr als die Hälfte der nicht-erwerbstätigen alleinerziehenden Müttern wünscht sich Arbeit.

**Destatis - Statistisches Bundesamt** - (2018c): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien Ergebnisse des Mikrozensus 2017.

**Destatis - Statistisches Bundesamt** - (2018d): In den meisten Haushalten mit Migrationshintergrund wird überwiegend deutsch gesprochen. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18\\_329\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_329_122.html), zuletzt geprüft am 22.01.2018.

**Destatis - Statistisches Bundesamt** - (2018e): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018.

**Detert, Dörte; Rückert, Norbert** (2012): Wissenschaftliche Erkenntnisse aus den Familienzentren in Hannover. Hochschule Hannover.

**Detert, Dörte; Rückert, Norbert; Bremer-Hübler, Ulrike** (2012): Wirkfaktoren von Familienzentren mit Early Excellence Ansatz -Wissenschaftliche Evaluation der bestehenden und sich entwickelnden Familienzentren in Hannover und Region, Hannover.

**Diller, Angelika** (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).

**Diller, Angelika; Heitkötter, Martina; Rauschebach, Thomas (Hg.)** (2008): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

**Diskowski, Detlef** (2009): Bildungspläne für Kindertagesstätten - ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Frühpädagogische Förderung in Institutionen: Springer, S. 47–61.

**Dodge, Diane Trister; Colker, Laura Jean; Heroman, Cate; Bickart, Toni S.** (2002): The creative curriculum for preschool.

**Durand, Judith; Eden, Hilke; Staeger, Roswitha** (2011): Kita-Praxis als Lernkultur: Eine Evaluation von Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Berlin: Dohrmann.

**ECLKC** (2018): Head Start Program facts fiscal year 2017.

**Engelhardt, Heike** (2016): Vernetzung und Kooperation: Potenziale einer trägerübergreifenden Zusammenarbeit. In: Heike Engelhardt (Hg.): Auf dem Weg zum Familienzentrum: Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele: Verlag Herder GmbH.

**Epstein, Ann S.** (2007): Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum: High/Scope Press.

**Esch, K.; Klaudy, E. K.; Mischeel, B.; Stäbe-Blossey, S.** (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung, S. 129-187. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

**Garces, Eliana; Thomas, Duncan; Currie, Janet** (2002): Longer-term effects of Head Start. In: *American Economic Review* 92 (4), S. 999–1012.

**Gesemann, Frank; Schwarze, Kristin; Nentwig-Gesemann, Iris** (2015): Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren“. Hg. v. Institut für Demokratische Entwicklung und soziale Integration und Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik.

**Goff, Jenny; Hall, James; Sylva, Kathy; Smith, Teresa; Smith, George; Eisenstadt, Naomi et al.** (2013): Evaluation of children's centres in England: strand 3-delivery of family services by children's centres.

- Günther, Anja; Marx, Rita; Palloks, Kerstin** (2017): Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine Evaluationsstudie zum Early Excellence-Ansatz in Deutschland. Berlin: Dohrmann.
- Gupta, Nabanita Datta; Smith, Nina; Verner, Mette** (2008): The impact of Nordic countries' family friendly policies on employment, wages, and children. In: *Review of Economics of the Household* 6 (1), S. 65–89.
- Guss, Shannon S.; Norris, Deborah J.; Horm, Diane M.; Monroe, Lisa A.; Wolfe, Vicki** (2013): Lessons learned about data utilization from classroom observations. In: *Early Education & Development* 24 (1), S. 4–18.
- Hartung, Susanne; Kluwe, Sabine; Sahrai, Diana** (2010): Elternbildung und Elternpartizipation in Settings. Eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune.
- Hayakawa, Momoko; Giovanelli, Alison; Englund, Michelle M.; Reynolds, Arthur J.** (2016): Not just academics: Paths of longitudinal effects from parent involvement to substance abuse in emerging adulthood. In: *Journal of Adolescent Health* 58 (4), S. 433–439.
- Hebenstreit-Müller, Sabine; Lepenies, Annette** (2007): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen: Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin: Dohrmann.
- Heckman, James J.; Moon, Seong Hyeok; Pinto, Rodrigo; Savelyev, Peter A.; Yavitz, Adam** (2010): The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. In: *Journal of Public Economics* 94 (1-2), S. 114–128.
- Heinrichs, Nina; Kliem, Sören; Hahlweg, Kurt** (2014): Four-year follow-up of a randomized controlled trial of Triple P group for parent and child outcomes. In: *Prevention Science* 15 (2), S. 233–245.
- Holz, Gerda** (2010): Frühes Fördern in der Grundschule. In: *Der Präventionsansatz des Projektes „Monheim für Kinder–Mo. Ki II“*.
- Holz, Gerda; Schlevogt, Vanessa; Kunz, Thomas; Klein, Evelin** (2005): Armutsprävention vor Ort - „Mo.Ki - Monheim für Kinder“. Evaluationsergebnisse zum Modellprojekt von Arbeiterwohlfahrt Niederrhein und Stadt Monheim. In: *ISS-Pontifex* (3).
- Holz, Gerda; Stallmann, Ludger; Hock, Beate** (2012): Frühe Förderung von Anfang an. Der Präventionsansatz von „Mo.Ki o“ und die Ergebnisse der Monheimer Neuelterner-Studie. Frankfurt a. M.
- Ihrig, Stefanie; Melchior, Anke; Richter, Dagmar** (2016): Bericht zum Projektabschluss Familienzentren/ Tagespflegestützpunkte im Kreis Groß-Gerau 2012 - 2016. Hg. v. Kreis Groß-Gerau.
- Jessen, Jonas; Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Waights, Sevrin** (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. In: *DIW-Wochenbericht* 85 (38), S. 825–835.
- Karoly, Lynn A.** (1998): Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions.
- Kekkonen, Marjatta; Montonen, Mia; Viitala, Riitta** (2012): Family centre in the Nordic countries – A meeting point for children and families. Hg. v. Nordic Council of Ministers.
- Kline, Patrick; Walters, Christopher R.** (2016): Evaluating public programs with close substitutes: The case of Head Start. In: *The Quarterly Journal of Economics* 131 (4), S. 1795–1848.
- KMK** (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

**Koch, Liv-Berit** (2009): Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln“. Hg. v. Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich.

**Köhling, Karola; Mussinghoff, Hilde; Schlotjunker, Andrea; Stöbe-Blossey, Sybille** (2014): Transferhandbuch. Entwicklung und Erprobung einer systematischen Verknüpfung von arbeitsmarkt- und jugendhilfebezogenen Dienstleistungen auf lokaler Ebene. Universität Duisburg-Essen, Duisburg.

**Kouvonen, Petra et. al** (2012): Nordic children development of Nordic family centres. Results of the 'Early intervention for families' project. Hg. v. Nordic Centre for Welfare and Social Issues.

**Landeshauptstadt Hannover (Hg.)** (2014): Konzeption und Dokumentation. Familienzentren in Hannover. Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum.

**Laubstein, Claudia; Holz, Gerda** (2014): Frühes Fördern als Anspruch der Sekundarstufe I - „Mo.Ki III ein Projekt für 10- bis 14-Jährige!“. 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum 06/2013 bis 04/2014. In: *ISS-Aktuell* (7).

**Layzer, Jean I.; Goodson, Barbara D.; Bernstein, Lawrence; Price, Cristofer** (2001): National evaluation of family support programs. Final report volume A: The meta-analysis.

**Lewis, Jane** (2011): From Sure Start to children's centres: An analysis of policy change in English early years programmes. In: *Journal of Social Policy* 40 (1), S. 71–88.

**Lösel, Friedrich; Runkel, Daniela** (2012): Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elternt raining. In: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*: Springer, S. 267–278.

**Lösel, Friedrich** (2006): Bestandaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich -Abschlussbericht-. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen.

**Ludwig, Jens; Miller, Douglas L.** (2007): Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. In: *The Quarterly Journal of Economics* 122 (1), S. 159–208.

**Macsenaere, Daniela; Wennmann, Oliver** (2015): Evaluation der Familienzentren in Hessen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Beteiligung. Hg. v. Institut für Kinder- und Jugendhilfe.

**Maisey, Ruth; Poole, Eloise; Chanfreau, Jenny; Fry, Alexandra** (2015): Evaluation of Children's Centres in England (ECCE). Strand 2. Longitudinal survey of families using children's centres in the most disadvantaged areas.

**Maisey, Ruth; Speight, Svetlana; Haywood, Sarah; Hall, J.; Sammons, P.; Hussey, David et al.** (2013): Evaluation of Children's Centres in England (ECCE). Strand 2. Baseline survey of families using children's centres in the most disadvantaged areas.

**Martinussen, Monica** (2013): Proceedings. The 3<sup>rd</sup> Nordic Family Centre Conference. Regional Centre for Child and Youth Mental Health and Child Welfare, Northern Norway.

**McKinnon, Eddie** (2013): Using evidence for advocacy and resistance in early years services: Exploring the Pen Green research approach. London: Routledge.

**Melhuish, Edward** (2010): Why children, parents and home learning are important. In: Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart (Hg.): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge, S. 60–85.

**Mersky, Joshua P.; Topitzes, James D.; Reynolds, Arthur J.** (2011): Maltreatment prevention through early childhood intervention: A confirmatory evaluation of the Chicago Child-Parent Center preschool program. In: *Children and Youth Services Review* 33 (8), S. 1454-1463.

**Meyer-Ullrich, Gabriele** (2008): Familienzentren NRW: Qualitative Ergänzungsstudien zur Weiterentwicklung von Einrichtungen nach der Pilotphase. Arbeitsbericht 6 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: PädQUIS.

**MKFFI NRW - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen** - (2018): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <https://www.kita.nrw.de/jugendaemter-traeger/familienzentren-nordrhein-westfalen>, zuletzt geprüft am 12.12.2018.

**Mühling, Tanja; Smolka, Adelheid** (2007): Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Hg. v. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

**Ness - National Evaluation of Sure Start Research Team** - (2005): Early impacts of Sure Start local programmes on children and families. Birkbeck University of London.

**Ness - National Evaluation of Sure Start Research Team** - (2008): The impact of Sure Start local programmes on three year olds and their families. Birkbeck University of London.

**Ness - National Evaluation of Sure Start Research Team** - (2010a): The impact of Sure Start local programmes on five year olds and their families. Birkbeck University of London.

**Ness - National Evaluation of Sure Start Research Team** - (2010b): The impact of Sure Start local programmes on seven year olds and their families. Birkbeck University of London.

**Neumann, Regina; Smolka, Adelheid** (2016): Familienbildung aus Sicht Bayerischer Mütter und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung. Hg. v. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

**OECD** (2006): Starting Strong II. Early childhood education and care. Paris: OECD Publishing.

**OECD** (2012): Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC-Setting Out Quality Goals and Regulations: OECD Paris.

**OECD** (2015): Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care. Paris: OECD Publishing.

**Pascal, Christine; Bertram, Tony; Gasper, Michael; Mould, Claire; Ramsden, Fiona; Saunders, Maureen** (2001): Research to inform the evaluation of the early excellence centres pilot programme. Hg. v. Department for Education and Employment.

**Peacock, Shelley; Konrad, Stephanie; Watson, Erin; Nickel, Darren; Muhajarine, Nazeem** (2013): Effectiveness of home visiting programs on child outcomes: a systematic review. In: *BMC Public Health* 13 (1), S. 17.

**Peucker, Christian; Riedel, Birgit** (2004): Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJJ).

**Poole, Eloise; Fry, Alexandra; Tanner, Emily** (2015): Children's centres evaluation in England follow-up survey of centre leaders.

**Puma, Michael; Bell, Stephen; Cook, Ronna; Heid, Camilla; Shapiro, Gary; Broene, Pam et al.** (2010): Head Start impact study. Final report. U.S. Department of Health and Human Services.

**Puma, Mike; Bell, Stephen; Cook, Ronna; Heid, Camilla; Broene, Pam; Jenkins, Frank et al.** (2012): Third grade follow-up to the Head Start impact study: Final report. OPRE Report 2012-45. U.S. Department of Health and Human Services.

**Rauschenbach, Thomas** (2008): Neue Orte für Familien. Institutionelle Entwicklungslinien eltern- und kinderfördernder Angebote. In: Angelika Diller, Martina Heitkötter und Thomas Rauschenbach (Hg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 133–156.

**Reynolds, Arthur J.; Richardson, Brandt A.; Hayakawa, Momoko; Englund, Michelle M.; Ou, Suh-Ruu** (2016): Multi-Site Expansion of an Early Childhood Intervention and School Readiness. In: *Pediatrics* 138 (1).

**Reynolds, Arthur J.; Richardson, Brandt A.; Hayakawa, Momoko; Lease, Erin M.; Warner-Richter, Mallory; Englund, Michelle M.** (2014): Association of a full-day vs part-day preschool intervention with school readiness, attendance, and parent involvement. In: *Jama* 312 (20), S. 2126–2134.

**Reynolds, Arthur J.; Temple, Judy A.; Barry A. B.; White, Suh-Ruu Ou; Robertson, Dylan L.** (2011): Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. In: *Child Development* 82 (1), S. 379–404.

**Reynolds, Arthur J.; Temple, Judy A.; Robertson, Dylan L.; Mann, Emily A.** (2002): Age 21 cost-benefit analysis of the title I Chicago child-parent centers. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24 (4), S. 267–303.

**Roßbach, Hans-Günther; Spieß, C. Katharina** (im Erscheinen): Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In: Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga (Hg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale: UTB - Bad Heilbrunn; Klinkhardt, Julius.

**Sammons, Pam; Hall, James; Smees, Rebecca; Goff, J.; Sylva, K.; Smith, T. et al.** (2015): The impact of children's centres: studying the effects of children's centres in promoting better outcomes for young children and their families: evaluation of Children's Centres in England (ECCE, Strand 4).

**Sandner, Malte; Cornelissen, Thomas; Jungmann, Tanja; Herrmann, Peggy** (2018): Evaluating the effects of a targeted home visiting program on maternal and child health outcomes. In: *Journal of Health Economics* 58, S. 269–283.

**Schilling, Gabi** (2008a): Familienzentren NRW: Die Perspektive der Familienbildungsstätten. Arbeitsbericht 4 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: PädQUIS.

**Schilling, Gabi** (2008b): Familienzentren NRW: Die Perspektive der Jugendämter. Arbeitsbericht 3 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: PädQUIS.

**Schilling, Gabi; Stöbe-Blossey, Sybille** (2008): Familienzentren NRW: Die Perspektive der Erziehungsberatungsstellen. Arbeitsbericht 5 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: PädQUIS.

**Schober, Pia S.; Spieß, C. Katharina; Stahl, Juliane F.** (2016): Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit? Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung.

**Schreiber, Norbert; Tietze, Wolfgang** (2008): Familienzentren NRW: Familienzentren im Entwicklungsprozess. Die Perspektive von Einrichtungen und Eltern. Arbeitsbericht 1 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: PädQUIS.

- Schweinhart, Lawrence J.; Montie, Jeanne; Xiang, Zongping; Barnett, W. Steven; Belfield, Clive R.; Nores, Milagros** (2005): The High/Scope Perry preschool study through age 40. Summary, conclusions, and frequently asked questions. Hg. v. High/Scope Educational Research Foundation.
- Sell, Stefan** (2008): Grundlinien einer Finanzierungsarchitektur für Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren. In: Angelika Diller, Martina Heitkötter und Thomas Rauschebach (Hg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 87–106.
- SenBJF - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie - (Hg.)** (2017): Weiterentwicklung und Ausbau der Berliner Familienzentren Darstellung des Landesprogramms.
- SenBJW - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft - (Hg.)** (2013): Zwischenbericht der Servicestelle Berliner Familienzentren. Aufbau der Berliner Familienzentren Berichtszeitraum 01.10.2012 - 30.06.2013.
- SenBWF - Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung - (Hg.)** (2008): Zentren für Familien. Fachliche Empfehlung Nr. 2 vom 18. Dezember 2008 des Fachbeirates zur fachlichen Weiterentwicklung sozialräumlichen Arbeitens in der Berliner Jugendhilfe.
- Smith, G.; Field, K.; Smith, T.; Noble, S.; Plunkett, E.** (2014): Evaluation of Children's Centres in England (ECCE): The extent to which centres 'reach' eligible families, their neighbourhood characteristics and levels of use.
- Smolka, Adelheid** (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag: Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung. In: *ifb-Materialien* (5-2002).
- Smolka, Adelheid; Friedrich, Lena; Wünn, Sarah; Engelhardt, Dorothee** (2014): Modellprojekt „Familienstützpunkte“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Beteiligung. Hg. v. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (2).
- Spieß, C. Katharina** (2009): Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren, Mehrgenerationenhäuser – neue Chancen infrastruktureller Familienförderung? Hg. v. Friedrich Ebert Stiftung.
- Spieß, C. Katharina** (2010): Sieben Ansatzpunkte für ein effektiveres und effizienteres System der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Thomas Apolte und Uwe Vollmer (Hg.): Bildungsökonomik und Soziale Marktwirtschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 3–18.
- Spieß, C. Katharina** (2012): Eine ökonomische Perspektive auf das deutsche System. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 60 (22-24), S. 20–26.
- Spieß, C. Katharina** (2013): Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), S. 333–354.
- Spieß, C. Katharina** (2018): Die Ökonomie frühkindlicher Bildung und Betreuung: Ist sie in Deutschland angekommen? In: Marcel Erlinghagen, Karsten Hank und Michaela Kreyenfeld (Hg.): Innovation und Wissenstransfer in der empirischen Sozial- und Verhaltensforschung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Stein, Amanda; Freel, Karen; Hanson, Ann T.; Pacchiano, Debra; Eiland-Williford, Brenda** (2013): The Educare Chicago research-program partnership and follow-up study: Using data on program graduates to enhance quality improvement efforts. In: *Early Education & Development* 24 (1), S. 19–41.
- Stöbe-Blossey, Sybilly** (2010): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: Neue Wege in der Erbringung und Steuerung sozialer Dienstleistungen. In: *Sozialer Fortschritt* 59 (4), S. 113–118.

**Stöbe-Blossey, Sybilly; Mierau, Susanne; Tietze, Wolfgang** (2008): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum - Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (11), S. 105–122.

**Sturzenhecker, Benedikt** (2009): Eltern-Kind-Zentren in Hamburg: Bericht der Evaluation 2008/09. Hg. v. Freie und Hansestadt Hamburg und Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz.

**Sturzenhecker, Benedikt; Voigtsberger, Ulrike** (2015): Das Qualitätskonzept der Hamburger Eltern-Kind-Zentren. Ergebnisse des Projekts „Weiterentwicklung der Eltern-Kind-Zentren durch die kooperative Entwicklung von Qualitätsstandards. Hg. v. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration.

**Sweet, Monica A.; Appelbaum, Mark I.** (2004): Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. In: *Child Development* 75 (5), S. 1435–1456.

**Sylva, Kathy; Goff, J. C.; Eisenstadt, Naomi; Smith, Teresa; Hall, James; Evangelou, Maria et al.** (2015): Evaluation of Children's Centres in England (ECCE). Strand 3. Organisation, Services and Reach of Children's Centres.

**Tanner, Emily; Agur, Maya; Hussey, David; Hall, Julia; Sammons, Pam; Sylva, Kathy et al.** (2012): Evaluation of children's centres in England (ECCE). Strand 1: First survey of children's centre leaders in the most deprived areas.

**Textor, Martin R.** (2008): Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. In: *Tagesbetreuung im Wandel*: Springer, S. 121–132.

**Tietze, Wolfgang; Lee, Hee-Jeong; Schreiber, Norbert** (2008): Familienzentren NRW: Allgemeine pädagogische Qualität und die Qualität als Familienzentrum. Arbeitsbericht 7 der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: PädQUIS.

**U.S. Department of Health and Human Services** (2016): Head Start program performance standards. Washington DC.

**West, Anne** (2006): The pre-school education market in England from 1997: quality, availability, affordability and equity. In: *Oxford Review of Education* 32 (3), S. 283–301.

**Whalley, Margy** (2017): Involving parents in their children's learning: A knowledge-sharing approach. Thousand Oaks: Sage.

**Yazajian, Noreen; Bryant, Donna; Freel, Karen; Burchinal, Margaret** (2015): High-quality early education: Age of entry and time in care differences in student outcomes for English-only and dual language learners. In: *Early Childhood Research Quarterly* 32, S. 23–39.

**Yazajian, Noreen; Bryant, Donna M.; Hans, Sydney; Horm, Diane; St. Clair, Lisa; File, Nancy; Burchinal, Margaret** (2017): Child and parenting outcomes after 1 year of education. In: *Child Development* 88 (5), S. 1671–1688.

# QUELLENVERZEICHNIS ZU RECHTLICHEN REGELUNGEN

Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 8. Juli 2005 (GVBl. S. 236, BayRS 2231-1-A), das zuletzt durch § 12 des Gesetzes vom 24. Juli 2018 (GVBl. S. 613) geändert worden ist.

Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz (BremKTG) in der Fassung vom 19. Dezember 2000 (Brem-GBl. S.491), das zuletzt durch Artikel 2 G des Gesetzes vom 20. Oktober 2015 (Brem.GBl. S. 471) geändert worden ist.

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. Februar 2002 (Nds. GVBl. S. 57), das zuletzt durch §§16 b, 18a, 21 des Gesetzes vom 22. Juni 2018 (Nds. GVBl. S.124) geändert worden ist.

Gesetz über Kindertageseinrichtungen in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Mai 2009 (SächsGVBl. S. 225), das zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 29. April 2015 (SächsGVBl. S. 349) geändert worden ist.

Hamburger Kinderbetreuungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. April 2004 (HmbGVBl. I S.211), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juni 2018 (HmbGVBl. S. 207) geändert worden ist.

Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. Dezember 2006 (GVBl. I S.698), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 30. April 2018 (GVBl. S. 69) geändert worden ist.

Kinderbildungsgesetz (KiBiz) - Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) – in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Oktober 2007 (GV. NRW. S. 462), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 21. November 2017 (GV. NRW S.834) geändert worden ist.

Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. März 2009 (GBl. S. 161), das zuletzt durch Artikel 5 des Gesetzes vom 01. Dezember 2015 (GBl. S. 1040, 1044) geändert worden ist.

Kinderförderungsgesetz (KiföG) in der Fassung vom 5. März 2003 (GVBl. LSA, S. 48), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2017 (GVBl. LSA S. 246) geändert worden ist.

Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. April 2004 (GVOBl. M-V S. 146), das mehrfach durch das Gesetz vom 22. Juli 2017 (GVOBl. M-V S. 195) geändert worden ist.

Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Juni 2005 (GVBl. S. 322), das zuletzt mehrfach durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Dezember 2017 (GVBl. S. 702) geändert worden ist.

Kindertagesstättengesetz (KiTaG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1991 (GVOBl. S. 651), das zuletzt durch § 23 des Gesetzes vom 21. November 2017 (GVOBl. S. 512) geändert worden ist.

Kindertagesstättengesetz (KTagStG RP) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Oktober 2018 (GVBl. I S. 79), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 18. Juni 2013 (GVBl. S. 256) geändert worden ist.

Saarländisches Ausführungsgesetz nach § 26 des Achten Buches Sozialgesetzbuch  
Saarländisches Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetz (SKBBG) in der Fassung der  
Bekanntmachung vom 18. Juni 2008 (Amtsbl. S. 1254), das zuletzt durch Artikel 3 G des  
Gesetzes vom 25. Juni 2014 (Amtsbl. I S. 296) geändert worden ist.

Thüringer Kindertagesbetreuungsgesetz (ThürKitaG) in der Fassung der Bekanntma-  
chung vom 18. Dezember 2017 (GVBl. S. 276).

Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches - Kinder-  
und Jugendhilfe - (KitaG) in der Fassung vom 27. Juni 2004 (GVBl.I, S.384), das zuletzt  
durch Artikel 9 des Gesetzes vom 15. Juni 2018 (GVBl.I, S. 27) geändert worden ist.

## **Impressum**

Herausgegeben von der  
Heinz und Heide Dürr Stiftung  
Charlottenstraße 57 | 10117 Berlin

[www.heinzundheideduerrstiftung.de](http://www.heinzundheideduerrstiftung.de)

1. Auflage, Februar 2019

Autorinnen:  
Sophia Schmitz, M. Sc.  
Prof. Dr. C. Katharina Spieß

Ansprechpartnerin:  
[kspiess@diw.de](mailto:kspiess@diw.de)

Die Broschüre kann bestellt werden unter  
[info@heinzundheideduerrstiftung.de](mailto:info@heinzundheideduerrstiftung.de)



Deutsches Institut für  
Wirtschaftsforschung  
(DIW Berlin)

Das DIW Berlin (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) ist seit 1925 eines der führenden Wirtschaftsforschungsinstitute in Deutschland. Es erforscht wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Zusammenhänge in gesellschaftlich relevanten Themenfeldern und berät auf dieser Grundlage Politik und Gesellschaft. Das Institut ist national und international vernetzt, stellt weltweit genutzte Forschungsinfrastruktur bereit und fördert den wissenschaftlichen Nachwuchs. Das DIW Berlin ist unabhängig und wird als Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert.



**BILDUNG KULTUR FORSCHUNG**  
IMPULSE FÜR DIE GESELLSCHAFT

Die Heinz und Heide Dürr Stiftung will mit ihren drei Stiftungszwecken unterschiedliche Impulse für die Gesellschaft geben.



**BILDUNG**

---

Wir fördern Bildung, damit gute Startbedingungen für Kinder zu einer besseren Gesellschaft führen.



**KULTUR**

---

Wir fördern Kultur, damit auch neue Impulse unsere Gesellschaft inspirieren.



**FORSCHUNG**

---

Wir fördern Forschung, damit unsere Gesellschaft lebenswert und zukunftsfähig bleibt.

## FAMILIEN IM ZENTRUM

DA FAMILIEN NACH WIE VOR DER ERSTE UND ZENTRALE BILDUNGSORT FÜR KINDER SIND, IST ES WICHTIG, FAMILIEN IN ABHÄNGIGKEIT IHRER FAMILIALEN BEDARFE IN IHRER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSARBEIT ZU UNTERSTÜTZEN. DIE STUDIE MÖCHTE IMPULSE FÜR DIE DISKUSSION ÜBER DIE WEITERENTWICKLUNG VON KINDERTAGESEINRICHTUNGEN HIN ZU ZENTREN FÜR FAMILIEN GEBEN. DIE EINBEZIEHUNG DER ELTERN- UND FAMILIENBILDUNG SPIELT DABEI EINE WICHTIGE ROLLE.