SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Dokumentation der Fachtagung "Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht" am 13. September 2005 in Frankfurt am Main

Bohn, Irina (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Bohn, I. (Hrsg.). (2006). *Dokumentation der Fachtagung "Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht" am 13. September 2005 in Frankfurt am Main* (ISS-Aktuell, 2/2006). Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-368130

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK

Gemeinnütziger e.V.

Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main
Tel.: (069)9 57 89 -0
Fax: (069)9 57 89 - 190

info@iss-ffm.de
http:://www.iss-ffm.de

Irina Bohn (Hrsg.)

Dokumentation der Fachtagung

„Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht“

am 13. September 2005 in Frankfurt am Main

ISS-Aktuell 2/2006

Inhalt

Einführung
Irina Bohn 3

Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln
Corinna Wustmann 6

Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos
Andreas Schick 15

Armut von Kindern: Welche Bedeutung hat die Förderung von Resilienz?
Uta Meier-Gräwe 27

Das Modell der „Vensterschools“ aus den Niederlanden. Ein integriertes Projekt zur Sicherstellung von Bildung als biographische Schlüsselressource
Irina Bohn 41

FAST (Families and Schools Together) – Ein Programm zur Stärkung von Kindern an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe, Schule und Familie
Insa Fooken 47

OPSTAPJE – Ein Programm zur Stärkung von sozial benachteiligten Familien mit Kleinkindern
Alexandra Sann 61

Zusammenfassung der Abschlussdiskussion 76

Einführung

Irina Bohn

Die vorliegende Dokumentation ist das Ergebnis der Fachtagung: „Resilienz: Was Kinder aus armen Familien stark macht“, die das ISS-Frankfurt a.M. am 13. September 2005 durchgeführt hat.

Nachdem es in den zurückliegenden Jahren darum ging, das Thema Kinderarmut in Deutschland öffentlich zu machen und insbesondere auf politischer Ebene ein Bewusstsein für die Folgen der Lebenslage Armut von Kindern entstehen zu lassen, beginnt gegenwärtig ein Suchprozess von Seiten der sozialpädagogischen Praxis, in dessen Zentrum die Frage steht, wie den benachteiligenden Bedingungen, in denen die Betroffenen aufwachsen, handfest, wirksam und auch frühzeitig entgegengetreten werden kann. Dass sich die sozialpädagogische Praxis dieser Frage stellt, halte ich für sehr wichtig, denn bisherige Erfahrungen aus der Praxis – u.a. aus Großbritannien und dem Programm Sure Start – zeigen, dass es nicht ausreicht, Familien mehr finanzielle Mittel in die Hand zu geben, um die langfristigen Folgen von Armut bei Kindern zu beseitigen. Ganz im Gegenteil: Es bedarf einerseits eines komplexen Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteure vor Ort, wie z.B. den Kindergärten, Schulen, Erziehungsberatungsstellen, Nachbarschaftszentren etc., sowie andererseits Handlungsansätze, die zwar aus der Sicht der Kinder aber eben nicht allein nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern und das unmittelbare soziale bzw. sozialräumliche Umfeld in den Blick nehmen. Darüber hinaus, so die Erfahrungen aus Großbritannien, entscheidet eben nicht nur der Ausbau der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, sondern insbesondere seine Qualität über den Erfolg von Präventionsergebnissen. Insofern gilt es die Konzepte, mit denen in der Praxis gehandelt werden soll, sehr genau zu entwickeln. Mit dem Ansatz der Resilienz liegt nunmehr ein Konzept vor, der das Hauptaugenmerk nicht mehr nur auf Anpassungs- und Bewältigungs-„Probleme“, sondern *auf die Bewältigung* von Risikosituationen legt. Die Resilienzforschung zielt auf eine *stärkere Betonung primärer Prävention* ab, d.h. Kinder frühzeitig für Stress- und Problemsituationen zu stärken und auszurüsten. Sie beschäftigt sich mit den Schutz- bzw. Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung, die sowohl in der Person des Kindes selbst als auch in seinem familiären und sozialen Lebensumfeld angelegt sein können.

Ziel der Fachtagung war es, notwendige Brücken zwischen den fachlichen Diskursen zu bauen. Es sollten

- Informationen zur aktuellen Kinderarmutsforschung und Resilienzforschung gegeben,
- Herausforderungen für das professionelle sozialpädagogische Handeln identifiziert
- sowie Erfahrungen praktische Handlungsansätze reflektiert werden.

Hierfür konnten Referentinnen und Referenten gewonnen werden, die wichtige Beiträge in der Diskussion der Folgen von Kinderarmut und des Konzepts der Resilienz erbracht oder

wichtige Praxismodelle begleitet haben. Ihnen sei für Ihre Bereitschaft an der Fachtagung sowie der Dokumentation mitzuwirken gedankt.

Frau Wustmann ist Diplom-Pädagogin und seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Jugendinstitut (DJI). Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Resilienz und die Bildung von Kindern im Elementarbereich. Frau Wustmann stellt in ihrem Beitrag das Konzept der Resilienz vor und legt hierbei einen Fokus auf seine Bedeutung für das pädagogische Handeln.

Dr. Andreas Schick ist Diplom-Psychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg sowie Geschäftsführer des Heidelberger Präventionszentrums. Er erläutert in seinem Beitrag das Programm Faustlos, das derzeit an zahlreichen Schulen umgesetzt wird und das neben gewaltpräventiven Elementen einen Schwerpunkt auf die Stärkung der psychosozialen Entwicklung von Kindern legt.

Prof. Dr. Uta Meier-Gräwe ist seit 1994 Professorin für Wirtschaftslehre des Privathaushalts und der Familienwissenschaft am Institut für Wirtschaftslehre des Haushalts und Verbrauchsforschung der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie war für zwei Jahre Mitglied der Projektgruppe „Zukunft der Familie und sozialer Zusammenhalt“ des SPD-Parteivorstands und hat sowohl in der Enquete-Kommission „Bildung und Erziehung“ des Thüringer Landtags als auch in der Sachverständigen Kommission zur Erstellung des 7. Familienberichts der Bundesregierung dazu beigetragen, dass das Thema Kinderarmut auch auf politischer Ebene Gehör findet. Prof. Uta Meier-Gräwe hat u.a. die Giessener Armutsberichte erarbeitet und sich mit den Folgen materieller Armut für den Sozialisationsverlauf von Kindern beschäftigt. Sie stellt zentrale Ergebnisse der Armutsforschung vor und diskutiert in diesem Kontext die Bedeutung der Förderung von Resilienz.

Irina Bohn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im ISS-Frankfurt a.M. und stellt in ihrem Beitrag ein Beispiel gelungener vernetzter Praxis, „die Vensterschools“ aus den Niederlanden, vor.

Prof. Dr. Insa Fooken 1992/93 ist Professorin für Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungspsychologie an der Universität Siegen. Sie begleitet die Adaptation und Einführung des Programm FAST in der Bundesrepublik. FAST ist ein zweijähriges Programm, das Eltern dazu führen soll ihren Kindern (im Alter von 3-13 Jahren) und ihren Familien soziale Unterstützung zu geben. Das Programm wird seit 1988 in den USA in vielen Staaten in ca. 500 Schulen durchgeführt. Es versucht, das Verhalten von Schülern zu verbessern, Familien und Schulen zu stärken und die Bezüge zum Gemeinwesen zu intensivieren. Das Programm bezieht sozial isolierte Familien mit ein, richtet soziale Netzwerke ein und ermutigt die Eltern, eine führende Rolle dabei einzunehmen. Prof. Insa Fooken erläutert in ihrem Beitrag das Programm und die bislang gemachten Erfahrungen aus der Praxis.

Alexandra Sann ist Psychologin mit dem Schwerpunkt Familienpsychologie und arbeitet seit Juli 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) im Projekt Opstapje. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Familiäre Prävention, Frühkindliche Bildungs-

prozesse in der Familie sowie die Stärkung von Erziehungskompetenzen von Eltern. Frau Sann war im DJI an der Evaluation des Projektes Opstapje beteiligt und berichtet in ihrem Beitrag über das Projekt und die Ergebnisse der Evaluation. Das Programm „Opstapje – Schritt für Schritt“ ist ein präventives Förderprogramm für zweijährige sozial benachteiligte Kinder. Ausgangspunkt für die Implementierung von Opstapje in den Niederlanden war die Feststellung, dass Familien mit Migrationshintergrund die institutionellen Bildungs- und Betreuungsangebote für zwei- bis vierjährige Kleinkinder (Spielkreise, vergleichbar mit deutschen Kindergärten) nur wenig nutzten. Um den Kindern dieser Familien dennoch gute Startchancen im niederländischen Bildungssystem zu ermöglichen, wurde ein niederschwelliges Hausbesuchsprogramm entwickelt, das sich speziell an den Bedürfnissen und Erwartungen von Familien mit Migrationshintergrund orientiert. In Deutschland wurde Opstapje von Juni 2001 bis Mai 2003 als Modellprogramm in den Standorten Bremen und Nürnberg realisiert.

Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln

Corinna Wustmann

Eine große Anzahl von Kindern wird heute mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert. Und *dennoch* ist immer wieder ersichtlich, dass sich einige trotz dieser erhöhten Entwicklungsrisiken in ihrer Biographie erstaunlich positiv und kompetent entwickeln. Was sich hinter diesem Phänomen verbirgt, was diese Kinder also derart „stark“ macht und wie wir Kinder darin unterstützen können, solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen zu entwickeln, wird in jüngster Zeit unter dem Begriff „Resilienz“ lebhaft diskutiert.

Was heißt „Resilienz“?

Der Begriff Resilienz leitet sich von dem engl. Wort „resilience“ ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umzugehen. Mit anderen Worten: Es geht um die Fähigkeit, sich von einer schwierigen Lebenssituation „nicht unterkriegen zu lassen“ bzw. „nicht daran zu zerbrechen“. Resilienz kann damit verstanden werden als eine *psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken* (vgl. Wustmann 2004a, 2004b, 2005). In der Fachdiskussion werden auch häufig die Begriffe „Stressresistenz, psychische Robustheit, psychische Elastizität“ synonym für Resilienz verwendet.

An die Bedeutung von Resilienz sind folglich zwei wesentliche Bedingungen geknüpft:

- das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung für die kindliche Entwicklung und
- die erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände.

Im Mittelpunkt der Resilienzforschung stehen dabei folgende drei Erscheinungsformen:

- die positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risikostatus, beispielsweise bei chronischer Armut, elterlicher Psychopathologie oder sehr junger Elternschaft (gemeint sind damit auch sog. Multiproblemmilieus);
- die beständige Kompetenz unter extremen Stressbedingungen, wie elterlicher Trennung und Scheidung oder Wiederheirat eines Elternteils (sog. kritische Lebensereignisse);
- die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen wie der Tod eines Elternteils, Gewalterfahrungen, Naturkatastrophen oder Kriegs- und Terrorerlebnisse (vgl. z.B. Werner 2000).

Resilienz bezieht sich insofern nicht allein auf die Abwesenheit von psychischen Störungen, sondern schließt den Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten mit ein. Gemeint

ist die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben trotz Risikobelastung, wie z.B. die Entwicklung von Autonomie oder die Bindung an nahe Bezugspersonen. Denn die positive Bewältigung einer solchen Entwicklungsaufgabe stellt eine entscheidende Basis dafür dar, wie nachfolgende, spätere Aufgaben gemeistert werden.

Charakteristika von Resilienz

Im Vergleich zu früheren Ansätzen ist es heute erwiesen, dass Resilienz *kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal* bezeichnet, sondern eine Kapazität ist, die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion *erworben* wird (vgl. z.B. Rutter 2000). Resilienz bedeutet auch keine stabile Immunität, sondern kann über Zeit und Situationen hinweg variieren. Resilienz meint also keine „lebenslange Fähigkeit" gemäß „wenn ich die einmal erworben habe, ist die auch immer präsent – ich bin Zeit meines Lebens unverwundbar". Hiervon ist man beispielsweise noch zu Beginn der Resilienzforschung Ende der 1970er Jahre ausgegangen, was sich in der Literatur in Titeln wie „die Wunderkinder", die „Superkids", „unbesiegbar" und „unverwüstlich" widerspiegelte (vgl. z.B. Anthony 1974, Werner & Smith 1982).

Heute hat die Forschung erwiesen, dass Kinder zu einem Zeitpunkt resilient, zu einem späteren Zeitpunkt aber auch verletzbar erscheinen können. Ausschlaggebend dafür sind u.a. Phasen erhöhter Verletzbarkeit, Entwicklungsübergänge, bei denen Kinder besonders anfällig sind, weil sie hierbei mit völlig neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden, z.B. beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule oder in der Pubertät. Während dieser Phasen können Risikobedingungen eine stärkere Wirkung auf das psychosoziale Funktionsniveau des Kindes ausüben.

Resilienz umfasst nach heutigen Erkenntnissen ein hoch komplexes Zusammenspiel sowohl aus Merkmalen des Kindes als auch seiner Lebensumwelt. Die Wurzeln für die Entstehung von Resilienz liegen in besonderen „schützenden Faktoren" innerhalb oder außerhalb des Kindes.

Empirische Forschungsergebnisse

Obwohl es große Unterschiede in den jeweiligen Risikobelastungen und methodischen Vorgehensweisen der Untersuchungen gibt, kamen dennoch viele Forscher zu relativ übereinstimmenden Befunden hinsichtlich jener Faktoren, die Resilienz charakterisieren bzw. an der Entstehung maßgeblich beteiligt sind. Als bedeutsame Untersuchungen können hier insbesondere die „Mannheimer Risikokinderstudie" (vgl. Laucht, Schmidt & Esser 2000), die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie" (vgl. Lösel & Bender 1999) und die sog. Pionierstudie der Resilienzforschung, die Längsschnittstudie unter Leitung von Emmy Werner und Ruth Smith (2001) auf der Hawaiianischen Insel Kauai hervorgehoben werden. Bei dieser Studie hat man den kompletten Geburtsjahrgang von 1955 auf der Insel Kauai, d.h. 698 Kinder, über 40 Jahre hinweg begleitet. Die Daten wurden zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst: im Geburtsalter sowie im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. Bei ca. einem Drittel des Ge-

burtsjahrganges konnte ein hohes Entwicklungsrisiko festgestellt werden: Sie waren vor ihrem zweiten Lebensjahr bereits vier und mehr Risikobedingungen, also multiplen Risikobelastungen, ausgesetzt (z.B. chronische Armut, Geburtskomplikationen, ein geringes Bildungsniveau der Eltern, elterliche Psychopathologie, chronische familiäre Disharmonie). Zwei Drittel dieser „Hochrisikokinder“ zeigten dann im weiteren Entwicklungsverlauf schwere Lern- und Verhaltensstörungen, wurden straffällig oder wiesen frühe Schwangerschaften auf. Das restliche Drittel (72 Kinder) entwickelte sich jedoch trotz dieser erheblichen Risikobelastung zu zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsfähigen Erwachsenen. Auf der Suche nach den Wurzeln für diese günstigen Entwicklungsverläufe konnten die Autoren dann erstmals sog. Resilienzfaktoren identifizieren.

Personale Ressourcen des Kindes

Schon im Säuglingsalter wurden die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie von ihren Bezugspersonen als sehr aktiv, liebevoll und sozial aufgeschlossen charakterisiert (vgl. Wustmann 2004a, 2005). Sie zeigten sich als äußerst anpassungsfähig an neue Situationen und waren kontaktfreudiger, emotional ausgeglichener und fröhlicher als vergleichbare nichtresiliente Kinder.

Im Kleinkindalter erschienen die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie als selbständiger, selbstbewusster und unabhängiger im Vergleich zu den nichtresilienten Kindern gleichen Alters und Geschlechts. Sie waren sowohl in ihren Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten weiter entwickelt als auch mehr in das soziale Spiel mit Gleichaltrigen integriert. Sie verfügten einerseits über gut entwickelte *Selbsthilfefertigkeiten*, andererseits besaßen sie aber auch die *Fähigkeit, Hilfe zu erbitten*, wenn diese für sie als notwendig erachtet wurde.

Im Alter von zehn Jahren verfügten die resilienten Kinder über besser entwickelte *Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten s*owie ein *positives Selbstkonzept*. Die Haltung der resilienten Kinder war in Problemlösesituationen weniger reaktiv als vielmehr proaktiv. Sie übernahmen selbstständig Verantwortung in der jeweiligen Situation und waren aktiv um eine Problemlösung bemüht: d.h. sie warteten nicht erst ab, bis ihnen jemand von außen (ein Erwachsener) das Problem abnahm oder zu Hilfe kam. Obwohl die resilienten Kinder weder besonders talentiert noch intellektuell hochbegabt waren, nutzten sie ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten effektiv aus.

Darüber hinaus besaßen die resilienten Kinder *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, d.h. den Glauben, mit eigenem Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können (selbst-wirksam-sein): Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situationen meiden und sich selbst negativ einschätzen. Wer dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen.

Im Jugendalter zeichneten sich die resilienten Kinder insbesondere durch eine *höhere Sozialkompetenz* aus. Sie waren verantwortungsbewusster, selbstständiger und zielorientierter als vergleichbare nichtresiliente Jugendliche. Sie verfügten über mehr effektive Konfliktlösestrategien, besaßen *Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten* und die *Zuversicht*, dass die Dinge sich erwartungsgemäß zum Guten wenden werden. Darüber hinaus zeigten sie *Empathie* und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Menschen. Viele mussten z.B. Verantwortung für die Betreuung eines jüngeren Geschwisterkindes übernehmen, den Haushalt führen, wenn die Eltern krank oder behindert waren oder Teilzeit-Jobs nach der Schule ausüben, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Diese frühzeitige Verantwortungsübernahme hat offenbar die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Ausdauervermögen begünstigt. Die Tätigkeiten gaben ihnen die *Fähigkeit, Sinn und Zweck in der eigenen Existenz zu sehen* („Kohärenzgefühl"). Viele resiliente Kinder verfolgten auch ein spezielles Interesse oder Hobby, das ihnen in der schweren Zeit Lebenssinn und Trost spendete.

In den meisten Untersuchungen zeigte sich also, dass die resilienten Kinder mit dem Erfolg eigener Handlungen rechnen, Problemsituationen aktiv angehen, ihre eigenen Ressourcen und Talente effektiv ausnutzen und auch an eigene Kontrollmöglichkeiten glauben. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen tragen dazu bei, dass Stressereignisse und Problemsituationen weniger als belastend, sondern vielmehr als *herausfordernd* wahrgenommen werden.

Schutzfaktoren in der Familie

Die meisten resilienten Kinder der Kauai-Studie hatten trotz widriger Lebensumstände die Möglichkeit, eine *enge, positiv-emotionale und stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson* aufzubauen, die ihnen eine konstante und kompetente Betreuung sowie Anregungen bot (vgl. ebd.). Diese Bezugsperson ging adäquat und feinfühlig auf die Bedürfnisse und Signale des Kindes ein, wodurch das Kind ein sicheres Bindungsmuster entwickeln konnte. In engem Zusammenhang mit der Bindung an Bezugspersonen stehen auch Merkmale des Erziehungsklimas und des Erziehungsstils. In den meisten Studien hat sich hier ein Beziehungsmuster als schützend bewährt, das durch *Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz dem Kind gegenüber, durch Sicherheit im Erziehungsverhalten* charakterisiert werden kann.

Weiterhin erwiesen sich unterstützende Geschwisterbeziehungen, familiärer Zusammenhalt, ein religiöser Glaube in der Familie sowie eine adäquate Kommunikation und das Eingebundensein der Familie in soz. Netzwerke als wesentliche Schutzfaktoren.

Schutzfaktoren im sozialen Umfeld

Viele resiliente Kinder der Kauai-Studie verfügten auch außerhalb ihrer Familie über entscheidende Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung. So konnten viele Lehrer benennen, die ihnen Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für sie einsetzten, sie herausforderten und ihnen Mut zusprachen. Diese *unterstützenden Personen außerhalb der Familie* trugen nicht nur zur unmittelbaren Problemreduzierung bei, sondern dienten gleichzeitig

auch als Modelle für ein aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen (vgl. ebd.).

Ein weiterer schützender Effekt ging von positiven Peer-Kontakten und Freundschaftsbeziehungen, positiven Erfahrungen in den Bildungseinrichtungen (z.B. klare Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima, bei dem individuell und sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen wird, die Förderung wichtiger Basiskompetenzen) sowie Ressourcen auf kommunaler Ebene (wie der schnelle Zugang zu professionellen Hilfsangeboten, niedrigschwellige Unterstützungsmaßnahmen oder gemeindenahe Angebote) aus.

Von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung

Was macht nun das Besondere oder Neuartige an dieser Resilienzforschung aus? Ungeachtet der noch bestehenden methodischen Unklarheiten und damit einhergehenden Kontroversen im Forschungsfeld möchte ich hier folgende Besonderheiten des Resilienz-Paradigmas benennen (vgl. Wustmann 2004a, 2004b, 2005): Das Konzept der Resilienz legt erstmals den *Fokus auf die Bewältigung* von Stress- und Risikosituationen. Es interessieren nicht mehr nur Anpassungs- und Bewältigungs-"Probleme". Das Resilienzparadigma beinhaltet damit einen engen Bezug zum Konzept der Salutogenese, das der israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (1979) in den 1970er Jahren geprägt hat. Sein Ausgangspunkt war: Man soll nicht immer nur danach fragen, was eine Person krank macht, sondern man sollte sich vielmehr damit befassen, wie ein Mensch mehr gesund und weniger krank wird.

Die Perspektive ist also nicht defizitorientiert, sondern man orientiert sich vielmehr an den Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes bzw. jeder einzelnen Familie, ohne dabei Probleme zu ignorieren oder zu unterschätzen. Darüber hinaus beinhaltet das Resilienzparadigma in besonderem Maße das Bild *vom Kind als aktiven „Bewältiger" und Mitgestalter seinen Lebens*. Dabei wird allerdings auch betont, dass Kinder sich natürlich nicht selbst dauerhaft „resilient machen können", sondern hierzu maßgeblicher Hilfe und Unterstützung bedürfen. Andernfalls würde das Resilienzkonzept auch zu einem „Befriedigungsansatz" verkommen.

Die Resilienzforschung zielt deshalb auf eine *stärkere Betonung primärer Prävention ab*: Kinder frühestmöglich für Stress- und Problemsituationen zu „stärken". Denn frühzeitige Präventionsansätze können verhindern, dass unangemessene Bewältigungswege beschritten und stabilisiert werden, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten erschweren.

Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis

Zentrale Ziele aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz sind natürlich ganz allgemein die *Verminderung von Risikoeinflüssen* sowie die *Erhöhung von Schutzfaktoren* bzw. Kompetenzsteigerung. Im Einzelnen ist hiermit gemeint,

- die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen bzw. negativen Folgereaktionen zu vermindern,
- die Stress- bzw. Risikowahrnehmung beim Kind zu verändern,
- die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes zu erhöhen (in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, im Makrokontext),
- die kindlichen Kompetenzen zu steigern (Erhöhung personaler Ressourcen) und
- die Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung) zu verbessern.

Ein solcher primär- bzw. sekundärpräventiver Ansatz kann sich in Bildungs- und Erziehungskontexten maßgeblich auf zwei Ebenen konstituieren (vgl. Wustmann 2004a, 2004b, 2005):

1. Resilienzförderung auf individueller Ebene, d.h. direkt beim Kind, indem man es für den Umgang mit Belastungen stärkt und ihm hilft, diese wichtigen Basis- bzw. Lebenskompetenzen zu entwickeln,
2. Resilienzförderung auf Beziehungsebene, d.h. über eine hohe Erziehungs- bzw. Interaktionsqualität mit dem Kind, in dem Fall also mittelbar über die Erziehungsperson(en), indem man beispielsweise Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärkt (Mediatorenwirkung).

Resilienzförderung auf individueller Ebene: Ansatzpunkte

Betrachtet man die empirischen Befunde zu den personalen Ressourcen, so verweisen sie darauf, welche Fähigkeiten grundlegend sind, um sich trotz schädigender Einflüsse gut entwickeln zu können. Für die Förderung von Resilienz in pädagogischen Kontexten lassen sich dazu beispielsweise folgende Ansatzpunkte aufgreifen: die Förderung von

- Problemlösefertigkeiten,
- Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme,
- Selbstwirksamkeit,
- die Stärkung des Selbstwertgefühls des Kindes,
- die Förderung von sozialen Kompetenzen, verbunden mit der Stärkung von sozialen Beziehungen
- sowie die Förderung von effektiven Stressbewältigungsstrategien wie z.B. die Fähigkeit, Unterstützung zu mobilisieren oder Entspannungsfähigkeiten.

Diese Förderaspekte können u.a. als Basis für die Konzipierung von Präventionsmaßnahmen dienen oder Anhaltspunkte für curriculare Konzepte liefern. Als ein relevantes Präventionsprogramm kann beispielsweise das „Faustlos-Curriculum“ für die Förderung sozialer Kompetenzen und Konfliktlösestrategien für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter (vgl. Cierpka 2001) benannt werden. Grundlegend ist hier aber, diese Aspekte nicht nur im

Kontext von Präventionsprogrammen, sondern insbesondere im Kontext der alltäglichen Interaktion mit Kindern zu berücksichtigen und umzusetzen.

Resilienzförderung auf Beziehungsebene: Ansatzpunkte

Im Vordergrund stehen hier Eltern (und andere Erziehungspersonen), um sie in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken – dabei insbesondere im Hinblick auf die Förderung

- eines autoritativen Erziehungsstils,
- einer konstruktiven Kommunikation zwischen Erziehungsperson und Kind,
- eines positiven Modellverhaltens,
- effektiver Erziehungstechniken (effektiver Einsatz von Belohnung, Lob und Ermutigung),
- des (elterlichen) Kompetenzgefühls,
- (elterlicher) Konfliktlösestrategien.

Eine solche Förderung kann beispielsweise über Elterntrainings (vgl. z.B. das Elternkurskonzept „Starke Eltern – Starke Kinder®“ von Honkanen-Schoberth & Jennes-Rosenthal 2001) oder über mediale Elternbildungsangebote (z.B. die interaktive CD-ROM „Freiheit in Grenzen“ von Schneewind 2003) erfolgen.

Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der Resilienzforschung lassen klar erkennen, dass in der Erwachsenen-Kind-Interaktion eine entscheidende Basis liegt, dass Kinder solche wichtigen Bewältigungskompetenzen entwickeln können (vgl. Wustmann 2004a, 2004b). In diesem Zusammenhang kommt also jeder Erziehungsperson mit ihren Erziehungseinstellungen und -handlungen eine entscheidende Rolle zu. Wenn man Kinder z.B. von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse einbindet, können sie ein Gefühl entwickeln, selbstwirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Lebens zu haben. Wenn man Kindern realisierbare, kleine Verantwortlichkeiten überträgt, gewinnen sie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und lernen, selbstbestimmt zu handeln. Wenn Kinder frühzeitig lernen, sich auf ihre Stärken zu besinnen sowie das Positive an sich selbst und an belastenden Situationen zu sehen, werden sie sich von Problemen weniger verunsichern lassen und somit weniger Stress erleben. Wenn an Kinder Anforderungen gestellt werden, die von ihnen auch bewältigt werden können, können sie Erfolgserlebnisse sowie ein Gefühl eigener Kompetenz erfahren. Wenn Kinder erleben, dass man selbst Erholung, Entspannung und Ruhepausen als Maßnahmen einsetzt, um mit eigenen Anforderungen besser umgehen zu können, lernen Kinder, diese Maßnahmen auch für sich selbst zu nutzen.

Alle diese Erziehungsmaxime sind natürlich keineswegs neu. Sie werden bereits tagtäglich in der Praxis angewandt. Mir geht es hier auch vielmehr darum, ein *Bewusstsein* dafür zu schaffen, *dass* mit diesen originären Handlungen in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind die Basis liegt, dass Kinder solche wichtigen Lebenskompetenzen entwickeln können.

Jedes einzelne Kind besitzt besondere Talente und Fähigkeiten – diese spezifischen Kompetenzbereiche zu identifizieren und im Alltag immer wieder zu verstärken sowie das Kind dazu anzuregen, sie selbst als solche wahrzunehmen, bilden meiner Ansicht nach die grundlegenden resilienzfördernden Maxime. Zu häufig und zu schnell neigen wir Erwachsene noch dazu, unseren Blick zuerst darauf zu lenken, was ein Kind nicht kann und wo die Schwächen bzw. Defizite dieses Kindes liegen, bevor wir darauf achten, welche enormen Fähigkeiten und Potenziale dieses Kind besitzt. Hier die eigene Sichtweise immer wieder zu hinterfragen und den Blick vielmehr dafür zu schärfen, die Stärken jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen, ist meines Erachtens für alle Erziehenden vor dem Hintergrund der Resilienzförderung unerlässlich.

Gefordert ist eine *stärkende Pädagogik* sowohl in der Beziehung zum Kind, als auch in der Beziehung zur Familie des Kindes – dies insbesondere vor dem Hintergrund von Armut. Denn Armut ist kein Risiko, dass nur das Kind per se betrifft: Das Risiko wird hier vor allem durch die Reaktionen der Eltern und die Sozialisations- und Erziehungsbedingungen in der Familie bestimmt (vgl. Merten 2004).

Literatur

Anthony, E.J. (1974): The syndrome of the psychologically invulnerable child. In: E.J. Anthony / C. Koupernik (Hrsg.): The child in his family. Vol. 3.: Children at psychiatric risk. New York: Wiley, 529–545.

Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass.

Cierpka, M. (Hrsg.) (2001): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.

Honkanen-Schobert, P. / Jennes-Rosenthal, L. (2000): ‚Starke Eltern – Starke Kinder'. Elternkurs: Wege zur gewaltfreien Erziehung. Handbuch für Multiplikatoren. Hrsg. vom Deutschen Kinderschutzbund Bundesverband e.V. Hannover.

Laucht, M. / Schmidt, M.H. / Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär, 19 (3), 97–108.

Lösel, F. / Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: G. Opp / M. Fingerle / A. Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt, 37–58.

Merten, R. (2004). Stärken in der Armut? Differenzielle Entwicklungen trotz belastender Lebensbedingungen. In: Unsere Jugend, 56 (10), 421–432.

Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: J.P. Shonkoff /J. Meisels (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 651–682.

Schneewind, K.A. (2003): Freiheit in Grenzen: Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren. München: Universität München.

Werner, E.E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: J.P. Shonkoff / J. Meisels (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 115–132.

Werner, E.E. / Smith, R.S. (1982): Vulnerable but invincible: A study of resilient children. New York: McGraw-Hill.

Werner, E.E. / Smith, R.S. (2001): Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. Ithaca: Cornell University Press.

Wustmann, C. (2004a): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität, hrsg. von W.E. Fthenakis. Weinheim, Basel: Beltz.

Wustmann, C. (2004b): Von den Stärken der Kinder ausgehen: Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Unsere Jugend, 56 (10), 402–412.

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), 192–206.

Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos

Andreas Schick

Einleitung

Um der Verschärfung der Intensität von Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken, bieten sich verschiedene Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem im Sinne von Prävention an, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (vgl. Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga & Loeber, 1995). Inzwischen liegt – vor allem im US-amerikanischen Sprachraum – eine Vielzahl von wissenschaftlich fundierten Präventionsprogrammen vor. Empfohlen wird von verschiedener Seite, dass diese Programme an und in Schulen durchgeführt werden sollten. Obwohl Schulen (und Kindergärten) nicht die einzigen Orte sein können und dürfen, von denen Veränderungen ausgehen, bestimmen sie doch über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und haben dadurch einen starken Einfluss auf deren Entwicklung. Schulen und Kindergärten sind daher zentrale Instanzen für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. So erreicht man mit Programmen, die an Schulen und Kindergärten durchgeführt werden, sehr viele Kinder – v.a. auch Kinder aus belasteten Familien, die ansonsten nur schwer erreichbar wären – und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind Schulen und Kindergärten hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (vgl. Dryfoos, 1990; Henrich, Brown & Aber, 1999; Prothrow-Stith & Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998).

Abhängig von ihrem jeweiligen Veränderungsfokus lassen sich die Möglichkeiten, die Schulen haben, um aggressivem Verhalten von Kindern präventiv entgegenzuwirken, unterteilen in (für einen umfassenden Überblick vgl. Schick & Ott, 2002):

- Strukturelle und organisatorische Maßnahmen,
- Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte und
- Gewaltpräventions-Programme für Schülerinnen und Schüler.

Idealerweise setzen Präventionsmaßnahmen an verschiedenen Ebenen gleichzeitig an (z.B. am Individuum und der Schulorganisation) und integrieren bzw. koordinieren unterschiedlichste gewaltpräventive Bemühungen (vgl. z.B. Goldstein, 1997; Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993; Tolan & Guerra, 1994; Tolan, Guerra & Kendall, 1995; Walker et al., 1996; Zins, Travis, Brown & Knighton, 1994). Strukturelle Veränderungen können die Neugestaltung und Einrichtung der räumlichen Umgebung beinhalten oder auf organisatorische Innovationen abzielen. So berichten Balser, Schrewe und Schaaf (1997) und Balser, Schrewe und

Wegricht (1997) über eine Reihe kreativer Schulprojekte bei denen z.B. ein Schulradio ins Leben gerufen wurde oder die Schulräume wohnlicher gestaltet wurden. Wieder andere Ansätze setzen auf eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Institutionen oder die Schaffung einer transparenteren und gerechteren Chancenstruktur. Für die Erweiterung der gewaltpräventiven Kompetenzen von Lehrkräften wurden zum einen verschiedene Trainingsprogramme ausgearbeitet (z.B. Konstanzer Trainingsmodell), zum anderen wurden Maßnahmen entwickelt, die auf der Einführung spezifischer, gewaltpräventiver didaktischer und pädagogischer Konzepte beruhen. Mit besonderer Intensität wurden – fast ausschließlich im US-amerikanischen Sprachraum – hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende langfristige Gewaltpräventions-Programme entwickelt und entsprechend der von verschiedener Seite geäußerten Forderungen auch evaluiert.

Die Ergebnisse dieser Studien belegen die aggressionsreduzierende und gewaltpräventive Wirkung der Programme (vgl. Schick & Ott, 2002). Meist beruhen diese Programme auf der Umsetzung entwicklungspsychologischer Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder bzw. zu den Ressourcen, die aktiviert werden müssen, um aggressiven Verhaltensweisen vorzubeugen. Ein in den USA vor allem aufgrund seiner theoretischen und empirischen Fundierung sehr verbreitetes Programm ist das Gewaltpräventions-Curriculum Second Step (Beland, 1988a). Die Inhalte des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut.

Ziele und Struktur des *Faustlos*-Curriculums

Faustlos (Cierpka, 2001) basiert auf dem bewährten amerikanischen Ansatz Second Step, der europaweit – und vor allem in den skandinavischen Ländern – umgesetzt wird. Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit ErzieherInnen und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturraum angepasst. Inzwischen wird Faustlos bundesweit und auch in Österreich und der Schweiz in zahlreichen Grundschulen und Kindertagesstätten eingesetzt. Die insgesamt 51 Lektionen des Grundschul-Curriculums sind in die drei Einheiten „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ unterteilt. Der Faustlos-Unterricht beginnt in der ersten Klasse und wird bis zur dritten Klasse fortgeführt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Der Aufbau des Faustlos-Curriculums für die Grundschule im Überblick

Einheiten	Lektionen		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Einheit I **Empathieförderung**	1 – 7	8 – 12	13 – 17
Einheit II **Impulskontrolle**	1 – 8	9 – 14	15 – 19
Einheit III **Umgang mit Ärger und Wut**	1 – 7	8 – 11	12 – 15
Insgesamt	22	15	14

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988). Faustlos fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen, den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und emotional angemessen auf diese zu reagieren (vgl. Cierpka, 2004).

Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein des Faustlos-Curriculums. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen von Kindern, die – oft gar nicht böse gemeint – Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Dodge & Crick, 1990) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden deshalb zwei erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen.

Das im Faustlos-Curriculum verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack & Shure (1974) auf. Im Wesentlichen wurde ein Problemlöseprozess, der ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelt wurde, auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen. Neben dem Brainstorming ist ein weiteres Schlüsselelement dieser Einheit die Methode des lauten Denkens. Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen gefestigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert.

Wesentliches Ziel des spielerischen Einübens neuer Verhaltensweisen ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von Rollenspielen, die wesentlicher Bestandteil aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Rollenspiele sind in dieser Einheit von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern einen geschützten Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien bieten. Die Kinder üben in dieser Einheit z.B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas

haben zu wollen, was ihnen nicht gehört oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen widerstehen können.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass Faustlos nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuerziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Nicht Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden.

Übergeordnetes Ziel von Faustlos ist die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Grundschul- und Kindergartenkindern und die gezielte Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Die zu Beginn erarbeiteten emotionalen und kommunikativen Basiskompetenzen werden dabei sukzessive um Handlungskompetenzen ergänzt und erweitert. Kinder lernen durch Faustlos, kompetent mit Gefühlen umzugehen (z.B. das Erkennen und Mitteilen von Gefühlen und damit von persönlichen Grenzen oder den Umgang mit widersprüchlichen Gefühlen, die ja gerade bei Gewalterfahrungen von großer Bedeutung sind), Probleme konstruktiv und effektiv zu lösen (z.B. wie man jemanden effektiv um Hilfe bittet oder wie man mit Druck durch andere Personen umgeht) und konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen (z.B. deutlich und bestimmt aufzutreten und Rechte und Wünsche unmissverständlich zum Ausdruck zu bringen, ohne dabei gewalttägige Mittel zur Konfliktlösung anzuwenden). Das Curriculum fördert somit die Konfliktfähigkeit bzw. Konfliktkompetenz von Kindern und deren Selbstwertgefühl.

Faustlos ist ein sehr praxisorientiertes Curriculum, das sich in seinem didaktischen Aufbau eng an die pädagogischen Anforderungen einer Schulstunde anlehnt. Das Programm wird nicht von externen Experten, sondern von den Lehrkräften selbst unterrichtet und kann problemlos in verschiedene Stunden des Regelunterrichts integriert werden. Im Mittel wird alle zwei Wochen eine Lektion unterrichtet. Um die hohe Qualität und Effektivität des Curriculums zu gewährleisten, durchlaufen die Lehrkräfte zu Beginn ein eintägiges Fortbildungsseminar durch das Heidelberger Präventionszentrum (ausführliche Informationen unter www.faustlos.de), in dem ein Überblick über das Curriculum gegeben wird und die Ziele des Programms erläutert werden. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen. Des Weiteren sollte gewährleistet sein, dass die durchführenden Personen über

einen längeren Zeitraum mit einer Gruppe von Kindern arbeiten und über pädagogische Basiskompetenzen verfügen.

Die für die Durchführung des Programms benötigten Materialien umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Bildmaterialien (Cierpka, 2001; 2002). Im Faustlos-Set für Kindergärten sind zudem die zwei Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhiger Schneck“ enthalten, die in vielen Lektionen die Haupttransporteure der Inhalte sind. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungspsychologisch fundiert und den jeweiligen altersspezifischen Ausgangsbedingungen der Kinder angepasst.

Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund von Faustlos beschrieben, es sind alle Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt und es umfasst einen umfangreichen Anhang mit ergänzenden Anregungen zur spielerischen Vertiefung verschiedener Inhalte. Im Anweisungsheft sind alle Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung detailliert beschrieben. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, eine Geschichte mit Diskussionsfragen und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten.

Das Anweisungsheft und die Photofolien sind die Grundlage für den Faustlos-Unterricht. Auf den Photofolien sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt ein entsprechendes Foto zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer ersten kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema, wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen.

Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 „Gefühle mitteilen“ aus der Einheit „Empathieförderung“ des Grundschul-Curriculums der Inhalt und der Aufbau einer Faustlos-Lektion illustriert. Das zentrale Konzept von Lektion 7 sind Ich-Botschaften. Im Vorbereitungsteil werden als Lernziele deshalb das Formulieren von Ich-Botschaften und die Unterscheidung dieser Kommunikationsform von anderen, weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle zu äußern, aufgeführt. Diese konkreten didaktischen Hinweise werden im Abschnitt „Anmerkungen für die Lehrerinnen“ ergänzt um einige zentrale theoretische und praktische Hintergrundinformationen zu Ich-Botschaften. Nachdem sich die Lehrkraft so auf die Lektion vorbereitet hat, kann das Stundenthema anschließend, aufbauend auf der entsprechenden Photofolie und den nachstehend aufgeführten Anweisungen, unterrichtet werden.

Unterrichten der Lektion
Geschichte und Diskussion

In der heutigen Lektion werdet Ihr lernen, jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt.

☞ Zeigen Sie das Bild: ***Leonie klebt Papier für ein Bild. Ihr Klebstoff ist ausgegangen, so dass sie Stefans Klebstoff dafür genommen hat. Stefan ist sauer. Er hat das Gefühl, Leonie anschreien zu müssen: „Du nimmst einfach meinen Klebstoff, das macht mich wütend!“***

1. **Warum ist Stefan wütend auf Leonie?** (Weil Leonie ihn nicht gefragt hat, ob sie sich den Klebstoff ausleihen kann)

2. **Wie fühlt Ihr Euch, wenn sich jemand etwas nimmt, ohne zu fragen?** (ärgerlich; von der Person enttäuscht)

3. **Glaubt Ihr, daß Leonie beabsichtigt hat, Stefan sauer zu machen oder ihn zu ärgern?** (Nein, sie hatte nicht die Absicht, ihn wütend zu machen; wahrscheinlich hat sie nicht darüber nachgedacht, wie Stefan sich fühlen könnte)

4. **Was würde passieren, wenn Stefan Leonie anschreien würde?** (Sie könnte wütend werden; sie könnte sich verletzt fühlen, einen Streit beginnen, usw.; Stefan würde Ärger bekommen)

Andere wissen zu lassen, wie Ihr Euch fühlt, kann dabei helfen, Probleme zu lösen. Anschreien, Knuffen, Boxen, Schimpfereien usw. helfen dagegen nicht, Probleme zu lösen. Jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt, indem Ihr mit dem Wort „Du“ beginnt, kann die andere Person wütend machen, wie zum Beispiel „Du bist blöd!“ oder „Du nervst mich!“. Von jetzt an solltet Ihr mal versuchen, Eure Sätze mit „Ich“ zu beginnen, wenn Ihr jemandem sagen möchtet, wie Ihr Euch fühlt.

(Geben Sie Beispiele, wie „Ich bin ärgerlich, wenn ... und lassen Sie die Schüler und Schülerinnen die Sätze vervollständigen)

Heute habt Ihr gelernt, wie Ihr „Ich“-Botschaften formulieren könnt. „Ich“- Botschaften sagen anderen, wie Ihr Euch fühlt.

Unter Verweis auf die im Bild dargestellte Situation liest die Lehrkraft die entsprechende Geschichte vor, erfragt dann, warum Stefan wütend ist und stellt anschließend einen direkten Bezug zum Erleben der Kinder her. Anhand der dritten Frage werden die Ursachenzuschreibungen der Kinder gesammelt, um schließlich mit Frage vier die Konsequenzen einer aggressiven Reaktion Stefans zu erarbeiten. Im Anschluss daran fasst die Lehrkraft Sinn und Zweck von Ich-Botschaften zusammen und gibt einige Beispielsätze vor, die die Kinder vervollständigen. Abgeschlossen wird der Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ durch eine kurze Zusammenfassung des in der Stunde Gelernten. Nach dieser verbalen Annäherung an das

Thema „Ich-Botschaften“ wenden die Kinder ihr neues Wissen in Form von strukturierten Rollenspielen praktisch an, um das Gelernte so zu üben und zu vertiefen.

Mit den Faustlos-Unterrichtsmaterialien („Faustlos-Koffer“) wird den Lehrkräften somit ein klares, kleinschrittiges und praxiserprobtes Curriculum zur Verfügung gestellt, dessen Effektivität eng an die Einhaltung der Reihenfolge der Lektionen und vor allem an die authentische Umsetzung des Curriculums gekoppelt ist. Die nachhaltige Wirksamkeit von Faustlos ist um so größer, je mehr die Lehrkräfte das Programm zu ihrem eigenen machen, es mit ihrem individuellen Unterrichtsstil vermitteln und die Lektionen auf die jeweiligen Bedürfnisse der Klasse zuschneiden. Dieser Aspekt wird deshalb auch in den Fortbildungen in den Vordergrund gerückt. Dadurch dass das Programm manualisiert und auf die pädagogische Fachkompetenz der Lehrkräfte zugeschnitten ist, kann direkt im Anschluss an die Fortbildung mit der praktischen Arbeit begonnen werden.

Wird Faustlos als Bestandteil der Schulkultur etabliert, so ist damit zu Anfang ein zeitlicher Mehraufwand verbunden, der jedoch schon bald zu einer Zeitersparnis führt, weil die Kinder mehr und mehr in der Lage sind Streitigkeiten miteinander zu lösen, ohne dafür jedes Mal die Lehrkraft als schlichtende Instanz heranzuziehen. Dadurch bleibt mehr Zeit für den Unterricht und damit auch für die Kinder, die ein besonderes Maß an Zuwendung benötigen, aufgrund der vielfältigen sozialen Anforderungen des Schulunterrichts aber oft zu kurz kommen. Treten während der Durchführung des Programmes Fragen oder Probleme auf, so können sich die Lehrkräfte direkt an das Heidelberger Präventionszentrum wenden, das auch Supervisionsveranstaltungen anbietet.

Evaluation des Programms

Qualitätssicherung auch im Sinne begleitender Effektivitätsstudien ist ein integrativer Bestandteil von Faustlos bzw. Second Step. In den Pilotstudien zum Original-Curriculum konnte bereits gezeigt werden, dass sich Second Step förderlich auf die unterrichteten „violence prevention skills” (Beland, 1988b, 3) wie z.B. die Vorhersage von Konsequenzen, Ärger-Management und Brainstorming-Fähigkeiten auswirkte. Auch mit der ersten deutschsprachigen Version des Curriculums verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (vgl. Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998).

Grossman et al. (1997) fanden in ihrer Untersuchung, dass die Teilnahme an Second Step körperliche und verbale Aggressionen der Kinder verminderte und zu einer Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen führte (vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; Grossman et al., 1997). Auch die Studie von McMahon et al. (2000) belegt einen Rückgang verbaler und körperlicher Aggressionen und zeigt, dass „Second Step-Kinder“ andere Kinder weniger häufig ablenkten oder störten, Gefühle besser identifizieren und die Folgen von Handlungen besser vorhersagen konnten als Kinder ohne Second Step Unterricht. In der jüngsten Dreijahres-Studie im Kontrollgruppendesign konnte zudem gezeigt werden, dass Faustlos eine spezifische angstreduzierende Wirkung hat und in hohem Maße einen Trans-

fer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt (Schick & Cierpka, 2003). Bemerkenswert ist dies vor allem deshalb, weil hier Effekte auf der emotionalen Ebene erzielt wurden, für die aus einer emotionspsychologischen Perspektive ein breites Spektrum besonders nachhaltiger Verhaltensänderungen antizipiert werden kann. Entsprechend den Ergebnissen von Webster-Stratton (2000) ist bei einer Zunahme von Emotionsregulationsstrategien mit einer Verbesserung des Sozialverhaltens zu rechnen. Insgesamt zeigten sich in dieser Studie für ein Präventionsprogramm recht große Effekte. Dies ist insofern hervorzuheben, weil mit Präventionsprogrammen im allgemeinen meist nur geringe Effekte erzielt werden können, da die Mehrheit der unterrichteten Kinder nicht verhaltensauffällig ist und deshalb von vorneherein keine dramatischen Veränderungen zu erwarten sind (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Durlak & Wells, 1997).

Die beschriebenen positiven Entwicklungen spiegeln sich auch in den qualitativen Rückmeldungen von Lehrkräften wider, die mit Faustlos arbeiten. So beurteilten die Lehrerinnen, die an der Dreijahres-Studie teilnahmen, die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele durchweg als sehr gut bis gut. Die Eignung des Curriculums zur Verbesserung des Sozialverhaltens und zur Prävention aggressiven Verhaltens schätzten sie ebenfalls als gut ein. Diese Einschätzung zeigte sich aus der Perspektive der Lehrerinnen auch in den tatsächlichen Effekten der Faustlos-Lektionen. So habe sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert, und auch bzgl. deren aggressiven Verhaltens zeigten sich aus der Sicht der Lehrerinnen positive Effekte. Zudem berichten Lehrkräfte immer häufiger von positiven „Nebeneffekten“ des Programmes, wie einer spürbaren Verbesserung des Klassen- und Lernklimas, einem deutlichen Zuwachs an verbalen Kompetenzen der Kinder und positiven Auswirkungen auf ihren eigenen Interaktionsstil. Derzeit wird das Kindergarten-Curriculum an insgesamt 14 Kindergärten im Raum Heidelberg/Mannheim mit Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg begleitend evaluiert (Universität Heidelberg in Kooperation mit der Universität Innsbruck). In Niedersachsen werden 100 Grundschulen, die mit Faustlos arbeiten von der FH Hildesheim wissenschaftlich begleitet. Geplant ist zudem eine Multicenter Studie mit den europäischen Kooperationspartnern (z.B. Dänemark, Schweden, England).

Ausblick

Die gefundenen Effekte sollten nun auf ihre Stabilität und Generalisierung hin untersucht werden, was letztlich der Maßstab sein muss, an dem der Nutzen von Gewaltpräventionsmaßnahmen gemessen werde sollte. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse erscheint es zudem äußerst vielversprechend, die emotionalen Veränderungen, und hier v.a. die Effekte auf die Ängstlichkeit der Kinder, weiter zu verfolgen. Weiterführende Studien sollten zur Prüfung der Effekte neben Befragungen auch auf Verhaltensbeobachtungen rekurrieren, die ein objektiveres Effektivitätsmaß darstellen.

Da sich die zu untersuchenden Verhaltens- und Erlebensindikatoren im Bereich der Prävention per definitionem im „Normalbereich” bewegen und kaum dramatische Veränderungen zu erwarten sind, sollte zudem die Entwicklung von speziellen Erhebungsverfahren zur Evalua-

tion von (Gewalt)-präventions Ansätzen vorangetrieben werden. Für eine „faire" Beurteilung der Effektivität von Gewaltpräventionsmaßnahmen werden Messinstrumente mit einer „hohen Auflösung" benötigt, die sensibel für kleinste Veränderungen sein müssen. Da den zahlreichen Rückmeldungen der Lehrerinnen zu entnehmen war, dass sich die Fortbildung in und die Anwendung von „Faustlos" auch positiv auf deren soziale Kompetenzen ausgewirkt hatte, sollte in zukünftigen Studien auch diesen Effekten nachgegangen werden.

Neben der begleitenden Outcome- und Prozessforschung zu Faustlos besteht vor allem auch Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer Intensivierung der Elternarbeit (z.B. per Kombination des Faustlos-Curriculums mit bereits etablierten und evaluierten „Elternschulen" oder einem speziellen Faustloskurs für Eltern) und zum anderen in der Entwicklung von Faustlos für die Sekundarstufe, um so die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit den pädagogischen Auftrag von Kindergärten und Schulen über einen langen und entwicklungspsychologisch äußerst zentralen Zeitraum strukturierter, zielgerichteter und dadurch effektiver zu gestalten.

Literatur

Balser, H. / Schrewe, H. / Schaaf, N. (Hrsg.) (1997): Schulprogramm Gewaltprävention. Neuwied: Luchterhand.

Balser, H. / Schrewe, H. / Wegricht, R. (Hrsg.) (1997): Regionale Gewaltprävention. Strategien und Erfahrungen. Neuwied: Luchterhand.

Beelmann, A. / Pfingsten, U. / Lösel, F. (1994): Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. In: Journal of Clinical Child Psychology, 23 (3), 260–271.

Beland, K. (1988a): Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1–3. Seattle: Committee for Children.

Beland, K. (1988b): Second Step, grades 1–3: Summary report. Seattle: Committee for Children.

Bruene-Butler, L. / Hampson, J. / Elias, M.J. / Clabby, J.F. / Schuyler, T. (1997): The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In: G.W. Albee / T.P. Gullotta (Eds.): Primary Prevention Works. Thousand Oaks: Sage Publications, 239–267.

Cierpka, M. (Hrsg.) (2001): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.

Cierpka, M. (Hrsg.) (2002): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.

Cierpka, M. (2004): Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 35 (1), 37–50.

Dodge, K.A. / Crick, N.R. (1990): Social information-processing biases of aggressive behavior in children. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 16 (1), 8–22.

Dryfoos, J.G. (1990): Adolescents at Risk. Prevalence and Prevention. New York: Oxford University Press.

Durlak, J.A. / Wells, A.M. (1997): Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. In: American Journal of Community Psychology, 25 (2), 115–152.

Eisenberg, N. / Fabes, R.A. (1991): Prosocial behavior and empathy. In: M.S. Clark (Ed.): Prosocial behavior. Newbury Park: Sage, 34–61.

Frey, K.S. / Hirschstein, M.K. / Guzzo, B.A. (2000): Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. In: Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8 (2), 102–112.

Frey, K. / Nolen, B. (in Druck): Evaluating a schoolbased social competence program: Linking behavior, goals and attributions. In: The Journal of Applied Developmental Psychology.

Goldstein, A. (1997): Controlling vandalism: The person-environment duet. In: A. Goldstein / J. Conoley (Eds.): School violence intervention: A practical handbook. New York: Guilford Press, 290–324.

Gottfredson, D.C. / Gottfredson, G.D. / Hybl, L.G. (1993): Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. In: American Educational Research Journal, 30 (1),179–215.

Grossman, D.C. / Neckerman, H.J. / Koepsel, T.D. / Liu, P.-Y. / Asher, K.N. / Beland, K. / Frey, K. / Rivara, F.P. (1997): Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. In: Journal of the American Medical Association, 277 (20), 1605–1611.

Hahlweg, K. / Hoyer, H. / Naumann, / Ruschke, A. (1998): Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.

Henrich, C.C. / Brown, J.L. / Aber, J.L. (1999): Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. In: Social Policy Report. Society for Research in Child Development, 13 (3), 1–20.

McMahon,D. / Washburn, J. / Felix, E.D. / Yakin, J. / Childrey, G. (2000): Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. In. Applied & Preventive Psychology, 9, 271-281.

Mehrabian, A. (1997): Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validational Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. In: Aggressive Behavior, 23, 433–445.

Miller, P.A. / Eisenberg, N. (1988): The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. In: Psychological Bulletin, 103 (3), 324–344.

Prothrow-Stith, D. / Weissman, M. (1991): Deadly consequences. New York: Harper Collins Publishers.

Schick, A. / Cierpka, M. (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung, 12, 100–110.

Schick, A. / Ott, I. (2002): Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51 (10), 766–791.

Slaby, R.G. (1998): Preventing youth violence through research-guided intervention. In: P.K. Trickett / C.J. Schellenbach (Eds.): Violence against children in the Family and the Community. Washington, D.C.: American Psychological Association, 371–399.

Spivack, G. / Shure, M.B. (1974): Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass.

Thornberry, T.P. / Huizinga, D. / Loeber, R. (1995): The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In: J.C. Howell / B. Krisberg / J.D. Hawkins / J.J. Wilson (Eds.): Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook. Thousand Oaks: Sage Publications, 213–237.

Tolan, P.H. / Guerra, N.G. / Kendall, P.C. (1995): A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. In. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63 (4), 579–584.

Walker, H.M. / Horner, R.H. / Sugai, G. / Bullis, M. / Sprague, J.R. / Bricker, D. / Kaufman, M.J. (1996): Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. In: Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4 (4), 194–209.

Webster-Stratton, C.H. (2000): How to promote children´s social and emotional competence. London: Paul Chapman.

Weissberg, R.P. / Greenberg, M.T. (1998): School and community competence-enhancement and prevention programs. In: E. Sigel / A. Renninger (Eds.): Handbook of child psychology. 5th ed. Volume 4: Child psychology in practice. New York: John Wiley, 877–954.

Zins, J.E. / Travis, L. / Brown, M. / Knighton, A. (1994): Schools and the prevention of interpersonal violence: Mobilizing and coordinating community resources. In: Special Services in the Schools, 8 (2), 1–19.

Armut von Kindern: Welche Bedeutung hat die Förderung von Resilienz?

Uta Meier-Gräwe

Im Fokus des wissenschaftlichen Interesses an Armut von Kindern und ihren Eltern hat über viele Jahre die Identifizierung jener Faktoren gestanden, die defizitäre Lebenslagen der nachwachsenden Generation auslösen bzw. verursachen.

Erst in letzter Zeit eröffnet ein elaboriertes Resilienzparadigma neue Perspektiven: Wie ist zu erklären, dass die Entwicklung einer relativ großen Anzahl von Kindern nachweislich positiv, stabil oder doch zumindest unauffällig verläuft, obwohl sie unter schwierigen Bedingungen aufwachsen? Was macht Kinder widerstandsfähig? Wie gelingt es ihnen, Stress- und Problemsituationen aktiv zu bewältigen? Wie hängen Schutz- und Risikofaktoren zusammen?

Die thematische Ausrichtung der heutigen Veranstaltung verdient volle Unterstützung. Meines Erachtens wird das Resilienzkonzept gerade auch als ein primärpräventives Konzept an Bedeutung gewinnen, weil sich die Einsicht durchzusetzen beginnt, dass Kinder möglichst früh in ihrem Lebenslauf mit unterschiedlichen Bewältigungs- bzw. Copingstrategien vertraut gemacht werden müssen, um in erwartbaren Belastungssituationen kompetent agieren zu können.

Ich kann die Skepsis, die diesem Konzept mitunter entgegenschlägt, nicht teilen. Es enthält vielfältige Chancen und läuft meines Erachtens keineswegs Gefahr, kaum mehr als ein „semantischer Trick“ zu sein (Laucht 1999, 305).

Das Resilienzkonzept bewahrt uns im Gegenteil davor, defizitäre Ansätze fortzuschreiben und stattdessen ressourcen- und kompetenzstärkende Zugänge zu entwickeln. Resiliente Kinder haben letztlich deutlich bessere Chancen, gesellschaftliche, familiale und individuelle Veränderungen und Krisen zu meistern und daraus gestärkt hervorzugehen. Die Dinge so zu betrachten, heißt allerdings nicht, problematische gesellschaftliche Entwicklungen zu ignorieren oder zu bagatellisieren. Es ist und bleibt ein gesellschaftlicher Skandal, dass Kinder und Jugendliche in der bundesdeutschen Gesellschaft überproportional von Armut betroffen sind oder in prekären Lebenslagen aufwachsen.

Der Beitrag von Frau Corina Wustmann hat in eindrucksvoller Weise gezeigt, welche große Verantwortung gerade auch den Kindertageseinrichtungen als kompensatorische Sozialisationsinstanz zukommt, die Widerstandsfähigkeit von Kindern zu fördern (Wustmann 2004). Hier gibt es einen beträchtlichen Handlungsbedarf.

Fünf gesellschaftliche Trends

Meine zentrale These lautet, dass die Resilienzforschung und -praxis zunächst zumindest fünf gesellschaftliche Entwicklungen gebührend in den Blick nehmen müssen, um letztlich zu zielgenauen Unterstützungsangeboten zur Konfliktbewältigung zu gelangen, so dass sich Kinder auch in schwierigen Lebenslagen gut entwickeln können und zu stabilen Persönlichkeiten heranwachsen.

1. Eine erfüllte Partnerschaft mit Kind(ern) nimmt im Wertekanon und in den Lebensentwürfen von west- und ostdeutschen Frauen und Männern aller Altersgruppen einen vorderen Rangplatz ein. Von Familienverdrossenheit kann folglich keine Rede sein. Offensichtlich erhalten familiale Lebenswelten als Orte von Verlässlichkeit, Vertrauen und Fürsorge angesichts des Anforderungsdrucks in der Erwerbswelt in letzter Zeit sogar einen höheren Stellenwert als noch in den 1980er Jahren. Familie scheint als Refugium gegenüber dem Zwang zu Flexibilität und Mobilität in der Erwerbswelt geschätzt zu sein wie selten zuvor.

   Die entscheidende Frage lautet dann allerdings, warum solche Erwartungshaltungen oftmals an der Realität scheitern. Wo liegen die Gründe für die Überforderung der Institution Familie? Warum scheitern Familien trotz der guten Vorsätze und der hohen Erwartungshaltungen an privates Glück und Zuwendung?

2. Obwohl sich die überwältigende Mehrheit von jungen Frauen und Männern zwischen 16 und 24 Jahren also ein Leben mit Kindern wünscht, konstatieren wir in Deutschland – auch im europäischen Vergleich – ein hohes Ausmaß an dauerhafter Kinderlosigkeit. Demnach kann eine wachsende Zahl von ihnen ihren ursprünglichen Lebensentwurf zwischen Beruf und Familie nicht verwirklichen oder traut sich die Umsetzung dieser „doppelten“ Zukunftspläne nicht zu.

   Nach neuesten Schätzungen werden 31,2 Prozent der 1965 geborenen westdeutschen Frauen keine eigenen Kinder haben. Auch in Ostdeutschland nimmt dieser Anteil sprunghaft zu: Er liegt in dieser Alterskohorte bei 26,4 Prozent; bei den zehn Jahre vorher geborenen Frauen waren es gerade 6 Prozent (Engstler 2000). Dauerhafte Kinderlosigkeit korreliert im Übrigen signifikant mit dem erreichten Bildungs- und Qualifikationsniveau von Frauen: Je höher ihr Bildungsstand, desto häufiger bleiben sie zeitlebens kinderlos.

3. Betrachtet man allerdings den schrumpfenden Anteil derer, die eine Familie gründen, so fällt auf, dass die durchschnittliche Kinderzahl in den Familien seit Jahren konstant geblieben ist. Sie liegt im Westen bei 2,0 Kindern pro Familie; im Osten bei 1,9 Kindern pro Familie. Insgesamt verzichtet demnach einerseits ein wachsender Teil der jüngeren Generation generell auf Kinder. Wer jedoch eine Familie gründet, entscheidet sich in hohem und kaum veränderten Umfang für (mindestens) zwei Kinder. Dieses Phänomen wird als gespaltenes Fertilitätsverhalten bezeichnet und macht den gegenwärtigen Strukturwandel von Familie aus. Nicht dagegen – wie so oft behauptet wird – der Trend zur Einkindfamilie.

Zu den familialen Lebensformen der Moderne gehören aber auch allein erziehender Elternteile mit ihren Kindern. Diese Lebensform entsteht heute primär als Folge von Ehescheidungen, nicht mehr als Folge von Verwitwung. Inzwischen enden sogar 35 Prozent der Ehen in Deutschland mit einer Scheidung. 21 Prozent der westdeutschen, 46 Prozent der ostdeutschen Frauen haben eine oder mehrere Phasen als allein erziehende Mütter bewältigt.

Es gibt verlässliche Hinweise darauf, dass in der Zukunft auch die Wiederverheiratungsquoten nach Scheidungen rückläufig sein werden. So gesehen wird deutlich, dass Familien entlang ihrer Biografien eine zunehmende Zahl von Umbrüchen in ihrer Familienstruktur erleben und verarbeiten müssen. Je älter die Kinder sind, desto häufiger wohnen sie bei getrennt lebenden oder geschiedenen Müttern oder Vätern oder in anderen Familienkonstellationen („Patchwork-Familien“).

4. Die Entscheidung für Kinder führt hierzulande oftmals zu prekären Lebenslagen oder mündet in Armut. Diese Befunde sind eine Folge der strukturellen Rücksichtslosigkeit gegenüber dem Leben mit Kindern, eine Metapher, die die Sachverständigenkommission zur Erstellung des 5. Familienberichts „Familie und Familienpolitik im vereinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens“ formuliert hat (BMFS 1994). Gemeint ist die strukturelle Gleichgültigkeit gegenüber dem Umstand, ob sich Menschen für ein Leben mit Kindern zu entscheiden oder nicht. Die in den vergangenen Jahrzehnten mit deutscher Gründlichkeit betriebene „Privatisierung“ der Kinderfrage, manifestiert sich zum einen darin, dass das Großziehen von Kindern zu beträchtlichen finanziellen Nachteilen gegenüber anderen Lebensformen geführt hat. Erst durch die Urteile des Bundesverfassungsgerichts in den 1990er Jahren wurde etwa die jahrzehntelange verfassungswidrige Besteuerung des Existenzminimums von Eltern mit Kindern skandaliert und ins öffentliche Bewusstsein gerückt. So zeigt eine Analyse der kumulierten Entlastungswirkungen nach dem Familienförderungsgesetz 2000 über einen prognostizierten Zeitraum von 20 Jahren (bis 2020) im Vergleich von verschiedenen Haushaltstypen, dass teilzeitbeschäftigte Alleinerziehende mit ihren Kindern das Lebensniveau nie mehr erreichen können, das sie während der Ehe erzielt haben. Zudem verdeutlicht diese Simulation, dass eine Umverteilung der finanziellen Entlastung zu Gunsten derer, die Kinder groß ziehen, nicht erreicht wird, weil auch Doppelverdienerhaushalte ohne Kinder von der Steuerreform profitieren. (Preuße 2000). Armut zeigt sich allerdings nicht nur am begrenzten Haushaltsbudget, sondern betrifft darüber hinaus auch andere Lebensbereiche wie Bildung, Gesundheit, Wohnen und gesellschaftliche Teilhabe (Vgl. Meier / Preuße / Sunnus 2003). Wir haben es folglich mit der Mehrdimensionalität von Armutslagen zu tun.

5. Der Übergang zur Elternschaft vollzieht sich in zunehmendem Maße in Paarkonstellationen mit gleichen Bildungs- und Qualifikationsabschlüssen von Frau und Mann: In sieben von zehn Ehen treffen wir auf Ehehomogenität. Lediglich in jeder 5. Ehekonstellation verfügt der Mann derzeit noch über einen höheren Bildungsabschluss als seine Partnerin (Blossfeld / Timm 1997). Bei den heute 70-jährigen Frauen war dieses „Setting” in mehr

als der Hälfte aller Ehen gegeben und bildete die Basis für die Akzeptanz herkömmlicher Rollenteilung.

Folglich erweist sich der Heiratsmarkt heute stärker als in den zurückliegenden Jahrzehnten als eine Institution, die soziale Ungleichheit verstärkt: Auf der einen Seite kumulieren ungünstige Lebensumstände in den unteren Bildungs- und Einkommensgruppen, auf der anderen Seite können Paare mit sehr guten und guten Ausbildungsabschlüssen ein hohes Lebensniveau durch beidseitige Erwerbsbeteiligung erreichen. Die Realisierung von Kinderwünschen wird jedoch angesichts der völlig unzulänglichen Rahmenbedingungen einer Verknüpfung von Familie und Beruf bei diesen gut qualifizierten Gruppen biographisch „verschoben“ oder aufgegeben. Entscheiden sie sich dennoch für Kinder, greifen traditionelle Arbeitsteilungsmuster nicht mehr; was oft genug Anlass für Partnerschaftskonflikte gibt.

Angehörige der unteren Bildungsgruppen realisieren ihre „Familienprojekte“ zwar in aller Regel, handeln sich damit aber oftmals schwierige finanzielle Probleme und prekäre Beschäftigungsverhältnisse für die Mütter ein.

Damit verstärkt sich die gesellschaftliche Polarisierung der Lebenschancen und Lebensrisiken von Familien und Kindern noch einmal durch den Beziehungs- und Heiratsmarkt.

Meines Erachtens kommt vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungstendenzen dem Ziel einer möglichst umfassenden Stärkung von Kindern aus benachteiligten Lebenslagen ein außerordentlich hoher Stellenwert zu. Die empirische Evidenz einer bislang völlig unzureichenden Unterstützung mehrfach deprivierter Kinder unterstreicht diese strategische Forderung: Die Studie der Arbeiterwohlfahrt „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit“ belegt beispielsweise, dass immerhin 43 Prozent aller mehrfach deprivierten Kinder keinerlei Frühförderung jenseits des Kindergartens erfuhren (Hock / Holz / Simmedinger / Wüstendörfer 2000).

Projekt „Armutsprävention und Milderung defizitärer Lebenslagen durch Stärkung von Haushaltsführungskompetenzen“

Die Notwendigkeit der Resilienzförderung von Kindern bei gleichzeitiger Stärkung der elterlichen Versorgungs-, Erziehungs- und Beziehungskompetenzen wird auch durch Ergebnisse eines unter meiner Leitung stehenden qualitativen Forschungsprojekts zur Armutsprävention gestützt. Das Projekt hat den Titel: „Armutsprävention und Milderung defizitärer Lebenslagen durch Stärkung von Haushaltsführungskompetenzen“ und wurde zwischen 1999 und 2003 durchgeführt.

Ziel des anwendungsbezogenen Forschungsprojekts war es zum einen, auf der Grundlage eines **haushaltswissenschaftlichen** Konzepts den Lebensalltag von armen Haushalten umfassend und differenziert am Universitätsstandort Gießen zu untersuchen. Zum anderen ging es darum, den „Wissenstransfer“ der gewonnenen und typisierten Ergebnisse in die Praxis der Bildungs-, Beratungs- und Betreuungsarbeit „vor Ort“ zu organisieren und auf

Dauer zu stellen. Diese Zielstellung wurde zugleich mit der Intention verknüpft, Initiativen zur Armutsprävention und Armutsbekämpfung auch an anderen Standorten zu unterstützen, zu multiplizieren und auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen.

Aus dieser „mehrdimensionalen“ Zielstellung heraus wurde von Beginn an auf eine gute Öffentlichkeitsarbeit, auf eine lebendige Kommunikation und die Einbeziehung von relevanten kommunalen Akteuren fokussiert, in deren Verantwortungsbereich die Gestaltung örtlicher Arbeits- und Lebensbedingungen von Haushalten in armen und prekären Lebenslagen fällt. Aus diesem Grund wurden zunächst leitfadenorientierte Interviews mit ausgewählten Expertinnen und Experten wie Sozialplanern, Sozialarbeitern, Frauenbeauftragten, Kindergärtnerinnen, Schuldnerberatern, Familienbildnerinnen, Pfarrern, Jugend- und Sozialamtsleitern geführt. Diese Vorgehensweise erwies sich als ausgesprochen produktiv: Wir konnten für dieses Vorhaben Verständnis und Kooperationsbereitschaft von Anfang an erreichen, die Expertise der genannten Professionellen im alltäglichen Umgang mit unserer Zielgruppe der Haushalte in armen und prekären Lebenslagen nutzen und auf diesem Wege außerdem den Zugang zu diesen Zielgruppen leichter erschließen. Es folgten danach 22 Einzelfallstudien von ausgewählten Familienhaushalten, die mit der Methode der mikrosozialökonomisch, ressourcen- und lebenslagenorientiert verfahrenden Haushaltsanalyse durchgeführt worden sind. Gegenstand waren: a) *die haushaltsinternen Ressourcen* einschließlich Bildung und Gesundheit, Konsumtivsachvermögen und Nutzungsrechte, das finanzielle Vermögen und bestehende Verbindlichkeiten, b) *haushaltsexterne Ressourcen* wie private Netzwerke, Infrastruktur am Wohnstandort, c) *verwirklichte Ziele/Ansprüche und genutzte Handlungsspielräume* wie der Umgang mit Geld als Ausdruck der Nutzung finanzieller Ressourcen und der Umgang mit Zeit als Ausdruck des Umgangs mit zeitlichen Ressourcen und schließlich d) *die Geschichte des Haushalts und seine Zukunftswünsche*.

Es wurden ausführliche leitfadengestützte Interviews mit Familienhaushalten geführt, deren komplexer Lebens- und Haushaltsführung entlang von *zwölf Indikatoren* für Armut bzw. prekäre Lebenslagen beurteilt und typisiert wurde:

1. Äquivalenzeinkommen,
2. Anteil des Erwerbseinkommens am Haushaltseinkommen,
3. Mietbelastung,
4. zeitliche Situation,
5. Wohnungsgröße,
6. Bildung,
7. Gesundheit,
8. psychosoziale Situation,
9. institutionelles Netzwerk,
10. familiales Netzwerk,
11. sonstiges Netzwerk,
12. Alltagskompetenzen.

Überwiegend handelte es sich um allein erziehende Mütter im Alter zwischen 25 und 54 Jahren mit ihren minderjährigen Kindern, aber auch um Paare mit Kindern. Das Projekt war betont gendersensibel angelegt, in dem es die Arbeit des Alltags, also Hausarbeit, Fürsorge- und Familienarbeit zum Thema gemacht hat, die in der öffentlichen Wahrnehmung in Deutschland immer noch weitgehend unbeachtet bleibt und als selbstverständlich vorausgesetzt wird.

Es konnten insgesamt *neun Gründe* herausgefunden werden, die zu einer armen oder prekären Lebenslage führen:

1. allein erziehend von Geburt an,
2. hohe Kinderzahl,
3. Scheidung/Trennung,
4. Tod eines Familienangehörigen,
5. Ausfall von Netzwerkpersonen,
6. Erkrankung,
7. Arbeitsplatzverlust,
8. Kreditaufnahme(n),
9. eine Generationen übergreifende prekäre Lebenslage.

Es wurden aber auch *vier Wege* aus Armut bzw. aus prekären Lebenslagen identifiziert:

1. Erweiterung des Humanvermögenspotentials durch berufliche Qualifikation und/oder Erhöhung von Haushaltsführungs- bzw. Alltagskompetenzen;
2. Erhöhung des Haushaltseinkommens durch Erwerbsarbeit bzw. durch Ausschöpfen der dem Haushalt rechtmäßig zustehenden Transferleistungen;
3. Reduktion privater Konsumausgaben durch die Änderung des Haushaltsstils entweder durch Konsumverzicht oder durch Eigenleistung statt Marktbezug;
4. Mobilisierung sozialer Netzwerke durch a) die Annahme von Hilfen aus den Familien- und Freundeskreis und/oder b) Inanspruchnahme professioneller Hilfe und Nutzung vorhandener Infrastrukturen im Umfeld der Haushalte.

Aufgrund der theoriegeleiteten Analyse des Familienalltags war es nicht nur möglich, den untersuchten Haushalten konkrete Handlungsalternativen aufzuzeigen, um ihre Lebenssituation zu verbessern. Vielmehr konnte aus dem differenzierten Datenmaterial idealtypisch eine Armutstypologie generiert werden, die im Prinzip für die gesamte Population der Haushalte in armen und prekären Lebenslagen in Deutschland charakteristisch ist und demnach auch eine hohe Anwendungsrelevanz für Kommunen unterschiedlicher Gemeindegröße besitzt.

Im Ergebnis einer vergleichenden Analyse von zwölf Lebenslagenindikatoren[1] ergab sich eine *haushaltsbezogene Armutstypologie*, der alle untersuchten Haushalte analytisch eindeutig zugeordnet werden konnten. Das steht nicht im Widerspruch zu der Tatsache, dass sich bestimmte Charakteristika eines Typs durchaus auch bei einem anderen finden lassen und umgekehrt:

Typ 1: Die verwalteten Armen.

Typ 2: Die erschöpften EinzelkämpferInnen.

Typ 3: Die ambivalenten JongleurInnen.

Typ 4: Die vernetzten Aktiven.

---

1 Es handelt sich um die Indikatoren: Äquivalenzeinkommen, Anteil Erwerbseinkommen, Mietbelastung, Wohnungsgröße, zeitliche Situation, Bildung, Gesundheit, psychosoziale Situation, institutionelles Netzwerk, familiales Netzwerk, sonstiges Netzwerk (Freunde, Bekannte, Nachbarn) sowie Alltagskompetenzen.

Armut hat im wahrsten Sinne des Wortes „viele Gesichter“. Deshalb ist es kaum hilfreich, von „den armen Haushalten“ zu sprechen.

Die verwalteten Armen (Typ1)

Dieser Armutstyp ist durch das soziale Phänomen einer *generationsübergreifenden* Armut charakterisiert. Seine RepräsentantInnen verfügen über vielfältige und langjährige Erfahrungen und Routinen im Umgang mit Armut, aber auch mit den Behörden und Institutionen, die – verwaltungstechnisch gesehen – für diverse Probleme von verstetigter Armut zuständig sind. Umgekehrt sind diese Haushalte in den entsprechenden Einrichtungen seit langem bekannt.

Ohne institutionelle Netzwerke gelingt die Alltagsbewältigung kaum noch. Typisch sind regelmäßige Kontakte zum ASD oder zu VertreterInnen der sozialpädagogischen bzw. haushaltsbezogenen Familienhilfe, um die Eltern-Kind-Beziehungen zu stabilisieren oder die Grundversorgung des Haushalts zu gewährleisten.

Charakteristisch sind vergleichsweise niedrige Alltagskompetenzen und eine eher geringe Erwerbsorientierung. Man trifft auf das Phänomen „entglittener“ Zeitstrukturen; es bereitet oftmals schon Mühe, zwei bis drei Termine pro Woche zu koordinieren.

Als Eltern sind die Erwachsenen weder mental noch alltagspraktisch in der Lage, ihren Kindern Daseinskompetenzen wie Bindungs- und Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen, emotionale Stabilität oder haushälterische Grundkompetenzen zu vermitteln. Selbst bei gutem Willen besteht eine ausgeprägte Hilflosigkeit, den Kindern zu einem Schulerfolg zu verhelfen, was angesichts der problematischen elterlichen „Schul- und Ausbildungskarrieren“ kaum überraschen kann.

Erste Priorität in der Arbeit mit diesen Familienhaushalten hat die Gewährleistung von Wohl und Gesundheit der Kinder. Es geht dabei in einigen Fällen schlicht und einfach um lebensrettende Maßnahmen. Vernachlässigung, mitunter auch körperliche und sexuelle Gewalt führen dazu, dass Kinder vorübergehend oder auf Dauer aus der Familie herausgenommen und in Pflegefamilien oder in Heimen untergebracht werden. Interventionen dieser Art oder die Kombination aus *Fremdunterbringung und ambulanten Maßnahmen der Jugendhilfe* waren bei den analysierten Haushalten *gut aufeinander abgestimmt*; Tendenzen der „Überversorgung“ durch fehlende Vernetzung wurden in den *armuts- und krisenintervenierenden Handlungsfeldern* nicht festgestellt. Demgegenüber besteht ein großer, bisher keineswegs gedeckter Handlungsbedarf im Bereich der systematischen Armutsprävention, um diese Kinder vor dauerhaften und massiven Benachteiligungen in den Bereichen Wohnen, Bildung und Gesundheit zu schützen und ihre Widerstandsfähigkeit zu stärken. Hier sind armutspräventive Maßnahmen einer sensiblen Kinder- und Jugendarbeit von der gezielten Frühförderung über eine verlässliche Begleitung und Unterstützung dieser Kinder in der Schulzeit bis hin zu einem gelingenden Ausbildungsabschluss von Nöten. Zudem belegen empirische Untersuchungen, dass von fürsorglichen Personen außerhalb der Familie eine entscheiden-

de Kompensationsfunktion ausgeht und zwar sowohl im Hinblick auf direkte Unterstützungsleistungen als auch im Hinblick auf ein positives Modellverhalten (Wustmann 2003, 114).

Die erschöpften EinzelkämpferInnen (Typ 2)

Typ 2 umfasst sowohl allein erziehende Eltern als auch Paare mit Kindern. Er zeichnet sich durch eine *überproportionale Arbeitsbelastung im Familien- und Berufsalltag aus, ohne jedoch in Berufen wie Bürokauffrau oder Verwaltungsangestellter im einfachen öffentlichen Dienst ein Einkommen oberhalb des sozio-kulturellen Existenzminimums zu erreichen*. Neben einer hohen Arbeitsbeanspruchung führen Krankheiten und deren Folgen, oft verbunden mit der Erfahrung, auch von offizieller Seite „damit allein gelassen" zu werden, zu chronischen Erschöpfungszuständen.

Es handelt sich um Haushalte, die den Alltag für sich und ihre Kinder mit den vergleichsweise niedrigsten Äquivalenzeinkommen bewältigen müssen.

Armutslagen treten in der Regel als Folge eines „kritischen" Lebensereignisses wie Trennung bzw. Scheidung auf, aber auch als Folge der Geburt eines (weiteren) Kindes. Der Umgang mit Armut ist selten als generationsübergreifendes Erfahrung vorhanden, ebenso wenig der Umgang mit den zuständigen Ämtern und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Auffällig ist das Defizit an institutionellen Hilfen, die auf die Bedarflagen der „erschöpften EinzelkämpferInnen" und ihrer Kinder abgestimmt sind: Entweder erhalten sie gar keine Unterstützung, weil sie keine auffälligen Probleme im Sinne des KJHG zeigen, oder den verantwortungsvollen Müttern werden völlig unangemessene Angebote („Fremdunterbringung der Kinder") unterbreitet, wie sie für die „verwalteten Armen" möglicherweise angezeigt wären. Außerdem finden sich gehäuft Formen unterlassener Information, Aufklärung oder Hilfe, etwa wenn ein Umzug in eine nach den Kölner Empfehlungen viel zu kleine Wohnung erfolgt, um Miete zu sparen, obwohl ein Anrecht auf Wohngeld besteht.

Familiale Netzwerke erweisen sich häufig weniger als Ressource denn als zusätzliche Verpflichtung, etwa, wenn die Alleinerziehenden zusätzlich ihre Mütter mit versorgen, die an beginnender Demenz oder an psychischen Problemen leiden.

Wenn die RepräsentantInnen diesen Typs infolge eigener Erwerbstätigkeit ergänzende Sozialhilfe oder andere Sozialleistungen wie Befreiung von Rundfunkgebühren oder Wohngeld beantragen, ist ein deutlich höherer Verwaltungsaufwand erforderlich als in Haushalten, die überwiegend von Sozialhilfe leben. Jede noch so geringfügige Einkommensänderung muss bei allen Geld gebenden Stellen angezeigt werden. Dadurch verstärkt sich der Zeitdruck und die Motivation, erwerbstätig zu bleiben, wird nicht unterstützt, sondern konterkariert.

Die VertreterInnen des Typs 2 tragen durch die fatale Verknüpfung von materieller Benachteiligung dieser Lebensform, die durch Kinderbetreuung entstehenden Lücken in ihrer Er-

werbsbiographie, zumal in schlecht bezahlten Frauenberufen, das Risiko, der Armutslage zeitlebens nicht mehr zu entkommen.

Für Typ 2 erweist sich die gerechtere Ausgestaltung des Familienleistungsausgleichs im Sinne der angemessenen Berücksichtigung von Kosten und Leistungen der Kindererziehung als besonders dringend geboten. Auch die gegenwärtig diskutierten Modelle zu einer der Sozialhilfe vorgelagerten Existenzsicherung von Kindern und Jugendlichen (Stichwort: Grundsicherung für Kinder) würden den Alltag der „erschöpften EinzelkämpferInnen“ und ihrer Kinder sichtlich erleichtern und sie von Sozialhilfe unabhängig machen.

Zielgruppenspezifische Hilfen für Typ 2 müssen dezidiert auf die Vermeidung von Erschöpfungszuständen der Bezugsperson gerichtet sein, indem die vorhandenen Eigeninitiativen mit ambulanten, passgerechten Hilfen zur Alltagsbewältigung verknüpft werden. Darüber hinaus benötigen Mütter und Väter dieses Typs gezielte Hilfearrangements unter Einschluss verlässlicher und qualitativ hochwertiger Angebote zur Kinderbetreuung für alle Altersgruppen, um eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ihre Ausbildung beenden zu können. Passgenaue Angebote und Initiativen zur Stärkung der Resilienz von Kindern aus diesem Familientyp sind auch deshalb als außerordentlich bedeutsam einzustufen, weil diese Kinder oft nach außen unauffällig bleiben, obwohl sie durchaus Unterstützungsbedarf haben.

Die ambivalenten JongleurInnen (Typ 3)

Bei den RepräsentantInnen diesen Typs handelt es sich um Menschen, die zwar familienbiographisch zumindest durch sequentielle Erfahrungen mit Armut geprägt sind, die aber objektiv betrachtet, durchaus Handlungsoptionen besaßen, ihre Lebenssituation entweder zu verbessern oder zu ihrem Nachteil zu verändern.

Psychologisch begründbare ambivalente Persönlichkeitsstrukturen münden in Verhaltensweisen, die üblicherweise als unvernünftig bezeichnet werden. Es werden hohe Kredite aufgenommen, ohne in hinreichendem Maße die damit verbundenen finanziellen Verpflichtungen zu bedenken, die das für die Zukunft nach sich zieht. Es dominieren Verhaltensmuster, diese Konsequenzen zu verdrängen oder man setzt auf das Prinzip „Hoffnung“, dass sich schon alles zum Guten wenden werde. Auffällig ist des Weiteren, dass trotz einer bestehenden Überschuldung des Haushalts keine Hilfe bei der Schuldnerberatung gesucht wird, obwohl die Überschuldungssituation teilweise bereits hoffnungslos unübersichtlich und psychisch durchaus als belastend empfunden wird.

Es werden vergleichsweise teure Wohnungen angemietet, die allerdings voraussetzen, dass der befristete Arbeitsvertrag in einen unbefristeten verlängert wird oder dass sich eine andere Erwerbsmöglichkeit eröffnet, was jedoch mit einem erheblichen Risiko behaftet ist. Ausbildungen werden kurz vor dem Berufsabschluss abgebrochen, ohne sich zu vergegenwärtigen, dass sich damit die Bedingungen auf einen Einstieg in das Erwerbsleben massiv verschlechtern.

Festzuhalten bleibt allerdings, dass die Verhaltensweisen, die für ambivalente JongleurInnen typisch sind, auch bei Menschen jenseits von armen und prekären Lebenslagen anzutreffen sind. Die Konsequenzen sind allerdings bei insgesamt besseren bildungsmäßigen und materiellen Ressourcen weniger dramatisch.

Beratungsprozesse mit VertreterInnen diesen Typs müssen darauf ausgerichtet sein, *gemeinsam mit den Betroffenen solche Beratungsziele zu entwickeln, die von ihnen mitgetragen und mitverantwortet werden*. Hilfeplanung schließt dabei die *Berücksichtigung von psychologischen Ressourcen und Grenzen der Ratsuchenden* gleichermaßen ein.

Haushaltsbezogene Bildung zum Umgang mit Geld und Behörden kann zumindest auf der kognitiven Ebene die Konsequenzen „unvernünftigen" Verhaltens vor Augen führen. Es steht außer Frage, dass auch für die Kinder aus diesem Familientyp entsprechende Problemlösungskapazitäten und Planungskompetenzen vermittelt werden müssen, verbunden mit Chancen zur Entwicklung eines positiven Selbstwertkonzepts. Das hohe Ausmaß von Überschuldungen, wie es bei Typ 3 vergleichsweise häufig anzutreffen ist, wäre ohne entsprechende Kreditvergabepraktiken seitens einschlägiger Finanzdienstleistungsunternehmen nicht möglich. Im Sinne einer vorausschauenden Schadensbegrenzung muss hier dringend über rechtzeitig einsetzende Barrieren nachgedacht werden.

Die vernetzten Aktiven (Typ 4)

Das hervorstechende Charakteristikum der vernetzten Aktiven besteht in ihrem Eingebundensein in ein unterstützendes familiales Netzwerk und/oder in ihrer Fähigkeit, institutionelle Hilfen selbstbewusst und aktiv in ihren Alltag zu integrieren.

Darunter befinden sich allein erziehende Mütter, die studieren oder ein Studium absolviert haben. Obwohl sie, insbesondere durch das Verhalten der Kindesväter schwere persönliche Enttäuschungen verkraften mussten, zeigen sie als Sozialhilfe beziehende Mütter ein gewisses Selbstbewusstsein und sind in der Lage, ihre Situation nicht als individuelles Versagen zu deuten, sondern mit einem gewissen Selbstbewusstsein den Alltag mit ihren Kindern bestmöglich zu gestalten. Sie nehmen die Sozialhilfe als ein ihnen zustehendes Grundrecht in Anspruch und loten die Möglichkeiten, die das Bundessozialhilfegesetz zur Verbesserung ihrer Lebenssituation bietet, kenntnisreich aus.

Über die gängigen Hilfen der Sozial- und Jugendhilfe hinaus mobilisieren sie, wenn es erforderlich wird, auch andere kommunale AkteurInnen, darunter Frauenbeauftragte oder KommunalpolitikerInnen, wenn sie auf den einschlägigen Verwaltungswegen scheitern.

Unterstützung durch die familalen Netzwerke erfolgen in Form von direkten monetären Transfers (zum Beispiel monatliche Geldzahlungen durch die Eltern) oder durch indirekte Unterstützungsleistungen (zum Beispiel durch die Mitbenutzung eines Pkw, ohne für mehr als die Benzinkosten aufkommen zu müssen). Darüber hinaus übernehmen die Großeltern

teilweise verlässlich und regelmäßig die Betreuung der Kinder oder helfen tatkräftig bei der Wohnungsrenovierung.

Diese familialen Netze sind im Grunde kaum zu ersetzen. Der Alltag der RepräsentantInnen des Typs 4 ist zwar ebenso wie die der verwalteten Armen, der erschöpften EinzelkämpferInnen und der ambivalenten JongleurInnen durch eine Vielzahl von Problemen gekennzeichnet, die sie aber aufgrund der ermutigenden und verlässlichen Unterstützung durch familiale Bezugspersonen sowie über die Mobilisierung von institutionellen Hilfen vergleichsweise gut bewältigen. Hinzu kommt, dass es sich um stabile Persönlichkeiten mit Selbstbewusstsein und einem hohen Energiepotential handelt, die vielfältige Daseins- und Alltagskompetenzen besitzen und überdies häufig das Glück hatten, selbst in einem unterstützenden und gedeihlichen Umfeld aufgewachsen zu sein.

Gleichwohl bleibt festzustellen, dass die monetären Spielräume in diesen Familienhaushalten überwiegend so eng bemessen sind, dass der Ausfall einer einzigen familialen Netzwerkperson – etwa durch Krankheit oder Tod – das bestehende Arrangement der Alltagsbewältigung in prekärer Lebenslage sofort bedrohlich gefährdet.

VertreterInnen des Typs 4 bleiben nicht nur aus diesem Grund auf eine gerechtere Ausgestaltung des Familienleistungsausgleichs im Sinne der angemessenen Berücksichtigung von Kosten und Leistungen der Kindererziehung angewiesen.

Außerdem würden auch hier die gegenwärtig diskutierten Modelle zu einer der Sozialhilfe vorgelagerten Existenzsicherung von Kindern und Jugendlichen (Stichwort: Grundsicherung für Kinder) greifen und den Alltag der „vernetzten Aktiven“ und ihrer Kinder spürbar erleichtern und sie von Sozialhilfe unabhängig machen.

Zielgruppenspezifische Hilfen für Typ 4 können sich dezidiert auf die facettenreichen Kompetenzen der vernetzten Aktiven beziehen. *Es gilt, die vorhandenen Eigeninitiativen der Bezugspersonen mit ambulanten, passgerechten Hilfen zur Alltagsbewältigung abzustimmen und zu verknüpfen*. Darüber hinaus benötigen gerade auch Mütter und Väter diesen Typs gezielte Unterstützungsarrangements, vor allem verlässliche und qualitativ hochwertige Angebote zur Kinderbetreuung für alle Altersgruppen, um einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können oder um ihre Ausbildung fortzusetzen und erfolgreich zu beenden. Dieser Familientyp bietet ein vergleichsweise stimmiges Set an familialen Schutzfaktoren, so dass sich die in diesen Verhältnissen aufwachsenden Kinder – trotz Armutslagen oder prekärem Wohlstand – zu stabilen und resilienten Persönlichkeiten entwickeln können.

Fazit

Es wurde deutlich, dass es nicht „die“ Haushalte in armen und prekären Lebenslagen gibt, sondern typische, aber sehr unterschiedliche Konstellationen von Armut, verstanden als messbarer „prekärer Wohlstand“ mit einem jeweils ganz spezifischen Hilfe- und Beratungsbedarf, der in den herkömmlichen Hilfesystemen bisher keineswegs hinreichend gegeben ist

und schon gar nicht unter Einbeziehung der Ressourcen dieser Haushalte und ihrer Mitglieder, was den Grundsatz der Sozialen Arbeit „Hilfe zur Selbsthilfe“ konterkariert.

Das Projekt hat begründet nachweisen können, dass einer *familien- und haushaltsbezogenen* Bildung, die sich an den Alltagsproblemen und den lebensnotwendigen Bedarfslagen von Kindern und Erwachsenen, kranken und pflegebedürftigen Familienangehörigen entlang des Lebensverlauf orientiert, der Vorbereitung der jungen Generation auf das Erwerbsleben nicht nachstehen darf.

Im Gegenteil: Die Vermittlung von Daseinskompetenzen für die komplexe Alltagsgestaltung im Rahmen einer haushalts- und familienorientierten Bildung und Beratung für beide Geschlechter – und zwar biographisch der Berufsausbildung vorgelagert bzw. parallel – ist nachweislich ein entscheidender Beitrag zur primären bzw. sekundären Armutsprävention. Bildung von Anfang an in diesem breiten Sinne ist zugleich ein wichtiger Beitrag zur Stärkung der Resilienz von Kindern und Jugendlichen in armen und prekären Lebenslagen und somit zur aktiven Lebensbewältigung entlang ihrer Biographie. Um diese Dimension der hauswirtschaftlichen Alltagsversorgung müssen schulische, aber auch sozialpädagogische Hilfs- und Unterstützungsangebote in Deutschland erweitert werden. Die Ergebnisse dieses haushaltswissenschaftlichen Armutsprojekts legen eine entsprechende Konsequenz nahe: Die derzeit vorherrschende Trennung von hauswirtschaftlichen, pädagogischen und psychologischen Dienstleistungen in der Praxis der sozialen Arbeit zur Unterstützung von Familienhaushalten in armen und prekären Lebenslagen müssen dringend zugunsten von ganzheitlichen und nachhaltigen Verbundlösungen zur Daseinsvorsorge abgelöst werden. Das bedeutet Kooperation und Vernetzung aller Professionen und Ehrenamtlichen mit dem Ziel, Hilfs- und Unterstützungsangebote „aus einer Hand“ bereitzustellen, die zudem die vorhandenen mentalen und alltagsrelevanten Ressourcen der Betroffenen in dringend benötigte alltagsunterstützende Dienste einbinden.

Insgesamt lassen sich aus diesen Ergebnissen zumindest drei Erfordernisse für die Resilienzförderung von Kindern in armen und prekären Lebenslagen ableiten:

- Entwicklung einer Kultur der Kooperation statt Konkurrenz zwischen allen Anbietern von Hilfen im sozialen Umfeld der betroffenen Kinder;
- Festlegung von verbindlich fixierten Regeln der Kooperation zwischen den verschiedenen Teilstrukturen des Hilfesystems für Familien und Kinder;
- Überwindung der Alltags- und Reproduktionsvergessenheit in den „härteren“ Teilstrukturen des Hilfesystems.

Verwendete und weiterführende Literatur:

Blossfeld, H.P. / Timm, A. (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49 (4), 440–476.

Bundesministerium für Familie und Senioren (1994): Familie und Familienpolitik im vereinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. 5. Familienbericht. Bundesdrucksache 12/7560, Bonn.

Engstler, H. (2000): Der Wandel der Lebens- und Familienformen im Spiegel der amtlichen Statistik. In: J. Maywald u.a.(Hrsg.): Familien haben Zukunft. Reinbek b. Hamburg, 227–239.

Fthenakis, W.E. / Kalicki, B. / Peitz, G. (2002): Paare werden Eltern. Opladen.

Hock, B. / Holz, G. / Simmedinger, R. / Wüstendörfer, W. (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.

Hübinger, W. (1999): Spaltet eine Wohlstandsschwelle die Gesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 18/99, 18–26.

Laucht, M. u.a. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: G. Opp / M. Fingerle / A. Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München, 71–93.

Ludwig, M. / Leisering, L. / Buhr, P. (1995): Armut verstehen. Betrachtungen vor dem Hintergrund der Bremer Langzeitstudie. In. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 31-95, 24–34.

Mardorf, S. / Meier, U. / Preuße, H. (2001): Kommunaler Armutsbericht der Universitätsstadt Gießen. Gießen.

Mayr-Kleffel, V. (1991): Frauen und ihre sozialen Netzwerke. Opladen.

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

Preuße, H. (2000): Berechenbarkeit des Betreuungsbedarfs für Kinder. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 4, 420–439.

Spangenberg, N. (1994): „Mitten in der erregendsten Fülle machtlos entbehren zu müssen." Die Auswirkung von Armut auf die familiäre Situation. In: psychosozial, 17 (3), 71–85.

Statistisches Bundesamt (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Wiesbaden.

Strohmeier, K. P. (1993): Pluralisierung und Polarisierung der Lebensformen in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 17, 11–22.

Walper, (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: K-J. Biebeck / H. Milz (Hrsg.): Neue Armut, Frankfurt a. M.

Wustmann, C. (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität, hrsg. von W.E. Fthenakis. Weinheim, Basel: Beltz.

Das Modell der „Vensterschools“ aus den Niederlanden. Ein integriertes Projekt zur Sicherstellung von Bildung als biographische Schlüsselressource

Irina Bohn

Der Stellenwert von Bildung als Schlüsselressource für die individuelle wie soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist umfassend anerkannt und dokumentiert. Im 2. Nationalen Armuts- und Reichtumsbericht (2. NARB) wird im Kapitel IV „Bildung – Schlüssel zur Teilhabe“ festgehalten, dass (Aus-)Bildung eine zentrale Ressource zur Realisierung von Teilhabechancen darstellt. Zugleich wird festgestellt, dass trotz der überwiegend öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen, die Bildungsteilhabe weitgehend schichtspezifisch erfolgt. So übt die soziale Herkunft der Kinder und nicht deren individuelle Leistungsfähigkeit einen signifikanten Einfluss auf ihre Bildungskompetenz und Bildungskarriere aus (Böttcher 2005, S. 7-13). Die mehrjährig angelegte AWO-ISS-Studie zur Lebenssituation von armen und nicht-armen Kindern belegt für die ausgewählte Bezugsgruppe den signifikanten Zusammenhang zwischen der materiellen Lage des Haushaltes und der geplanten Schulkarriere eines Kindes. Demnach werden Kinder aus Haushalten mit Armutserfahrung deutlich seltener ein Gymnasium besuchen als Kinder aus Haushalten ohne Armutserfahrung (vgl. Holz/Puhlmann 2005). Dies ist zwar auch, jedoch nicht nur eine Frage schlechterer durchschnittlicher Leistungen. Denn Kinder mit Armutserfahrungen haben zwar im Durchschnitt schlechtere Zensuren und häufiger irreguläre Schulverläufe. Während 29,3 Prozent der armen Kinder in der Grundschulzeit Klassen wiederholen, sind es nur 8,4 Prozent der nicht armen Kinder (Holz/Richter/Wüstendörfer/Giering 2005, S. 80). Es zeigt sich aber auch, dass 49,5 Prozent der nicht-armen Kinder mit gutem Notendurchschnitt (= besser 2,5) auf ein Gymnasium kommen, von den armen Kindern jedoch nur 24,1 Prozent. Und bei schlechteren Schulleistungen (≥ Schnitt 2,5) gehen immerhin 9,1 Prozent der nicht-armen Kinder auf das Gymnasium, gegenüber 1,6 Prozent bei den armen Kindern.

Der Übergang in die verschiedenen Schulformen des Sekundarbereichs stellt die zentrale Vorentscheidung hinsichtlich der späteren beruflichen Möglichkeiten dar. Zugleich ist die Korrektur misslingender Bildungs- und damit oft Ausbildungskarrieren mit hohen individuellen wie sozialen Kosten verbunden (vgl. Deutscher Bundestag 2005). Da Kinder bereits im Elementarbereich heterogene kognitive, emotionale und habituelle Ressourcen aufweisen, sollten die Förderangebote zur Unterstützung gelingender Bildungsteilhabe in frühen Lebensphasen ansetzen. Der quantitative, vor allem aber qualitative Ausbau der vorschulischen Förderung und Betreuung bietet hier die Chance, nicht nur die Erwerbstätigkeit von Frauen zu erleichtern, sondern auch soziale und individuelle Benachteiligungen der Kinder möglichst früh zu erkennen und bearbeitbar zu machen. Vorschule und Schule benötigen für den Umgang mit diesen Kindern jedoch adäquate Ansätze durch vielschichtige Förder- und Unterstützungsangebote. Aufgrund der Erfahrungen bei der Zusammenarbeit von Ganztagesschulen und Jugendhilfe, versprechen auch im Elementar- und Primarbereich vor allem integrierte

Ansätze positive Wechselwirkungen (vgl. Ahnen 2004, S. 17-21). Während allerdings in der Bundesrepublik mit einem hohen Aufwand versucht wird, das erforderliche Schnittstellenmanagement zu gewährleisten, werden in den Niederlanden andere Lösungen praktiziert.

Vensterschools

Ein Beispiel für das integrierte Zusammenwirken unterschiedlicher schulischer und außerschulischer Institutionen liefern die Vensterschools in Groningen. Das Projekt Vensterschools – übersetzt heißt dies Fensterschule, im übertragenen Sinne Offene Schule – wurde von der Stadt Groningen vor knapp zehn Jahren in Angriff genommen, nachdem festgestellt werden musste, dass zahlreiche Jugendliche nur unzureichende Bildungsabschlüsse erreichten. Für den Zeitraum von zehn Jahren wurde die Errichtung von zehn stadtteilbezogenen Vensterschool geplant und auch umgesetzt.

Das Konzept der Vensterschools

Die Vensterschool ist eine Kombination verschiedener Schulen und anderer Organisationen. Früher haben alle diese Einrichtungen selbständig gearbeitet, selbst wenn sie sich im selben Wohnbezirk befanden. Nunmehr bündelt die Vensterschool alle Anstrengungen der einzelnen Einrichtungen und macht mehr aus ihnen. Die beteiligten Schulen und Organisationen bemühen sich, ein großes gemeinsames Angebot an Bildung, Erziehung, Gesundheitsfürsorge, Beratung, Sport, Spiel, Musik und anderen Aktivitäten zu bieten. Ihre bestehenden Aktivitäten stehen unter der Schirmherrschaft der Vensterschool, die Kooperation führt jedoch auch zu neuen Aktivitäten.

Vensterschools bündeln in einem Gebäude und in einem Konzept u.a. folgende Institutionen: Spielgruppen für Kleinkinder, Kindergärten und, natürlich, Grundschulen, aber auch andere (bestehende) Einrichtungen wie ein Beratungszentrum für Spiel und Erziehung, wo u.a. das Projekt Opstapje umgesetzt wird, das Gesundheitszentrum für Kinder, die Sozialberatung, das Gemeinschaftszentrum ggf. die Öffentlichen Bibliotheken. Die Vensterschool arbeitet an neuen Angeboten für alle Kinder eines Wohnbezirks indem sie ihnen sinnvolle und Spaß machende Einrichtungen bietet. Die Vensterschool ist aber mehr als nur eine Schule. Die Vensterschool ist das lebendig pulsierende Herz eines Wohnbezirks, das Kindern, ihren Eltern und den anderen Bewohnern des Stadtteils außerordentlich zahlreiche und abwechslungsreiche Aktivitäten anbietet.

Die an einer Vensterschool beteiligten Organisationen halten sich an drei Grundprinzipien:

- die Vensterschool ist für alle Kinder im Alter zwischen 0 und 15 Jahren;
- die Eltern sollten so weit wie möglich in die Arbeit der Vensterschool einbezogen werden;
- es werden Anstrengungen unternommen bessere Möglichkeiten zu schaffen, Betreuung und Berufstätigkeit miteinander zu vereinbaren.

Der große Vorteil des Vensterschool Konzepts liegt in der Kombination dieser drei Ausgangspunkte und der jeweils einzigartigen praktischen Realisierung der Vensterschool in jedem Wohnbezirk.

Die gemeinsame Arbeit eröffnet neue Möglichkeiten. So gehen die Kinder zum Beispiel am Nachmittag, wenn sie aus der Schule kommen, in die außerschulische Betreuung, basteln und fertigen Gegenstände im Werkraum der Schule, spielen Spiele im Gemeinschaftszentrum, gehen in Gruppen in den Lehrgarten oder zum Schwimmunterricht. Im Rahmen einer Vensterschool lassen sich diese Aktivitäten relativ leicht organisieren. Kooperation bedeutet auch, sich den Raum mit anderen zu teilen. Die Lehrer der kommunalen Musikschule kommen zu den Kindern, nicht umgekehrt. Sie geben Probestunden an den Schulen. Die Klassen- und Gemeinschaftsräume können am Abend für Kurse und Treffen, zum Beispiel des Bürgervereins oder des örtlichen Schachklubs, genutzt werden. Die Liste ließe sich so beliebig fortsetzen und alle zitierten Beispiele würden für die einzelnen Vensterschools immer etwas voneinander abweichen.

Die Vensterschool besteht nicht aus einem Standardpaket von Einrichtungen. Die Schulen und anderen Organisationen treffen selbst die Entscheidung, ob sie sich an der Vensterschool ihres Stadtteils beteiligen wollen oder nicht. Dementsprechend unterscheidet sich die Vensterschool von Stadtteil zu Stadtteil. Jede Vensterschool ist einzigartig. Darüber hinaus ist Kooperation ein dynamischer Prozess und einige Stadtteile engagieren sich schon länger in der Vensterschool als andere.

Die erste Vensterschool wurde im Jahre 1996 ins Leben gerufen. Der Stadtrat von Groningen hofft, dass im Laufe der Zeit in jedem Stadtteil eine Vensterschool entstehen wird. In der Zwischenzeit hat sich in Groningen eine große Vielfalt entwickelt, wobei die Teilnehmer, Gebäude und Aktivitäten in den einzelnen Stadtteilen außerordentlich unterschiedlich sind. Zwei extreme Beispiele finden sich in den Stadtteilen Oosterpark und Stadspark.

Oosterpark ist ein Stadtteil mit Nachkriegsbebauung und einem hohen Anteil von Familien mit Mindesteinkommen an der Wohnbevölkerung. Hier versucht die Vensterschool in erster Linie, mit großem Erfolg, die Kinder zu erreichen, die weniger Möglichkeiten haben an, zum Beispiel, kulturellen oder sportlichen Aktivitäten teilzunehmen. Es hat sich um diese Kinder herum, die sonst Gefahr liefen in dieser unterprivilegierten Situation in ihrer Entwicklung zu stagnieren, eine starke Betreuungsstruktur entwickelt. Das Netzwerk ist so aufgebaut, dass diesen Kindern besondere Aufmerksamkeit zu Teil wird. Es wurde ein neues Schulgebäude errichtet, nur für die Grundschule und die Spielgruppen für Kleinkinder. Die anderen Einrichtungen sind an ihrem früheren Standort im Stadtteil geblieben. Im Stadtteil Oosterpark wurde so eine Art „Campus Modell“ geschaffen.

Der Stadtteil Stadspark ist ein Gebiet mit gemischter Bevölkerung: Doppelverdiener, traditionelle Familien und eine große Gruppe Asylsuchende, die in einem Zentrum für Asylbewerber untergebracht sind. Die Kinder dieser Asylbewerber benötigen besondere Förderung. Sie haben natürlich Sprachschwierigkeiten, aber ihre Eltern sind oft sehr gebildet. „In der Stadspark Vensterschool,“ erzählt der Projektleiter, „sehe ich, dass sich eine enorm stabile

Dreiecksbeziehung entwickelt zwischen der Schule, dem Zentrum für Asylbewerber und dem Gemeinschaftszentrum.“ Die Doppelverdiener ihrerseits betonen stark die bessere Vereinbarkeit von Schule, außerschulischen Aktivitäten und Kinderbetreuung. „In diesem Wohnbezirk fragen die Eltern zum Beispiel ‚Kann mein Kind eine halbe Stunde vor Schulbeginn kommen?‘ Nicht ohne Grund wird dieser Stadtteil bei der Erprobung neuer Modelle zur besseren Vereinbarkeit von Betreuung und Arbeit als ein Experimentiergarten betrachtet. Dies wird ermöglicht durch die finanzielle Unterstützung nach den Bestimmungen der „Tagesplanung“ (Dagindeling) Subventionen. Das oben genannte Beispiel macht deutlich, dass das Konzept der Gemeinwesenschule nicht nur in unterprivilegierten Stadtteilen einsetzbar ist. Ganz im Gegenteil: Um zu verhindern, dass das Konzept der Vensterschools als Modell für unterprivilegierte Stadtteile stigmatisiert wird, wurden gezielt Entwicklungen in privilegierten Stadtteilen vorangetrieben.

Der Mehrwert der Kooperation

Die Vensterschool bietet eine Infrastruktur, die gegenseitiges Einstellen auf die regulären Aufgaben der beteiligten Organisationen und Abstimmung der gemeinsamen Aktivitäten ermöglicht. Die Partner konsultieren relativ häufig, befinden sich oft im selben Gebäude oder nicht weit voneinander entfernt. Konkret bedeutet dies, dass die Menschen, die dort arbeiten, sich auch gegenseitig kennen lernen. Zusammen schaffen sie ein breites Angebot an Bildung, Kinderbetreuung, Gesundheitsfürsorge und Freizeitaktivitäten im Stadtteil, die alle darauf abzielen, die Chancen der Kinder und ihrer Eltern zu vergrößern. Auf diese Weise wird eine kontinuierliche Lern- und Erziehungslinie geschaffen.

Eine Lehrerin an der Gemeinwesenschule in Vinkhuizen fasst hierzu zusammen:

„*Wenn man vor der Klasse steht, hat man nicht die Möglichkeit, bestimmte Organisationen wegen eines Problems eines bestimmten Schülers anzurufen. Aber innerhalb eines einzigen Gebäudes sind die Leitungen kurz und das macht einen enormen Unterschied*.“

In der Praxis bietet die Kooperation viele unterschiedliche Vorteile. In der Spielgruppe für Kleinkinder sind zum Beispiel Kinder im Alter von 2 bis 4 Jahren. Es ist außerordentlich wichtig, dass sofort und ohne Stigmatisierung erkannt wird, wenn ein Kind in seiner Entwicklung zurück bleibt. Die Kooperation innerhalb der Vensterschool macht es möglich, dass dies direkt und selbstverständlich geschieht.

„Die Anwesenheit der einzelnen Organisationen fällt viel weniger auf, als wenn verschiedene Dienstleister angesprochen werden müssten,“ erklärt eine Mitarbeiterin des Zentralverbandes der Spielgruppen für Kleinkinder. *„Den Eltern steht die komplette Palette der Einrichtungen zur Kinderbetreuung und Gesundheitsfürsorge zur Verfügung.“* Die Niedrigschwelligkeit der Angebote ermöglicht vielen Kindern den Kontakt mit Kultur, Sport sowie weitergehenden sozialpädagogischen Angeboten und stimuliert so ihre Entwicklung in vielfältiger Weise.

Aber nicht nur die Kinder sondern auch die Eltern profitieren auch von der Vensterschool. Das Noorderpoort College, ein Institut der Erwachsenenbildung, kommt über die Grundschulen und die Beratungsstruktur innerhalb der Vensterschools mit vielen Erwachsenen in Kontakt. Über diese Kanäle erhält das Noorderpoort College auch einen guten Einblick darein, welche Bildungsangebote Erwachsene in dem Stadtteil erwarten und können so ihre Bildungsangebote darauf ausrichten. Das führt dazu, dass zum Beispiel Kurse zu Diskussionstechniken und zum Umgang mit Computern angeboten werden. Die Kurse in Diskussionstechniken haben einen positiven Einfluss auf das Elternengagement: viele Eltern, die an diesen Kursen teilgenommen haben, treten anschließend dem Elternrat bei. Auch die umgekehrte Variante scheint vorzukommen: Eltern, die sich schon an den Schulaktivitäten beteiligen, verbessern ihre rhetorischen Fähigkeiten, um in der Schule besser agieren zu können.

Projektorganisation für die Vensterschools

Für die Gesamtkoordination des Projektes wurden vier administrative Ebenen etabliert.

Leitungsstab
Der kommunale Leitungsstab hat drei Hauptaufgaben:

- den allgemeinen Prozess zu überwachen;
- das Vensterschool Konzept weiter zu entwickeln;
- Hindernisse auf dem Weg zur Umsetzung der integrierten Kooperation zu beseitigen.

Der Leitungsstab besteht aus Beamten mit einem Mandat, den Leitern der einzelnen Standorte und dem Projektleiter der Stadtverwaltung. Alle an der Vensterschool beteiligten kommunalen Bereiche sind im Leitungsstab vertreten: Bildung, Strategiegruppe Schulversagen, Kultur, Sport, Sozialfürsorge, Gesundheitswesen, Bauplanung, Arbeitsvermittlung.

Projektleiter
Der kommunale Projektleiter ist offiziell die ‚treibende Kraft' in dem gesamten Prozess und untersteht direkt der kommunalen Bildungsbehörde.

Planungsgruppen
Jede Gemeinwesen Schule hat eine Planungsgruppe, die unter dem Vorsitz des Standortleiters arbeitet. Alle Organisationen, die sich an der jeweiligen Vensterschool beteiligen, sind durch einen von ihnen delegierten hauptamtlichen Mitarbeiter in der Planungsgruppe vertreten. Die Eltern haben auch eine Sitz in der Planungsgruppe, im allgemeinen benennt der Elternrat der Schule einen Vertreter. Die Planungsgruppe beschäftigt sich in kooperativer Weise mit den Aktivitäten der Vensterschool in ihrem eigenen Stadtteil. Die Planungsgruppe hat zwei Hauptaufgaben: das aufeinander abstimmen der normalen Aufgaben der Organisation und die Entwicklung und Durchführung von Aktivitäten (zu ermöglichen). Die Verwaltung der Gebäude obliegt einem separaten Verwaltungskomitee unter dem Vorsitz des Standortleiters, in dem alle Mieter vertreten sind.

Standortleiter

Jede Vensterschool hat einen Standortleiter, dessen Hauptaufgabe darin besteht, den Prozess der Zusammenarbeit zu beaufsichtigen und die Fortschritte zu kontrollieren. In der Entwicklung und dem Aufbau der Vensterschool übernimmt der Standortleiter die Rolle der Koordination und Leitung. Er/sie motiviert, stimuliert und koordiniert, hat aber, aus hierarchischer Sicht, keinerlei formale Autorität über die an der Vensterschool beteiligten Partner. Der Standortleiter hat den Vorsitz in den Sitzungen der Planungsgruppe und, soweit erforderlich, im Verwaltungskomitee. Die Standortleiter werden von einem Wahlkomitee bestimmt, das sich aus verschiedenen Mitgliedern der Planungsgruppen und dem kommunalen Projektleiter zusammensetzt. Der Standortleiter ist weiterhin bei seinem oder ihrem bisherigen Arbeitgeber beschäftigt, aber die Stadtverwaltung erstattet die Kosten für einen Ersatz. Die Standortleiter können aus verschiedenen Disziplinen kommen, wie zum Beispiel Bildung, Sozialwesen oder Kultur. Die Anzahl der Stunden, die ein Standortleiter mit Verwaltungsarbeit verbringt, hängt von der jeweiligen Vensterschool ab und reicht von 16 bis 24 Stunden in der Woche, je nach dem, wie groß und komplex die betreffende Vensterschool ist.

Insgesamt ist die „Vensterschool“ ein positives Beispiel dafür, wie mit einem geringen Maß an administrativem Aufwand und auch Kosten ein umfassendes System an familienzentrierten und bildungsbezogenen Dienstleistungen vorgehalten werden kann. Gerade die realisierte Aufhebung der parzellierten Handlungsfelder Bildung, Betreuung und Beratung sollte für die Bundesrepublik ein Lehrstück sein.

Literatur

Ahnen, D. (2004): Schule auf neuen Wegen – Zusammenarbeit von Ganztagesschule und Jugendhilfe. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 3, 17–21.

Böttcher, W. (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12, 7–13.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland – Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht, Drucksache 15/5015 vom 3. März 2005, 85 ff.

Holz, G. / Skoluda, S. (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt a.M.

Holz, G. / Puhlmann, A. (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS Längsschnittstudie, Frankfurt a.M.

www.groningen.nl/assets/pdf/vensterschool_engels.pdf.

FAST (Families and Schools Together) – Ein Programm zur Stärkung von Kindern an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe, Schule und Familie

Insa Fooken

Problemgenerierung zur Frage effektiver Prävention: Die Bedeutung des „sozialen Kapitals“ für die Entwicklung von gefährdeten Kindern

Elternratgeber, Elterntrainings, „Elternführerscheine“ etc. haben derzeit Konjunktur und werden als Möglichkeiten effektiver Prävention kindlicher Verhaltensstörungen und möglicher Devianz im Jugendalter öffentlich und vergleichend diskutiert (vgl. z.B. Cierpka 2005, Eisenhardt 2002, 2005, Heinrichs et al. 2002, Lehmkuhl 2003, Tschöpe-Scheffler 2003, Warnke, Beck & Hemminger 2001). In diesem Diskurszusammenhang besteht weitgehend Konsensus über die hohe und protektive Bedeutung „elterlicher Kompetenz“ (hier verstanden als effektiver Ungang mit kindlichen Verhaltensproblemen) für eine gute Entwicklung von Kindern angesichts gegebener Risikolagen und psychosozialer Belastungen. Dabei wird allerdings von den meisten Autoren in der Regel konzediert, dass universell ausgerichtete Programme (im Sinne primärer Prävention) die eigentlichen Risiko-Zielgruppen nicht erreichen. Die wenigen, auf Hochrisikofamilien hin ausgerichteten indizierten Programme sind hingegen zumeist sehr kostspielig und greifen oft erst dann, wenn der „Schadensfall“ bereits eingetreten ist.

Das Präventionsprogramm FAST (**F**amilies **a**nd **S**chools **T**ogether, vgl. McDonald & Moberg 2000) weist in der einschlägigen Präventionslandschaft durchaus zahlreiche Gemeinsamkeiten mit den meisten der zurzeit favorisierten Programme auf, die vorrangig elterliche Erziehungskompetenz stärken wollen (vgl. Cierpka 2005, Tschöpe-Scheffler 2003), setzt allerdings in wesentlichen Punkten auch noch andere Akzente:

- So hat FAST zwar grundsätzlich auch eine universell präventive Orientierung, zeigt sich aber auch als sekundär präventiv wirksam, da es stärker, als es bei den gängigen „Elterntrainings“ der Fall ist, gezielt (= selektiv) auf tendenziell gefährdete, belastete und/ oder isolierte Familien hin ausgerichtet ist, die allerdings noch nicht im klinisch-psychologischen Sinne auffällig geworden sein sollten. Diese größere Nähe zu den Risiko-Zielgruppen gelingt beispielsweise dadurch, dass FAST gezielt in stärker belasteten Stadtteilen und Wohngebieten angeboten und implementiert wird. Greift man beispielsweise auf Erfahrungen in der Kriminalprävention zurück (vgl. Schneider 1999, 2001), dann entspricht ein solches Vorgehen in gewisser Weise dem Konzept der „***Sozialprozessverhütung***“, die im Wesentlichen auf den nutzbar zu machenden Ressourcen des (nachbarschaftlich organisierten) Gemeinwesens basiert, wobei auch der Institution Schule ein wichtiger Stellenwert eingeräumt wird.

- FAST berücksichtigt in diesem Sinne stärker als andere Programme den Aspekt der Vernetzung von Familien in die formelle und informelle Netzwerkstruktur des Gemeinwesens, sowohl gemäß der sozial-ökologischen Systemtheorie Bronfenbrenners (1976), in dem das „Meso-System“ der Familien, d.h. die Kooperation von Familie, Schule, Familienbildung, Träger der Jugendhilfe etc., gestärkt wird, als auch im Sinne der „social-capital“-theory von Putnam („Bowling alone“, 2000). Wie zentral die Bedeutung des „***sozialen Kapitals***“ im Leben von Kindern aus schwierigen und hoch belasteten Familienverhältnissen ist, wurde eindrucksvoll in den verschiedenen, einschlägigen Längsschnittstudie nachgewiesen (vgl. Egle 2005, Werner & Smith 1982, 1992, Tress 1986). Als „soziales Kapital“ können u. a. die erfahrenen und gegebenen sozialen Ressourcen in einer Gesellschaft bezeichnet werden. In Bezug auf die Institution Schule bewerten McDonald & Moberg (2000) beispielsweise das Merkmal, dass die Eltern eines Schulkindes vier oder fünf andere Eltern von Klassenkameraden ihres Kindes kennen, als einen Indikator von vorhandenem „sozialen Kapital“. In der Längsschnittstudie von Werner & Smith (1982, 1992) steht „soziales Kapital“ für die persönliche Erfahrung von mindestens einer fürsorglichen, Anteil nehmenden, kompetenten und stabilen sozialen Bezugsperson, sei es in der Familie, sei es in der Schule. Trotz widriger Verhältnisse und reduzierter Entwicklungschancen waren es genau solche Erfahrungen, die diesen Kindern später im Leben doch „Lebenserfolg“ ermöglichten und sich somit als ***Schutzfaktoren*** bei grundsätzlich risikobelasteten Lebenslagen erwiesen.

Entwicklungvorbeugung und Resilienz – Entwicklung von Kompetenz trotz ungünstiger Lebensumstände

Ein weiteres, Erfolg versprechendes Modell in der Kriminalprävention stellt der Präventionsansatz der „***Entwicklungsvorbeugung*“** dar. Entwicklungsvorbeugung bezieht sich auf Präventionsmaßnahmen in Form von Unterstützungsangeboten zur nachhaltigen Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz, insbesondere bei Eltern bzw. Familien, die durch psychosozial belastende Lebenslagen, wie Armut, Arbeitslosigkeit, Gewaltgefährdung, Vernachlässigung, Alkohol- und Drogenmissbrauch u.ä. zu den Hochrisikogruppen zählen oder die frühzeitig Formen gestörter Eltern-Kind-Interaktionen (auch bereits schon im Säuglings- und Kindesalter) erkennen lassen.

Längsschnittliche Studien über relevante Indikatoren für Entstehung und Verlauf psychischer Störungen (vgl. z.B. „Mannheimer Risikokinderstudie“, Laucht u.a. 1996) verweisen darauf, dass sich ***psychosoziale Risiken*** – anders als frühe biologische Risiken – häufig erst später auswirken, damit aber oft auch erst sehr spät erkennbar und weitaus schwerer behebbar sind. Nach den Erkenntnissen der Mannheimer Forschungsgruppe geht die langfristige Gefährdung somit eindeutig von der psychosozialen Risikobelastung aus: Kinder, die in schwierigen, belasteten Familienverhältnissen aufwachsen, schneiden langfristig sowohl im Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit als auch im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung deutlich schlechter ab als psychosozial unbelastete Kinder.

In diesen thematischen Zusammenhang gehören natürlich auch die Erkenntnisse über die Zusammenhänge von ***Armut*** und begleitenden ***Sozialisationserfahrungen***. In Anbetracht vorliegender Daten zur Überschuldung von einkommensschwachen Familien und Privathaushalten wird deutlich, dass Armut gerade auch für Kinder ein immenses und zunehmend dringlicher werdendes Problem darstellt (BMGS 2005). Dabei kann man von erheblichen psychosozialen Konsequenzen und Teufelskreisen in den Familien ausgehen: Der ökonomische Druck löst bei den Eltern zumeist Verbitterung aus, die zu feindseligen Verstimmungen führt und die Konfliktbereitschaft in der Partnerschaft angesichts der Streitereien um verfügbares Geld erhöht. Nachgewiesen ist der Zusammenhang zwischen deutlich externalisierendem Verhalten der Kinder und mütterlicher Feindseligkeit (McDonald & Moberg 2000). Kinder erfahren aggressive, feindselige erwachsene Vorbilder, sie werden wenig sozial unterstützt, sie werden eher hart diszipliniert, sie erleben einen Mangel an kognitiver Stimulation und es finden sich auch im Bereich der Gleichaltrigen wenig verlässliche, stabile Beziehungen. Dass Kinder in solchen familiengestressten sozialen Verhältnissen zumeist kaum Verhaltensweisen lernen, die im schulischen Bereich, in der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und den Leistungsanforderungen, mit den Lehrern und den Mitschülern hilfreich und wünschenswert sind, verdeutlichen McDonald & Moberg (2000): Die Kinder erfahren zumeist kaum, dass man verbalen Instruktionen zuhören kann, dass Erwachsene konsequent und folgerichtig handeln, dass man Bedürfnisse aufschieben kann, dass man abwechselnd an die Reihe kommen kann, dass man in einer Warteschlange stehen kann, dass man sprechen statt nur agieren kann, dass man in kleinen Gruppen Dinge teilen und sich aushelfen kann und dass man sich überhaupt in andere einfühlen kann.

Dass es dennoch möglich ist, trotz widriger Sozialisationsbedingungen Kinder zu stärken und mögliche Schutzfaktoren wirksam werden zu lassen, zeigt u. a. die bereits erwähnte Längsschnittstudie von Werner & Smith (1982, 1992). Werner (1997) spricht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit einer sich beim Kind herausbildenden *Resilienz*, der so genannten Widerstandsfähigkeit, die bei den von ihr untersuchten Kindern darin bestand, dass sich diese Kinder auch im späteren Leben aktiv entwicklungsförderliche soziale Umwelten und Nischen suchten, die es ihnen ermöglichten, den Gefährdungen des Herkunftsmilieus widerstehen zu können. Solch eine Form resilienten Verhaltens wird wahrscheinlicher, wenn Kinder über ein „robustes“ Temperament und eine gut ausgeprägte Intelligenz als personale Ressourcen verfügen. Darüber hinaus finden sich aber auch eine Reihe anderer ***resilienzförderlicher Protektionsfaktoren*** in der Lebensumwelt von Kindern (siehe auch Egle 2005, Luthar 2003). So geht es insbesondere um die Schaffung und Erfahrung von:

- stabil-verlässlichen, positiv-emotionalen Beziehungen zu mindestens einer Bezugsperson,
- wertschätzendem und klar-strukturierendem Erziehungsverhalten,
- positiven Rollenmodellen für Empathie und prosoziales Verhalten,
- Modellen für und eigene Erfahrungen von (konstruktiver) Selbstwirksamkeit,

- Erfahrung der Zugänglichkeit von Bildungs- und Beratungseinrichtungen,
- Erfahrung von Einbettung und sozialer Unterstützung in soziale Netzwerke.

Wie schafft FAST „soziales Kapital“ und resilienzfördernde Protektionsfaktoren?

FAST, 1988 von der amerikanischen Entwicklungspsychologin und Sozialarbeiterin Lynn McDonald an der University of Wisconsin begründet, ist ein zweistufiges, niederschwelliges Präventionsprogramm für (benachteiligte) Familien (vgl. www.wcer.wisc.edu/FAST). FAST basiert auf einer Vernetzung und Kooperation von Eltern/Familien, Schule und psychosozialen Organisationen bzw. Institutionen der Jugendhilfe. Seine einzelnen Programmbausteine sind wissenschaftlich abgeleitet aus Konzepten der Entwicklungspsychologie, der Entwicklungspsychopathologie, der klinischen Kinderpsychologie, der Familienstresstheorie und verschiedenen gemeinwesenorientierten Ansätzen. Wesentliches Kennzeichen von FAST ist, dass es die Eltern (und Familien) primär nicht über „Didaktik“ und „Beschulung“ anspricht, sondern einen auf Unterstützung und Spaß hin ausgerichteten Raum des ***Erfahrungslernens*** mit der gesamten Familie anbietet.

Damit *fördert* FAST insbesondere ***elterliche Kompetenz*** (Erfahrung von Respekt und Unterstützung, Erwerb von Empowerment und Zuversicht) und elterliches Engagement (mit Kind, PartnerIn, anderen Eltern, Selbsthilfegruppen, Schule, Kommune) in Form eines personintensiven „Eltern-Coachings“. Dabei findet eine ***Minimierung von Risiken*** statt, d.h. es ergibt sich zumeist unmittelbar eine Reduzierung von Alltagsstress und (chronischen) Familienkonflikten, die Gefahr der Vernachlässigung sinkt und perspektivisch wird eine wirksame Drogen- und Delinquenzprophylaxe im Jugendalter angesteuert. Als *zentralen Protektionsfaktor* für langfristiges kindliches und familiales Wohlbefinden betrachtet FAST die *FAMILIENKOHÄSION*.

Weiterhin geht es auch im Sinne der „Bildung sozialen Kapitals“ und der Förderung protektiver Faktoren im Einzelnen um die:

- Unterstützung der Eltern bei der Schaffung starker und positiver Familienbindungen,
- Unterstützung des elterlichen „monitoring”, d.h. um die Kenntnis der Aktivitäten und Peer-Kontakte ihrer Kinder,
- Unterstützung der elterlichen Beteiligung am Leben ihrer Kinder und der beteiligten Institutionen (v. a. der Schule),
- Unterstützung starker Bindungen der Eltern an Institutionen in der Gemeinde wie Schule, Eltern-Netzwerke, Nachbarschaften, Kommune, Kirche etc.,
- Unterstützung der Eltern, klare Erziehungsnormen durchzusetzen.

Dabei wird das ***Hauptziel***, die Förderung des Familienzusammenhangs, durch folgende ***Zwischenziele*** erreicht:

- die Eltern werden als primäre Bezugspersonen ihrer Kinder unterstützt,
- damit wird das Selbstvertrauen der Eltern gestärkt,
- der Familien- und Gruppenzusammenhang wird gestärkt,
- die Einbindung in soziale Netze wird gefördert,
- ein positives Klima zwischen Eltern und Kinder wird gefördert,
- der emotionale Ausdruck der Kinder und damit die gesamte Entwicklung des Kindes wird gefördert,
- eine kongruente Kommunikation innerhalb der Familie wird gefördert.

Im Gesamtkontext versucht das Programm, das Verhalten von Kindern/Schülern zu verbessern, die Beziehungen zwischen Familie und Schulen zu stärken und die Bezüge zur Gemeinde bzw. zu kommunalen Institutionen herzustellen und zu intensivieren. Das Programm will insbesondere ***sozial isolierte Familien*** einbeziehen; somit richtet es soziale Netzwerke ein bzw. schafft Bedingungen für die Gründung solcher Vernetzungen und ermutigt Eltern, eine führende Rolle dabei einzunehmen. Dies wird durch eine klar definierte Zusammenarbeit im FAST-Team zwischen Eltern, Schule, unter Umständen einem Vertreter einer im Stadtteil oder Schule stark repräsentierten ethnischen Gruppe, einem/einer MitarbeiterIn einer Beratungsstelle (z.B. Drogenarbeit oder Drogenprophylaxe), einem örtlichen Träger der Jugendhilfe und anderen Unterstützern von Kindern und Jugendlichen zu erreichen versucht.

Gesetzliche Grundlage für das FAST-Programm bildet in Deutschland das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), insbesondere der Paragraph 16, der sich mit der Familienbildung befasst. Eisenhardt (2001,10) skizziert am Beispiel des Landesgesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (AGK JHG) des Landes Rheinland-Pfalz mögliche präventive Familienbildungsansätze. Danach stellen die Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie „ein verpflichtendes Kernelement in der präventiven Konzeption des Jugendhilferechts dar“. Der örtliche Träger der Jugendhilfe wird dazu in die Pflicht genommen. Zu diesen Aufgaben gehören auch „Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Umfelds von Familien“.

FAST – Prozess und Programmteile

Wie wird ein FAST-Durchgang initiiert? Zunächst muss auf der (kommunalen) Ebene bei den verschiedenen möglichen Träger eine erklärte Absicht vorhanden sein, ein derartiges Präventionsprogramm für bestimmte Zielgruppenfamilien einzurichten und in seinen Wirkungen evaluieren zu lassen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass FAST immer in und mit einem ***Team*** arbeitet. Aus den oben skizzierten Beteiligten (Kinder, Eltern, Schule, Beratungsstellen, Jugendhilfe) wird ein Team zusammengestellt, das mindestens aus vier Personen besteht: zwei Personen als Vertretung der Jugendhilfe, eine Vertretung der Schule, d.h. LehrerIn, eine Vertretung der Elterngruppe aus der betroffenen Schule bzw. Einrichtung des Kindes. Dieses Team wird als Ganzes im Sinne der FAST-Idee und des Programms trainiert.

Es geht somit nicht um rein individuelle Trainerkompetenzen und -lizenzen, sondern es muss auf der Träger- bzw. Gemeinwesen-Ebene die entsprechende Absicht vorhanden sein, eine solche Maßnahme durchzuführen und die erforderlichen Mittel zur Verfügung zu stellen. Das Team wird von einem (in den USA) zertifizierten FAST-TrainerIn als Ganzes in einem zweitägigen Training geschult, wobei die Grundannahmen von FAST, die theoretischen Bezüge und die konkrete Durchführung und Gestaltung der Treffen vermittelt werden. Während eines laufenden FAST-Durchgangs werden die Teams mindestens einmal von den TrainerInnen „besucht" und supervidiert. Erfolgreiche Teams werden unter Einbeziehung der Evaluationsergebnisse als Team „zertifiziert".

Parallel zum Teamtraining läuft die Kontaktaufnahme zumeist seitens der Schule mit möglichen Zielgruppenfamilien. Es wird an der Schule sowohl allgemein über FAST informiert als auch teilweise gezielt mit bestimmten Familien (in der Regel über Hausbesuche durch die Elternvertreterin im Team) Kontakt aufgenommen. Als hauptsächlicher ***Motivationsfaktor*** für die elterliche Mitarbeit hat sich das grundsätzlich fast immer gegebene Bedürfnis der Eltern erwiesen, wenn schon nicht das eigene, so doch zumindest das Wohlergehen ihrer Kinder zu fördern.

Zu den ***zentralen Programmaspekten*** gehört der erste Teil von FAST, der aus acht bis zehn wöchentlichen Treffen von ca. drei Stunden Dauer besteht. Die Termine finden am späten Nachmittag bzw. frühen Abend statt, damit auch Väter die Möglichkeit zur Teilnahme wahrnehmen können. Insgesamt nehmen an einem Durchgang ca. acht bis zwölf Familien teil, nach Möglichkeit mit allen Familienmitgliedern (v. a. Geschwisterkinder). Während dieser Zeit werden Aktivitäten durchgeführt, die

- aus bei jedem Treffen regelmäßig wiederkehrenden Programmbausteinen bestehen,
- den Beteiligten Freude und Spaß bereiten und
- aufgrund der initiierten Interaktionen zur Stärkung der sozialen und emotionalen Bindungen zwischen Eltern und Kindern, Eltern und Eltern und Familien und „Gemeinde" führen sollen.

Der zweite Teil von FAST besteht aus nachfolgenden, auf zwei Jahre hin konzipierten, selbstorganisierten monatlichen Elterntreffen („FASTWORKS"), bei dem die Eltern zunehmend „lockerer" vom FAST-Team begleitet werden. Es wird angestrebt, dass im Einzugsbereich einer Schule oder in einer Wohngegend bzw. in einem Stadtteil sich FAST WORKS nach dem „Graswurzelprinzip" verbreitet und FAST-Gruppen somit als informelle Netzwerke im Gemeinwesen fungieren können.

FAST – Programmbausteine

FAST sollte immer in einem großen Raum stattfinden, der genügend Platz für die teilnehmenden Familien und „Familientische“ bietet, die Zubereitung für Mahlzeiten ermöglicht und einen Zugang zu Spiel- bzw. Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder erlaubt. Als günstig hat sich sowohl die Nutzung von schulischen Räumen als auch von räumlichen Angeboten von Bildungsstätten o. ä. Einrichtungen gezeigt. Die unproblematische Erreichbarkeit des Ortes muss für alle Familien gewährleistet sein.

Die pro Sitzung regelmäßig wiederkehrenden Programmbausteine bestehen im Einzelnen aus folgenden Aktivitäten (vgl. McDonald & Frey 1999):

- ***„Begrüßungsritual FAST Hallo“***
  Merkmale und Intention: Wiederkehrendes Begrüßungsritual zwischen Team und Familien, bei dem die Begrüßungsgesten bewusst groß gestaltet werden (was insbesondere die Kinder beeindruckt und begeistert); durch das Begrüßen jeder einzelnen Familie und der jeweiligen Familienmitglieder findet eine Wahrnehmung des Einzelnen innerhalb der Familie und der Familie als Ganzes in der Großgruppe statt.

Aktivitäten am „Familientisch“ (1 Stunde)

- ***Familienflagge***
  Merkmale und Intention: Jede Familie muss einmalig in der ersten Stunde gemeinsam eine Familienfahne basteln, die den Familientisch während des gesamten Programms bei allen Aktivitäten „markiert“. Mit diesem Familiensymbol soll das Erleben von Zugehörigkeit unterstützt und eine Stärkung der Einheit der Familie durch die Grenzziehung von anderen Familien erreicht werden.

- ***Gemeinsame Mahlzeit***
  Merkmale und Intention: Bei jedem Treffen bereitet immer jeweils eine Familie eine Mahlzeit für alle vor; die Kosten dafür (und notfalls Unterstützung) werden vom FAST-Team gestellt. Das „Kochen für alle“ ist immer der Preis einer am Ende jeden Treffens durchgeführten „Lotterie“. Es findet hier eine Stärkung der Familie durch die gemeinsame Aktivität statt und es wird Kompetenz und Anerkennung erfahren. Während des gemeinsamen Essens am Familientisch „bedienen“ die Kinder die Eltern, was zur Klärung der Hierarchien und Generationengrenzen in den Familien beiträgt.

- ***Gemeinsames Lied***
  Merkmale und Intention: Es wird zumeist ein bekanntes Lied zum „FAST-Lied“ umgestaltet, was dann so bei allen Treffen übernommen wird. Hier wird zum einen ein Stressabbau erreicht, es kommt zum Teilen von Ritualen und Gesten, es wird Gemeinsamkeit erlebt und der Aufbau und Ausdruck von Gefühlen der Zuneigung und Zugehörigkeit wird gefördert.

- ***Kritzelspiel***
  Merkmale und Intention: Aus der Vorgabe eines abstrakten „Kritzelzeichens“ soll ein Bild vervollständigt werden. Unter Leitung der Eltern findet eine strukturierte Interaktion und Kommunikation über das fertig gestellte Bild statt; jeder kommt mit seinem „Produkt“ an die Reihe und es sind grundsätzlich nur positive Kommentierungen und Nachfragen erlaubt.

- ***Gefühls-Karten-Spiel***
  Merkmale und Intention: Es geht um das Nachspielen bzw. Ausdrücken des auf einer selbst gewählten „Gefühlskarte“ vorgegebenen Gefühls, das die anderen Familienmitglieder erraten müssen. Es geht hier um das Verbalisieren und den offenen Ausdruck der ganzen Spannweite von Gefühlen.

„Peer-Gruppenzeit“ (1 Stunde)

Es findet eine Trennung der beiden beteiligten Generationen statt.

- ***Partner-Zeit/Eltern-Zeit***
  Merkmale und Intention: In der 15minütigen Partnerzeit soll ein intensiver Zweier-Dialog über den aktuellen Tageslauf stattfinden, der das gegenseitige Interesse aneinander und die Wertschätzung fördert; danach findet in der Gesamtrunde der Eltern eine Gesprächsrunde zu einem jeweils selbst gewählten Thema statt; hier geht es um die Förderung gegenseitig unterstützender Interaktionen und die Überwindung der sozialen Isolation durch die Gespräche; somit können die Eltern erfahren, dass sie in der Lage sind, eine solche Form der „Selbsthilfe“ wirksam zu organisieren.

- ***Kinderzeit***
  Merkmale und Intention: Hier geht es um ein „Austoben“ der Kinder, nach der langen Zeit am Familientisch. Die Kinder werden von einer oder zwei Lehrpersonen betreut, die Rahmenbedingungen und Regeln für Spaß und Kreativität schaffen; die Peer-Kontakte und Geschwister-Interaktionen werden angeleitet, es werden gewaltfreie Formen des Miteinanders erfahren und der Erwerb sozialer Kompetenzen ermöglicht.

„Spiel-zu-Zweit“ (15 Minuten)

- ***„Special play“***
  Merkmale und Intention: In diesem Rahmen findet als Kernstück des FAST-Programms ein kindzentriertes bzw. kindgeführtes Spiel zwischen einem Elternteil und dem so genannten „Index“-Kind statt. Es geht hier um die Förderung der kindlichen Kreativität durch die Eltern, um Förderung der elterlichen Feinfühligkeit und ihre Fähigkeit, ihr Kind ermutigen zu können; bei auftretenden Schwierigkeiten der Eltern mit dieser Instruktion, findet ein „coaching“ durch die Team-Mitglieder statt.

Zusammensein am „Familientisch“

- ***Lotterie***
  Merkmale und Intention: Jede Familie ist einmal „Gewinner“ und alle Familienmitglieder erhalten einen „Preis“; somit wird die Erfahrung gemacht, gemeinsam Erfolg zu haben; neben den Lotteriegeschenken „gewinnt“ die Familie das „Kochen für alle“ beim nachfolgenden Treffen. Hiermit wird eine Reziprozitätserfahrung induziert: es geht um das „Geben-Können“ und das „Annehmen-Können“ bzw. das „Bekommen“.

- ***Abschlusskreis***
  Merkmale und Intention: Im Abschlusskreis werden noch einmal Ankündigungen und Mitteilungen gemacht. Zudem findet eine nonverbale Aktivitätstatt, der sogenannte „Regen“ der durch rhythmische Geräusche und Getrappel hergestellt wird. Auch hier geht es noch einmal um die Erfahrung von Zusammengehörigkeit beim Verabschieden.

Etwa nach der Hälfte der Treffen, gibt es im Rahmen der Elternzeit die Möglichkeit, einen „Experten“ für einen Vortrag zu einem von den Eltern gewünschten Thema einzuladen (z.B. Drogenprophylaxe, Erziehungsprobleme etc.).

Nach den ersten acht Wochen findet eine feierliche „Graduierung“ statt mit der Verleihung des so genannten „***FAST-Diploms***“ statt. In der Regel wird versucht, dieses Diplom vom Rektor der Schule überreichen zu lassen, der somit der gesamten Familie Anerkennung für ihren Erfolg ausspricht. Auch das Team drückt seine Anerkennung aus, indem Kompetenzen und Fähigkeiten der Familien benannt werden. Wenn es gewünscht wird, lesen sie dies als Brief vor, den sie dann den Eltern überreichen. Auch die Eltern schreiben Briefe an ihre Kinder, in denen sie festhalten, was sie an ihnen schätzen und worüber sie sich freuen und auch die Kinder bereiten in der Kinderzeit ebenfalls Briefe an ihre Eltern vor, die sie am letzten Abend überreichen.

Der zweite Teil des FAST-Programms besteht aus „***FASTWORKS***“. Dabei steht es den Eltern frei, diese Treffen zu gestalten. Oft werden „beliebte Teile“ des ersten FAST-Teils beibehalten. Da hier aber oft nicht alle Eltern- bzw. Familiengruppen des ersten Teils kontinuierlich mitarbeiten, gibt es die Möglichkeit, in einem bestimmten Einzugsgebiet mehrere FAST-Gruppen zusammenzuführen. Hierbei, wie überhaupt gerade zu Beginn der Selbstorganisation, werden die Eltern vom FAST-Team unterstützt.

Zur Bilanz von FAST: Ausgewählte Evaluationsergebnisse und Eindrücke

FAST kann im deutschsprachigen Raum auf mittlerweile 28 Durchgänge des ersten Teils des FAST-Programms zurückschauen. Es ist hingegen nicht gelungen, FASTWORKS in gleicher Konstanz und Kontinuität zu implementieren, obwohl in allen Standorten der Modellphase (Vorarlberg, Siegen und sechs weitere Städte in NRW) als auch in den nachfolgenden Durchgängen in Nordrhein-Westfalen und Hessen FASTWORKS-Gruppen etabliert werden konnten.

Wissenschaftliche Begleitforschung und kontinuierliche Evaluation sind fester Bestandteil des FAST-Programms in den USA; in diesem Sinne kann FAST als ein erfolgreiches und positiv evaluiertes Präventionsprogramm für kindliches und jugendliches Problemverhalten angesehen werden (vgl. McDonald & Frey 1999, www.wcer.wisc.edu/FAST, SAMSHA 2005). Bei den deutschen FAST-Durchgängen hat es sich allerdings bislang als ausgesprochen schwierig erwiesen, eine entsprechende Evaluation gemäß den üblichen wissenschaftlichen Kriterien durchzusetzen. Dabei ist weniger die allgemeine Einschätzung des Programms bzw. die Erfassung der Zufriedenheit damit problematisch, als die Anwendung standardisierter Testverfahren zum kindlichen (Problem-)Verhalten seitens der Eltern und der Lehrer im Vorher-Nachher-Vergleich (insbesondere die Verwendung des CBCL bzw. TRF). Evaluation durch den gezielten Einbezug von Kontrollgruppen hat sich bislang noch nicht bei den jeweiligen Trägern der FAST-Gruppen durchsetzen lassen, obwohl sich mittlerweile hier ein verändertes Problembewusstsein andeutet. Trotz dieser gewissen Schwächen hinsichtlich des Evaluationsanspruchs können dennoch einige der bislang vorliegenden Evaluationsergebnisse hier zusammengetragen werden (vgl. Eisenhardt 2002).

Die Angabe einer Rangreihe der ***Beliebtheit der FAST-Programmbausteine*** durch das Team, die Eltern und die Kinder (aus Elternsicht) erbringt Folgendes: Während das Team der Mahlzeit, der Lotterie und des Spiel-zu-Zweit den höchsten Stellenwert einräumt, betonen Eltern, dass alles gleich gut war bzw. das Kritzelspiel und die Elternzeit am besten gefielen; nach Einschätzung der Eltern haben den Kindern das Spiel-zu-Zweit, das Kritzelspiel und das Gefühle-Raten gefallen. Hinsichtlich der ***generellen Einschätzung des FAST-Programms*** sagen 56 Prozent der Eltern, es habe ihnen „sehr gut“ gefallen, 30 Prozent attestieren dem Programm ein „gut“ und 11 Prozent sagen, dass es „so ginge“. Die mittels Familienklima-Skalen gemessene *„Familienkohäsion“* und die ***„Beziehungen zur Schule“*** haben sich im Vorher-Nachher-Vergleich signifikant verbessert.

Nimmt man die bisher vorliegenden Testdaten zur ***Einschätzung des Problemverhaltens*** von Kindern (CBCL und TRF) zusammen, ergeben sich grundsätzlich signifikante bzw. tendenzielle Veränderungen in die gewünschte Richtung. Allerdings gibt es eine bemerkenswerte Ausnahme. Während sowohl Eltern als auch LehrerInnen das Verhalten der Mädchen in jedem Falle als positiv verändert beurteilen, wird dies bei den Jungen nur von den Eltern, aber nicht von den LehrerInnen so bewertet. Diesbezügliche Nachforschungen haben ergeben, dass möglicherweise Unstimmigkeiten in den Lehrerkollegien über den Einsatz und den Nutzen von FAST an den Schulen hierzu beigetragen haben könnten. Die Bedeutung der Einstellung zu FAST seitens der Schule, Schulleitung, einzelner Lehrkräfte bis hin zu Hausmeistern ist bei der Frage einer erfolgreichen Implementierung von FAST und insbesondere auch FASTWORKS nicht zu unterschätzen.

Lässt man die Teilnehmer von ***FAST im „Originalton“*** zu Wort kommen, dann überwiegen positive Eindrücke. So belegen ein Jahr nach Beendigung des ersten Pilotprojekts in Siegen im Rahmen einer Befragung der verschiedenen Teilnehmergruppen (vgl. Hühne & Laukens 2000) die in den Interviews geäußerten Einschätzungen durchgängig die nachhaltige Akzeptanz des Programms:

- „Bei mir war das so gut, also, die Mama hat mich ausgesucht, bei dem wo wir zusammen gespielt haben, das fand ich am besten“ (8-jähriges Mädchen).
- „FAST ist wie Kindergeburtstag für Erwachsene“ (teilnehmender Vater).
- „Das Kind fand das toll, dass ich tat, was es wollte“ (teilnehmende Mutter).
- „Es war richtig schön zu sehen, dass das wirklich so funktioniert, wie das in der Theorie beschrieben ist. So dieses Zusammenwachsen konnte man also jede Woche mehr beobachten“ (Eltern-Teamerin).
- „FAST stärkt absolut das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Als Beispiel kann man hier das Kochen der einzelnen Familien nennen. Am Anfang war das für jeden ganz furchtbar, und dann war das ganz toll“ (Sozialpädagogin-Teamerin).

Nach einer aktuellen Bilanzierung des FAST-Programms unter besonderer Berücksichtigung von FASTWORKS kann ein generell positives ***Fazit von FAST*** in Deutschland gezogen werden (vgl. Eisenhardt & Fooken 2002,Winkhaus 2005). Wenn die Umsetzung der FAST-Idee gelingt und insbesondere FAST WORKS implementiert werden kann, findet gerade bei Familien und Kindern, die von Armut betroffen sind, über die Eltern- und Familienstärkung eine Resilienzförderung der Kinder statt:

FAST hat bei den teilnehmenden Familien Empowermentprozesse in Gang gesetzt und Lebensbewältigungskompetenzen gestärkt. So geht FAST insbesondere auf Bedürfnisse der Familien ein, denen in anderen potentiellen Netzwerken weniger gut entsprochen werden kann. Dies sind beispielsweise Bedürfnisse nach Netzwerken, die gerade von Familien nutzbar gemacht werden können, Bedürfnisse nach gemeinsamer Zeitgestaltung, nach „Rückenstärkung“ bei pädagogischen Grenzziehungen, nach Erschließung von Ressourcen (auch unter schwierigen Lebensbedingungen).

Eine der Stärken von FAST besteht darin, dass es ein ***niedrigschwelliges Angebot*** ist, denn es:

- ist für Familien kostenlos,
- verlangt kein besonderes Reflexionsvermögen,
- verlangt kein besonderes Interesse an Kindererziehung,
- verlangt keine besonderen kommunikativen Fähigkeiten,
- bietet Teilnahmemöglichkeit für die ganze Familie,
- gibt Hilfestellung zur Überwindung möglicher Einschränkungen (z.B. Fahrdienste),
- lädt Familien über die Schule ein,
- verlangt nicht von Eltern, zunächst selber aktiv werden zu müssen,
- gibt als wichtiges Ziel vor, gemeinsam Vergnügen und Spaß zu erleben.

Darüber hinaus stärkt FAST die Kinder, weil deren Begeisterung Eltern zur Teilnahme motiviert, vernetzt verschiedene Institutionen miteinander, fördert somit die Kooperation und Koordination unterschiedlicher Aktivitäten und wirkt langfristig, weil durch FASTWORKS Erfahrungen und Fortschritte stabilisiert werden.

Literatur

Bronfenbrenner, U. (1976). Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.

Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS) (Hrsg.) (2005): Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. (www.bmgs.bund.de).

Cierpka, M. (2005). Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In: M. Cierpka (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 59–85.

Egle, U.T. (2005): Langzeitfolgen früher Stresserfahrungen. In: M. Cierpka (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 36–56.

Eisenhardt, Th. (2001): FAST („Families and Schools Together“). Ein amerikanisches Familienpräventionsprogramm. Programmdarstellung der Pilotversuche im Land Nordrhein-Westfalen. Siegen: Unveröffentlichter Bericht August 2001.

Eisenhardt, Th. (2002): FAST – „Families and Schools Together“. Ein amerikanisches präventives Familientrainingsprogramm. Programmdarstellung und Dokumentation eines Pilotversuchs Arbeitshilfe für die Familienbildung. Siegen: Unveröffentlichter Abschlussbericht. Universität Siegen.

Eisenhardt, Th. (2005): Dossoziales Verhalten. Ursachen und Prävention. Eine psychologische Neubewertung im Kontext von Stresstheorie und Umweltpsychologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Eisenhardt, Th. / Fooken, I. (2002): FAST – ein Präventionsprogramm zur Familienstärkung. In: Si:So (Siegen: Sozial), 7, 34–43.

Heinrichs, N. / Saßmann, H. / Hahlweg, K. / Perrez, M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau, 53 (4), 170–183.

Hühne, Cl. / Laukens, St. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Zum Stellenwert präventiver Konzepte. Unveröffentl. Diplomarbeit. Universität-Gesamthochschule Siegen. Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen (AES). Siegen.

Laucht, G. / Esser, G. / Schmidt, M.H. / Ihle, W. / Marcus, A. / Stöhr, R.-M. / Weindrich, D. (1996): Viereinhalb Jahre danach: Mannheimer Risikokinder im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 24, 67–81.

Lehmkuhl, U. (Hrsg.) (2003): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Luthar, S. (ed.) (2003): Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McDonald, L. / Frey, H.E. (1999): Families and Schools Together: Building relationships. Juvenile Justice Bulletin (http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/9911_2/contents.html).

McDonald, L. / Moberg, P. (2000): Families and Schools Together: FAST strategies for increasing involvement of all parents in schools and preventing drug abuse. In: W.B. Hansen, St. M. Giles / M.D. Fearnow-Kenney (eds.): Improving prevention effectiveness. Greensboro, N.C.: Tanglewood Research, 235–250.

Putnam, R. D. (2000): Bowling alone. New York u.a.: Simon & Schuster.

SAMSHA (2005): Modelprograms. U.S. Department of Health and Human Services. Substance Abuse and Mental Health Service Administration (verfügbar über www.modelprograms.samsha.gov vom 23.05.2005).

Schneider, H. J. (1999): Neue Wege der Kriminalitätskontrolle. Strategien der Verbrechensverhütung und ihre Erfolgsaussichten. In: Universitas, 54 (September, Nr. 639), 819–835.

Schneider, H.J. (2001): Kriminologie für das 21. Jahrhundert. Münster u.a.: Lit Verlag.

Spangler, G. / Zimmermann, P. (Hrsg.) (1995): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung, Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tress, W. (1986): Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tschöpe-Scheffler, S. (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Opladen: Leske + Budrich.

Warnke, A. / Beck, N. / Hemminger, U. (2001): Elterntrainings. In: M. Borg-Laufs (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2: Interventionsmethoden. Tübingen: dgvt-Verlag.

Werner, E.E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 66 (2), 192–203.

Werner, E.E. / Smith, R.S. (1982): Vulnerable but invincible. New York: McGraw-Hill.

Werner, E.E. / Smith, R.S. (1992): Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood. New York: Cornell University Press.

Winkhaus, C. (2005): Von der Anleitung zur Selbstorganisation – Eltern diskutieren den Übergang von FAST zu FASTWORKS. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Studiengang ISPA. Universität Siegen.

www.wcer.wisc.edu/FAST

OPSTAPJE – Ein Programm zur Stärkung von sozial benachteiligten Familien mit Kleinkindern

Alexandra Sann

Soziale Ungleichheit, Resilienz und Familienförderung

Wie kann man Opstapje im Kontext von Förderung familiärer Resilienz bei Armut und Bildungsbenachteiligung verorten? Opstapje ist ein sekundär-präventives Förderprogramm für kleine Kinder (ab 18 Monaten bis ca. 3 Jahren) aus Familien, die aufgrund ihrer Lebenssituation (Armut, Arbeitslosigkeit, Migration, Trennung/Scheidung, niedriges Bildungsniveau der Eltern) unter schwierigen Bedingungen Kinder großziehen. Sekundärpräventiv bedeutet in diesem Fall, dass die sozioökonomischen Kontextfaktoren, vor allem wenn sie geballt auftreten, die Wahrscheinlichkeit der Entstehung von Entwicklungsdefiziten bei den Kindern erhöhen. Dazu gibt es reichlich empirische Befunde, auch und gerade aus den Arbeiten des ISS in Kooperation mit der AWO (Hock u.a., 2000). Die Auftretenshäufigkeit dieser Defizite soll durch den Einsatz von Opstapje reduziert werden. Gleichzeitig wurde in den einschlägigen Untersuchungen auch deutlich, dass man keineswegs von einer deterministischen Verknüpfung von Armut und Entwicklungsdefiziten ausgehen kann, sondern dass die Familie und das nähere soziale Umfeld als moderierende Faktoren die Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern beeinflussen. Als förderlich haben sich dabei insbesondere ein positives Familienklima, häufige gemeinsame Aktivitäten von Eltern mit ihren Kindern und ein gutes soziales Netzwerk erwiesen. Hier setzt die Arbeit mit Opstapje an: Eltern werden dazu angeregt, sich häufiger mit ihren Kindern zu beschäftigen, lernen deren altersgemäße Bedürfnisse besser kennen, werden für die Signale ihrer Kinder sensibilisiert und erweitern ihr Repertoire an positiven Interaktionsmöglichkeiten. Die Spiel-Aktivitäten von Opstapje sind so aufgebaut, dass alle wichtigen Entwicklungsbereiche der Kinder (Motorik/Feinmotorik, Kognition/Sprachentwicklung, Sozialverhalten) angesprochen und stimuliert werden. Die Eltern werden hierbei angehalten, die Autonomie und das Selbstwirksamkeitserleben ihrer Kinder beim Lösen von Aufgaben zu unterstützen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Aufbau von sozialen Netzwerken mit den anderen teilnehmenden Familien und das Erkunden von weiteren (Unterstützungs-)Angeboten für Eltern und Kinder im Stadtviertel. Opstapje setzt also an allen drei Ebenen an, die Resilienz fördern zu können: am Kind selbst, an den familiären Beziehungen und am sozialen Kontext. Dabei geht es aber, in Abgrenzung zu therapeutischen Maßnahmen und Einzelfallberatung, nicht um die Korrektur bereits vorhandener, verfestigter ungünstiger Verhaltensmuster, sondern um die Einführung von positiven Interaktionsmöglichkeiten in die Familien, um die Anreicherung der Erfahrungswelt der Kinder und um den Abbau von Hürden für die Inanspruchnahme weiterer Angebote. Wichtigster Ausgangspunkt in der Arbeit in den Familien ist für die Mitarbeiterinnen von Opstapje die Motivation der Eltern, ihrem Kind bessere Lebenschancen zu bieten. Bei den Besuchs-Kontakten wird auch explizit auf die Ressourcen und positiven Ansätze in den Familien geachtet, um diese zu verstärken. Eine Defizitorientierung im Umgang mit den Familien würde deren Teil-

nahmebereitschaft von vorne herein stark einschränken und im weiteren Verlauf den Aufbau einer Vertrauensbasis erschweren.

Im Gegensatz zu anderen bekannten Elterntrainings wie „Starke Eltern – starke Kinder“, „Triple P“ oder auch zum Gewaltpräventionsprogramm Faustlos, wendet sich Opstapje bewusst und gezielt an benachteiligte Gruppen in der Gesellschaft: Familien die mit Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut kämpfen, Migrationserfahrung haben, in sozialen Brennpunkten leben usw. Gerade diese Familien nehmen jedoch so gut wie gar nicht an besagten Angeboten teil, obwohl ihr Unterstützungsbedarf aufgrund der geschilderten Risikokonstellationen besonders hoch ist. Ullrich Bauer (2005) bezeichnet dies auch als „Präventionsdilemma“. Sozial benachteiligte Familien fühlen sich durch die Art der genannten Angebote und die Zusammensetzung der Klientel, die zumeist der gebildeten Mittelschicht entstammt, nicht in ihrer Lebenswirklichkeit angesprochen. Schnell erleben sie sich im Vergleich mit den anderen defizitär, können auch aus finanziellen Gründen nicht „mithalten“, sind als Migrantinnen weniger vertraut mit der deutschen Sprache. Der Umgang mit viel schriftlichem Material ist ungewohnt und die Belastungen aus anderen Lebensbereichen lassen wenig Spielraum für persönliche Entwicklung. Die besondere aufsuchende Struktur von Opstapje, der Einsatz von geschulten Laien, die aus dem soziokulturellen Umfeld der Familien stammen und die Sozialraumorientierung des Programms ermöglichen auch diesen Familien einen niederschwelligen Zugang zu Familienbildung. Programme, die diese speziellen Bedürfnisse nicht berücksichtigen, erreichen diese Zielgruppe nicht und vergrößern auf diese Weise sogar noch den Kompetenzvorsprung der gut situierten Familien, tragen also zu einem weiteren Auseinanderdriften der Gesellschaftsschichten in der Informations- und Bildungsgesellschaft bei.

Eine letzte Vorbemerkung noch zu dem oft und von vielen Seiten beschriebenen demografischem Damoklesschwert, das über unserer Gesellschaft schwebt. Die Deutschen bekommen zu wenige Kinder, heißt es da, vor allem die Akademikerinnen denken nur noch an ihre Karriere. Doch ohne Kinder werden unsere sozialen Sicherungssysteme in absehbarer Zeit zusammenbrechen, dies gefährdet unser alle Wohlstand und Sicherheit. Gleichzeitig zeigen uns große Untersuchungen wie PISA immer wieder eindrücklich, dass unsere Gesellschaft es sich (noch) leisten kann, dass jedes fünfte Kind funktionaler Analphabet bleibt und jedes zehnte die Schule ohne Abschluss verlässt. Und weil der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozioökonomischem Status in Deutschland so eng ist wie nirgendwo sonst, verwundert es nicht, wenn gerade die Kinder aus benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund überproportional häufig unter denen sind, die schon zu Beginn ihres Lebens im Abseits stehen. So bleiben Kinder aus armen Familien arm (und dazu krank) und haben später kaum eine Chance auf dem durch den internationalen Wettbewerb immer härter umkämpften Arbeitsmarkt. Investitionen in die frühe Förderung und Bildung dieser Kinder wären also in doppelter Hinsicht rentierlich: Nicht nur ersparten sie der Gesellschaft die Folgekosten früher Deprivation, wie sie in den ständig steigenden Ausgaben bei den Pflichtaufgaben der Jugendhilfe ersichtlich werden, sondern könnten auch aus Sozialleistunsgsempfängern Beitragszahler machen. Dies würde wiederum zu unser aller Wohlstand und Sicherheit beitragen und das Fundament unserer Gesellschaft stärken, näm-

lich die gleichberechtigte Teilhabe aller unabhängig von ihrer Herkunft. Um dieses Ziel zu erreichen bedarf es einer engen Verzahnung von Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik. Denn eines haben die Erfahrungen der letzten Jahre gezeigt: Kompensatorische Maßnahmen, die sich nur an die Erziehungsfähigkeit der Eltern richten, können allein nicht das bestehende soziale und Bildungsgefälle ausgleichen, dazu braucht es auch materielle Umverteilung zugunsten der benachteiligten Familien. Auf der anderen Seite scheitert aber auch eine rein finanziell ausgerichtete Unterstützung, da sie nicht zu einem Kompetenzzuwachs führt, manchmal sogar einen Kompetenzabbau begünstigt. Die positiven Effekte, die man sich von Familienförderprogrammen wie Opstapje erwartet, reichen also allein nicht aus, um den Kindern gute Zukunftschancen zu ermöglichen, sie bilden aber in den Kindern die Voraussetzungen aus, ihre Potenziale auch unter schwierigen Lebensbedingungen zu entfalten und weitere Chancen zu ergreifen, so sie ihnen denn eröffnet werden.

Kurzdarstellung des Programms „Opstapje – Schritt für Schritt“

Aufsuchende Form der Familienbildung und Förderung von Kinder (‚Gehstruktur“)

Opstapje ist als Hausbesuchsprogramm konzipiert und dauert zwei mal 30 Wochen. Das Konzept des Programms zielt auf „Empowerment“, also Nutzung und Erweiterung vorhandener Kompetenzen und Ressourcen der Familien. Schwerpunkt ist die Intensivierung und Verbesserung der Mutter- bzw. Vater-Kind-Interaktion. Entwicklungsförderliche Verhaltensweisen der Eltern werden modellhaft angeleitet und im alltäglichen Kontext eingeübt. Altersgerechte, anregende Materialien und eigens für das Programm konzipierte Bilderbücher werden in den Familien bereitgestellt. Auf diese Weise sollen sich die Spiel- und Lernerfahrungen der Kinder erweitern und ihre kognitive, motorische, sozioemotionale und sprachliche Entwicklung gefördert werden. Die Eltern, und aufgrund ihrer Alltagspräsenz hierbei in erster Linie die Mütter, werden als wichtigste Partner des Kindes im Prozess der frühen Entwicklung und Bildung angesehen. Sie sollen für die alters- und entwicklungsspezifischen Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert werden und durch praktische Anleitung an erzieherischer Kompetenz gewinnen. Durch regelmäßige Gruppentreffen erhalten sie zudem Informationen über Entwicklung und Erziehung und Gelegenheit, neue Kontakte zu knüpfen und sich mit anderen auszutauschen. Auch Geschwisterkinder können von den neuen Fähigkeiten der Eltern und den Angeboten des Programms profitieren.

Niedrigschwelligkeit durch Einsatz von semiprofessionellen Kräften

Um das Angebot möglichst niederschwellig zu gestalten und auch Familien in belasteten Lebenssituationen zu erreichen, die erfahrungsgemäß die gängigen Angebote der Familienbildung und Erziehungsberatung wenig oder gar nicht nutzen, wurde für Opstapje bewusst eine aufsuchende Form (Geh-Struktur) mit semiprofessionellen Kräften (Hausbesucherinnen) als zentralen Vermittlerinnen gewählt. Diese sind selbst Frauen mit hoher sozialer Kompetenz und eigener Erfahrung im Umgang mit kleinen Kindern, die aus dem soziokulturellen Umfeld der Zielgruppe stammen. Die Hausbesucherin soll so ein für die Familien akzeptables Modell darstellen, vor allem was Erziehung und Lebensführung anbelangt. Sie

wird durch eine sozialpädagogische Fachkraft, die Koordinatorin, in das Programm eingewiesen und für ihren Aufgabenbereich geschult. Eine detaillierte Arbeitsmappe, mit genauen Instruktionen für den jeweiligen Hausbesuch, ist schriftliche Arbeitsgrundlage für die Hausbesucherin.

Kombination von Hausbesuchen und Gruppentreffen

Zentrale Bausteine des Programms Opstapje sind die Hausbesuche und die Gruppentreffen. Im *ersten* Programmjahr werden *wöchentlich 30-minütige* und im *zweiten* Programmjahr *14-tägig 45-minütige* Hausbesuche durchgeführt. Eine Besonderheit *von* Opstapje ist, dass ausgefallene Hausbesuche nach Möglichkeit nachgeholt werden, so dass auch solche Familien, die Schwierigkeiten bei der verlässlichen Wahrnehmung von regelmäßigen Terminen haben, kontinuierlich an die Aktivitäten des Programms angebunden werden können. Während des Hausbesuchs demonstriert die Hausbesucherin der Mutter, wie sie die jeweilige Spielaktivität mit dem Kind gestalten kann und gibt Tipps zur Umsetzung im Alltag der Familie. Nach jedem Hausbesuch sind die Eltern aufgefordert, einmal täglich mit dem Kind für *15 Minuten* die jeweilige Aktivität der Woche zu spielen. Das dazu gehörige Arbeitsblatt für die Eltern und das Spielmaterial bleiben in der Familie.

Zusätzlich finden alle 14 Tage Gruppentreffen der Mütter statt, für die auch eine Kinderbetreuung organisiert wird. In den Gruppentreffen geht es um soziale Kontakte zwischen den Familien, aber auch darum, Informationen zur Entwicklung und Erziehung von Kindern zu vermitteln und die Erklärung der Spielaktivitäten zu vertiefen. Das Programm wendet sich prinzipiell an Mütter und Väter, allerdings nahmen bisher überwiegend Mütter aktiv am Modellprojekt teil.

Gewährleistung von Fachlichkeit und Vernetzung mit Angeboten vor Ort

Neben der Anleitung und Unterstützung der Hausbesucherinnen obliegt der Projektkoordinatorin die gesamte Organisation des Programms. Sie wirbt die Familien, bereitet die Gruppentreffen vor und ist verantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit. Als ein besonders wichtiger Arbeitsbereich der Koordinatorin hat sich die Vernetzung mit anderen sozialen Institutionen und Organisationen in der Kommune und im Stadtteil herausgestellt. Die Kooperation mit anderen Akteuren im Feld ist insbesondere dann von großer Bedeutung, wenn bei einzelnen Familien zusätzliche Problemlagen deutlich werden, die einer speziellen fachlichen Hilfestellung bedürfen. Hier kann die Koordinatorin sich als Vermittlerin einschalten und den Familien dabei helfen, geeignete Unterstützungsangebote zu finden und auch in Anspruch zu nehmen.

Wissenschaftliche Begleitung durch das Deutsches Jugendinstitut e. V.

Das Modellprojekt „Opstapje – Schritt für Schritt“ war der Abteilung Familie und Familienpolitik des Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) zugeordnet, die sich mit Leistungen von und für Familien und Familien als Akteuren im Institutionengeflecht befasst. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Modellprojektes Opstapje war es zum einen, Aussagen

zur Wirksamkeit des Programms zu machen. Zum anderen sollte die Implementierung des Programms in Deutschland in der Zielgruppe der sozial benachteiligten Familien unterstützt und dokumentiert werden.

Dazu wurden zu drei Zeitpunkten alle 82 Familien aus dem Modellprojekt und die 18 Familien einer Kontrollgruppe, die nicht an Opstapje teilnahmen, befragt und die Kinder entwicklungspsychologisch untersucht. Die Veränderung in der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion wurde mittels einer videographierten, standardisierten Interaktionsbeobachtung erfasst. Um längerfristige Effekte des Programms feststellen zu können, wurde ein Teil der Projektfamilien noch einmal neun Monate nach Programmende untersucht. Die Erfahrungen mit der Einführung und Praxis des Programms wurden durch strukturierte Interviews mit den Hausbesucherinnen und Koordinatorinnen erhoben.

Die Durchführung des Modellprogramms an den Standorten Nürnberg und Bremen wurde Ende Mai 2003 abgeschlossen, die begleitenden Datenerhebung inklusive eines Follow-Up einer Teilstichprobe erfolgte bis zum Frühjahr 2004. Zwischenergebnisse wurden auf einem Fachtag des DJI im Februar 2003 in Freising präsentiert. Die abschließenden Ergebnisse der Evaluation zur Wirksamkeit des Programms wurden im September 2004 auf einem bundesweiten Fachtag in München vorgestellt. Der umfangreiche Abschlussbericht liegt seit April 2005 vor und wird auf der Homepage des Projekts www.dji.de/opstapje veröffentlicht.

Ergebnisse der Evaluation von Opstapje

Programmdurchführung

Mit Opstapje wurden Familien erreicht und kontinuierlich über eineinhalb Jahre begleitet, die auf unterschiedlichen Dimensionen Merkmale sozialer Benachteiligung aufweisen: Einkommensarmut, Kinderreichtum, allein erziehend, Migrationserfahrung, niedriges Bildungsniveau, psychosoziale Belastungen u.a.

Von den angebotenen 45 Hausbesuchen fanden durchschnittlich 80 Prozent statt. Diese hohe Durchführrate konnte durch die Flexibilität der Hausbesucherinnen erreicht werden, weil ausgefallene Hausbesuche häufig nachgeholt werden konnten. Familien, denen es schwer fiel, Terminvereinbarungen einzuhalten, konnten so im Programm gehalten werden. Dementsprechend gering war die Abbruchrate von 16 Prozent.

Weniger gut wurden die Gruppentreffen angenommen. Obwohl alle Mütter das Angebot als solches sehr positiv bewerten und ihnen die Gruppentreffen, an denen sie teilgenommen haben sowohl inhaltlich als auch von der Art der Durchführung gut gefallen haben, nahmen sie nur an 50 Prozent der 25 Gruppentreffen teil.

Ein großer Teil der ein ¾ Jahr nach Programmende befragten Familien sprach sich für eine Fortsetzung der Förderung ihres Kindes aus, insbesondere in der Art, wie sie von Opstapje realisiert wurde. Aber auch andere Unterstützungsangebote wie Elternkurse o.ä. werden von

den Eltern nach Opstapje eher angenommen. Entscheidend ist jedoch, auch hier niedrigschwellige Angebote bereitzustellen. Opstapje kann somit eine Möglichkeit sein, sozial benachteiligte Familien für Förderangebote ihrer Kinder zu sensibilisieren und nachhaltig zu motivieren.

- *Veränderungen bei den Eltern*

Die teilnehmenden Mütter erleben sich nach der Programmteilnahme weniger psychisch belastet und bauen mehr soziale Kontakte auf. Die Inanspruchnahme professioneller Hilfeleistungen in den Opstapje-Familien, z.B. durch den ASD oder Therapeuten, nimmt im Untersuchungszeitraum ab, während er sich bei den Familien der Kontrollgruppe erhöht. Die Eltern schreiben sich nach der Teilnahme am Programm auch deutlich verbesserte Problemlösefähigkeiten zu und erleben ihre Partnerschaft stabil zufriedener als die Eltern der Kontrollgruppe. Mütter aus Familien mit Migrationshintergrund können nach eineinhalb Jahren Programmteilnahme besser Deutsch (passives Sprachverständnis) und sind zufriedener mit ihrer sozialen Integration.

Auch nach Einschätzung der Hausbesucherinnen kommen die Opstapje-Familien nach Programmende besser im Leben zurecht.

- *Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung*

Mütter und Väter aus den Opstapje-Familien geben an, nach Programmende häufiger mit ihren Kindern zu spielen. Vorlesen und Geschichten erzählen gewinnen im Familienalltag an Bedeutung. Bei den Eltern der Kontrollgruppe bleibt die Häufigkeit der gemeinsamen Aktivitäten mit dem Kind unverändert.

Die mütterliche Spielfeinfühligkeit sowie die Responsivität und das Scaffolding, steigen im Programmverlauf tendenziell an, gehen aber neun Monate nach Programmende auf das Ausgangsniveau zurück. Dieser Effekt konnte nicht gegenüber der Kontrollgruppe abgesichert werden.

Auch nach Einschätzung der Hausbesucherinnen hat sich der alltägliche Umgang der Eltern mit dem Kind verbessert. Die Eltern haben Anregungen erhalten, wie sie die Entwicklung ihres Kindes fördern können, was jedoch nicht von allen Eltern in gleichem Maße umgesetzt werden kann.

- *Veränderungen bei den Kindern*

Die kognitive Entwicklung der Kinder wird gefördert. Zu Programmbeginn werden fast die Hälfte der Opstapje-Kinder als mindestens leicht entwicklungsverzögert im kognitiven Bereich eingestuft – ein Beleg für die negativen Auswirkungen sozialer Deprivation auf die Entwicklung von kleinen Kindern. Ein Großteil der Kinder holt im Verlauf des Programms diesen Entwicklungsrückstand auf und bewegt sich in Richtung eines altersgerechten kognitiven Entwicklungsstandes.

Die motorische Entwicklung der Kinder wird gefördert. Am ausgeprägtesten waren die Entwicklungsdefizite der Opstapje-Kinder in der motorischen Entwicklung, vor allem bei den Mädchen. Mehr als die Hälfte dieser Kinder kann seine motorischen Fähigkeiten verbessern. Dies umso stärker, je niedriger das Ausgangsniveau war.

Die Verhaltensentwicklung der Kinder wird gefördert. Viele Opstapje-Kinder, vor allem Jungen, wiesen Beeinträchtigungen der Verhaltensentwicklung auf, die im Programmverlauf abgebaut werden konnten.

Das Spielinteresse und die Emotionsregulation der Kinder verbessern sich. Das Spielinteresse und die Ausdauer der Opstapje-Kinder beim Spielen nehmen deutlich zu, auch die Fähigkeit zur Emotionsregulation verbessert sich signifikant. Besonders Kinder, die mit guten Fähigkeiten zur Impulskontrolle in das Programm starteten und bei deren Müttern sich die Spielfeinfühligkeit im Programmverlauf verbesserte, profitierten von der Programmteilnahme.

Die erreichten Verbesserungen in der Entwicklung der Kinder sind nur teilweise überdauernd. Ein ¾ Jahr nach Programmende haben sich, trotz Kindergarteneintritt, nur bei wenigen Kindern die zu Programmende beobachteten Verbesserungen in der kognitiven, motorischen und Verhaltensentwicklung erhalten bzw. weiter verstärkt. Das zeigt wie wichtig es ist, die mit dem Programm begonnene spezifische Förderung der Kinder in der Familie fortzusetzen.

Konzeptionelle Weiterentwicklung und Praxistransfer

- *Konzept- und Materialentwicklung (2004)*

Aus den im Verlauf des Modellprojekts gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen ergaben sich wichtige Hinweise für Modifikationen und Weiterentwicklungen des Programms.

Die Erreichbarkeit deutscher sozial benachteiligter und bildungsferner Familien ist teilweise problematisch – das Problem besteht darin, den Erstkontakt herzustellen sowie positiv und ressourcenorientiert zu gestalten.

Die Hausbesucherinnen müssen speziell auf ihren Einsatz in sozialbenachteiligten Familien vorbereitet und dabei begleitet werden.

Der Einsatz bei Kindern ab zwei Jahren kollidiert im zweiten Programmjahr mit dem Kindergarteneintritt, deshalb wird ein früherer Programmstart mit 18 Monaten empfohlen.

Dank der finanziellen Unterstützung durch die Bayerische Landesbausparkasse im Rahmen ihrer Jubiläumsinitiative „Ein Zuhause für Generationen“ war es in 2004 möglich, diese praxisrelevanten Erkenntnisse aus dem Modellprojekt direkt in eine Weiterentwicklung der Konzeption und der Materialien des Programms einfließen zu lassen. Folgende Produkte sind Ergebnis dieses Projektsmoduls:

- Leitfaden für spezifische Zugangsstrategien zu sozial benachteiligten Familien,
- Schulungskonzept für die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen, insbesondere der semiprofessionellen Hausbesucherinnen,
- Aktivitäten und Materialien für einen früheren Programmstart mit Kindern ab 18 Monaten.

- *Praxisleitfaden (Oktober 2004 bis April 2005)*

Die bildungspolitische Diskussion der letzten Zeit hat bei Bund, Ländern und Kommunen sowie bei den Trägem der freien Wohlfahrt einen großen Handlungsbedarf im Feld der Familienbildung deutlich werden lassen. Das Projekt Opstapje ist ein sinnvoller und Erfolg versprechender Ansatz, um die Angebotslücke im Bereich der Unterstützung gerade sozial benachteiligter und bildungsferner Familien bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder zu füllen. Schon im Verlauf des Modellprojekts war aus dem Praxis-Feld eine stetig steigende Nachfrage nach Informationen über das Programm zu verzeichnen. Nach Abschluss der Modellphase und positiver Gesamtbewertung ist es daher von großer Bedeutung, die Ergebnisse und Produkte aus dem Modell der Praxis in geeigneter Form zu Verfügung zu stellen, um einen größtmöglichen Anwendungsnutzen zu erzielen. Ein wichtiger erster Schritt dazu war die Erstellung eines Praxisleitfadens zur Programmimplementierung, der die Basis für einen breiteren Einsatz des Programms in der Bundesrepublik Deutschland darstellt. Potenzielle Träger und interessierte Kommunen sollen damit in die Lage versetzt werden, wissensbasierte und empirisch fundierte Entscheidungen über den möglichen Einsatz des Programms zu treffen.

Der Praxisleitfaden, gefördert vom BMFSFJ, enthält dazu:

- komprimierte Informationen über das Programm Opstapje,
- eine Einordnung und Bewertung des Programms aus wissenschaftlicher Sicht,
- eine Schritt für Schritt Anleitung zur Implementierung des Programms,
- wichtige Kontakt- und Bezugsadressen.

- *Programmmaterialien für die Praxis (März bis November 2005)*

Neben dem Leitfaden müssen jedoch auch die eigentlichen Programmmaterialien für den Einsatz vor Ort in den Familien weiter adaptiert und vor allen Dingen auch in ausreichender Stückzahl hergestellt werden, damit ein breiter Einsatz in Deutschland überhaupt möglich ist. Hierfür konnten Mittel von der Deutschen Behindertenhilfe Aktion Mensch e.V. eingeworben werden.

Folgende Produkte werden in diesem Projektmodul erstellt:

- Bereitstellung der überarbeiteten Praxismaterialien zum Programm (Handbücher für die Koordinatorinnen, Instruktionen für die Hausbesucherinnen, Werkmappen für die Familien, Produkte aus dem LBS-Projekt),
- Übersetzung des Praxislehrgangs für semiprofessionelle Hausbesucherinnen (10 Kursmodule),
- Druck der deutschen Erstauflage der programmeigenen Bilderbücher,
- Begleitung und Unterstützung der Vereinsgründung.

- *Opstapje Deutschland e. V.*

Im April 2005 haben sich neun Träger und vier aktive Förderer von Opstapje zu einem gemeinnützigen Verein zusammengeschlossen, um den weiteren Einsatz des Programms in Deutschland zu ermöglichen. Mit diesem Schritt geht die Programmverantwortung vom DJI auf den Verein über. Künftige Anwender von Opstapje können über den Verein alle notwendigen Informationen und Materialien für den Einsatz in der Praxis beziehen. Der Verein schafft durch die Lizenzvergabe auch die rechtlichen Voraussetzungen für den Programmeinsatz in Deutschland.

Aufgaben des Vereins sind:

- Lizenzgeber für die deutschsprachige Programmversion,
- Materialvertrieb,
- Schulung und fachlicher Austausch,
- Bekanntmachung des Programms.

- *Schulung von MultiplikatorInnen (Mai bis Juli 2005)*

In Kooperation mit dem Verein Opstapje Deutschland e.V. unterstützt der Bundesverband der Betriebskrankenkassen BKK die Schulung der nächsten Generation von KoordinatorInnen und MultiplikatorInnen von Opstapje. Hintergrund ist hier die im Bereich der Gesundheitsförderung im Rahmen des Präventionsgesetzes geführte Debatte zur sozialen Ungleichheit unter dem Stichwort „Ungleiche Gesundheitschancen“. Opstapje bietet hier mit seiner speziellen Methode und seiner ganzheitlichen, familienorientierten Ausrichtung neue Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen.

Bestandteile dieses Projektmoduls sind:

- Entwicklung einer Einführungs- und Vertiefungsschulung für Koordinatorinnen und Multiplikatoren,
- Durchführung von je drei Schulungen an den Modellstandorten inklusive Hospitation.

Perspektiven in Forschung und Praxis

- *Übergang vom Modell zur Regelpraxis*

In der Abschlussphase des Modellprojekts wurde deutlich, mit welchen enormen Schwierigkeiten der Übergang vom Modell zum regulären Angebot verbunden ist. Die Gründe dafür liegen auf mehreren Ebenen:

Wechsel der Zuständigkeiten der Förderung von der Bundesebene (Modellförderung) zur Landes- und kommunalen Ebene (Förderung von Regelangeboten): Die daraus sich ergebenden Schwierigkeiten werden insbesondere durch die Verortung des Programms im Bereich Jugendhilfe und Bildung (siehe auch Föderalismusdebatte) verschärft.

Wechsel der Programmverantwortung bezüglich Opstapje vom DJI zu einer eigenständigen Organisation: In der Modellphase lag eine Nutzungsvereinbarung zwischen dem DJI und dem Copyright-Inhaber, dem NIZW in den Niederlanden vor. Die Programmverantwortung wurde vom Projektsteuerkreis wahrgenommen. Nach Ende der Steuerungstätigkeit des DJI im Rahmen des Forschungsauftrags musste ein neuer Programmträger installiert werden, um die weitere Anwendung des Programms in Deutschland zu ermöglichen. Die nun erfolgte Vereinsgründung durch die zukünftigen Anwender war und ist ein langwieriger, aber notwendiger Prozess der Definition gemeinsamer Interessen und Umsetzung realistischer Handlungsoptionen. Hier offenbart sich ein großer Bedarf der beteiligten Träger und Kommunen an Unterstützung und Moderation in diesem Prozess der Institutionalisierung der Maßnahme. Vor allem der Aufbau eines Netzwerkes zur Absicherung der fachlichen Qualität in der Umsetzung des Programms ist eine überörtliche und überregionale Aufgabe, die von lokalen Akteuren nur begrenzt leistbar ist.

Angespannte Haushalte bei Trägern der Wohlfahrt und den Kommunen: Die Finanzierung der bestehenden und neuer Programmstandorte erweist sich als außerordentlich schwierig. Bereits verwirklichte Lösungen liegen u. a. im Bereich von Mischfinanzierungen unter Einbezug von Strukturfördermaßnahmen (z.B. Soziale Stadt) und „privat public partnerships“ (Sponsoring). Kommunen und Träger brauchen in diesem Prozess Unterstützung und Beratung, um neue Finanzierungsmodelle entwickeln zu können. Hier sind Kreativität und Offenheit gefragt sowie Mut zu innovativen Kooperationsformen, wie sie z.B. auch in den „Lokalen Bündnissen für Familie“ eingegangen werden.

Um die erfolgreiche Verwertung von Erfahrungen und Erkenntnissen aus Modellprojekten und die Überführung in Regelangebote zu gewährleisten, sollten bei künftigen Modellprojek-

ten gezielte Überlegungen zur Vorbereitung und Steuerung dieses Prozesses schon in die Planung mit einbezogen werden. Ergebnisabhängig könnten z.B. optionale Projektmodule zur Begleitung in der Übergangsphase vorgesehen werden, die bei einer positiven Zwischenbilanz konkretisiert werden. Dazu bedarf es einer engen Zusammenarbeit von Politik, Wissenschaft und Praxis, um gemeinsam alle Projektabschnitte zu reflektieren, auszuwerten und das weitere Vorgehen festzulegen. In der derzeitigen Praxis zeichnet sich bei den Trägern und Kommunen eine Tendenz zur Aneinanderreihung von Modellprojekten ab, da hier Fördermittel leichter zugänglich sind und aus Modellen keine verbindlichen Veränderungen der Praxis abgeleitet und eingefordert werden können. Dies führt zu Verschwendung von finanziellen Ressourcen, Wissen und Innovationspotenzialen, da neue Erkenntnisse nicht generalisiert und flächendeckend umgesetzt werden.

- *Integration von Opstapje in bestehende Angebote und Strukturen*

Die Einbindung in ein lokales Netzwerk von Institutionen, die Angebote an Familien richten, hat sich als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung von Opstapje erwiesen. Über den konkreten Fall hinaus weist dies auf die Notwendigkeit der systematischen Einbindung von niederschwelligen Angeboten wie Opstapje in den Bereich der Jugendhilfe, der Familienbildung, der Frühförderung, der Gesundheitsvorsorge, der Kinderbetreuung und der institutionellen Bildungseinrichtungen hin. Vernetzung und Kooperation im Stadtteil/in der Gemeinde im Sinne der „Early Excellence Center“ in Großbritannien eröffnen dabei neue Möglichkeiten des Zugangs zu und der Unterstützung von sozial benachteiligten Familien. Ein vorbildlicher Weg der Integration könnten hierzulande die „Lokalen Bündnisse für Familien“ sein. Die Gewährleistung von Anschlussmöglichkeiten für die weitere Unterstützung der Eltern und Förderung der Kinder nach Teilnahme an einem Hausbesuchsprogramm erscheint aufgrund der vorliegenden Forschungsbefunde ratsam, um die erzielten positiven Veränderungen zu stabilisieren.

- *Implementationsforschung*

Im Modellprojekt konnte das Programm Opstapje nur unter den einschränkenden Bedingungen eines ersten Modellversuches evaluiert und wissenschaftlich begleitet werden. Daher können die vorliegenden Ergebnisse nur als Abschätzung der potenziellen Möglichkeiten des Programms und der Machbarkeit dieser Art präventiver Förderung angesehen werden. Der weitere Einsatz des Programms Opstapje in der regulären Praxis der sozialen Arbeit sollte im Rahmen einer Implementationsforschung wissenschaftlich begleitet werden. Es ist zu untersuchen, wie Opstapje unter „Normalbedingungen“ arbeitet und welche Auswirkungen unterschiedliche Umsetzungsformen und Rahmenbedingungen, wie z.B. Einsatz im ländlichen Bereich oder in strukturschwachen Regionen, auf die Zielerreichung haben. Dabei sollten Empfehlungen für Mindest- bzw. Qualitätsstandards im regulären Praxiseinsatz entwickelt werden, um der Praxis notwendige Orientierungshilfen zu geben. Im Rahmen eines kontinuierlichen Qualitätsmanagements sollten zudem weitere Optimierungsmöglichkeiten des Programms, wie z.B. die Einführung von Entwicklungsstandsscreenings oder zusätzlicher individueller Fördermaßnahmen bei speziellen Defiziten, ausgelotet werden.

- *Prozessforschung zur Identifikation von Wirkfaktoren und Qualitätssicherung*

Die Ergebnisse aus dem Modellprojekt weisen darauf hin, dass Opstapje positive Wirkungen auf die Familien und ihre Kinder hat. Unklar bleibt jedoch, wie diese Effekte zustande kommen. Dies Fragestellung wird auch in internationale Metaanalysen zu vergleichbaren Programmen (z.B. Sweet & Appelbaum, in press 2004) diskutiert. Eine Untersuchung der potentiellen Wirkfaktoren (z.B. Anleitungsqualität in den Hausbesuchen), Prädiktoren (z.B. Risikofaktoren/Ressourcen im Familiensystem, Entwicklungsstand der Kinder) und moderierenden Variablen (z.B. Ethnie) der Effekte von Opstapje und anderen Hausbesuchsprogrammen (z.B. HIPPY) könnte hier Klarheit schaffen. Videogestützte Analysen und Auswertung mit geeigneten Kategoriensystemen können hier ein erfolgreicher Weg sein, auch um den Praxiseinsatz der semiprofessionellen Hausbesucherinnen im Zusammenspiel mit den sozialpädagogischen Fachkräften zu optimieren.

- *Wissenschaftliche Untersuchung der Nachhaltigkeit aufsuchender Familienbildung*

Zur Klärung der Nachhaltigkeit der Programmeffekte sollten Nachuntersuchungen der Kinder und Familien aus dem Modellprojekt, insbesondere an den Übergängen zum Kindergarten und zur Schule durchgeführt werden. Die Untersuchungsgruppe könnte dabei um Familien, die an vergleichbaren (home-based) Angeboten teilnehmen (z.B. HIPPY), erweitert werden, um allgemeinere Erkenntnisse über die mittel- und langfristigen Effekte von aufsuchenden Programmen gewinnen zu können. Denn die Auswirkungen der frühen Förderungen auf den IQ und den Entwicklungsstand sind nicht die einzigen Erfolgskriterien für Programme wie Opstapje. Eines der wesentlichen Ergebnisse der Forschung zu den Head-Start-Projekten in den USA war der Unterschied der geförderten Kinder – und manchmal auch ihrer jüngeren Geschwister – in der Schullaufbahn. In einer Längsschnittstudie zeigte sich, dass die Rate der geförderten Kinder im Alter von 15 Jahren, die eine Klasse wiederholen mussten 30 Prozent gegenüber 56 Prozent der Kontrollgruppe lag und der Anteil an Kindern, die das Äquivalent einer Förderschule besuchten bei 12 Prozent gegenüber 48 Prozent der nicht geförderten Kinder lag.

Literatur

Bäcker-Braun, K. / Pettinger, R. (2000): Das Eltern-Kind-Programm – ein wirkungsvoller Beitrag zur Lebensbegleitung junger Familien. Evaluation des Eltern-Kind-Programmes der Erzdiözese München und Freising. Bamberg: Eigenverlag Staatsinstitut für Familienforschung an der Uni Bamberg.

Bayley, N. (1993): Bayley Scales of Infant Development. 2. Auflage. Göttingen, Bern: Hogrefe.

Bowlby, J. (1984): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt a.M.: Fischer.

Bronfenbrenner, U. (1974): Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Stuttgart: Kohlhammer.

Epps, S./ Jackson, B. J. (2000): Empowered Families, Sucessfull Children. Early Intervention Programs That Work. American Psychological Association. Baltimore: United Bookpress.

Göttert, R. / Asendorpf, J. (1989): Eine deutsche Version des California-Child-Q-Sort (Block et Block, 1980). Kurzform. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 21 (1), 70–82.

Grossmann, K. E. / August, P / Fremmer-Bombik, E. / Friedl, A. / Grossmann, K. / Scheuerer-Englisch, H. / Spangler, G. / Stephan, C. / Suess, C. (1989): Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In: H. Keller (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin u. a.: Springer.

Grossmann, K. / Grossmann, K. E. / Fremmer-Bombik, E. / Kindler, H. / Scheuerer-Englisch, H. / Winter, M. / Zimmermann, P (2002): Väter und ihre Kinder – Die „andere“ Bindung und ihre längsschnittliche Bedeutung für die Bindungsentwicklung, das Selbstvertrauen und die soziale Entwicklung des Kindes. In: K. Steinhardt / W. Datler / J. Gstach (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen: Psychosozial Verlag, 43-72.

Haug-Schnabel, G. / Bensel, J. (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Recherche der FG Verhaltensbiologie des Menschen im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle in Hamm. Hamm.

Hock, B. / Holz, G. / Simmedinger, R. / Wüstendörfer, W. (2000): Gute Kindheit – schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a.M.: ISS Eigenverlag.

Kaufmann, A. / Kaufmann, N. L. (1994): Kaufmann Assessement Battery for Children (K-ABC). Deutsche Version von Melchers, U. / Preuß, U. 3. Auflage. Göttingen, Bern: Hogrefe.

Layzer, J. 1. / Goodson, B. D. / Bernstein, L. / Price, Chr. (2001): National Evaluation of Family Support Programs. Volume A: The Meta Analysis. Final Report. Report submitted to the Administration for Children, Youth, and Families. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.

Papousek, M. /von Gontard, A. (Hrsg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Peterander, F. (1993): Skalen zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens. In: System Familie. Forschung und Therapie 6, 36–47.

Pettinger, R. / Süßmuth, R. (1983): Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 29, 391–405.

Piaget, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke, Band 1. Stuttgart: Klett.

Sann, A. (2004): „Früh übt sich ...“ – Neue Wege der präventiven Frühförderung im Kontext sozialer Benachteiligung mit dem Programm „Opstapje – Schritt für Schritt“ Bericht über die Fachtagung am 14. und 15. September 2004 in München. In: DJI Bulletin 68. München.

Sann, A. (2004). Frühförderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms“ Opstapje – Schrittfür Schritt“. In: DJI Bulletin 69. München.

Sann, A. / Thrum, K. (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojektes. München: DJI (Materialien).

Sann, A. / Thrum, K. / Uzun-Raming, R. (2003): Eine Kultur des Aufwachsens – Potenziale und Grenzen von Opstapje. Frühförderung zwei- bis vierjähriger Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Dokumentation der Fachtagung. München: DJI.

Schneewind, K.A. (1999): Familienklimaskalen. In: Familienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Smolka, A. (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung. In: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Hrsg.): ifb-Materialien Nr. 5. Bamberg.

Sweet, M.A. / Appelbaum, M.I. (2004): Is Home Visiting an Effective Strategy? A Meta Analytic Review of Home Visiting Programs for Families with Young Children. San Diego: University of California.

Walter, W. / Bierschock, K. / Oberndorfer, R. / Schmitt, Ch. / Smolka, A. (2000): Familienbildung als präventives Angebot. Einrichtungen, Ansätze, Weiterentwicklung. In: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Hrsg.): ifb-Materialien Nr. 5. Bamberg.

Weiß, H. (2000): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Weiß, J. (1999): Streßbewältigung und Gesundheit. Die Persönlichkeit in Partnerschaft, Familie und Arbeitsleben. Bern u. a.: Huber.

Westheimer, M. (2003): Parents Making a Difference. International Research an the Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) Program. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

Wygotsky, L. (1985): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer.

Zimmermann, P. (2003): Effektivität von Frühförderung – Stand der Forschung und Übertragbarkeit auf das Projekt“ Opstapje: Vortrag zur Fachtagung „Eine Kultur des Aufwachsens – Potenziale und Grenzen von Opstapje. Frühförderung zwei- bis vierjähriger Kinder aus sozial benachteiligten Familien“. Freising.

Zusammenfassung der Abschlussdiskussion

Als zentrales Ergebnis der Diskussionen kann zusammengefasst werden, dass unter dem Blickwinkel des „Resilienzkonzeptes“ die Forderung nach einer primärpräventiven Ausrichtung der Arbeit mit von Armut betroffenen bzw. bedrohten Kindern und deren Familien bekräftigt wird. Das Konzept der Resilienz erfordert ein Umdenken, denn es löst sich von defizitären Sichtweisen und beschreibt statt dessen ressourcenorientierte Zugänge zu Kindern in benachteiligten Lebenslagen. Die zentrale Frage ist, welche Lern-, Entwicklungs- und Beziehungsangebote Institutionen der sozialen Arbeit Kindern und deren Eltern machen sollten, um einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung ihrer Widerstandsfähigkeit und der kindlichen Entwicklung zu leisten.

Gemeinsame Standpunkte aus allen Beiträgen waren hierbei,

- Dass Angebote zur Förderung der Resilienz möglichst frühzeitig – auch bereits vor der Kindergartenzeit – ansetzen sollten;
- dass Angebote zur Förderung der Resilienz im biographischen Verlauf immer wieder unterbreitet werden sollten, da der Erwerb von Ressourcen nicht einmal abschließend für das gesamte Leben erfolgt;
- dass Angebote zur Förderung von Resilienz nicht nur die Kinder ansprechen sollten, sondern ebenso Erziehungsberechtigte sowie MitarbeiterInnen der sozialen Dienste und Bildungsinstitutionen und Erwachsenen in informellen sozialen Netzwerken;
- dass Angebote zur Förderung von Resilienz notwendiger Weise sozialraumorientiert sein müssen, da soziale Problemlagen räumlich kumulieren und zusätzlich hierzu defizitäre Zugänge zu Institutionen bestehen können;
- dass Angebote zur Förderung von Resilienz insbesondere auch die Schaffung von sozialen Netzwerken und der Förderung einer Kultur der Selbst- bzw. semiprofessionellen Hilfe in den Blick nehmen sollten;
- dass Angebote zur Förderung von Resilienz wechselweise sowohl zielgruppenspezifisch als auch integrativ ausgerichtet sein sollten, um eine notwendige Förderung wie auch Normalitätsorientierung zu gewährleisten;
- dass Angebote zur Förderung von Resilienz zwingend niedrigschwellig ausgerichtet sein müssen, da insbesondere die Zugänge zu Angeboten und Diensten die zentrale Hürde für arme Familien und insbesondere für die Kinder darstellen.

Nicht zuletzt wurde aber auch im Verlauf der Diskussionen festgehalten und betont, dass es bei der wirksamen Bekämpfung der Folgen von Armut bei Kindern unter dem Blickwinkel der Resilienz nicht lediglich um die Schaffung neuer und besser zugänglicher Projekte ginge, sondern vielmehr um eine Verbesserung der Qualität bestehender sozialer Dienstleistungen. Hierbei ist

die Verbesserung der Kooperation zwischen unterschiedlichen sozialen Diensten zentral, so dass eine Kontinuität im Hilfeverlauf und Komplementarität zwischen den Hilfen erwirkt werden kann. Dies kann dann erfolgen, wenn eine regelmäßige Reflexion der Wirksamkeit sozialer Dienste – insbesondere hinsichtlich zentraler Schnittstellen – erfolgt und verbindliche Regeln der Zusammenarbeit festgelegt werden.