



Katholische
Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NW e.V.

THEMA JUGEND

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSCHUTZ UND ERZIEHUNG

FRÜH ÜBT SICH?



**Bindungsverhalten und
Kindertagesbetreuung**

**Kulturelle Vielfalt
in der Kita**

Frühe Mediennutzung

INHALT

THEMA

Schutzfaktor Bindungssicherheit

Grundlagen der Bindungstheorie

Susanne Stegmaier

3

Betreuungszeit vs. Familienzeit?

Kindertagesbetreuung und Bindungsverhalten

Martin R. Textor

6

Risikofaktor Depression?

Effekte mütterlicher Depression auf die frühkindliche Entwicklung

Janine Trunk

9

Autonomie und Verbundenheit

Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Frühpädagogik

Anna Dintsioudi/Jörn Borke

13

Raus aus den Windeln – rein in die Medienwelten?!

Frühe Mediennutzung

Eva Hanel

16

Sucht und Gewalt frühzeitig vorbeugen

Das Präventionsprogramm Papilio setzt im Kindergarten an

Heidrun Mayer

19

Das Landsberger Eltern-ABC

Ein Elternbildungsprogramm

Susanne Stegmaier

21

MATERIAL ZUM THEMA

22

KOMMENTAR

Inklusion – Selbstverständliches selbstverständlich machen

Martin Heiming

24

BÜCHER & ARBEITSHILFEN

Elternwissen Nr. 19 erschienen:

Cybermobbing

25

Freiwilliges Engagement als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Eine explorative Untersuchung zu konzeptionellen Konsequenzen in der Jugendarbeit

26

Ich will verstehen, was du wirklich brauchst

Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern

– das Projekt Giraffentraum

27

Soziale Arbeit mit Familien

28

INFORMATIONEN

28

VORWORT



Liebe Leserinnen und Leser,

„Früh übt sich, wer ein Meister werden will.“ Mit diesem Satz verbinden viele von uns Förder-Superlative wie musikalische Früherziehung, Fremdsprachentrainings für Kleinkinder und pädagogisches Spielzeug. Viele Pädagoginnen und Pädagogen plädieren gegen eine solche Über-Förderung und setzen sich stattdessen für Erziehungswerte ein, die sich lange bewährt haben: stabile Bindungen, ausreichende Familienzeiten und altersangemessene Lernschritte.

Gleichzeitig sehen sie sich veränderten Bedingungen gegenüber: Viele Kinder verbringen einen großen Teil ihres Tages in einer Kita, Fernsehen und Internet machen immer mehr Angebote für die ganz Kleinen und das Zusammenleben wird kulturell und weltanschaulich heterogener.

Wir befassen uns in dieser Ausgabe mit Säuglingen und Kindern bis fünf Jahre. Die Auswahl der Artikel macht deutlich, dass in dieser Altersgruppe sichere Bindungen eine vorgeordnete Rolle spielen. Susanne Stegmaier erläutert die Grundlagen der Bindungstheorie, Martin R. Textor setzt sich mit Kindertagesbetreuung und deren Auswirkungen auf das kindliche Bindungsverhalten auseinander und Janine Trunk erläutert, welche Konsequenzen mütterliche Depressionen auf die frühkindliche Entwicklung haben. Die beiden folgenden Beiträge gehen auf heutige Lebensbedingungen von Kleinkindern ein. Anna Dintsioudi und Jörn Borke erklären Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Kita und Eva Hanel befasst sich mit früher Mediennutzung. Das Heft wird durch zwei Projektvorstellungen abgerundet. Heidrun Mayer stellt Papilio vor, ein Programm zur Sucht- und Gewaltprävention im Kindergarten. Susanne Stegmaier schildert die Arbeit des Elternbildungsprogramms „Landsberger Eltern-ABC“.

Zusätzlich haben wir unser Jubiläumsjahr zum Anlass genommen, das Layout von THEMA JUGEND zu erfrischen. Dank Francis Gövert wirkt die Zeitschrift nun jünger, ohne ihren Wiedererkennungswert zu verlieren. Über Rückmeldungen zu Artikeln oder Layout freue ich mich.

Herzliche Grüße aus der Redaktion

Regina Laudage-Kleeberg

Susanne Stegmaier

Schutzfaktor Bindungssicherheit

Grundlagen der Bindungstheorie

Eine frühe, sichere Bindung ist ein Schutzfaktor im Leben eines Menschen, unsichere Bindungen sind dagegen Risikofaktoren, z. B. für psychische Erkrankungen. Der Artikel erläutert vier Bindungsmuster und ihre Konsequenzen für das weitere Bindungsverhalten.

► „Der Hunger des kleinen Kindes nach der Liebe und Gegenwart seiner Mutter ist so groß wie der Hunger nach Essen[...]. Die Bindungstheorie postuliert ein primäres Bedürfnis nach Nähe (Bindung) zu einer Bindungsfigur und dieses Bedürfnis ist von überlebenswichtiger Bedeutung und weist zwischenmenschlichen Beziehungen zentrale Bedeutung zu. Beginnend im Säuglingsalter und über die ganze Lebensspanne hinweg steht die seelische Gesundheit in einem engen Zusammenhang mit Bindungsbeziehungen, durch die ein Mensch sowohl emotionale Unterstützung als auch Schutz erhält“ (Bowlby 1996, 1973, 1980/Bretherton 2001, 169).

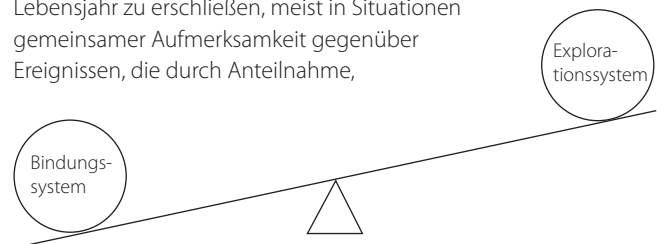
Bindung, Exploration und Feinfühligkeit

Der englische Psychoanalytiker John Bowlby postulierte in den 1950er Jahren ein biologisch angelegtes Bindungssystem als ein relativ eigenständiges Motivationssystem, beginnend mit der Geburt. Das Verhalten des Neugeborenen, als physiologische Frühgeburt, wird wesentlich vom Mittelhirn, dem limbischen System mit Sitz der Gefühle gesteuert. Das Bindungsverhalten zeigt sich insbesondere im Suchen der Bindungsperson (u. a. Lächeln, Weinen, Schreien, Ausstrecken der Arme, Festklammern), das räumliche Nähe herbeiführt. Es wird durch Trennung von der Bindungsperson sowie durch äußere oder innere Bedrohung, Schmerz und Gefahr aktiviert. Die wichtigste Funktion der Bindungsperson ist es, das Kind in Situationen von Bedrohung zu schützen und ihm emotionale und reale Sicherheit zu geben. Das Fundament der Bindungsbeziehung sind die Emotionen. Bindungen zu weiteren Bezugspersonen entwickeln sich jeweils neu.

Die Weiterentwicklung des theoretischen Konzepts Bowlbys erfolgte durch die empirischen Untersuchungen von Mary Ainsworth mit der sogenannten „Fremden Situation“, einer standardisierten Laborsituation. In acht Episoden zu je drei Minuten wurde das Bindungsverhalten des 12–18 Monate alten Kindes durch eine zweimalige kurze Trennung von der Mutter in fremder Umgebung aktiviert und nach der Wiedervereinigung mit der Mutter untersucht (Ainsworth et al. 1978). Dabei wurde die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten des Kleinkindes beobachtet. Die Kinder explorierten in Anwesenheit der Mutter deutlich mehr. Ainsworth differenzierte die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder unter zunehmendem Trennungsstress sowie bei der Begrüßung der rückkehrenden Mutter in drei Bindungsverhaltensstrategien, „sicher“, „unsicher-vermeidend“ und „unsicher-ambivalent“. 1986 fügten Main

und Salomon das „desorganisierte und desorientierte Muster“ für Kinder, die zuvor als nicht klassifizierbar galten, hinzu.

Indem die Bindungsperson sich dem Kind gegenüber feinfühlig verhält, sie seine kindlichen Verhaltensweisen wahrnimmt, die Signale des Kindes richtig interpretiert und angemessen und prompt, entsprechend dem Alter des Säuglings, auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert, entwickelt das so versorgte Kind allmählich ein Gefühl der Tüchtigkeit und Selbstbestimmung, weil sowohl seine Bindungswünsche als auch seine Neugier-Impulse verstanden und akzeptiert werden. Eine hinreichend gute Mutter sowie ein bedeutsamer, responsiver mütterlicher Sprachstil, welcher dem Kind zu verstehen gibt, dass die Mutter aus der Sicht des Kindes heraus und in seinem Interesse handelt, trägt wesentlich zur Entwicklung von Bindungssicherheit bei. Der Inhalt des Gesprochenen beginnt sich für das Kind ab dem zweiten Lebensjahr zu erschließen, meist in Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit gegenüber Ereignissen, die durch Anteilnahme,



Benennung und Interpretation, insbesondere der sprachlichen Darstellung der Gefühle, für das Kind bedeutsam werden (Grossmann/Grossmann 2012).

Erst wenn die Bindungsperson dem Kind als sichere Basis dient, wird Explorations-, also (Erkundungs-)verhalten möglich. Dieser Drang die Umwelt zu erkunden, ist antithetisch zum Bindungsverhalten und nimmt im Alter von ca. zwei Jahren deutlich zu, wobei sich das Kind wiederholt bei der Bindungsperson durch Blicke oder auch Körperkontakt rückversichert. Es besteht eine reziproke präadaptive Anpassung zwischen Kind und sozialer Umwelt. Die individuelle Bindungsperson ist als „externer Organisator des Befindens“ (Grossmann/Grossmann 2012) essentiell für das Kind und nicht austauschbar. Da die intrapsychische Regulierungsfähigkeit des Kindes mit dem Alter kontinuierlich zunimmt, muss sich das elterliche Unterstützungsverhalten beständig daran anpassen. Die Unterstützung kann durchaus auch darin bestehen, nicht zu handeln, um dem Bedürfnis des Kindes, es alleine tun zu wollen, gerecht zu werden (Überbehütung vs. Entwicklungsförderung).



Bindungsklassifikationen

Sicheres Bindungsmuster

Das sicher gebundene Kind hat Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Verfügbarkeit der Bindungsperson als sichere Ausgangsbasis und erkundet in deren Anwesenheit ungestört seine Umwelt. Bei der Trennung von ihr zeigt das Kind deutliches Bindungsverhalten mit Rufen, Suchen und Weinen. Es wirkt sehr gestresst. Das Kind differenziert deutlich zwischen der Bindungsperson, lässt sich von der fremden Person nicht trösten. Bei Rückkehr der Bindungsperson demonstriert das Kind Freude und sucht sofort den körperlichen Kontakt. Infolge der Erfahrung von vorhersagbarer Beruhigung durch die Bindungsfigur kann es sich schnell wieder explorierend seiner Umwelt zuwenden. Das sicher gebundene Kind verfügt über ein inneres Arbeitsmodell, in dem die Bezugsperson als zuverlässig repräsentiert ist. Im Erwachsenenalter entspricht dies einem sicher-autonomen Bindungsstil.

Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster

Das unsicher-vermeidende Kind zeigt bei Abwesenheit der Bindungsperson kein Anzeichen der Beunruhigung oder des Vermissens. Es exploriert scheinbar ohne Einschränkung weiter, zeigt nur wenig Bindungsverhalten, akzeptiert die fremde Person als Ersatz. Innerlich ist das Kind sehr aufgewühlt (Brisch 1999). Die Unterdrückung des Bindungsverhaltens geht mit hoher emotionaler Belastung einher. Bei Rückkehr der Bindungsperson wird diese ignoriert und Körperkontakt abgelehnt. Das unsicher-vermeidend gebundene Kind hat die Bindungsperson als zurückweisend verinnerlicht. Die Bindungsperson zeichnet sich durch einen Mangel an Affektäußerung, durch Ablehnung und Aversion gegen Körperkontakt sowie häufige Zeichen von Ärger aus. Das Kind kann kein Vertrauen auf Unterstützung entwickeln, sondern erwartet Zurückweisung. Infolge dessen unterdrückt das Kind seine Annäherungsneigung und negativen Gefühle, um nicht permanent Zurückweisung zu erfahren und zumindest in einer tolerierbaren Nähe zur Mutter zu bleiben. Als Erwachsene äußert sich dieser Bindungsstil in einer hohen Distanz zu Bindungsthemen. Beziehungen werden idealisiert und Widersprüche schwer erkannt.

Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster

Das unsicher-ambivalent gebundene Kind ist stark auf die Bindungsperson fixiert. Durch seine chronische Aktivierung des Bindungssystems ist es auch bei Anwesenheit der Bindungsperson stark in seinem Explorationsverhalten eingeschränkt. In seinem inneren

Arbeitsmodell ist die Bindungsperson nicht berechenbar. Die unvorhersagbaren Interaktionserfahrungen mit der Bindungsperson führen zu Ärger und Widerstand beim Versuch der Bindungsperson, das Kind zu trösten. In mehrmaliger Aufeinanderfolge scheint das Kind aggressiv und ärgerlich auf die Bindungsperson, andererseits sucht es im nächsten Moment Kontakt und Nähe. Negative Gefühle können nicht integriert werden. Erwachsene scheinen in früheren Beziehungen gefangen. Sie berichten über diese Beziehungen inkohärent und mit negativer affektiver Besetzung. Dieser Bindungsstil von Erwachsenen wird auch als unsicher-präokkupiert bzw. bindungsverstrickt bezeichnet.

Unsicher-desorganisiertes Bindungsmuster

Das unsicher-desorganisiert gebundene Kind zeichnet sich durch emotional widersprüchliches, inkonsistentes Bindungsverhalten aus (insbesondere motorische Sequenzen von stereotypen Verhaltensweisen oder „freezing“, d. h. die Kinder halten im Ablauf ihrer Bewegungen inne und erstarren für die Dauer von einigen Sekunden). Es lässt sich generell kein bestimmtes Verhalten bei Trennung und Rückkehr der Bindungsperson festmachen. Das Kind ist deutlich gestresst. Das desorganisierte Bindungsmuster kann als Zusammenbrechen von organisierten Strategien in bindungsrelevanten Situationen bezeichnet werden. Das Kind erlebt eine Unterbrechung seiner Bindungsstrategie; trotz realer Anwesenheit ist die Bindungsperson, (da gleichzeitig Quelle und Auflösung der Angst), emotional unerreichbar. „Bindungsdesorganisation tritt im Zusammenhang mit ängstlichem oder beängstigendem (negativem, intrusivem, verstricktem, rollenkonfundiertem, sexualisiertem) Fürsorgeverhalten der Mutter auf [...] und konfundiert mit mütterlichen und familiären Risikofaktoren (u. a. Misshandlung, Missbrauch, Psychopathologie, unverarbeitetes Bindungstrauma, Armut)“ (Ramsauer et al. 2011). Beim Erwachsenen zeigt sich eine gedankliche Inkohärenz und Irrationalität bei bestimmten Themen wie Tod oder Trennung, während bei anderen Themen Elemente anderer Arbeitsmodelle gezeigt werden.

Bindungsrepräsentationen

Die früheren Erfahrungen mit der Bezugsperson werden zu repräsentationalen Systemen zusammengefasst und bilden sich in mentalen symbolischen Repräsentanzen ab. Durch die internalisierten Bindungserfahrungen bildet sich ein sicheres oder unsicheres Bindungsmuster heraus (Main 1995). Diese „inneren Arbeitsmodelle“ regulieren das Verhalten des Kindes zur Bezugsperson und strukturieren später das Verhalten und Erleben in allen emotional relevanten Beziehungen, einschließlich der zu sich selbst. Bowlby prägte 1980 den Begriff „multiple Arbeitsmodelle“. Er stellte in klinischen Beobachtungen fest, dass die Patient/-innen häufig über mehr als ein Arbeitsmodell verfügten. Diese „wirken im Laufe der Entwicklung auch in Abwesenheit der Bindungspersonen und determinieren, inwieweit jemand in Beziehungen Nähe und Sicherheit erwartet und inwieweit er sich selbst der Zuwendung, der Liebe und Aufmerksamkeit wert fühlt, also Nähe zulassen kann“ (Daudert 2001, 6). Die kognitive Fähigkeit zu mentalisieren ist die Weiterentwicklung der Bindungsrepräsentationen. „Die Fähigkeit, Bewusstseinszustände von anderen zu erkennen und kognitiv sowie affektiv zu interpretieren, hängt nach Fonagy et al. (2002) unmittelbar mit der Fähigkeit zusammen, eigene Bewusstseinszustände zu reflektieren (reflective function) und in ein kohärentes System der Bewertung eigenen Handelns (self-evaluation) einzuordnen“ (Buchheim 2008).

Bindungsforschung

Die empirischen, meist prospektiven Längsschnittstudien zeigen, dass eine sichere Bindungsqualität in der Kindheit und eine sichere Bindungsrepräsentation im Jugend- und Erwachsenenalter mit einer gelungenen Anpassung einhergehen. Im Umgang mit Belastungen zeigen sicher gebundene Kinder ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen und eine hohe Ich-Flexibilität, sowie die Fähigkeit, ihre Impulse, Bedürfnisse und Gefühle dynamisch an den jeweiligen situativen Kontext anzupassen (Spangler/Zimmermann 1999). Korrelationen zwischen den Bindungsmustern als Kind und als Erwachsener sowie den Bindungsrepräsentationen der Eltern und der Bindungsqualität ihres Kindes wurden transgenerational mehrfach empirisch nachgewiesen (u. a. Grossmann/Grossmann 2012).

Derzeit erlebt die Bindungstheorie eine regelrechte Renaissance. Aktuelle Fragen der Bindungsforschung betreffen u. a. die weitere Entwicklung und Erscheinungsformen von Bindungsqualitäten, die Bindungsrepräsentation in Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter sowie deren Wechselbeziehungen, die Entwicklung effizienter Messmethoden und die Stärkung individueller Ressourcen durch nachholende Bindungserfahrungen in therapeutischen Beziehungen.

Die Bindungssicherheit wirkt sich stärker auf mentale Prozesse als auf das Verhalten selbst aus. Die frühe Beziehungsqualität trägt dazu bei, welches mentale Verarbeitungssystem sich dem Kind einprägt. Eine sichere Bindung kann als Schutzfaktor angesehen werden, ebenso wie eine unsichere, insbesondere desorganisierte als Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen betrachtet werden sollte. Epidemiologische Studien legen nahe, dass selbst eine einzige sichere Beziehung für die Entwicklung reflexiver Prozesse ausreichen kann. ■

Literatur:

- Ainsworth, Mary/Blehar, Mary/Waters, Everett/Wall, Sally: Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation. New York 1978.
- Bowlby, John: Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. München 1973.
- Bowlby, John: Attachment and loss. Loss, Vol. 3. New York 1980.
- Bowlby, John: Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hg.): Die Bindungstheorie. Stuttgart 1995.
- Bretherton, Inge: Innere Arbeitsmodelle von Bindungsbeziehungen als Vorläufer von Resilienz. In: Röper, Gisela/Noam, Gil/von Hagen, Cornelia (Hg.): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart 2001. 169–191.
- Brisch, Karl-Heinz: Bindungsstörungen Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart 1999.
- Buchheim, Anna: Borderline-Persönlichkeitsstörung und Bindung. In: Strauss, Bernhard (Hg.): Bindung und Psychopathologie. Stuttgart 2008.
- Daudert, Elke: Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie. Hamburg 2001.
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin: Bindung – Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart 2012.
- Main, Mary: Desorganisation im Bindungsverhalten. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hg.): Die Bindungstheorie. Stuttgart 1995.
- Main, Mary/Salomon, Joshua: Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, Mark T./Cicchetti, Dante/Cummings, E. Mark (Hg.): Attachment in the preschool years. Chicago 1990. 121–160.
- Ramsauer, Brigitte/Gehrke, Julia/Lotzin, Annett/Powell, Bert/Romer, Georg: Bindung und Bindungstherapie. In: Lehmkuhl, Ulrike/Streeck-Fischer, Annette (Hg.): Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Göttingen 2011.
- Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hg.): Die Bindungstheorie. Stuttgart 1999.

Susanne Stegmaier ist Diplom-Psychologin und Diplom-Sozialpädagogin (FH) und arbeitet im Amt für Jugend und Familie in Landsberg am Lech.



Martin R. Textor

Betreuungszeit vs. Familienzeit?

Kindertagesbetreuung und Bindungsverhalten

Der Autor setzt sich mit der wechselvollen Beziehung zwischen Kindertagesbetreuung und Bindungsverhalten auseinander. Oft bleiben den Eltern und ihren Kindern nur wenige Stunden Familienzeit, um Gemeinsames zu erleben und die Eltern-Kind-Bindung zu stärken. Durch „bindungsstärkende Erziehungspartnerschaften“ können Erzieher/-innen und Tageseltern ihnen dabei helfen.

Während in Ostdeutschland Kleinkinder schon seit DDR-Zeiten um das erste Lebensjahr herum in Tagesbetreuung gegeben werden, hat in Westdeutschland eine entsprechende Entwicklung erst vor einigen Jahren begonnen. So ist es nicht verwunderlich, dass am 1. März 2012 in den neuen Bundesländern 49 Prozent aller Kinder unter drei Jahren betreut wurden, in den alten Bundesländern aber nur 22,3 Prozent (Pressekonferenz des Statistischen Bundesamtes vom 6. November 2012). Bundesweit wurden rund 558.000 Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Tagespflege betreut, was einer Versorgungsquote von 27,6 Prozent entsprach. Dieser relativ niedrige Wert täuscht aber, da er sich auch auf Babys bezieht, die immer noch zu meist in ihren Familien versorgt werden. Dementsprechend lagen die Betreuungsquoten bei den Einjährigen mit 28,4 Prozent etwas höher und bei den Zweijährigen mit 51,1 Prozent viel höher als der vorgenannte Wert. Für 51 Prozent der Kinder war ein Betreu-

umfang von mindestens 36 Stunden pro Woche vertraglich vereinbart worden. Weitere 27 Prozent wurden zwischen 26 und 35 Stunden betreut.

Immer weniger Familienzeit

Wenn Einjährige und Zweijährige acht Stunden pro Tag in Tageseinrichtungen oder Tagespflege verbringen – was auf etwa die Hälfte der betreuten Kinder zutreffen dürfte –, dann bleiben an Werktagen laut Tabelle 1 nur noch zwei Stunden 15 Minuten bzw. drei Stunden an „Familienzeit“ übrig. In diesen Zeitraum fallen das Wecken, Waschen, Wickeln, Anziehen und Füttern des Kindes sowie der Transport zur Kita bzw. Tagesmutter und natürlich auch das Abholen des Kindes (oft verbunden mit Besorgungen) sowie das abendliche Füttern, Ausziehen, Waschen und Wickeln des Kindes.

Tabelle 1: Ganztagsbetreuung: Was bleibt an Familienzeit?

Alter	1 Jahr	2 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre
Schlafdauer ¹	13 Std. 45 Min.	13 Std.	12 Std.	11 Std. 30 Min.	11 Std.
Wachzeit	10 Std. 15 Min.	11 Std.	12 Std.	12 Std. 30 Min.	13 Std.
Ganztagsbetreuung	8 Std.	8 Std.	8 Std.	8 Std.	8 Std.
Fernsehzeit ²	0 Min.	0 Min.	73 Min.	73 Min.	73 Min.
Familienzeit	2 Std. 15 Min.	3 Std.	2 Std. 47 Min.	3 Std. 17 Min.	3 Std. 47 Min.

1) Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Durchschnittliche Schlafdauer in verschiedenen Altersstufen. <http://www.kindergesundheit-info.de/themen/schlafen/1-6-jahre/schlafdauer/> (01.07.2013)

2) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Geflimmer im Zimmer. Informationen, Anregungen und Tipps zum Umgang mit dem Fernsehen in der Familie. Berlin: Selbstverlag 2008.

Wie Tabelle 1 verdeutlicht, ist bei älteren Kleinkindern die Familienzeit ähnlich kurz; zudem verbringen sie bereits recht viel Zeit mit Fernsehen.

An den Wochenenden ist die Familienzeit länger. In sie fallen aber viele Aktivitäten ohne Kinder oder solche, an denen diese nicht

direkt beteiligt sind. Dazu gehören Haushaltstätigkeiten, die während der Woche nicht erledigt werden konnten (z. B. Großeinkauf, Wäsche waschen und bügeln, Gartenarbeit), aber auch sportliche Betätigungen und Besuche bei Verwandten und Freunden.



Damit bleibt an Werktagen und Wochenenden kaum Zeit für das Spielen mit den Kindern – und wenig Zeit für deren Erziehung sowie die Pflege der Eltern-Kind-Bindungen. Viele junge Eltern erleben diese Situation als unproblematisch. So betonen Wirtschaft, Politik, Pädagogik und Medien, dass Kindertagesbetreuung nicht nur die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermögliche, sondern sich auch positiv auf die Entwicklung von Kleinkindern auswirke. In den letzten Jahren wurden Kindertagesstätten zu Bildungseinrichtungen umdefiniert, in denen gut qualifizierte Fachkräfte nach von den zuständigen Ministerien veröffentlichten Bildungsplänen die Kompetenzen der ihnen anvertrauten Kinder schulen, Kenntnisse aus ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen vermitteln und bei Entwicklungsverzögerungen, Sprachdefiziten und sonstigen Problemen fördernd tätig werden. So delegieren viele junge Eltern guten Gewissens die Erziehung und Bildung ihrer Kinder weitgehend an Erzieher/-innen und Tagespflegepersonen – manche darüber hinaus noch an Musikschullehrer/-innen, Trainer/-innen von Sportvereinen oder sonstige Spezialisten, die eine zusätzliche Förderung besonderer Fähigkeiten des jeweiligen Kindes anbieten. Immer häufiger wird auch die Hausaufgabenbetreuung an (Ganztags-)Schulen und das Lernen für Prüfungen an Nachhilfeeinrichtungen übertragen.

Zum einen bleibt hier unberücksichtigt, dass die Qualität der Kindertagesbetreuung in Deutschland mittelmäßig ist. Beispielsweise ergab die vor Kurzem abgeschlossene „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“, dass über 80 Prozent der untersuchten Betreuungsformen eine mittlere und mehr als 10 Prozent eine schlechte Prozessqualität aufwiesen – noch nicht einmal 10 Prozent erbrachten eine gute Leistung. Die pädagogische Arbeit in den Bildungsbereichen Mathematik, Naturwissenschaft, Literalität und interkulturelles Lernen wurde sogar bei mehr als 50 Prozent der untersuchten Kindergarten- und altersgemischten Gruppen als unzureichend beurteilt (www.nubbek.de). So scheinen die meisten Kindertageseinrichtungen nicht das zu leisten, was Wirtschaft, Politik, Pädagogik und Medien von frühkindlicher Bildung erwarten...

Zum anderen wird weitgehend ignoriert, dass Familien einen bei weitem größeren Einfluss auf Entwicklung und Schulleistungen von Kindern haben als Kindertageseinrichtungen und Schulen. Beispielsweise ergaben die PISA-Studien und ähnliche Untersuchungen, dass Kinder mit gebildeten Eltern eine mehrmals so hohe Chance haben, das Abitur zu erwerben, wie Kinder aus Facharbeiter-, sozial schwachen oder Migrantenfamilien. Alle diese Kinder haben gleichwertige Kinderbetreuungsangebote für mindestens drei Jahre genutzt und sind weitere vier Jahre gemeinsam auf die Grundschule gegangen. Trotzdem haben sie sich in den sieben Jahren so weit auseinanderentwickelt, dass sie ab dem zehnten Lebensjahr unterschiedliche Schullaufbahnen einschlagen (müssen).

„Bildungsstarke“ Familien

Inzwischen ist weitgehend bekannt, welche Familienfaktoren bedingen, dass manche Kinder im Schulsystem erfolgreicher sind als andere: Da ihre Eltern einen höheren Bildungsstand haben, verwenden sie eine qualitativ bessere Sprache, bringen mehr Themen (mit den entsprechenden Fachbegriffen) in Gespräche ein, befassen sich mehr mit kulturellen Aktivitäten, nutzen häufiger Bücher, Zeitschriften, Computer etc. und wirken dadurch als Vorbild für ihre Kinder. Zudem sprechen sie mehr mit ihren Kindern, bieten ihnen viel kognitive Anregung, fördern Literacy, selbstgesteuertes Lernen, eigenständiges Problemlösen und autonomes Handeln. Sie vermitteln positive Einstellungen zur Schule und generell zum Lernen, haben ein hohes Anspruchsniveau, kümmern sich um die Hausaufgaben ihrer Kinder und haben einen relativ engen Kontakt zu Erzieher/-innen und Lehrer/-innen.

Positiv wirkt sich aber auch aus, wenn Eltern den Bedürfnissen ihrer Kinder nach Geborgenheit und Liebe entsprechen und ihnen viel Wertschätzung entgegenbringen. *Ein solches Verhalten führt im Kleinkindalter zu sicheren Bindungen – und sicher gebundene Kinder gehen offener auf andere Kinder und Erwachsene zu, erforschen mutiger die Umgebung und nutzen besser sich ergebende Lernsituationen: Bindung fördert Bildung.* Aber auch ältere Kinder und Jugendliche, die sich von ihren Eltern geliebt fühlen und in ihren Familien glücklich sind, haben mehr Energie für die Schule und die eigene Weiterentwicklung bzw. Selbstentfaltung.

Betreuungszeit vs. Familienzeit?

Je mehr Zeit Kleinkinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege verbringen, umso geringer wird die Familienzeit. Wird dadurch der Einfluss bildungsstarker Eltern schwächer? Dies scheint zumeist nicht der Fall zu sein – so belegt die letzte PISA-Studie genauso wie die erste den großen Einfluss der Herkunftsfamilie auf die Schullaufbahn von Kindern, obwohl in der Zwischenzeit die Tagesbetreuung ausgeweitet wurde. Problematischer dürfte sein, wenn Eltern die Erziehung und Bildung ihrer Kinder in hohem Maße an Kindertageseinrichtungen und Schulen delegieren und kaum noch Zeit mit ihren Kindern verbringen – schließlich können ja auch am Wochenende und im Urlaub Betreuungsangebote für (Klein-)Kinder genutzt werden und dann gibt es immer noch Fernseher, DVD-Player, Computer, Spielkonsolen und Smartphones...

Aus den bisherigen Erörterungen ergeben sich meines Erachtens drei große Herausforderungen für die kommenden Jahre:

- (1) Wie kann von Eltern delegierte Erziehungsverantwortung an diese zurückgegeben werden?
- (2) Wie können Eltern angeregt werden, mehr (Qualitäts-)Zeit mit ihren Kindern zu verbringen – auch um Bindungen zu stärken?
- (3) Wie können mehr Erwachsene zu bildungsstarken Eltern werden?

Erziehungspartnerschaft

In den von den zuständigen Ministerien veröffentlichten Bildungsplänen wird großer Wert auf die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher/-innen bzw. Tagespflegepersonen gelegt. Im Gegensatz zur klassischen Elternarbeit, die oft von „oben herab“ erfolgte, soll nun eine intensive Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ angestrebt werden. Wenn immer wieder Tür- und Angel-Gespräche sowie längere Besprechungen erfolgen, kann das Interesse der Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder aufrechterhalten und ihre Verantwortung für deren Erziehung betont werden.

Tabelle 2: Familienzeit voll erwerbstätiger Eltern

Das Jahr hat 365 x 24 Stunden:	8.760 Stunden
Wir verbringen 365 x 8 Stunden im Schlaf:	- 2.920 Stunden
Wir benötigen 230 x 10 Stunden für die Vollzeitberufstätigkeit bzw. auf der Hin- und Rückfahrt:	- 2.300 Stunden
Zwischensumme:	= 3.540 Stunden
Nehmen wir uns 365 x 2 Stunden als private Freizeit...	- 730 Stunden
...dann bleiben als Familienzeit:	= 2.810 Stunden
oder 7 Stunden und 41 Minuten pro Tag...	

Tabelle 2 verdeutlicht, dass voll erwerbstätige Eltern immer noch 7 Stunden und 41 Minuten pro Tag an Familienzeit zur Verfügung haben. Selbst wenn diese Zeit über die Woche bzw. das Jahr unterschiedlich verteilt ist und auch für Haus- und Gartenarbeit, gemeinsame Freizeitaktivitäten, (Verwandten-)Besuche und Reisen verwendet wird, sollte während einer Woche doch gelegentlich Qualitätszeit für jedes einzelne Kind ausgespart werden können – und darauf müssen manche Eltern im Rahmen der Erziehungspartnerschaft hingewiesen werden.

Aber auch viele andere Aktivitäten stärken Bindungen und fördern die kindliche Entwicklung; sie müssen nur von Eltern und Kindern gemeinsam durchgeführt werden. Bei Termingesprächen, an Elternabenden oder bei anderen Veranstaltungen können Erzieher/-innen Eltern anregen, nach Lernchancen für ihre Kinder im Familienalltag zu suchen: Welche Kompetenzen können sich Kinder aneignen, wenn sie – je nach Alter – am Kochen und Backen, am Tischdecken, am Ausräumen der Spülmaschine oder des Wäschetrockners, an Heimwerkertätigkeiten oder an der Gartenarbeit beteiligt werden? Was für sprachliche Fähigkeiten, Interessen und Kenntnisse werden ausgebildet, wenn Eltern gemeinsame Mahlzeiten oder längere Autofahrten als Kommunikationszeiten nutzen? Wenn sie mit ihren Kindern die Natur erkunden, mit ihnen basteln und werken, mit ihnen über Kinderbücher und Filme sprechen? Wenn sie genau zuhören und wirklich die Fragen ihrer Kinder beantworten? *Hier kommt der Erziehungspartnerschaft ein elternbildendes Element zu.*

Unsicherheit, Angst und Eifersucht

Immer mehr Eltern werden durch unterschiedliche Erziehungstipps seitens ihrer Verwandten und Bekannten, aus Zeitschriftenartikeln, Ratgebern, Fernsehsendungen und dem Internet verunsichert. *Hinzu kommt, dass viele junge Eltern im Verlauf ihrer Biographie kaum Erfahrungen mit Babys und Kleinkindern sammeln konnten – sie leben schließlich in einer kinderarmen Gesellschaft.* Häufig ist ihr erstgeborenes Kind der erste Säugling, den sie in Armen halten. So müssen sie erst durch Versuch und Irrtum lernen, die Bedürfnisse des Babys aus seinem Verhalten zu erschließen und mehr oder minder gut zu befriedigen.

Geben Eltern ihr Kind irgendwann nach Vollendung des ersten Lebensjahres in Betreuung, erleben sie, wie sicher und kompetent Erzieher/-innen bzw. Tageseltern von Anfang an mit ihm umgehen. Nach der Eingewöhnungszeit beobachten sie dann, dass ihr Kind Bindungen an seine Hauptbetreuungsperson entwickelt, dass es sich freut, wenn es von ihr morgens in Empfang genommen wird –

und vielleicht sogar weint, wenn es abends von den Eltern abgeholt wird. So entsteht oft eine zumeist unbewusste Angst, die Erzieherin oder Tagesmutter könnte zu einer wichtigeren Bindungsperson als der jeweilige Elternteil werden. Hinzu kommen Eifersuchtsgedanken, wenn Eltern beim Abholen ihres Kindes hören: „Heute hat Ihr Kind zum ersten Mal gekrabbelt, den ersten Schritt getan, das erste Wort gesprochen!“ Und wenn dann auch noch das erste Wort der Name der Hauptbetreuungs- bzw. Tagespflegeperson ist – oder das Kind gar „Mama“ zu ihr sagt!

Angst und Eifersucht können somit die Beziehung zwischen Eltern und Erzieherin bzw. Tagesmutter belasten und das Entstehen einer Erziehungspartnerschaft verhindern. Manchmal suchen Eltern dann nach Fehlern bei der Betreuung ihres Kindes, werden überkritisch und suchen Streit. In Einzelfällen wird der Betreuungsplatz sogar gekündigt – ohne zu berücksichtigen, dass der Abbruch der Beziehung zu der außerfamiliären Bindungsperson für das Kind schmerzhaft ist und seine Entwicklung schädigen kann. In anderen Fällen löst sich das Problem von selbst, wenn das Kind von der Krippe bzw. Tagesmutter in eine Kindertageseinrichtung wechselt. Vielleicht ist in der skizzierten Situation auch der Grund zu suchen, weshalb so wenige Kinder über das dritte Lebensjahr hinaus in Tagespflege bleiben.

„Bindungsstärkende“ Erziehungspartnerschaft

In der Zusammenarbeit mit Eltern müssen Erzieher/-innen und Tagespflegepersonen auf die gerade genannten problematischen Gefühle achten und ihnen angemessen begegnen. So sollten sie immer wieder betonen, dass die Eltern die Hauptbindungspersonen sind und die Betreuerin nur eine Beziehung auf Zeit zu dem ihr anvertrauten Kind eingeht. Auch würden sich Kleinkinder mit zunehmendem Alter von der Fachkraft lösen und sich verstärkt anderen Kindern zuwenden. Beim Übergang in die Schule wären die Bindungen an die Erzieher/-innen dann schon recht locker.

Wichtig ist aber auch, dass Fachkräfte und Tagespflegepersonen immer wieder die Beziehung zwischen Eltern und Kindern beobachten und sie bei Termingesprächen reflektieren. Im Bedarfsfall können sie dann Eltern motivieren, mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen und mit ihnen bindungsstärkende Aktivitäten durchzuführen (miteinander reden, spielen, kuscheln, Bilderbücher betrachten usw.). Fühlen sich Eltern im Umgang mit ihren Kindern unsicher, können sie ihnen Erziehungstipps geben, ihnen familienbildende Angebote vermitteln oder ihnen gute Ratgeberliteratur zur Verfü-

gung stellen. Oft sind auch Hospitationen sinnvoll: Am Modell der Erzieherin bzw. Tagesmutter können Eltern dann lernen, wie man Bedürfnisse von Kleinkindern erkennt und befriedigt, Lernprozesse stimuliert und fördert oder Konflikte und andere zwischenmenschliche Probleme löst. *Meines Erachtens ist die Hospitation eine der besten familienbildenden Methoden, insbesondere wenn anschließend die Beobachtungen der Eltern reflektiert und ihre Fragen beantwortet werden.*

Fazit

Eine früh beginnende und ganztägige Kinderbetreuung kann sich negativ auf die Eltern-Kind-Bindung auswirken, muss dies aber nicht. Insbesondere wenn Eltern sich bewusst Zeit für jedes einzelne Kind nehmen und mit ihren Kindern viel gemeinsam machen (von der Haus- und Gartenarbeit bis hin zur Freizeitgestaltung), werden enge Bindungen ausgebildet. Handelt es sich zudem um bildungsstarke Eltern, werden sich ihre Kinder auch bei einer langen Tagesbetreuung positiv entwickeln und in der Schule erfolgreich sein.

Erzieher/-innen, Tagespflegepersonen und Lehrer/-innen sind angehalten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Bindungen zwischen Eltern und Kindern zu stärken sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Familien zu verbessern. Ansonsten müssen sie den Eltern familienbildende und beratende Angebote erschließen. Sie können solche und ähnliche Aufgaben aber nur erfüllen, wenn sie für die Erziehungspartnerschaft qualifiziert wurden und genügend Zeit für Elternkontakte bzw. Termingespräche haben. ■

Dr. Martin R. Textor hat Pädagogik, Beratung und Sozialarbeit an den Universitäten Würzburg, Albany, N.Y. und Kapstadt studiert. Er arbeitete 20 Jahre lang als wissenschaftlicher Angestellter am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Im November 2006 gründete er zusammen mit seiner Frau das Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung (IPZF) in Würzburg. Er ist Autor bzw. Herausgeber von mehr als 40 Büchern und hat über 600 Fachartikel in Zeitschriften und im Internet veröffentlicht.

Janine Trunk

■ ■ ■ ■ ■ THEMA

Risikofaktor Depression?

Effekte mütterlicher Depressionen auf die frühkindliche Entwicklung

Im Rahmen einer depressiven Erkrankung ist die elterliche Erziehungskompetenz oft eingeschränkt, da auf kindliche Bedürfnisse nicht optimal reagiert werden kann. Deshalb leiden betroffene Eltern häufig unter starken Schuldgefühlen und auch Kinder verarbeiten das depressionsspezifische Erziehungs- und Interaktionsmuster meistens ungünstig und haben z. B. Schwierigkeiten, negative Gefühle zu bewältigen. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, selbst im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter an einer Depression zu erkranken.

▶ Kinder psychisch kranker Eltern rücken zunehmend in das fachliche wie öffentliche Bewusstsein und verlangen eine multiperspektivische Betrachtung, die sich aus der intergenerationalen Problematik ergibt: Zum einen sind die erkrankten Erwachsenen von Interesse, zum anderen die ca. 3,8 Millionen Kinder, die in Deutschland mit einem psychisch kranken Elternteil zusammenleben (Röhrle/Christiansen 2009).

Depressionen zählen weltweit zu den häufigsten psychischen Störungen und nehmen oft einen chronischen Verlauf. Frauen sind deutlich häufiger als Männer betroffen, und da ein Erkrankungsgipfel im reproduktionsfähigen Alter liegt (Robert-Koch-Institut 2012), erleben Kinder nicht selten eine elterliche, meist mütterliche Depression mit. Die damit verbundenen Effekte auf die kindliche Entwicklung unterscheiden sich in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes des Kindes zum Zeitpunkt der Erstmanifestation und Schwere der Störung, der Erkrankungsdauer, der Anzahl möglicher Rückfälle und dem Geschlecht des Kindes. *Der folgende Beitrag fokussiert mögliche Auswirkungen einer mütterlichen Depression*

auf die frühkindliche Entwicklung, v. a. die Folgen einer sogenannten postpartalen Depression, einer depressiven Erkrankung im ersten Jahr nach der Geburt.

Postpartale Depressionen

Bis zu 80 Prozent der „neugeborenen“ Mütter leiden in der ersten Woche nach der Entbindung unter dem sogenannten „Babyblues“, einer Anpassungsreaktion auf die abrupt veränderten Lebensbedingungen und Hormonumstellungen nach der Geburt, die durch leichte depressive Verstimmungen wie Traurigkeit, Affektlabilität und Angst gekennzeichnet ist. Der Übergang zu einer klinisch bedeutsamen Depression ist fließend; 10-15 Prozent dieser Mütter entwickeln innerhalb des ersten Jahres nach der Geburt eine postpartale Depression mit Krankheitswert, die sich in ihren wesentlichen Merkmalen kaum von klinisch relevanten Depressionen jenseits des Wochenbetts unterscheidet (Wimmer-Puchinger 2006, 27 ff):

Tabelle 1: Merkmale einer (postpartalen) Depression

- ▶ Depressive Verstimmung
- ▶ Antriebsmangel, Energielosigkeit
- ▶ Freudlosigkeit, Interessenverlust
- ▶ Müdigkeit
- ▶ Schlaf- und Appetitstörungen
- ▶ Konzentrationsstörungen
- ▶ Auf die neue Lebenssituation bezogene Ängste, Sorgen, Schuldgefühle
- ▶ Zwangsgedanken (dem Kind zu schaden, etc.)
- ▶ Gefühl der Gefühllosigkeit
- ▶ Suizidgedanken/-handlungen sowie erweiterter Suizid (Infantizid)
- ▶ Emotionale Labilität

Bei vorliegender Vulnerabilität (z. B. durch eine depressive Störung in der Vorgeschichte) erhöhen biopsychosoziale Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit, postpartal an einer Depression zu erkranken: Hier ist zum Ersten der nach der Entbindung schnell sinkende Östrogenspiegel zu nennen, zum Zweiten die Geburt als kritisches Lebensereignis sowie zum Dritten eine als nicht ausreichend empfundene soziale Unterstützung (Riecher-Rössler 2006), sodass es sich um eine reaktive Depression auf die Geburt des Kindes handelt.

Effekte auf die frühkindliche Entwicklung

Jeder, der schon einmal eine Eltern-Kind-Interaktion oder sich selbst im Kontakt mit Säuglingen beobachtet hat, kennt das Phänomen des sogenannten intuitiven Elternverhaltens: Gestik und Mimik sind überakzentuiert, die Stimme ist einige Tonlagen höher als in alltäglich-

chen Unterhaltungen und erste kindliche Äußerungen und Regungen werden übertrieben nachgeahmt. Die Babys werden dadurch zu Interaktionen ermuntert und lernen bereits Charakteristika der Muttersprache sowie soziale Interaktionsregeln als Grundlagen für den Spracherwerb. Durch die in die Interaktionen eingebrachten nonverbalen Übertreibungen werden kindliche Gefühle im Gesicht der Interaktionsperson widergespiegelt, sodass Säuglinge früh Akzeptanz, Bedeutung und Wertschätzung erfahren. Diese reziproken und kontingenten Eltern-Kind-Interaktionen sind relevant für die Sprach- und Bindungsentwicklung, den Aufbau eines positiven Selbstbildes und von Selbstwirksamkeit sowie emotionaler und sozialer Kompetenz. Außerdem sind assoziative Lernerfahrungen in frühen Mutter-Kind-Interaktionen bedeutsam für die Verschaltung, Selektion und Ausdifferenzierung synaptischer Verbindungen im Gehirn, die wichtig sind für kognitive, emotionale und sprachliche Funktionsbereiche (Reck u. a. 2004).

Bei depressiven Erkrankungen ist die Gestaltung und Regulation dieser Mutter-Kind-Interaktionen aber häufig eingeschränkt (Dencke/Thyen/Schlack 2009). Das ist z. B. an einer eingengten und monotonen Stimmlage und Mimik, geringen taktilen Stimulation, wenig Blickkontakt sowie einer durch negative Affekte und wenig auf das Kind fokussierten Sprache erkennbar (Wimmer-Puchinger 2006). Depressiven Frauen fällt es darüber hinaus schwer, kindliche Bedürfnisse wahrzunehmen sowie angemessen und prompt darauf zu reagieren (Reck 2012). Solche wiederholten (negativen) Interaktionserfahrungen mit depressiven Müttern schlagen sich im Verhalten der Säuglinge nieder (z. B. durch Ignorieren mütterlicher Annäherungsversuche) sowie in neurophysiologischen Parametern, wie einer erhöhten Konzentration des Stresshormons Kortisol. Tabelle 2 fasst häufige Reaktionen von Säuglingen auf prototypische Verhaltensweisen postpartal depressiver Mütter zusammen (Reck u. a. 2004, 1068):

Tabelle 2:

Verhaltensweisen depressiver Mütter	Reaktionen der Säuglinge in Mutter-Kind-Interaktionen
Passivität oder Intrusivität	Mehr Rückzug und Vermeidung
Weniger positiver Affekt	Vermeidung des Blickkontaktes
Mehr negativer Affekt	Weniger positiver Affekt
Weniger expressives Ausdrucksverhalten	Niedriges Aktivitätslevel
Weniger körperliche Berührung	Erhöhte Irritierbarkeit
Mangelnde Kontingenz	Geringere Fähigkeit zur Selbstregulation
Geringe Sensitivität für kindliche Signale	Häufigeres Weinen
Weniger Sprache	Erhöhte Stressparameter (Kortisol, Herzfrequenz)

Effekte im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter

Neben weniger intensiven Mutter-Kind-Interaktionen im Säuglingsalter kann eine depressive Erkrankung mit fortschreitendem Alter der Kinder mit einem vernachlässigenden und inkonsistentem Erziehungsstil einhergehen, mit häufiger Kritik und Abwertung kindlicher Bedürfnisse, kaum positiver und viel negativer Rückmeldung sowie offen ausgetragenen familiären Konflikten. Diese ungünsti-

gen Kommunikationsformen und negativen Sozialisierungserfahrungen tragen in der frühen und mittleren Kindheit zum Erwerb ungünstiger Kognitionen und Schemata bei, die latent handlungssteuernd sind und die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls negativ beeinflussen können (Joormann/Eugene/Gotlib 2008). Ist eine Mutter z. B. aufgrund der eigenen affektiven Störung nicht in der Lage, ein trauriges Kind zu trösten und mit ihm in Interaktion zu treten, wird es lernen, bei der Mutter keinen Trost zu finden und ggf. schlussfolgern, störend oder nicht wichtig zu sein. Die unzurei-

chende Spiegelung kindlicher Bedürfnisse löst Stressempfinden bei Kindern aus, da sie nicht lernen, eigene Bedürfnisse angemessen zu regulieren. Dadurch wird Kortisol ausgeschüttet, das nachhaltig die für die Gefühlsregulation und Selbstberuhigung relevanten Gehirnregionen schädigen kann (Ramsauer/Döhmen/Romer 2013).

Diese intrapsychischen Effekte können sich auf die Beziehungsgestaltung des Kindes auswirken: Da negative Gefühle kaum reguliert werden können, ziehen sich die Kinder bei Konflikten schnell zurück und sind in sozialen Kontakten unsicher. *Innerhalb der Familien übernehmen sie häufig die Elternfunktion für den erkrankten Elternteil (Parentifizierung; z. B. Deneke/Thyen/Schlack 2009), indem die Eltern geschont und eigene Bedürfnisse in den Hintergrund gestellt werden.*

Die nachfolgende Abbildung fasst die genannten möglichen Effekte einer mütterlichen Depression auf die kindliche Entwicklung im Sinne eines heuristischen Modells zusammen. Deutlich werden die komplexen familiären Wechselwirkungen, da sich einzelne Effekte



oft gegenseitig beeinflussen: Kinder können z. B. depressionstypische Symptome wie Überforderungserleben oder Schuldgefühle verstärken, da sie nicht vorhandene Aufmerksamkeitsressourcen beanspruchen. Dies schlägt sich wiederum auf das Erziehungsverhalten nieder, sodass sich die ganze Familie in einem Teufelskreis mit negativen Rückkopplungsschleifen befindet.

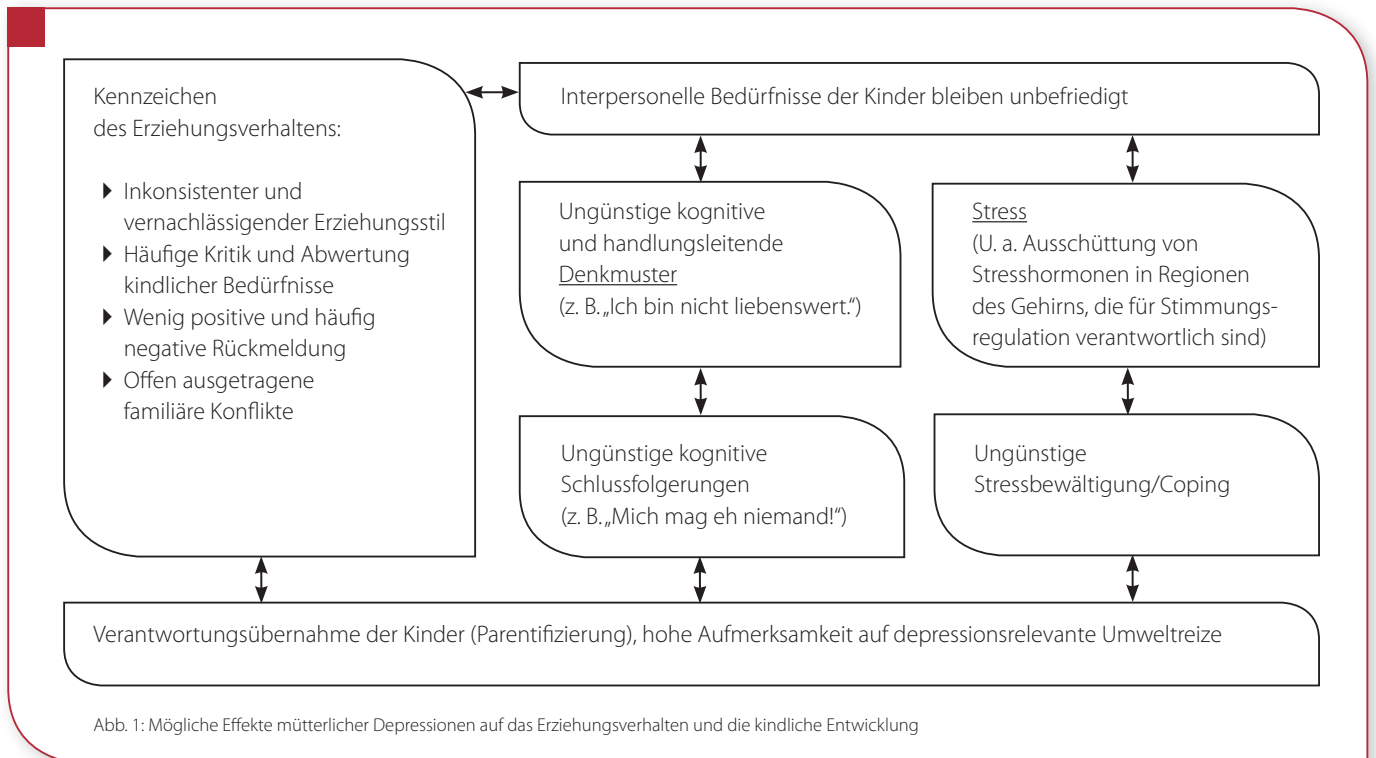


Abb. 1: Mögliche Effekte mütterlicher Depressionen auf das Erziehungsverhalten und die kindliche Entwicklung

Die beschriebenen Entwicklungspfade bilden ein Fundament für eine ungünstige Entwicklung der Kinder bis ins Jugend- und junge Erwachsenenalter, sodass die Wahrscheinlichkeit für eine eigene depressive Störung erhöht ist (Ramsauer/Döhmen/Romer 2013).

Prävention und Intervention

Da mütterliche Depressionen Einfluss auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit dem Kind nehmen und dies maladaptive Folgen für die frühkindliche Synapsenselektion sowie die sprachliche, kognitive und emotionale Entwicklung haben kann, kommt frühzeitigen Interventionsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Zunächst ist die fachkundige psychotherapeutische Behand-

lung der Mutter wichtig, um einer Chronifizierung vorzubeugen. Allerdings wirkt sich eine Verbesserung der depressiven Symptomatik nicht automatisch positiv auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktionen aus (im Überblick s. Reck 2012), was vermutlich auf Lernprozesse im Interaktionsgeschehen zurückzuführen ist und unterstreicht, dass Mutter-Kind-Interaktionen konkret in die Behandlung integriert werden sollten. In Abhängigkeit des Schweregrades des depressiven Störungsbildes reichen die Vorschläge hier von ambulanter videogestützter Mutter-Kind-Therapie bis hin zu stationären Mutter-Kind-Kuren (z. B. Reck u. a. 2004). Unabhängig von dem gewählten Behandlungssetting ist die Einbeziehung des Partners in die Therapie und die Stärkung des sozialen Netzwerkes wichtig, sodass die Mutter im Alltag Unterstützung erfährt.

Fazit

Depressionen zählen zu den häufigsten psychischen Störungen im Postpartalzeitraum und gehen auf biopsychosoziale Ursachen zurück. Bedeutsam sind v. a. eingeschränkte Mutter-Kind-Interaktionen, weil depressionstypische Interaktionsmuster bereits früh gelernt werden und die frühkindliche Gehirnentwicklung oft negativ beeinflusst wird. Betroffene Frauen und ihre Säuglinge sollten so früh wie möglich Hilfe erfahren, damit Symptome nicht chronifizieren und sich Effekte ungünstiger Beziehungserfahrungen nicht potenzieren.

Allerdings soll abschließend vor einer Pathologisierung gewarnt werden, die auch das Risiko einer Stigmatisierung erhöht: Viele Frauen fühlen sich nach Schwangerschaften erschöpft, depressiv verstimmt, verunsichert und den neuen Anforderungen als Mutter nicht gewachsen, ohne dass eine klinisch manifeste Depression vorliegt. Außerdem sind Symptome einer Depression sehr heterogen (vgl. Tab.1) und die mütterliche Feinfühligkeit ist abhängig von der spezifischen Symptom- und Lebenskonstellation einer Frau. Deshalb ist der sensible und nicht wertende Blick für die besonderen Bedürfnisse und Sorgen „neugeborener“ Mütter von besonderer Wichtigkeit, um nicht zusätzlich zu verunsichern, wenn nötig aber schnellstmöglich Unterstützung anbieten zu können. ■



Literatur:

Deneke, Christiane/Thyen, Ute/ Schlack, Hans G.: Kinder in besonderen Familiensituationen. In: Schlack, Hans G./Thyen, Ute/Kries, Rüdiger (Hg.): Sozialpädiatrie. Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag. Heidelberg 2009, 395–409.

Joomann, Jutta/Eugene, Fanny/Gotlib, Ian: Parental depression: Impact on children and mechanisms underlying transmission of risk. In: Nolen-Hoeksema, Susan/Hilt, Lori M. (Hg.): Handbook of depression in adolescents. Hillsdale/USA 2008, 441–472.

Ramsauer, Brigitte/Döhmen, Sabine/Romer, Georg: Postpartale psychische Störungen. Mutter-Kind-Behandlung aus kinderpsychiatrischer Perspektive. In: Psychotherapeut 58 (2), 2013, 165–170.

Reck, Corinna: Depression und Angststörung im Postpartalzeitraum: Prävalenz, Mutter-Kind-Beziehung und kindliche Entwicklung. In: Cierpka, Manfred (Hg.): Frühe Kindheit 0-3. Berlin/Heidelberg 2012, 301–309.

Reck, Corinna/Fuchs, Thomas/Möhler, Eva/Downing, George/Mundt, Christoph: Psychotherapie der postpartalen Depression. Mutter-Kind-Interaktionen im Blick. In: Der Nervenarzt, 75 (11), 2004, 1068–1073.

Riecher-Rössler, Anita: Was ist postpartale Depression? In: Wimmer-Puchinger, Beate/Riecher-Rössler, Anita (Hg.): Postpartale Depression. Von der Forschung zur Praxis. Wien 2006, 11–20.

Robert Koch-Institut: Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell 2010“. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin 2012.

Röhrle, Bernd/Christiansen, Hanna: Psychische Erkrankungen eines Elternteils. In: Lohaus, Arnold/Domsch, Holger (Hg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2009, 259–269.

Wimmer-Puchinger, Beate: Prävention von postpartalen Depressionen – Ein Pilotprojekt des Wiener Programms für Frauengesundheit. In: Wimmer-Puchinger, Beate/Riecher-Rössler, Anita (Hg.): Postpartale Depression. Von der Forschung zur Praxis. Wien 2006, 21–49.

Dr. rer. nat. Janine Trunk ist Klinische Psychologin (M.Sc.) und hat eine Verwaltungsprofessur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Psychologie an der Hochschule Emden/Leer inne. Zuvor war sie in unterschiedlichen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und in psychosozialen Beratungsstellen tätig.

Zu den Bildern dieser Ausgabe

Die Fotos zeigen Momente aus dem Projekt Papilio, das deutschlandweit Sucht- und Gewaltprävention im Kindergarten durchführt. Auf Seite 19 finden Sie einen Artikel über Papilio.

Anna Dintsioudi / Jörn Borke

Autonomie und Verbundenheit

Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Frühpädagogik

Anhand der Prototypen Autonomieorientierung und Verbundenheitsorientierung erläutern die Autoren ihren Ansatz von kultursensitiver Frühpädagogik. Dabei wird deutlich, dass Kultur nicht mit Herkunft oder Religion gleichzusetzen ist, sondern (auch) durch soziodemografische Merkmale beeinflusst wird.

▶ In Institutionen wie der Kita treffen Personen aus den unterschiedlichsten kulturellen Kontexten aufeinander und bringen eine große Diversität an Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Einstellungen mit. Darin besteht ein erhebliches Potential an Irritation sowohl auf Eltern- wie auf Erzieher/-innenseite. Die frühpädagogische Praxis ist angehalten, auf diese Situation zu reagieren. Es besteht ein dringender Bedarf nach fundierten Konzepten zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Frühpädagogik. Wie kann nun eine Frühpädagogik, bei der unterschiedliche kulturelle Hintergründe systematisch berücksichtigt werden, aussehen? Hier gibt es keine einfache Antwort oder gar ein Rezept. Es existieren unterschiedliche Ansätze und Herangehensweisen.

Auf der einen Seite finden sich Ansätze, die eine sehr grobe Unterteilung von kultureller Vielfalt vornehmen und beispielsweise Familien mit Migrationshintergrund mit Familien ohne Migrationshintergrund vergleichen oder türkischstämmige mit russischstämmige Familien. Durch diese ausgeprägte Komplexitätsreduktion besteht allerdings die Gefahr einer unangemessenen Vereinfachung, durch die dann die jeweiligen Unterschiede innerhalb der Gruppen nicht mehr ausreichend wahrgenommen werden können. Denn Familien mit Migrationshintergrund können nicht als Einheit aufgefasst werden, sondern unterscheiden sich außer nach der Herkunft, im formalen Bildungsniveau, den Gründen für die Migration, den Einstellungen gegenüber der Herkunfts- und der aufnehmenden Kultur und vielen anderen Aspekten.

Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, die das Bilden von Gruppen generell problematisieren und von der Einzigartigkeit jeder Familie ausgehen. Diese ist bei genauer Betrachtung natürlich zweifelsfrei gegeben. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen definierten Gruppen, die helfen können, die Alltagsabläufe (z. B. Eingewöhnung, Spielsituationen, Kontaktaufbau mit den Eltern) in der Kita so zu gestalten, dass man den Familien mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gerecht wird und den frühpädagogischen Fachkräften konkrete Handlungsoptionen zur Verfügung stellt.

In diesem Artikel wird ein Ansatz einer kultursensitiven Frühpädagogik vorgestellt, bei dem kulturelle Unterschiede durch die jeweiligen Kontextbedingungen von Familien beschrieben werden, um so

eine Grundlage für die Systematik von Unterschieden herzustellen (Borke et al. 2011; Borke/Keller im Druck; Keller 2013).¹ Dazu werden der Forschungshintergrund sowie die Begriffe der Kultur und der Kultursensitivität, wie sie im Rahmen dieses Ansatzes verstanden werden, näher beleuchtet.

Kultur und Kultursensitivität

Prof:in Dr. Heidi Keller und ihre Mitarbeiter/-innen vom Fachgebiet Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück sowie von der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) befassen sich seit ca. 30 Jahren mit der Analyse von kindlichen Entwicklungspfaden in unterschiedlichen kulturellen Kontexten (z. B. Keller 2007, 2011). *Kultur bzw. kultureller Kontext wird dabei weder mit Ethnie oder Staatsangehörigkeit gleichgesetzt, noch mit Religion (auch wenn diese Dimensionen natürlich innerhalb der einzelnen Kontexte eine große Bedeutung haben). Kulturelle Kontexte werden dabei als Zusammenspiel bestimmter soziodemographischer Merkmale verstanden, die bestimmte Weltansichten zur Folge haben.* Diese Weltansichten beinhalten auch Vorstellungen über die Entwicklung und Erziehung. Die relevanten Merkmale, mit Hilfe derer man solche Kontexte beschreiben kann, sind z. B. der Wohnort (ländlich vs. städtisch), der Bildungsgrad (formal hoch vs. formal niedrig gebildet), das Familienmuster (Klein- vs. Großfamilie) und die ökonomische Situation. Ähnliche soziokulturelle und sozioökonomische Strukturen führen also zu ähnlichen Handlungs- und Überzeugungsmustern bei Eltern, die jeweils passend sind, um die Kinder gut auf die verschiedenen Umweltbedingungen vorzubereiten. Zur Beschreibung der jeweils adaptiven kulturellen Modelle in diesen Kontexten eignen sich besonders zwei menschliche Grundbedürfnisse, die weltweit für jeden Menschen bedeutend sind, jedoch in sehr unterschiedlichen Ausmaßen und Ausgestaltungen auftreten, d. h. kulturell unterschiedlich definiert werden. Das sind die Bedürfnisse nach Autonomie (Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung) und Verbundenheit (Gemeinschaftlichkeit, Zusammengehörigkeit und Orientierung gebende Gruppenprozesse) (Keller 2007, 2011).

Hier kann man sich prinzipiell unendlich viele unterschiedliche kontextabhängige Ausprägungen beider Bedürfnisse vorstellen. Im Folgenden sollen zwei prototypische Merkmalskombinationen

näher dargestellt werden: Der Prototyp der Autonomieorientierung, der sich bei Familien in westlichen, städtischen, mittelständischen, formal hoch gebildeten Kontexten findet und der Prototyp der Verbundenheitsorientierung, der typisch ist für nicht-westliche, ländliche, formal niedrig gebildete Familien in großfamiliären Strukturen.

Autonomieorientierung

Beim ersten Prototyp ist die psychologische Autonomie die treibende Kraft für die Entwicklung von Kindern (Autonomieorientierung) und beim zweiten ist es die hierarchische Verbundenheit innerhalb des jeweiligen Lebensumfeldes (Verbundenheitsorientierung).

In autonomieorientierten Kontexten wird die Realisierung von Absichten jedes einzelnen Individuums sowie dessen Wünsche und Präferenzen für wichtig erachtet. Die Stärkung des Selbstwertes und die Selbstverwirklichung werden als essenziell für eine gute Entwicklung des Kindes betrachtet; die Kinder sollen selbstbewusst und unabhängig sein. Die Verhaltensgrundlagen dafür lassen sich bereits früh in den Interaktionsprozessen mit Säuglingen beobachten. *So zeigen beispielsweise Eltern aus autonomieorientierten Kontexten in der Beschäftigung mit ihren Kindern ein hohes Ausmaß an Blickkontakt (Keller et al. 2009). Dieser ist besonders geeignet, um dem Kind durch Nachahmen von und Reagieren auf kindliche Aktionen, Selbstwirksamkeitserlebnisse zu vermitteln.* Diese unterstützen die Entwicklung eines Bewusstseins darüber, eine eigenständige Person mit eigenen Wünschen und Vorlieben zu sein. Es lässt sich folglich zeigen, dass Kinder aus autonomieorientierten Kontexten sich signifikant früher als eigenständige Personen und losgelöst von anderen wahrnehmen als Kinder aus verbundenheitsorientierten Kontexten (Keller et al. 2004). Auch werden Kinder in autonomieorientierten Kontexten eher dazu angehalten, eigene Meinungen und eigene Bedürfnisse kenntlich zu machen und zu verfolgen. Diese Grundhaltung zieht sich durch die gesamte Kindererziehung hindurch und zeigt sich z. B. auch in Gesprächen zwischen Eltern und Kindern. Eltern, die sich auf Autonomieorientierung fokussieren, sprechen mit ihren Kindern auf eine ganz bestimmte Art und Weise: Sie verwenden z. B. viele offene, auf das kindliche Befinden fokussierte Fragen, die das Kind dazu anregen, seine Erfahrungen und Wünsche zu äußern. Das Kind wird ermutigt, als gleichberechtigter Gesprächspartner zu agieren und von seinen aktuellen und auch in der Vergangenheit liegenden Erfahrungen zu berichten. Zudem werden die kindlichen Aussagen oft positiv bestärkt durch z. B. wertschätzendes Wiederholen der kindlichen Aussage und durch viele in die Unterhaltung einbezogene Details. Diese elterlichen Strategien stehen im Dienste der Erziehung eines psychologisch autonomen Kindes. Sie haben sich auch für den schulischen Erfolg als sehr wertvoll erwiesen, da das hiesige Bildungssystem eher an psychologischer Autonomie orientiert arbeitet und erwartet, dass Kinder mit Schuleintritt gleichberechtigte Unterhaltungspartner sind und ihre Sichtweisen ausdrücken können (Schröder et al. im Druck; Schröder/Keller 2012).

Verbundenheitsorientierung

In verbundenheitsorientierten Kontexten dagegen stehen soziale Verantwortung und Handlungsautonomie im Vordergrund. Das bedeutet, dass ein Kind schon sehr früh eigenverantwortliche Tätigkeiten ausführen können sollte, die dem Leben in der sozialen Gemeinschaft und der Familie dienlich sind und den sozialen Normen der Familie entsprechen (z. B. bei der Betreuung von Geschwis-

terkindern). Hierfür ist es sinnvoll, dass die physische Entwicklung unterstützt wird, z. B. das Laufen lernen, damit das Kind schnell motorisch von seiner Umwelt unabhängig wird und z. B. früh im Haushalt helfen kann. Die individuellen Bedürfnisse stehen in diesem kulturellen Kontext nicht im Vordergrund, da das Selbstwertgefühl eher aus dem Beitrag zur Gemeinschaft (der Großfamilie) erwächst. *Anders als in autonomieorientierten Kontexten, spielt hier in den frühen Interaktionsprozessen der Körperkontakt eine bedeutende Rolle, während dem Blickkontakt eine eher untergeordnete Rolle zukommt (Keller et al. 2009). Durch den Körperkontakt mit verschiedenen Bezugspersonen kann familiäre Nähe, Zusammengehörigkeit und die Bedeutung der Gruppe betont werden.* Damit zusammenhängend werden auch Gruppenregeln und -hierarchien vermittelt. So zeigen Kinder aus verbundenheitsorientierten Kontexten ein höheres Ausmaß an Gehorsam gegenüber Aufforderungen der Eltern als Kinder aus autonomieorientierten Kontexten (Keller et al. 2004).

Auch verbal wird diese Grundhaltung ersichtlich. Die Eltern geben Gesprächsinhalte vor, leiten Gespräche, sodass Kinder die Rolle von aktiven Zuhörer/-innen einnehmen. Das Kind soll durch das aktive Zuhören soziale Normen und Rollen erlernen, die Eltern wiederholen viele Aussagen, um das Lernen zu erleichtern. Die Beziehung zwischen Eltern und Kind gleicht einer Lehrer-Schüler-Beziehung. Nicht das persönliche Wohlbefinden, sondern Erfahrungen in der sozialen Gemeinschaft stehen im Vordergrund des Gespräches.

Wie oben erwähnt, handelt es sich hier um zwei Prototypen. Daneben existieren noch vielerlei Kombinationen dieser Prototypen. Das bedeutet, dass unabhängig davon, in welchem Land/Staat man sich bestimmte Merkmalskombinationen anschaut, die Auswirkungen auf die Kindererziehung bei ähnlichen Kontextfaktoren auch ähnlich hinsichtlich der jeweiligen Merkmalskombinationen ausfallen. Schaut man sich z. B. die Ziele von formal niedrig gebildeten bäuerlichen Großfamilien für die Entwicklung ihrer Kinder im ländlichen Indien und im ländlichen Kamerun an, so finden sich dort mehr Gemeinsamkeiten, als wenn man die Ziele von Familien im ländlichen und städtischen Indien (Gleiches lässt sich für Kamerun zeigen) vergleicht (Keller et al. 2009). Aber man braucht gar nicht so weit in die Ferne zu schauen: Auch innerhalb Deutschlands zeigen sich bezüglich der Vorstellungen von guter Kindererziehung, der Erziehungsstile und -ziele je nach Herkunfts- und Aufenthaltskontext entsprechende Unterschiede hinsichtlich einer Orientierung an psychologischer Autonomie oder an hierarchischer Verbundenheit bzw. an den unterschiedlichsten Mischformen. Mit diesen unterschiedlichen kulturellen Hintergründen verbinden sich unterschiedliche Traditionen der Kinderbetreuung und damit zusammenhängend unterschiedliche Erwartungen und Vorerfahrungen mit frühkindlichen Einrichtungen (Borke et al. 2011; Borke/Keller im Druck). Die systematische Berücksichtigung dieses Wissens um kulturelle Unterschiede sowie eine entsprechend offene Haltung bei der Arbeit mit Familien und die Fähigkeit auf unterschiedliche pädagogische Handlungsstrategien zurückgreifen zu können, wird als Kultursensitivität bezeichnet. Die praktische Umsetzung soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Kultursensitive Frühpädagogik

Was bedeutet das nun für eine kultursensitive Frühpädagogik?

Wie dargestellt, ist Kultur in dem hier vorgestellten Sinne keine Frage des Herkunftslandes², sodass beispielsweise die Bezeichnungen „türkischstämmige, russischstämmige oder auch deutsch-



stämmige Eltern einer Kindertageseinrichtung“ noch keine ausreichende Information darüber bieten, welche Wertvorstellungen und Erziehungseinstellungen die jeweiligen Familien vertreten. Ebenso wenig kann man deutschstämmigen oder andersstämmigen in der Frühpädagogik arbeitenden pädagogischen Fachkräften einheitliche Erziehungsvorstellungen und -praktiken zusprechen. Somit ist die Forderung nach einer „kultursensitiven“ Frühpädagogik nicht ganz so einfach zu erfüllen, wie es vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag.

Um also eine kultursensitive Arbeit in der Krippe oder Kita trotzdem zu ermöglichen, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, aus welchen kulturellen Kontexten die Kinder und Familien kommen, mit denen man arbeitet und aus welchem kulturellen Kontext man selbst kommt. Hierbei ist eine Haltung des Interesses und der Wertschätzung zentral, um sich gegenseitig kennenzulernen und die jeweils anderen Sichtweisen als Bereicherung zu erleben. Durch diese Form der Begegnung kann dann auch eine für alle stimmige Passung zwischen pädagogischem Fachpersonal und den unterschiedlichen Eltern sowie dem Bildungskonzept der jeweiligen Einrichtung wachsen.

Was passiert aber, wenn sich kulturelle Kontexte und somit auch Vorstellungen zu richtiger Kindererziehung sehr stark unterscheiden?

Viele Missverständnisse in der frühpädagogischen Praxis zwischen Eltern/Kindern und pädagogischem Personal beruhen auf solchen Diskrepanzen. Wenn ein Kind aus einer eher verbundenheitsorientierten Familienkultur in eine eher an autonomieorientierten Konzepten ausgerichtete Kita kommt, kann es anfangs sehr irritiert davon sein, nach seinen persönlichen Präferenzen beim Spielen, Essen, im Morgenkreis etc. gefragt zu werden. Es wird möglicherweise nicht gewohnt sein, eigene Präferenzen zu äußern und durch viele offene Fragen überfordert sein. Auch die Eltern können von dieser Art, mit dem Kind zu sprechen, irritiert sein. In einer solchen Situation kann es helfen, wenn man das Kind eher nach Verhalten, Einstellungen und Präferenzen der Gruppe fragt. Statt also Fragen, die das „Du“ betonen, lieber Fragen, die auf das „Wir“ der Gruppe, oder die Befindlichkeiten anderer Gruppenmitglieder fokussieren, stellen. Es geht also allgemein darum, dass die unterschiedlichen Hintergründe der Eltern wahrgenommen und die jeweils daraus erwachsenen Wünsche als kulturell gewachsene Überzeugungen verstanden werden; während beispielsweise für Eltern aus einem eher verbundenheitsorientierten Kontext Freispielmöglichkeiten für Kinder irritierend sein können, da sie eher klare Lernangebote in der

Kita erwarten, können Eltern aus autonomieorientierten Kontexten genau diese Freispielmöglichkeiten gegebenenfalls als gute Form der Individualentwicklung empfinden.

In einem nächsten Schritt können auf dieser Basis dann Umgangsweisen für den pädagogischen Alltag gefunden oder auch ausgehandelt werden, um sowohl den Wünschen der Eltern als auch dem Kind sowie den erzieherischen Grundsätzen der Einrichtung gerecht zu werden (zur Vertiefung und für Beispiele siehe Borke et al. 2013; Borke et al. 2011; Borke/Keller im Druck). Zusammenfassend ist für eine gelungene kultursensitive Frühpädagogik eine Kombination aus

- a) dem Wissen um unterschiedliche kulturelle Hintergründe,
 - b) einer kultursensitiven Haltung sowie
 - c) der Fähigkeit, unterschiedliche Handlungsmuster entsprechend kultursensitiv auf unterschiedliche Kinder und Familien abstimmen zu können,
- als essentiell zu betrachten. ■

Anmerkungen:

- 1 Hier können aufgrund der Kürze des Textes lediglich einführende Überlegungen und Auszüge dargestellt werden. Für einen vertiefenden und umfassenderen Einblick sei auf die angegebene Literatur verwiesen.
- 2 Natürlich spielen eher herkunftslandbezogene Bereiche wie Sprache, Religion und historische Besonderheiten eine Rolle und sollten auch in die frühpädagogische Arbeit einbezogen werden. Sie sind aber, dem in diesem Artikel vorgestellten Ansatz zufolge, nicht ausschlaggebend für die Beschreibung des kulturellen Kontextes.

Literatur:

- Borke, Jörn/Brouer, Alke/Bruns, Hanna/Döge, Paula/Hamilton-Kohn, Beate/Harting, Vanessa/Kärtner, Joscha/Kleemiß, Hannelore/Pypec, Karina: Kultursensitive Krippenpädagogik – Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar/Berlin 2013.
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München 2011.
- Borke, Jörn/Keller, Heidi: Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart im Druck.
- Keller, Heidi: Cultures of infancy. Mahwah, USA 2007.
- Keller, Heidi: Kinderalltag. Heidelberg 2011.
- Keller, Heidi (Hg.): Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können. Freiburg 2013.
- Keller, Heidi/Borke, Jörn/Staufenbiel, Thomas/Yovsi, Relindis D./Abels, Monika/Papaligoura, Zaira/Jensen, Henning/Lohaus, Arnold/Chaudhary, Nandita/Lo, Wingshan/Su, Yanjie: Distal and Proximal Parenting as two Alternative Parenting Strategies during Infant's Early Months of Life. A Cross-Cultural Study. In: International Journal of Behavioral Development 33 (5), 2009, 412–420.
- Keller, Heidi/Yovsi, Relindis D./Borke, Jörn/Kärtner, Joscha/Jensen, Henning/Papaligoura, Zaira: Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self Recognition and Self Regulation in Three Cultural Communities. In: Child Development 75 (6), 2004, 1745–1760.
- Schröder, Lisa/Keller, Heidi: Alltagsbasierte Sprachbildung. nifbe-Themenheft Nr. 6. Osnabrück 2012.
- Schröder, Lisa/Dintsiodi, Anna/List, Marit/Keller, Heidi: Sprachliche Bildung im Kita-Alltag. Gespräche mit Kindern anregen und lebendig gestalten [DVD und Begleitheft]. Berlin im Druck.

Anna Dintsiodi ist Diplompsychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).

Dr. rer. nat. Jörn Borke ist Diplompsychologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Außerdem leitet er die Babysprechstunde Osnabrück.

Eva Hanel

Raus aus den Windeln – rein in die Medienwelten?!

Frühe Mediennutzung

Medien sind aus der Kindheit heute nicht mehr wegzudenken. Dennoch müssen Eltern und Erziehungspersonen zwischen ungefährlichen und problematischen Inhalten im Fernsehen und Internet unterscheiden, um ihre Kinder zu schützen. Zu bedenken ist, dass die Entwicklung eigener Fähigkeiten hauptsächlich durch die Schulung der eigenen Sinne erfolgt – und das geschieht am besten im realen Miteinander.

► Ob Fernsehen, Kino oder digitale Medien: Angebote gibt es selbst schon für die Kleinsten – und nicht gerade wenige. Doch neben speziell auf diese Altersgruppe zugeschnittene Unterhaltung bergen diese Formate auch Gefahren. Zu viele gruselige oder spannende Momente, die Verführung zum Konsum durch Werbung und vielfältigste Online-Angebote können Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung beeinträchtigen.

Kinder und Fernsehen

Dass Kindheit heute auch Medienkindheit ist, ist unumstritten und wird anhand zahlreicher Studien Jahr für Jahr belegt. Die KIM-Studie dokumentiert das Medienverhalten der Sechs- bis Dreizehnjährigen seit 1999. Sie belegt, dass Kinder mittlerweile in Haushalten aufwachsen, die fast vollständig mit Fernsehern und Mobiltelefonen, oftmals auch mit Computern samt Internetzugang ausgestattet sind. 58 Prozent der Kinder verfügen über einen eigenen CD-Player, jedes zweite Kind besitzt ein Handy oder eine Spielkonsole. 45 Prozent haben einen MP3-Player und jedes dritte Kind schaut seine bevorzugten Sendungen auf dem eigenen Fernseher. Die technische Ausstattung unterstreicht die Nutzung der Medien: Neben Verabredungen mit Freunden und alltäglichem Spielen gehört Fernsehen zu den liebsten Freizeitaktivitäten bei Jungen und Mädchen. Favorisiert wird von Drei- bis Dreizehnjährigen eine bunte Mischung aus Kinder- und Erwachsenen sendungen wie „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, „Die Simpsons“, „Deutschland sucht den Superstar“, „Hannah Montana“ und „SpongeBob Schwammkopf“. Der jüngst erschienene Sonderteil „miniKIM“ der KIM Studie 2012 gibt zusätzlich Auskunft über das Medienverhalten zwei- bis fünfjähriger Kinder. Nach Angaben der Erziehungsberechtigten haben 23 Prozent der Zwei- bis Dreijährigen und acht Prozent der Vier- bis Fünfjährigen noch gar keine Erfahrung mit dem Fernseher gemacht. Gucken sie fern, werden zielgerichtet bestimmte Sendungen von den Eltern ausgewählt. Auch Zwei- bis Fünfjährige haben bereits Lieblingssendungen: „Unser Sandmännchen“, „Die Sendung mit der Maus“, „Bob der Baumeister“, „Jim Knopf“, „SpongeBob Schwammkopf“ oder „Kikaninchen“ gehören dazu. Diese Sendungen entsprechen den kindlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten. „Ich mag Caillou. Der ist so mutig“, erzählt ein fünfjähriger

Junge. Auch diese Zeichentrickserie zeichnet sich durch eine einfache Sprache und ein einfaches Verständnis der Handlung aus, die meist alltägliche Herausforderungen von Kindern im Vorschulalter widerspiegelt. Kinder sehen Fernsehinhalte nicht nur, sie erleben diese Sendungen ganzheitlich. Je mehr Sinne ein Format anspricht (beispielsweise die Aufforderung zum Mitsingen oder Mittanzen), desto intensiver wird das Kind emotional eingenommen. *Einen Film rational zu erfassen, ist für Vor- und Grundschulkindern unwichtig.* Sie lachen, schreien und kommentieren das Gesehene und ahmen die Mimik und die Gestik ihrer Helden nach. Die Fernsehanfänger brauchen einfache Geschichten, die sich dicht an der eigenen Lebenswelt bewegen, um das Gesehene verarbeiten zu können. In den Fernsehsendungen sollten sie Gegenstände wiedererkennen können und ihnen eine Bedeutung zuweisen. Je jünger die Kinder sind, desto kürzer sollten die Erzählsequenzen sein. Je älter sie werden, desto mehr Handlungsbögen sind möglich und erwünscht.

Problematische Seiten des Fernsehens

Gerade die Jüngsten erleben vor dem Fernseher ein wahres Feuerwerk an Eindrücken – und manche können sie ängstigen. Dazu gehören Katastrophen und Unglücke in Nachrichten oder Reality-TV-Sendungen. Gerade die dramaturgischen und inhaltlichen Elemente von Nachrichtensendungen, auch von Naturdokumentationen provozieren Fragen und lösen Verunsicherungen aus. Fängt oder frisst ein Tier ein anderes, werden Tiere in Gefahrensituationen gezeigt, reagieren Mädchen und Jungen schnell ängstlich. Auch tierische Hauptdarsteller in Spielfilmen („Sammys neue Abenteuer“ oder „Madagascar 3“) können Kinder in hohem Maße „ergreifen“ – vor allem in bedrohlichen oder spannenden Szenen. Gewalthaltige Medieninhalte führen nicht unmittelbar zu aggressivem Verhalten, sie wirken vorrangig in einem Bündel von Faktoren. *Mediale Darstellungsformen von Gewalt sind dann problematisch, wenn sie in einem realistischen und/oder humorvollen Setting angesiedelt sind, wenn der gewalttätige Fernsehheld als attraktive Figur inszeniert wird, die Gewalt handlungen als gerechtfertigt dargestellt bzw. nicht bestraft werden und wenn den Opfern kein sichtbarer Schaden zugefügt wird.* Ein weiterer wichtiger Faktor in der Wirkungsdiskussion ist das soziale Umfeld. Wie wird innerhalb der Familie, dem

Kindergarten und dem Freundeskreis mit Gewalt umgegangen? Werden Konflikte in der Familie mit verbaler oder körperlicher Gewalt gelöst? Dann kann es sein, dass Kinder dieses Problemlösungsmuster übernehmen. Wird diese Art der Konfliktlösung durch Medieninhalte verstärkt, kann sich dieses Verhalten auch dadurch verfestigen.

Die Fähigkeit, verschiedene Formen der Gewaltdarstellung (Nachrichten, Reality-TV, Spielfilm, Trickfilm usw.) zu erkennen, zu differenzieren und zu bewerten, nimmt mit Alter und Schulbildung zu. Gewalthandlungen werden dann als solche erkannt und in der Regel negativ bewertet, wenn die Folgen für das Opfer sichtbar sind, wenn es z. B. seelisch leidet, blutet oder ins Krankenhaus muss.

Ergebnissen der Medienwirkungsforschung zufolge ist Gewalt für Kinder dann unproblematisch, wenn diese realitätsfern und ohne sichtbare Folgen dargestellt wird. Das heißt, dass fiktive und verharmlosende Gewalt in Zeichentrickfilmen in der Regel keine negativen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche hat. Problematisch wird es für die Jüngsten allerdings auch hier, wenn sich physische und verbale Gewalt in Form von Schlägen, Tritten, Beschimpfungen und Erniedrigungen zu sehr häufen.

Im Kino sind Kinder einer anderen Rezeptionssituation ausgesetzt. Die große Leinwand, das Dolby-Surround-System und Filme von oftmals mehr als 90 Minuten Länge, können gerade jüngere Kinder überfordern. Ist ein Film von der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) ab 0 Jahren freigegeben, bedeutet das, dass vom Film grundsätzlich kein gefährdender Einfluss auf die seelische und geistige Entwicklung von jüngeren Kindern ausgeht. Bekommt ein Film ein solches Kennzeichen, muss die Geschichte episodisch aufgebaut sein und einen soliden Wechsel zwischen an- und entspannenden Szenen bieten. Die Figuren sind nachvollziehbar charakterisiert und „das Gute“ prägt die filmische Atmosphäre. Spannende und beängstigende Szenen werden durch Humor in ihrer Wirkung abgeschwächt. Die Musik unterstützt die filmische Erzählung und kündigt Spannung wie Entspannung an. Problematische Situationen werden positiv aufgelöst und die Filmerzählung mündet in einem überzeugenden Happy End. Da jedes Kind Film Inhalte unterschiedlich verarbeitet, muss bedacht werden, dass die Altersfreigaben der FSK keine pädagogischen Empfehlungen sind. Es bleibt in der Verantwortung der Eltern, ab welchem Alter der Nachwuchs einen Kinobesuch tatsächlich als etwas Tolles erleben kann.

Kinder und digitale Medien

Mit Tablets und Smartphones ist es kinderleicht im Internet zu surfen – was aber nicht bedeutet, dass sich die Jüngsten dort bereits souverän bewegen. Nur 10 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen sind laut der KidsVerbraucherAnalyse 2012 online. Die mobilen Endgeräte eignen sich allerdings hervorragend zum Spielen, Musik hören, Filme sehen oder Lernen. Die dafür zur Verfügung stehende Apps boomen zurzeit. Eltern nutzen die Anwendungen gern, um lange Autofahrten zu überbrücken oder Wartezeiten zu verkürzen. Durch das Tippen oder Wischen auf dem berührungsempfindlichen Display können Bilder vergrößert oder weitergeschoben, Buttons angeklickt oder Bilder ausgemalt werden. Die Auswahl an Apps ist riesig und für Eltern ist es nicht einfach zu entscheiden, welche Mal- oder Spiele-App sich lohnt, heruntergeladen zu werden. Kinderbuch-Apps werden gerne zum Vorlesen genutzt. Das Vorlesen wird im Sinne des traditionellen Mediennutzungsmusters aus der Sicht der Medienforschung als pädagogisch bedeutsame Art der

Mediensozialisation verstanden. Die Vorlesestudie 2012 dokumentiert, dass Bilder- und Kinderbuch-Apps das Vorlesen aus dem Buch nicht ersetzen, sondern ergänzen. „Ich kann mir vorstellen, das iPad zum Vorlesen zu nutzen. Zusätzlich zu guten Büchern!“ wird eine 25-jährige Mutter eines zweijährigen Sohnes in der Studie zitiert. Da Familien mit formal niedriger Bildung genauso häufig über Tablets verfügen wie Familien mit formal hoher Bildung, sieht die Stiftung Lesen in der Verbreitung der Tablets großes Potential, Familien jeglichen Bildungsniveaus über die neue Technik zu erreichen.

Medienerziehung in der Familie

Für Eltern ist es nicht einfach, den Medienkonsum ihrer Kinder einzuschätzen. Auseinandersetzungen über das, was und wie lange etwas im Fernsehen gesehen oder am Computer gespielt werden darf, sind in vielen Familien an der Tagesordnung. Für knapp die Hälfte der Eltern von Kindern im Vorschulalter ist das Thema Medienerziehung laut MiniKIM 2012 von besonderem Interesse. Generell betrachten sich Eltern in Fragen der Medienerziehung als gut gewappnet. Vor allem im Bereich der Fernseherziehung wissen Eltern, was ihre Kinder sehen und können die Angebote entsprechend einordnen. „Ich kann da nur für die Programmzeitschrift Flimmo werben. Die ist toll!“, wirbt eine Mutter während einer medienpädagogischen Elternveranstaltung. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto besser ist das gefühlte Wissen. Das bestätigen auch die Ergebnisse der Ifm-Studie „Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie“. Bei Eltern mit niedrigem Bildungsstand und belasteter Lebenssituation gerät der Fernsehumsatz oftmals aus dem Blickfeld.

Weniger kompetent fühlen sich Eltern, wenn es um die Themenbereiche Internet, Soziale Netzwerke und Computerspiele geht. Viele Eltern haben Angst vor unerwünschten Kontakten in den Sozialen Netzwerken und geben an, dass sie sich zu wenig mit den von Kindern genutzten Internetangeboten auskennen. Auf die Faszination und Anziehungskraft von Computerspielen scheinen Eltern so gut wie gar nicht vorbereitet zu sein. Entsprechend bergen diese Spiele eine Menge Konfliktpotenzial.

Der Austausch mit anderen Eltern wird als gewinnbringend eingeschätzt, ebenso die Informationen, die über den Kindergarten bzw.



die Krippe an die Eltern herangetragen werden. Als weniger relevant werden Bücher, Zeitschriften oder das Internet als Informationsquelle angesehen. Regeln rund um die Medienerziehung gibt es in nahezu allen Familien. Dort, wo Regeln aufgestellt werden, kommt es auch zu Konflikten. Beispielsweise wenn Kinder nicht damit einverstanden sind, wenn ein bestimmtes Fernsehformat verboten wird oder vereinbarte Zeitkontingente von den Kindern überschritten werden. Konflikte sind aber Bestandteil von Erziehung und auch Teil der Medienerziehung. Wichtig ist, in welcher Form und mit welchem Ergebnis die Konflikte ausgetragen werden.

Fazit

Die Freizeit von Kindern, auch von Vorschulkindern, ist heute auch Medienfreizeit. Medien sind nicht mehr ein gesonderter Teil des kindlichen Alltags, ihre Nutzung findet in vielen Lebenssituationen der Kinder statt. Zu bedenken ist jedoch beim Einsatz digitaler Medien im frühen Kindesalter, dass für die Entwicklung der Kinder das Erlernen eigener Fähigkeiten, wie das Greifen, Fühlen und Nutzen von Gegenständen in erster Linie die eigenen Sinne geschult werden sollten. Die Nutzung von Tablets und anderen digitalen Medien sollte als Ergänzung gesehen werden – möglichst im Beisein der Eltern. Werden die Kinder älter, sollte über die Vorteile und Gefahren des jeweiligen Mediums gesprochen und es sollten gemeinsam Regeln für deren Benutzung aufgestellt werden. ■

Literatur:

Aufenanger, Stefan: Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren. In: merz medien+erziehung (2), 2013, 8–14.

Egmont Ehapa Verlag GmbH (Hg.): KidsVerbraucherAnalyse 2012 (KVA). Berlin 2012.

Feierabend, Sabine/Blödorn, Sascha: Fernsehen im Kinderalltag. In: tv diskurs (1), 2012, 30–33.

Feierabend, Sabine/Klingler, Walter: Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2012. In: Media Perspektiven (4), 2013, 190–201.

Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) (Hg.): Grunddaten Kinder und Medien 2012. München 2012.

Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid: Medien und Gewalt. Teil 3: Einflussfaktoren im Wirkungsprozess. In: tv diskurs (1) 2006, 58–63.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart 2013.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Stuttgart 2012.

Stiftung Lesen (Hg.): Vorlesestudie 2012. Digitale Angebote – neue Anreize für das Vorlesen? Mainz 2012.

tv diskurs (Hg.): Wenn Kinder fernsehen. Vorlieben, Entwicklungsaufgaben und Abgleich mit dem eigenen Leben. Interview Prof. Joachim von Gottberg mit Dr. Maya Götz. tv diskurs (1) 2012, 23–29.

Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia: Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Band 72 der LfM-Schriftenreihe, Düsseldorf 2013.

Eva Hanel ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als Medienreferentin bei der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.



Heidrun Mayer

Sucht und Gewalt frühzeitig vorbeugen

Das Präventionsprogramm Papilio setzt im Kindergarten an

Die Prävention von Sucht und Gewalt muss früh beginnen, um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen. Deshalb setzt das Präventionsprogramm Papilio bereits im Kindergarten an. Es stärkt die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder, die die Grundlage für das Erlernen vieler anderer Fertigkeiten sind. Auf diese Weise reduziert Papilio erste Verhaltensprobleme und beugt Sucht und Gewalt im Jugendalter vor. In einer wissenschaftlichen Langzeitstudie wurde Papilio sehr positiv evaluiert. Ein Ergebnis: Kinder, die im Kindergarten Papilio erlebt haben, lernen in der Schule besser.

Um möglichst viele Kinder zu erreichen und die Kinder nachhaltig zu fördern, geht Papilio den Weg über die Erzieher/-innen in den Kindergärten. Sie bekommen in einer Fortbildung konkrete Maßnahmen an die Hand, um die Kinder wirkungsvoll zu fördern und ihr eigenes Erziehungsverhalten zu verbessern. Die kindorientierten Papilio-Maßnahmen lassen sich einfach in den Kindergartenalltag integrieren und dauerhaft umsetzen. Der Vorteil: Alle Kinder, die einen Papilio-Kindergarten besuchen, profitieren von dem Programm, sodass auffällige Kinder nicht stigmatisiert werden, indem sie eine Sonderbehandlung erfahren. Ist Papilio einmal in einem Kindergarten implementiert worden – was über die Fortbildung der Erzieher/-innen erfolgt –, reduziert der alltägliche Einsatz der Maßnahmen den Aufwand für das pädagogische Fachpersonal, sodass dieses sogar entlastet wird.

Die Entwicklung des Programms wurde wissenschaftlich begleitet von den Universitäten Bremen und Augsburg sowie der Freien Universität Berlin. Um nachzuweisen, dass Papilio tatsächlich wirkt, wurde im Kindergartenjahr 2003/2004 ein Modellprojekt mit rund 700 Kindern im Raum Augsburg durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass Papilio nachweislich Verhaltensprobleme vermindert bzw. verhindert und grundlegende sozial-emotionale Kompetenzen fördert.

Die Maßnahmen des Programms

Papilio wirkt auf drei Ebenen: bei den pädagogischen Fachkräften, den Kindern und den Eltern. Erzieher/-innen sind die zentralen Multiplikator/-innen des Programms. Sie bilden sich im entwicklungs-fördernden Erziehungsverhalten fort und setzen Papilio im Kindergarten um. Sie wirken als Vorbild und Orientierung für die Kinder und sie beziehen die Eltern mit ein. Kinder erwerben mit den kindorientierten Maßnahmen spielerisch soziale und emotionale Kompetenzen. Eltern werden über Elternabende, Gespräche und Elternclub-Treffen einbezogen und können so die Entwicklung ihres Kindes unterstützen und fördern.

Ein zentraler Baustein ist das entwicklungs-fördernde Erziehungsverhalten. Wie der Begriff schon nahelegt, fördern die Erzieher/-innen die altersgerechte Entwicklung der Kinder durch ihr eigenes Verhalten. Dieses Erziehungsverhalten ist die Basis für den Umgang mit

dem Kind und der Gruppe. Verbalisieren von Lob und Handlungsanweisungen sowie der Umgang mit unerwünschtem Verhalten sind wichtige Elemente.

Maßnahmen für Kinder

Für die Kinder gibt es drei Papilio-Maßnahmen. Die wohl bekannteste ist **„Paula und die Kistenkobelde“**. Grundlage ist die faszinierende Geschichte um die vier Kobolde Heulibold, Zornibold, Bibberbold und Freudibold, die für die vier Basisgefühle stehen, die Kinder als Erstes lernen: Traurigkeit, Ärger/Wut, Angst und Freude. Mit Hilfe der Kobolde lernen die Kinder ihre Gefühle kennen – und genau das ist auch das Ziel der Maßnahme: Sie erwerben emotionale Kompetenzen. Die Kinder lernen den Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer.

Die Geschichte um „Paula und die Kistenkobelde“ entstand zusammen mit Künstler/-innen der Augsburger Puppenkiste und wurde von Deutschlands bekanntestem Marionettentheater auch als Bühnenstück inszeniert. Das Stück geht regelmäßig mit Papilio auf Tournee durch Deutschland und wurde bereits vor vielen Tausend Kindern aufgeführt. 2013 war Papilio damit in Bayern, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen unterwegs.

Eine weitere Papilio-Maßnahme ist der **Spielzeug-macht-Ferien-Tag**. An diesem Tag spielen die Kinder ohne herkömmliches Spielzeug wie Brettspiele, Puppen oder Konstruktionsspielzeug. Anhand einer Geschichte wird ihnen erklärt, warum auch das Spielzeug mal Ferien braucht, und fortan gibt es im Papilio-Kindergarten immer einen Tag in der Woche, an dem das Spielzeug in den Schränken bleibt.

Diese Maßnahme unterstützt das interaktive Spielen der Kinder miteinander. Die Kinder können sich nicht mehr hinter dem Spielzeug „verstecken“. Vielmehr werden sie angeregt, sich mit anderen Kindern über mögliche Spiele auszutauschen und sich darauf zu einigen, was sie spielen möchten, zum Beispiel Rollenspiele. Sie wenden soziale und emotionale Fertigkeiten im direkten Kontakt mit anderen Kindern an.

Der Spielzeug-macht-Ferien-Tag trägt so dazu bei, dass sich Kinder im Spiel begegnen, die sonst nicht viel miteinander zu tun haben. Somit ergeben sich mehr soziale Austauschmöglichkeiten, was be-

sonders für schüchtere, zurückgezogene Kinder wichtig ist. Die Maßnahme fördert auch, dass die Kinder Freundschaften knüpfen.

Das „**Meins-deinsdeins-unser-Spiel**“ unterstützt Kinder beim Erlernen und Einhalten sozialer Regeln, fördert prosoziales Verhalten und reduziert unerwünschtes Verhalten. Diese Maßnahme geht das vermeintlich strenge Thema „Regeln“ spielerisch an und integriert es in den normalen Kindergartenalltag. Die Kinder vereinbaren eine Regel gemeinsam mit der Erzieherin, beispielsweise: „Ich lasse den anderen ausreden.“ Dabei sind die Kinder in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe, die die Regel in der vereinbarten Spielzeit einhält, erhält einen Punkt.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass sich die Kinder einer Gruppe gegenseitig beim Einhalten der Regel unterstützen. Die Gruppe, die am Ende einer Spielphase, also nach ein bis zwei Wochen, die meisten Punkte erreicht hat, darf sich etwas wünschen – was aber allen Kindern zugutekommen muss, zum Beispiel eine Lieblingsgeschichte vorlesen oder gemeinsames Kuchenbacken.

Elternarbeit

Die Eltern werden über Infoabende, Gespräche mit Erzieher/-innen, ergänzende Materialien zu den Maßnahmen und – ganz neu – den Papilio-Elternclub, der aktuell in Norddeutschland in der Erprobungsphase ist, mit einbezogen. Der Elternclub möchte Eltern noch intensiver einbinden und deren Erziehungskompetenz stärken. Die Vorbereitungen für die Modellregion (Hamburg, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern) wurden 2012 abgeschlossen. In diesem Jahr haben bereits sechs Trainerinnen mit der operativen Arbeit begonnen. Die wissenschaftliche Evaluation erfolgt in Kooperation mit der Freien Universität Berlin.

Fortbildung der Erzieher/-innen

Voraussetzung für die Einführung von Papilio im Kindergarten ist die Fortbildung der Erzieher/-innen. Sie besteht aus einem Basis- und einem Vertiefungsseminar und dauert insgesamt sieben Tage. Papilio arbeitet mit einem Multiplikatorensystem, damit Kinder überall in Deutschland gefördert werden: Qualifizierte Papilio-Trainer bilden die Erzieher/-innen in den Kindergärten vor Ort fort. Diese setzen Papilio bereits im Zuge der Fortbildung in ihren Gruppen ein, um den Praxistransfer zu sichern. Zusätzlich bietet Papilio kollegiale Supervisionstreffen zum gegenseitigen Austausch an. Unter bestimmten Voraussetzungen ist eine Zertifizierung der Teilnehmer/-innen bzw. der gesamten Kindertagesstätte möglich. Um eine dauerhafte Qualitätssicherung zu gewährleisten, nehmen die Erzieher/-innen regelmäßig an Qualitätsverbund-Tagungen teil. Die Trainer/-innen stehen außerdem auch nach der Fortbildung jederzeit für Fragen und bei Problemen bereit.

Die Inhalte von Papilio lassen sich auch in die Ausbildung angehender Erzieher/-innen integrieren. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte der Akademie oder Fachschule als Papilio-Trainer fortgebildet und zertifiziert sind. Diese Lehrkräfte vermitteln die Papilio-Inhalte, integrieren sie lernfeldorientiert in die theoretische Ausbildung der Erzieher/-innen und belegen die Ausbildung durch schulinterne Nachweise. Die angehenden Erzieher/-innen setzen die Inhalte von Papilio dann im Berufspraktikum oder Anerkennungsjahr um. Sie dokumentieren und reflektieren ihre Arbeit und erhalten nach erfolgreicher Teilnahme ihr Papilio-Zertifikat.¹

Soziale Brennpunkte

Als universelles Präventionsprogramm ist Papilio flexibel auf die unterschiedlichsten Bedingungen vor Ort anpassbar. Es lässt sich auch in Kindergärten in sozialen Brennpunkten umsetzen, wie das aktuelle Modellprojekt NRW zeigt. Das Projekt wird von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW gefördert. In der praktischen Umsetzung kooperiert Papilio mit der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, deren Mitgliedsverbände die Träger der beteiligten Kindergärten in der Modellregion sind. Das Modellprojekt untersucht, ob die Papilio-Maßnahmen in Kindergärten in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf, sogenannten Brennpunkt-Kitas, umsetzbar sind und wie diese von den teilnehmenden Erzieher/-innen bewertet werden. Beteiligt waren rund 140 Fachkräfte aus 22 Kindergärten in Bochum, Bottrop, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen und Herne. Die ersten Ergebnisse, die Prof. Dr. Herbert Scheithauer von der Freien Universität Berlin auf dem Symposium „Kinder in Brennpunkten: Erziehen heißt fördern“ Anfang Juli in Essen präsentierte, sind durchweg positiv: Fast alle Erzieher/-innen (93 %) gaben an, dass ihre Erwartungen an die Fortbildung völlig oder größtenteils erfüllt wurden. Über 96 Prozent der befragten Fachkräfte würden die Papilio-Fortbildung weiterempfehlen.

Als Schirmherrin des Projekts war unter anderem NRWs Gesundheitsministerin Barbara Steffens mit auf dem Symposium. Sie betonte in ihrem Vortrag die Notwendigkeit der früh ansetzenden Präventionsarbeit: „Suchtprävention fängt da an, wo das Kind lernt, Nein zu sagen.“

In Nordrhein-Westfalen ermöglicht die Barmer GEK bereits seit 2006 – schon vor dem Start des Modellprojekts – die erfolgreiche landesweite Einführung von Papilio in Kindertagesstätten.² Mittlerweile wird Papilio von 1.800 pädagogischen Fachkräften in NRW umgesetzt. In elf weiteren Bundesländern ist es bereits eingeführt. Bundesweit haben mehr als 5.200 Erzieher/-innen die Papilio-Fortbildung abgeschlossen. Indem sie die Maßnahmen in ihren Einrichtungen umsetzen, erreichen diese Fachkräfte bundesweit mehr als 105.000 Kinder. ■

Anmerkungen:

- 1 Zwei Ausbildungsinstitute im Saarland und in Hessen setzen dies bereits um: die Fachschule für Sozialpädagogik der Beruflichen Schulen Bad Hersfeld und das Sozialpflegerische Berufsbildungszentrum Saarbrücken (SBBZ).
- 2 Ohne Förderer wäre die bundesweite Verbreitung von Papilio nicht möglich. Krankenkassen wie die AOK Hessen und die Barmer GEK fördern Papilio in verschiedenen Bundesländern – denn sie haben erkannt, dass eine Investition in das Präventionsprogramm sinnvoll ist, weil dadurch langfristig weniger Kosten in der Behandlung von suchtkranken Jugendlichen entstehen. Aber auch Ministerien, Landesstellen für Suchtfragen und weitere Organisationen sowie Stiftungen (Auridis und Robert Bosch) fördern und unterstützen das Programm. Um die Vision, eine ganze Generation von Kindern mit Papilio zu erreichen, verfolgen zu können, braucht das Sozialunternehmen Papilio weiterhin die Unterstützung der Kommunen, Stiftungen und Träger.

Heidrun Mayer ist Diplom-Sozialpädagogin und arbeitet als geschäftsführende erste Vorsitzende bei Papilio e.V. Sie ist systemische Beraterin, NLP-Master und Coach und hat Erfahrung in der Existenzanalyse, Unternehmens- und Organisationsentwicklung.

Susanne Stegmaier

Das Landsberger Eltern-ABC

Ein Elternbildungsprogramm

Regionale Elternbildungsprogramme unterstützen Menschen, die zum ersten Mal ein Kind erwarten bzw. haben. Am Beispiel des Landsberger Eltern-ABCs wird deutlich, was Eltern motiviert, an derartigen Kursen teilzunehmen und was sie dabei lernen können.

► Das hier beschriebene Elternbildungsprogramm in Kooperation von Jugendhilfe, Gesundheitswesen und Frühförderung hat das Ziel, Eltern, die ihr erstes Kind bekommen, in der Phase des Familienstarts zu begleiten und fördernde Lebensbedingungen für eine gute frühkindliche Entwicklung aufzuzeigen. Im Rahmen von Kursbausteinen leiten erfahrene Referent/-innen die Module, welche auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, insbesondere der Säuglings- und Bindungsforschung, der Familiensystemtheorie, der Erziehungsstilforschung, der Erwachsenenbildung sowie der Neurowissenschaften basieren und in einer abwechslungsreichen Mischung von theoretischen Impulsen und praktischen Selbsterfahrungen fördernde Bedingungen für gute Entwicklungsverläufe aufzeigen. Eltern, die bereits ihr Neugeborenes als denkendes und fühlendes Wesen betrachten, die feinfühlig und angemessen mit ihrem Kind umgehen, eine anregende Umgebung bieten und angemessene Forderungen an sich und ihr Kind stellen, bieten gute Entwicklungsbedingungen.

Das „Landsberger Eltern-ABC“ ist ein Elternbildungsprogramm zur Förderung der frühkindlichen Betreuung und Bildung im Rahmen des § 16 SGB VIII. Es wurde 2007 von den gleichberechtigten Kooperationspartnern SOS-Beratungsstellen, Gesundheitsamt und Amt für Jugend und Familie im Landkreis Landsberg am Lech, unter der Schirmherrschaft des Landrats und mit Zustimmung der Landkreisgremien, gegründet. Es basiert auf dem Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung (§ 1631 Abs. 2 BGB) sowie auf Artikel 125 der Bayerischen Verfassung „Kinder sind das köstlichste Gut eines Volkes“. Das Landsberger Eltern-ABC begleitet im Flächenlandkreis mit 114.000 Einwohner/-innen und ca. 350 Erstgeburten pro Jahr junge Familien in den spannenden ersten drei Lebensjahren des Kindes mit derzeit 17 Kursbausteinen, die jeweils in drei Orten des Landkreises über das Jahr zeitversetzt in zweistündigen Abendveranstaltungen angeboten werden.

- 1a Wir werden Eltern
- 1b Liebe auf den ersten Blick
- 2 Das Kind ist da
- 3 Vom Baby zum Kleinkind
- 4 Milchbubis und Breiprinzessinnen
- 5 Positiv erziehen von Anfang an
- 6 Sprechen lernen leicht gemacht
- 7 Erste Schritte ohne Kind



- 8 Muttersein, Vatersein oder die Kunst im Stehen zu schlafen
- 9 Spiel, Spaß und Förderung
- 10 Von Person zu Persönlichkeit
- 11 Jetzt esse ich mit euch
- 12 Trotzköpfe und Nein-Sager
- 13 Die Kunst zuzuhören und miteinander zu reden
- 14 Kinder stark machen – mit allen Sinnen
- 15 Regeln und Rituale im Familienalltag
- 16 Krisen und Konflikte als Herausforderung meistern

Für 2014 wird derzeit LEA plus, eine Erweiterung auf das Kindesalter drei bis sechs Jahre konzipiert.

Die Teilnahme an den Kursabenden ist kostenlos, eine Anmeldung ist nicht erforderlich. Erstellern aus dem Landkreis erhalten einen Bonus in Höhe von 20 Euro pro Kursbaustein. Kinder und auch Begleitpersonen können mitgebracht werden. Die Teilnehmer/-innen wählen eigenverantwortlich aus, ob sie alle Kursbausteine durchlaufen oder nur einzelne Bausteine besuchen.

Als Referent/-in für die einzelnen Kursbausteine konnten Fachkräfte des Landkreises (Dipl.-Psycholog/-innen, Dipl.-Pädagog/-innen, Dipl.-Sozial- und Heilpädagog/-innen etc.) als Honorarkräfte gewonnen werden. Jeder Kursort wird von einer „Patin“ auf Honorarbasis betreut. Diese ist verantwortlich für die Raumgestaltung, den Kontakt zu den Besucher/-innen und externen Referent/-innen sowie für die Abwicklung des Bonussystems. Die Vernetzung mit den öffentlichen und privaten sozialen Trägern im Landkreis wird durch die vor Ort in Familienprojekten, Erziehungsberatungsstellen, im Amt für Jugend und Familie etc. arbeitenden Referent/-innen sichergestellt. Im Falle eines fortschreitenden Hilfebedarfs eines Kindes und seiner Familie reduziert dies die Hemmschwelle für eine weitergehende Hilfe-Inanspruchnahme.

Seit Bestehen der Kursbausteine haben mehr als 2.700 Väter und Mütter in 209 zweistündigen Kursabenden das Landsberger Eltern-ABC besucht. 76 Prozent der Besucher/-innen sind Mütter, 24 Prozent Väter. In den ersten drei Bausteinen nehmen 43 Prozent Paare teil.

Danach sinkt die Teilnahme von Paaren rapide auf 9 Prozent in der Gesamtbeurteilung mit einer Streuung von 4–24 Prozent. Im Durchschnitt werden die Bausteine seit 2012 von 16 Teilnehmer/-innen besucht, mit einer Streuung von 3 bis 51 Besucher/-innen je Abend und je Kursstandort. Die Besucher/-innen sind im Durchschnitt 33 Jahre alt, gehören mit ca. 85 Prozent der mittleren bis höheren Bildungsschicht an und befinden sich in Elternzeit oder gehen einer Berufstätigkeit nach. 97 Prozent der Teilnehmer/-innen sind deutsch, 90 Prozent leben in einer festen Partnerschaft. Insbesondere in den ersten drei Lebensjahren werden die Kinder zu 91 Prozent von den Eltern bzw. Familienangehörigen betreut.

Die Evaluation des Landsberger Eltern-ABC erfolgt durch Fragebogenfeedback mit sehr positiven Bewertungen. Als häufigste Gründe für die Teilnahme werden „Praktische Tipps für den Erziehungsalltag“ und „Informationen für die Entwicklung des Kindes“ genannt. 20 Prozent der Teilnehmer/-innen geben auch den Bonus als Teilnahmegrund an. Wissenschaftlich evaluiert wurde das Programm im Rahmen einer Diplomarbeit der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Die Zielgruppe wird durch persönliche Anschreiben durch das Amt für Jugend und Familie, durch Flyer, Zeitungsartikel sowie die enge Vernetzung mit

den im Landkreis tätigen Expert/-innen erreicht. Die Eltern nutzen das Zusammentreffen mit anderen Eltern, um Kontakte zu knüpfen und Informationen auszutauschen.

Die Familienfibel, ein das Elternbildungsprogramm ergänzendes aktuelles Informations- und Adressverzeichnis rund um Kind und Kindererziehung für die Altersgruppe Kinder bis drei Jahre, erschien inzwischen in der vierten Auflage. Das Landsberger Eltern-ABC ist ein präventives Angebot. Langfristiges Ziel ist ein landkreisweites Netzwerk für junge Familien zu etablieren, das die Vernetzung junger Eltern zur gegenseitigen Unterstützung ermöglicht sowie Familien schnelle und gezielte Hilfsangebote im Sinne früher Hilfen bereitstellt.

Weitere Informationen zu dem deutschlandweit einzigartigen Programm, das in z. T. adaptierter Form im Landkreis Traunstein, in Lüdenscheid im Sauerland sowie in Verden bei Bremen angeboten wird, gibt es unter www.landsberger-eltern-abc.de. ■

Susanne Stegmaier ist Diplom-Psychologin und Diplom-Sozialpädagogin (FH) und arbeitet im Amt für Jugend und Familie in Landsberg am Lech.

■ ■ ■ ■ ■ MATERIAL ZUM THEMA

Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

merz – medien und erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik 02/2013

Frühe Medienerziehung digital

Kopaed Verlag, München 2013.

Das Medienangebot für Kinder hat sich in den letzten Jahren enorm verändert und vergrößert. Angefangen vom digitalen Fotoapparat, den Kinder bereits ab zwei Jahren bedienen, um das Familienalbum zu bereichern, bis hin zu den diversen Apps für Smartphones und Tabletcomputer, die Kinder von lustigen Spielen bis ernsthaften Lernprogrammen eine breite Palette von Nutzungen ermöglichen. Vor allem die Touch-Screen-Funktion der Tablets und Smartphones hat es Kindern angetan. Die intuitive und kindgerechte Bedienungsfläche macht es den Kindern leicht, diese digitale Welt zu erobern.

Wenn Kinder aber in eine Welt hineingeboren werden, in der sie von Anfang an mit der ganzen Bandbreite der Medien in Berührung kommen, so stellt sich für die pädagogische Praxis die Frage, wie sie darauf reagieren muss? Im Mittelpunkt von merz 02/2013 steht somit die Frage, welche Antworten die Pädagogik auf diesen veränderten Medienumgang hat. Ihn verteuflern, aussitzen oder kreativ - produktiv nutzen, um die Medienkompetenz von Kindern von Anfang an zu stärken?

Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hg.)

Bindung und Trauma

Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern

Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart 2012, 4. Aufl.

Die Beiträge dieses Bandes führen die teilweise auf unterschiedlichen Wegen entstandenen Erkenntnisse der beiden Richtungen zusammen. Eines wissen wir ganz sicher: Eine sichere Bindungserfahrung in der Kindheit - wenigstens eine! - ist ein ganz wichtiger Schutz gegen das Aufkommen psychopathologischer Symptome nach einem traumatischen Erlebnis.

Die Erkenntnisse der Bindungsforschung haben in jüngerer Zeit in psychoanalytische und psychotherapeutische Überlegungen Einzug gehalten. Dieses Buch führt nun erstmals die bisher weitgehend unabhängig voneinander operierenden Richtungen Bindungsforschung und Psychotraumatologie zusammen. Es wird dargestellt, wie Bindungsverhalten und -störungen mit traumatischen Trennungs- und Verlusterlebnissen zusammenhängen oder auch mit anderen traumatischen Ereignissen wie körperlicher und emotionaler Misshandlung oder sexueller Gewalt. Die Bindungsforschung hat herausgearbeitet, wie solche ungelösten Traumata sich auf gestörtes Verhalten bei Kindern und auf Bindungsrepräsentationen bei Erwachsenen auswirken können. Parallel dazu hat sich die Psychotraumatologie bei ihren Untersuchungen eher darauf konzentriert zu erforschen, welche psychopathologischen Symptome durch ungelöste Traumatafolgen ausgelöst werden können. Bedeutsam sind auch neue Erkenntnisse darüber, wie Kinder ein akutes Trauma überstehen können und welche Schutzfaktoren zu ihrer psychischen Stabilisierung beitragen.

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg

Schriftenreihe Medienkompetenz

Drei- bis Achtjährige - Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten

Stuttgart 2013.

Frühkindliche Bildung wird heute als entscheidender Faktor für mehr Chancengerechtigkeit gesehen. Das schließt die frühkindliche Medienbildung mit ein. Doch gerade bei der frühkindlichen Medienerziehung scheiden sich immer noch die Geister. Dabei sind kindliche Lebenswelten auch Medienwelten, und das von Anfang an. Ein Aufwachsen in einem „Schonraum ohne Medien“ ist kaum zu verwirklichen und auch nicht angebracht. Um einen sinnvollen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu fördern, muss man früh beginnen, Kinder mit altersspezifischen Angeboten zu unterstützen.

Band I der neu aufgelegten Schriftenreihe Medienkompetenz setzt sich mit verschiedenen Aspekten der frühkindlichen Medienerziehung auseinander und nimmt die Drei- bis Achtjährigen in den Blick. Dazu gibt es Beiträge, wie mit einfachen Mitteln die Medienkompetenz von Kindern gefördert werden kann, welche Bedeutung Fernsehen, Computer und Computerspiele in diesem Alter haben. Ein Beitrag beschäftigt sich mit dem Stellenwert der Medienerziehung in der Ausbildung von Erzieher/-innen und in einem Positionspapier werden die zeitgemäßen Anforderungen an diese Berufsgruppe im Hinblick auf Medienerziehung skizziert. Abschließend werden Möglichkeiten und Voraussetzungen für gelingende medienpädagogische Elternarbeit beschrieben. Hinweise auf hilfreiche Internetseiten runden das Heft ab.

Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hg.)

Religiöse Vielfalt in der Kita

So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis

Cornelsen Verlag, Berlin 2012.

Die Welt ist bunt – die Kita auch! Schon früh begegnen sich in Kindertagesstätten Kinder mit verschiedenen kulturellen und religiösen Prägungen. Diese Vielfalt kann eine Chance sein und ist gleichzeitig eine Herausforderung für die fachliche Arbeit:

Wie können die unterschiedlichen Bedürfnisse berücksichtigt und die Eltern einbezogen werden? Wie können Unterschiede erfahren und Gemeinsamkeiten entdeckt werden? Wie kann Verständnis für und Neugier auf andere Kulturen und Religionen unterstützt werden? In diesem Buch finden Sie die besten Beispiele zur interreligiösen und interkulturellen Bildung aus dem gesamten Bundesgebiet sowie Empfehlungen und Arbeitshilfen für die Praxis.

Maywald, Jörg

Sexualpädagogik in der Kita

Kinder schützen, stärken, begleiten

Verlag Herder, Freiburg 2013.

Wie verläuft die „normale“ psycho-sexuelle Entwicklung des Kindes? Bei welchem Verhalten muss ich mir Sorgen machen? Was können Erzieher/-innen tun, um Übergriffen unter Kindern und sexuellem Missbrauch vorzubeugen? Zahlreiche Praxisbeispiele zeigen auf, wie eine zeitgemäße Sexualpädagogik aussieht, wie Kinder geschützt werden und was die Kita tun kann, um Kinder bei den ersten Schritten zu einem sexuell selbstbestimmten Leben zu unterstützen.

Lehmann, Regula

Sexualerziehung? Familiensache!

Just do it - bevor es andere tun!

Brunnen Verlag, Basel 2012.

Dieser Praxis-Ratgeber ist das Ergebnis eines persönlichen Weges: Die Autorin ist Mutter von vier Kindern und einer Pflegetochter, dazu freiberufliche Präventionsfachfrau, Kursleiterin und Elterncoach. Viele eigene Erfahrungen und langjähriges Beobachten, Fachliteratur sowie der Austausch mit Pädagoginnen, Pädagogen und Freund/-innen bilden die Grundlage ihrer Ausführungen zum Thema „Sexualerziehung in der Familie“. Für jeden Altersabschnitt, den Eltern gemeinsam mit ihrem Kind durchleben, bietet die Autorin ermutigende Anregungen und Hilfestellungen. Ihr Ziel ist es, erprobte Leitlinien und Prinzipien vorzustellen, die ein gesundes Aufwachsen von Kindern mitten in einer sexualisierten Welt unterstützen und fördern.

Strichau, Doratheia/Arbeitsgemeinschaft Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (Hg.)

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen Vertrauen – Spielen – Lernen

Für Mütter und Väter von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009.

Mache ich alles richtig? Entwickelt sich mein Kind altersgemäß? Damit Mütter und Väter von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erfahren, worauf es ankommt, wie wichtige Weichenstellungen von Anfang an gelingen, wurde dieser Elternkurs entwickelt. Jede Kurseinheit hat einen Umfang von 2,5 Stunden. Der Kurs informiert Eltern über die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Welche elterlichen Verhaltensweisen fördern die Entwicklung des Kindes, welche hemmen sie eher? Auf diese Frage finden Eltern im Kurs gemeinsam eine Antwort. Dieser Ordner für Kursleitende enthält Unterlagen und Anleitungen für die Kursleitung, Infomaterialien für die Kursteilnehmer/-innen und Kopiervorlagen sowie eine CD-ROM.



Die in dieser Rubrik veröffentlichten Meinungen werden nicht unbedingt von der Redaktion und dem Herausgeber geteilt. Die Kommentare sollen zur Diskussion anregen. Über Zuschriften freut sich die Redaktion von **THEMA JUGEND**.

Inklusion – Selbstverständliches selbstverständlich machen

■ Mit ernsthaftem Bemühen drängt die Landesregierung NRW darauf, das mit dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung vom 13.12.2006 forcierte Recht auf Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in das allgemeine Bildungssystem umzusetzen, da diese UN-Konvention seit dem 26.03.2009 durch Deutschland ratifiziert worden ist. Die Landesregierung betont, dass die Umsetzung des Übereinkommens „als gesamtgesellschaftliches, umfassendes Vorhaben längerfristig und schrittweise angelegt“ ist. Dies lässt aufhorchen, verbirgt sich hinter dieser Ankündigung möglicherweise der Hinweis, dass das deutsche Bildungssystem nunmehr grundsätzlich neu gedacht werden wird – eine Perspektive, die Bildungswissenschaftler schon seit vielen Jahren anmahnen und die aktuell auch die populärwissenschaftlichen Bücherregale füllt. Die Hoffnung wird allerdings enttäuscht. Hintergrund ist der ungenaue Sprachgebrauch des Begriffs Inklusion, der oftmals, auch im vorliegenden Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, synonym genutzt wird mit dem Begriff Integration. Gemeinsames Lernen wird auch verstanden als Einrichtung integrativer Lerngruppen in bestehende allgemeinbildende Schulen – und das soll Inklusion sein.

Es drängt sich der Verdacht auf, dass zurzeit (und das muss immer wieder betont werden) ein Etikettenschwindel betrieben wird, wenn Schulen sich als inkludierende Schulsysteme ausweisen, tatsächlich aber allein integrative Lerngruppen organisieren. Dies bedeutet nur eine Verlagerung der Separierung von unterschiedlichen Schulformen hin zu unterschiedlichen Lerngruppen innerhalb eines weiterhin unverändert bestehenden Bildungssystems.

Die mit dem Inklusionsgedanken einhergehende Binnendifferenzierung von Unterricht in allen (!) bestehenden Unterrichtsorganisationsformen bezieht sich dann aber nicht nur auf Lerngruppen mit Menschen mit einem besonderen Förderbedarf, sondern gilt für alle Schülerinnen und Schüler, da alle mit heterogenen Voraussetzungen zu einer Lerngruppe an einem Lernort zusammengefasst werden sollen. Allein das ist umfassendes und einschließendes Organisieren von Inklusion.

Damit werden aber grundsätzliche Fragen aufgeworfen: zum vielgliedrigen Schulsystem, zu zentralen Prüfungen und Lernstandserhebungen, die nicht mehr kompatibel sind mit dem Inklusionsgedanken und der Vision, dass Schule ein Ort der selbstverantworteten individuellen Lernwege mit binnendifferenzierten Lernangeboten und zieldifferenten Ausrichtungen für alle Kinder und Jugendlichen unter einem Dach sein soll.

Momentan ist zumindest nicht erkennbar, dass die Landesregierung auch Anstrengungen unternimmt zur Umsetzung dieser Vision. ■

Martin Heiming

Martin Heiming ist Schulleiter des Anna-Zillken-Berufskollegs in Dortmund und unterrichtet die Fächer Katholische Religionslehre und Sozialpädagogik. Er ist persönliches Mitglied im Vorstand der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V.

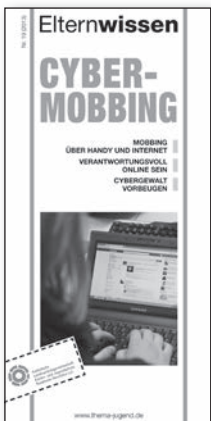
Ökumenischer Vorbereitungsausschuss zur Interkulturellen Woche
Rassismus entsteht im Kopf. Offenheit auch.
Wer offen ist, kann mehr erleben. Interkulturelle Woche 2013.



■ Das Materialheft zur Interkulturellen Woche 2013 (IKW) enthält auf knapp 70 Seiten Fakten, Statistiken und Interviews zu verschiedenen Formen von Rassismus. In einem zweiten Teil werden Anregungen für Gottesdienstformen angeboten, die auch nach der Interkulturellen Woche Ende September noch hilfreich sind. In einem dritten Abschnitt sind Beispiele aus der Praxis, Thesen und Anregungen gesammelt. Die Interkulturelle Woche findet vom 21. – 28. September 2013 mit Veranstaltungen in ganz Deutschland statt. ■

Elternwissen Nr. 19 erschienen:
Cybermobbing

In der Reihe Elternwissen ist eine neue Veröffentlichung erschienen: Cybermobbing.



■ Cybermobbing ist eine Form von Gewalt und dem Mobbing im realen Raum sehr ähnlich. Viele Kinder erzählen ihren Eltern nichts von den Beleidigungen und Diffamierungen im Netz, weil sie fürchten, dass ihnen der Zugang zu Internet und Handy erschwert oder verboten wird. Erst wenn die Situation unerträglich ist, öffnen sie sich. Oft sind dann schon Wochen oder Monate vergangen, in denen sie unter den Cybermobbing-Attacken gelitten haben. In der virtuellen bzw. mobilen Form des Mobbings bekommt die Gewalt ein unüberblickbares Ausmaß und nimmt auch dann kein Ende, wenn die Opfer zu Hause sind. Der Grund dafür ist die ständige Erreichbarkeit via Handy, Smartphone und soziale Netzwerke.

Diese Broschüre gibt Eltern Informationen über Cybermobbing und bietet ihnen Möglichkeiten, wie sie ihr Kind vor Cybermobbing schützen und was sie tun können, wenn ihr Kind bereits davon betroffen ist.

Die Reihe Elternwissen richtet sich konkret und praktisch an Eltern und bereitet jeweils ein Schwerpunktthema aus dem Bereich des Kinder- und Jugendschutzes auf. Die Broschüren eignen sich auch als Begleitmaterial für Elternseminare und Elternabende.

Ansichtsexemplare sind kostenfrei, ansonsten gibt es Staffelpreise: 10 Expl. zum Preis von 3,- Euro, 25 Expl. zu 6,- Euro, 50 Expl. zu 10,- Euro und 100 Expl. zu 18,- Euro (jeweils zzgl. Versandkosten). Komplettpaket (Ausgabe 1–19, soweit noch vorhanden): 5,- Euro (zzgl. Versand). ■

Die Bestellung ist zu richten an:
Katholische Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NW e.V.
Salzstraße 8, 48143 Münster
Telefon: (0251) 54027
Telefax: (0251) 518609
E-Mail: info@thema-jugend.de

tv diskurs 3/2013
Vorbilder – Unsere Suche nach Idealen



■ Persönlichkeiten, deren Überzeugungen, Charaktereigenschaften oder Handlungsweisen für Einzelne und für Gemeinschaften als Maßstab für das eigene Denken und Handeln dienen, gab es schon immer. Die eine Leitfigur gibt es heute nicht mehr, und naturgemäß suchen sich gerade Kinder und Jugendliche unter den zahlreichen in Fernsehen und Internet dargebotenen Vorbildern mitunter jene aus, die vielen Erwachsenen das Fürchten lehren.

Die Rolle von Vorbildern für die Heranwachsenden scheint sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten jedoch gewandelt zu haben: Dienten Idole wie Elvis Presley oder The Beatles in den 1950er und 1960er Jahren noch dazu, sich vor allem von den Älteren abzugrenzen und damit das Anderssein einer ganzen Jugendgeneration zu symbolisieren, so befinden wir uns heute in einer Phase, in der laut Befragungen Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern so zufrieden sind wie nie zuvor. Da verwundert es nicht, dass in diesen Umfragen neben medialen Vorbildern immer häufiger auch reale Vorbilder – wie die eigenen Eltern oder Großeltern – genannt werden.

tv diskurs geht der Frage nach, welche Rolle Vorbilder, Helden, Stars und Idole in unserem Leben spielen und welchen Einfluss die Medien darauf haben. ■

Das Heft kann zum Preis von 24,- Euro (inkl. Versandkosten) bestellt werden:

Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e.V.
Am Karlsbad 11, 10785 Berlin
Tel.: +49 (0)30 23 08 36 10
Fax: +49 (0)30 23 08 36 70
E-Mail: info@fsf.de

Christian Thiel

Freiwilliges Engagement als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Eine explorative Untersuchung zu konzeptionellen Konsequenzen in der Jugendarbeit



■ Die flächendeckende Einführung der Ganztagschule und die Verkürzung der Schulzeit führen bei vielen engagierten Jugendlichen in den Jugendverbänden und in der offenen Jugendarbeit zu erheblichem Druck und Stress, so die jüngsten Ergebnisse der Studie „Keine Zeit für Jugendarbeit!“ des Deutschen Jugendinstitutes. Die Veränderungen in der bildungspolitischen Landschaft führen u. a. auch dazu, dass die Bereitschaft zum freiwilligen Engagement in der Jugendarbeit angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen rückläufig ist.

Die Untersuchung von Thiel will einen pädagogisch fundiert begründeten Kontrapunkt zu dieser aktuellen Entwicklung setzen. Das Ziel der Studie richtet sich einerseits darauf, einen differenzierten Nachweis zur entwicklungsfördernden Bedeutung des freiwilligen Engagements Jugendlicher zu leisten und andererseits auf dieser Basis konzeptionelle Konsequenzen für eine Weiterentwicklung der Jugendarbeit zu ziehen. Als freiwilliges Engagement definiert der Autor alle ehrenamtlichen Tätigkeiten, die ohne Vergütung ausgeübt werden, also ein bürgerschaftliches und/oder soziales Engagement Jugendlicher.

Als theoretischen Bezugsrahmen greift Thiel auf das Modell der Entwicklungsaufgaben des amerikanischen Entwicklungspsychologen Robert Havighurst zurück, das er im zweiten Kapitel entfaltet. Die neuere Rezeption dieses Ansatzes in der entwicklungspsychologischen Fachdiskussion wird im dritten Kapitel differenziert dargestellt, indem grundlegende Entwicklungsaufgaben des Jugendalters detailliert beschrieben werden: Entwicklung und Umbau der Eltern-Kind-Beziehungen, Entwicklung der Gleichaltrigen- und Pe-

erbeziehungen, Neubestimmung des Verhältnisses zur Schule und zum Lernen, Einstieg in das Berufsleben und die Entwicklung einer Ich-Identität. Es schließt sich eine Beschreibung individueller und sozialnormierter Bewältigungsstrategien an, die u. a. auch in den Kontext der Ergebnisse der neueren Resilienzforschung gestellt werden.

Die Kernfrage der Untersuchung nach den Potenzialen des freiwilligen Engagements zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wird im 5. Kapitel ausführlich bearbeitet. Entwicklungsaufgaben werden als Lernaufgaben verstanden, deren Bewältigung zum Erwerb grundlegender personen- und sachbezogener Kompetenzen führt. Der Zusammenhang eines freiwilligen Engagements und einem entsprechenden Kompetenzerwerb wird im Hinblick auf die Individuation und Identitätsbildung, mit Blick auf die Schule und den Berufseinstieg sowie im Kontext von Peergruppenbeziehungen näher bestimmt.

Angesichts einer nur fragmentarisch vorhandenen empirischen Basis zur Wechselbeziehung zwischen freiwilligem Engagement und der erfolgreichen Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben führt der Autor eine eigene explorative Befragung unter Real-schüler/-innen durch, um die vorhandenen Befunde zu überprüfen und weiterführende Tendenzen auszumachen. Der Autor fokussiert seinen Blick auf die Bereiche Schule, Freizeit und Kirchengemeinde. Auf dem Hintergrund vorliegender entwicklungspsychologischer Befunde und eigener empirischer Erkundungen zieht der Autor am Ende seiner Studie zahlreiche praktische Schlussfolgerungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Jugendarbeit. Diese erstrecken sich u. a. auf eine engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit, auf Empfehlungen zur Intensivierung der fachlichen Qualifizierung von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter/-innen in der Jugendarbeit sowie auf Anregungen für ein angemessenes erzieherisches Handeln von Eltern und Fachkräften in der Jugendhilfe.

Zusammenfassend lässt sich als Ertrag der Untersuchung festhalten, dass sie den Blick auf eine sehr bedeutsame, aber häufig vernachlässigte Perspektive legt. Jugendarbeit wird hier aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive mit dem Ansatz der Entwicklungsaufgaben begründet und in sozialpädagogischen Handlungskontexten weitergedacht. Die Arbeit zeigt die weitreichende pädagogische Bedeutung des freiwilligen Engagements für ein gelingendes Aufwachsen Jugendlicher heute jenseits formaler Bildung in der Schule. Insofern bietet die Studie eine gehaltvolle Argumentationshilfe für den Erhalt und weiteren Ausbau des freiwilligen Engagements Jugendlicher in Zeiten weitreichender bildungspolitischer Umbrüche.

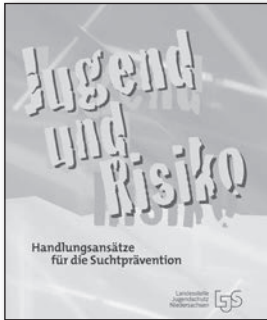
Für die Praktiker/-innen in der Jugendarbeit bietet die Untersuchung zahlreiche konkrete Hinweise zur konzeptionellen Weiterentwicklung des freiwilligen Engagements. Gleichwohl dürften die theoretischen Überlegungen auch wertvoll sein, da sie in übersichtlicher und eindringlicher Weise die Bedeutung und Reichweite des freiwilligen Engagements Jugendlicher nachzeichnen und somit zur Legitimation und zum Ausbau derjenigen sozialpädagogischen Handlungskonzepte beitragen, die ein freiwilliges Engagement in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen.

Joachim Faulde ■

158 Seiten, Preis: 38,- Euro, ISBN 978-3842862715, Hamburg 2011.

Jugend und Risiko

Handlungsansätze für die Suchtprävention



■ Die Broschüre thematisiert aktuelle Perspektiven der Wissenschaft und praktische Strategien für den Umgang mit Risikoverhalten und Grenzverletzungen Jugendlicher.

Die Beiträge im ersten Teil fokussieren die Bedeutung von riskantem Verhalten für den Entwicklungsprozess Jugendlicher aus verschiedenen Perspektiven. Hierzu zählen die Phänomene Komatrinken und Glücksspiel. Weitere Aufsätze beschäftigen sich mit Essstörungen und deren Wegbereitern – etwa Diäten bei Mädchen und Nahrungsergänzungen bei Jungen. Auch die Erscheinungsformen von selbstverletzendem Verhalten und ihre Funktion für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle.

Im zweiten Teil werden Beispiele aus der Praxis für die Prävention und Intervention im Jugendschutz vorgestellt: Während die motivierende Kurzintervention hilft, mit konsumierenden Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, tragen die beschriebenen geschlechtsspezifischen Angebote gegen Ess- und Körperbildstörungen, gegen selbstverletzendes Verhalten, bei Krisen und Suizidalität sowie Angebote zur Selbstbehauptung dazu bei, dass Fachkräfte die Lebenskompetenzen Jugendlicher stärken und ihr Risikobewusstsein fördern können. ■

Die Broschüre kann zum Preis von 12,- Euro bestellt werden:

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen

Leisewitzstraße 26, 30175 Hannover

Tel: 0511 – 85 87 88 / 85 30 61

Fax: 0511 – 283 49 54

E-Mail: info@jugendschutz-niedersachsen.de

Markus Engfer

Der Schatten meines Lebens

■ Der geistig behinderte Markus Engfer lebt in einer eigenen Wohnung in Westfalen, unterstützt im ambulanten Wohnen durch einen sozialen Dienst. Mit 20 Jahren befindet er sich zur beruflichen Orientierung in einer Werkstatt für behinderte Menschen. Nachdem er seine Leidenschaft für das Schreiben entdeckt hatte, begann er, sich seine Leiden regelrecht von der Seele zu schreiben. In „Der Schatten meines Lebens“ setzt er sich mit seiner eigenen Kindheitsgeschichte, seinen Erlebnissen und Schwierigkeiten auseinander. Detailliert und offen erzählt er, was ihn bewegt hat und wie er ein wenig seine eigene Seele befreien lernte.

208 Seiten, Preis: 9,80 Euro, ISBN 978-3-9813815-2-8, Köln 2012.

Frank Gaschler/Gundi Gaschler

Ich will verstehen, was du wirklich brauchst

Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern

Das Projekt Giraffentraum



■ Die Autoren Frank und Gundi Gaschler sind zertifizierte Trainer für Gewaltfreie Kommunikation. In diesem sehr persönlichen Buch stellt hauptsächlich Frank Gaschler das von dem Paar gemeinsam entwickelte Projekt „Giraffentraum“ vor. Grundlage für dieses Projekt ist die von Marshall Rosenberg seit den 1960er Jahren entwickelte, weltweit erprobte und verbreitete „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK). Das Projekt „Giraffentraum“ ist speziell für die Einführung von „Gewaltfreier Kommunikation“ in Kindergärten konzipiert. Aber auch in den ersten Grundschulklassen und natürlich im Elternhaus kann das Projekt „Giraffentraum“ die Einführung von GfK im Alltag mit Kindern erleichtern. Es richtet sich daher gleichermaßen an Eltern, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen.

Das Buch beginnt mit der persönlichen Begegnung des Paares mit „Gewaltfreier Kommunikation“. Anschließend werden die Symbole der GfK (Giraffe und Wolf) sowie die Grundlagen vorgestellt. Ein Schwerpunkt des Buches liegt auf der Beantwortung von Elternfragen rund um „Gewaltfreie Kommunikation“ mit Kindern, wie z. B.: Ab welchem Alter funktioniert dies? Muss man immer „gewaltfrei“ sein? Gibt es auch Disziplin in der GfK?

Die Vorstellung des Projekts „Giraffentraum“ bildet den zweiten Schwerpunkt des Buches. Hier werden fünf pädagogische Einheiten von jeweils ca. 45 Minuten vorgestellt, mit denen die Einführung von GfK im Kindergarten durchgeführt werden kann. Diese Einheiten können an fünf aufeinander folgenden Tagen stattfinden und mit einem Fest enden. Die Einheiten sind ausführlich und sehr konkret beschrieben und auch die benötigten Materialien aufgeführt bzw. abgebildet. Voraussetzung für die Einführung ist allerdings eine vorherige Einführung der Durchführenden (Erzieher/-innen) in die GfK.

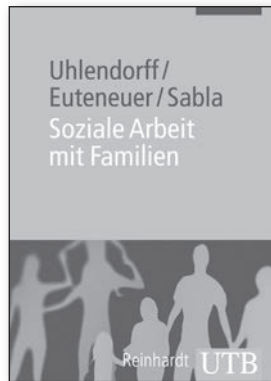
Insgesamt gelingt es den Autoren in diesem sehr angenehm und kurzweilig zu lesenden Buch zu vermitteln, dass es sich bei der GfK nicht um ein starres Konzept handelt, sondern darum geht, durch eine wertschätzende und bedürfnisorientierte Haltung einen lebensbehaltenden und -bereichernden Umgang miteinander zu erreichen.

Nach meiner persönlichen Erfahrung führt schon der Übungsprozess zur GfK zu einem verständnisvolleren Umgang miteinander und damit zu Beziehungen zwischen Eltern und Kindern wie die meisten Eltern (und Erzieher/-innen) sie sich wünschen.

Iris Altheide ■

141 Seiten, Preis: 14,95 Euro, ISBN 978-3-466-30756-2, 6. Aufl. München 2012.

Soziale Arbeit mit Familien



■ Drei ausgewiesene Experten der Sozialpädagogik mit Lehr- und Publikationsexpertise sind die Verfasser dieses handlichen Lehr- und Arbeitsbuchs.

Soziale Arbeit mit Familien ist ein Teilgebiet der Sozialen Arbeit. „Familie“ wird als eine Lebensform verstanden, der Begriff geht weit über die klassische bürgerliche Vater- Mutter-Kind- Familie hinaus, umfasst heutzutage eine Vielfalt von Lebensformen, zu denen Alleinerziehende, Stieffamilien und Regenbogenfamilien gehören. Eine Definition der „informell Sorge leistenden“ Lebensgemeinschaften steht daher auch am Anfang des Buches, das im Weiteren einen großen Bogen spannt: Was sind die Konfliktthemen von Familien? Wo liegen soziale Probleme? Das Buch setzt sich mit den rechtlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit ebenso auseinander wie mit verschiedenen Konzepten und Methoden.

Die Rahmenbedingungen seit den Anfängen sozialpädagogischer Arbeit im ausgehenden 19. Jahrhundert haben sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend geändert. Was heißt „Soziale Arbeit mit Familien“ in der heutigen Zeit? Immer ist Soziale Arbeit als eine Interaktion zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Familienmitgliedern eine Form organisierter Hilfe, ermöglicht durch und basierend auf rechtlichen Regelungen. Die Herausforderungen,

denen sie sich stellen muss, sind vielfältig. Problemfelder wie Umgang mit Migration, Armut, Sucht, Trennung und Scheidung erfordern fachliche kompetente Zuwendung und qualifizierte sozialpädagogische Interventionsmethoden. Sozialpädagogische Einrichtungen wie der kommunale Allgemeine Soziale Dienst, Beratungsstellen, Familienbildungsstätten, Frauenhäuser, Familienzentren und viele mehr haben sich etabliert.

Den Autoren gelingt ein umfassender Überblick über die unterschiedlichen Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit. Sie zeigen die Notwendigkeit von Anpassung der Arbeit an den gesellschaftlichen Wandel auf. Anschaulich werden die Themen durch zahlreiche Fallbeispiele, denen Übungsaufgaben zugeordnet sind. Das motiviert nicht nur Studierende der Sozialen Arbeit, sondern auch Leser/-innen anderer Disziplinen dazu, sich zu üben: Wie analysiere ich das Problem? Mit welchen Empathien begegne ich den Hilfesuchenden? Wie gehe ich professionell mit dem Problem um? Welche Zugangsmethode und Lösungsstrategien würde ich wählen? Welche Einrichtungen gibt es vor Ort?

In der Kürze und Übersichtlichkeit kann das Buch natürlich nicht das gesamte Spektrum von Sozialer Arbeit mit Familien abbilden. Aber es gibt in gut strukturierter Form eine sinnvolle Einführung in das Fachwissen, angereichert durch Exkurse in einige spezielle Gebiete. Für den weitergehend Interessierten geben die Autoren zahlreiche Literaturempfehlungen am Ende eines jeden Kapitels zur fachlichen Vertiefung des Themas.

Ziel von Sozialer Arbeit – und das vermittelt das Buch sehr anschaulich ist stets dabei zu helfen, dass Familien Konflikte bewältigen und ihre Sorge- und Erziehungsleistungen gut und zum Wohle aller erbringen können. Anders gesagt: Ein gelingendes Miteinander. Oder gemäß dem diesjährigen Jahresthema der Caritas: „Familie schaffen wir nur gemeinsam.“

Eva Bolay ■

212 Seiten, Preis: 24,99 Euro, ISBN 978-3-8252-3913-8, München/Basel 2013.

INFORMATIONEN

Veränderungen im Vorstand:

Auf der diesjährigen Mitgliederversammlung wurde Markus Lahrmann, Chefredakteur der Zeitschrift „Caritas in NRW“, als neues Mitglied in den Vorstand der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V. gewählt. In ihren Ämtern bestätigt wurden Barbara Roghmanns und Martin Heiming. Alle drei sind persönliche Mitglieder des Vorstands.

Alexandra Horster, vom BDKJ in den Vorstand entsendetes Mitglied, übernimmt ab Oktober 2013 eine neue Aufgabe und scheidet deswegen aus dem Vorstand aus. Sie hat den Vorstand seit 2009 tatkräftig und mit vielen kreativen Ideen unterstützt und wird nun Geschäftsführerin bei Kolping Jugendwohnen.

Wir danken Frau Horster für ihr Engagement für unsere Stelle und wünschen ihr für die Zukunft alles Gute und viel Erfolg.



Der Vorstand der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft v.l.n.r.: Martin Heiming, Bruno W. Nikles, Elisabeth Neuhaus, Michael Sandkamp, Sigrid Stapel, Alexandra Horster, Michael Brohl, Marianne Genenger-Stricker, Markus Lahrmann und Barbara Roghmanns.

60-jähriges Jubiläum der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V.

Am 19. Juni hat die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V. mit vielen Kolleg/-innen, Förderern und Freund/-innen aus Kirche, Politik, Schule, Kinder- und Jugendhilfe ihr 60-jähriges Jubiläum gefeiert. Nach den Grußworten von Herrn Prälat Martin Hülskamp (Leiter des Katholischen Büros NRW) und Herrn Staatssekretär Bernd Neuendorf (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport) hielt Prof'in Dr. Nadia Kutscher von

der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Köln, einen konstruktiv-kritischen Vortrag zum Thema „Kinder- und Jugendschutz heute – Zukunftsperspektiven und Herausforderungen“. Zwischen den Redebeiträgen wurden Szenen aus dem Theaterstück „EinTritt ins Glück“ gezeigt, das den Kern unseres Präventionsprojekts GRENZGEBIETE bildet. Auf dieser Seite sind einige visuelle Eindrücke zusammengestellt.



Für eine Schule ohne Homophobie: ein Jahr Landeskoordination



Lesben und Schwule sind in der Schule oft unsichtbar. Sie haben Angst davor, beleidigt und ausgegrenzt zu werden. „Schwule Sau“ und „alte Lesbe“ werden von 60 bzw. 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der 6. Klasse noch immer als Schimpfwort benutzt (Berliner Klocke-Stu-

die 2012). Die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler meint daher, dass es besser ist, sich nicht in der Schule zu outen. Das gilt genauso für homosexuelle Lehrkräfte. Sie sind ebenfalls häufig „unsichtbar“. Die Schulsozialarbeit weiß, dass an jugendtypischen Orten wie Schulen und Jugendtreffs Diskriminierung aufgrund der sexuellen und geschlechtlichen Identität häufig vorkommen. Dies entspricht auch dem Ergebnis einer Umfrage der Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen München von 2011. Dabei gaben 82 Prozent der Fachkräfte in der Jugendhilfe an, dass an diesen Orten homophobe (lesben- und schwulenfeindliche) Vorkommnisse verbreitet sind.

In der Schule werden Lesben und Schwule zudem unsichtbar gemacht. Anders als auf dem Schulhof ist Homosexualität in der Regel im Unterricht ein Tabu. Es gibt zwar genug Lehrkräfte, die bereit wären, das Thema im Unterricht zu behandeln. Die Mehrheit tut es aber nicht. In den Schulbüchern kommen lesbische und schwule Lebensweisen nicht vor, wie eine Untersuchung von Melanie Bittner zeigt. Hetero-sein bleibt dort die Norm. Die Sprache und Aufgabenstellungen in den Schulbüchern gehen klar von einer Welt aus, die nur heterosexuell ist.

Dieser Tabuisierung möchte das Projekt „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ entgegenwirken. Das Projekt existiert seit fünf Jahren und seit einem Jahr gibt es eine hauptamtliche Landeskoordination in Kooperation mit dem Schulministerium NRW. Die Aufgabe der Landeskoordination von Schule der Vielfalt ist es, das Thema „Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt“ verstärkt in die Schulen zu tragen. Alle sollen angstfrei ihre Fähigkeiten erbringen können. Dazu ist Überzeugungsarbeit in vielen Gesprächen erforderlich, genauso die Förderung und Entwicklung von Konzepten für den Umgang mit den Themen „Homosexualität und Transsexualität in der Schule“ sowie die Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien.

Das Projekt Schule der Vielfalt hat eine Website (www.schule-der-vielfalt.de) und ein Facebook-Profil (www.facebook.com/schuledervielfalt). Auch als Nicht-User von Facebook erhält man dort aktuelle Infos über die Aktivitäten der Landeskoordination und aus den Schulen, die am Projekt teilnehmen. Auf der Website stehen zusätzliche Materialien für Lehrkräfte als Download zur Verfügung. Für persönliche Kontaktaufnahmen ist der Landeskoordinator Frank G. Pohl per E-Mail (kontakt@schule-der-vielfalt.de) sowie telefonisch in seinem Kölner Büro beim RUBICON (0221- 27 66 999 69) und in Bochum bei der Rosa Strippe (0234 - 640 40 77) telefonisch erreichbar. Wenn Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/-innen oder Jugendrichtungen mit ihm Kontakt aufnehmen, kommt er in die Schulen, führt Gespräche und stellt in Vorträgen z. B. vor der Lehrerkonferenz oder der Schülerversammlung das Projekt vor. In Gesprächen mit den Schulleitungen geht es neben der Sensibilisierung für das Thema

häufig auch um die Frage, wie man eine „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ wird – sichtbar durch das Anbringen des Projektlogos „Come in – wir sind offen“.

Roxana Brink neu im Team



Seit 1. September ergänzt die Soziologin Roxana Brink das Team in der Geschäftsstelle der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V. Bis zum Ende der Elternzeit von Gesa Bertels übernimmt sie den Aufgabenbereich Suchtprävention und unterstützt die Publikations- und Öffentlichkeitsarbeit unserer Stelle. Zuvor arbeitete sie als Projektreferentin für die 72-Stunden-Aktion 2013 des BDKJ, Diözese Münster. Sie war drei Jahre Vorsitzende des DPSG Diözesanverbandes Münster.

Stiftung Gute-Tat.de stellt weiterentwickelten Ehrenamtsmanager vor

Professionelles Freiwilligenmanagement leicht gemacht

Das kostenfreie Verwaltungstool „Ehrenamtsmanager“, das die Stiftung Gute-Tat.de gemeinnützigen Organisationen für das Freiwilligenmanagement zur Verfügung stellt, ermöglicht eine individuelle Kommunikation mit den Ehrenamtlichen – auch in Form von Serienmails. Der gleichzeitige Einsatz und die Koordination vieler Ehrenamtlicher sind im Non-Profit-Bereich unverzichtbar. Trotz vieler Gemeinsamkeiten zeigt die Erfahrung, dass sich der Pool an freiwilligen Helfern hinsichtlich mehrerer Merkmale wie z. B. der Häufigkeit der Einsätze unterscheidet. Gerade im Freiwilligenmanagement fordern diese Unterschiede eine darauf abgestimmte Ansprache.

Die Erweiterung der Verwaltungssoftware ermöglicht eine unkomplizierte Erstellung von Verteilergruppen, die bestimmte Charakteristika gemeinsam haben: Beispielsweise lassen sich ein Verteiler für die besonders aktiven Ehrenamtlichen, einer für die Ehrenamtlichen, die spontan bei Kurzzeitprojekten einspringen oder ein Verteiler ausschließlich für Spendenaufrufe erstellen – je nachdem, welche Ziele verfolgt werden.

Fotos und weitere Informationen:

Stiftung Gute-Tat.de

Ines Brüggemann

Zinnowitzer Str. 1; 10115 Berlin

Telefon: (030) 390 88-225

E-Mail: info@gute-tat.de

www.gute-tat.de

Abraham und Co.

Kath. LAG Kooperationspartner im Modellprojekt

Eine Woche lang diskutierten 40 jüdische, christliche und muslimische Jugendliche aus ganz NRW über ihre eigenen Religionen und die Inhalte der anderen Religionen. Sie tauschten sich über Frauen- und Männerrollen, über Verantwortung und Schuld, über Vergangenheit und Zukunft der Religionen aus. In fünf Kreativworkshops (Musik, Tanz, Schauspiel, Video und Feuerkunst) setzten sie ihr Wissen und ihre religiöse Identität ein. Am Ende der Woche präsentierten die Jugendlichen ihre Ergebnisse bei einem großen Fest im Kultopia in Hagen.

Gemeinsam mit dem Liberal-Islamischen Bund, der Jüdischen Gemeinde Hagen, der Evangelischen Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen und unter der Trägerschaft der multilateral academy Dortmund hat die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW das Projekt „Abraham und Co.“ durchgeführt.

Die Projektarbeit hat unsere Haltung in der Extremismusprävention bestätigt: Je früher sich Menschen mit religiöser Vielfalt auseinandersetzen, je eher sie ihre Fragen an Angehörige anderer Religionen stellen können, desto offener gehen sie miteinander um. Abraham und Co. hat aber auch deutlich gemacht, dass solche interreligiösen Auseinandersetzungen religiöses Wissen voraussetzen. Viele junge Leute wissen nur wenig über die eigene Religion und sind überrascht, wenn sich ihr vermeintliches Wissen nicht mit der theologischen Lehrmeinung bzw. den heiligen Schriften deckt. Den Jugendlichen standen deshalb Expert/-innen aus den drei monotheistischen Religionen zur Seite, die mit ihnen offene Fragen geklärt haben.

Am Ende der Woche haben zwei Teilnehmer, einer Christ, einer Muslim, vorgeschlagen, gemeinsam Gott zu danken. Der Großteil der Gruppe konnte sich auf ein gemeinsames Gebet einlassen. Diejenigen, die sich als nicht oder wenig gläubig definierten und nicht beten wollten, wurden dabei respektiert. Das Gebet hat einer der Jugendlichen gesprochen – ein beeindruckender Moment für die Gruppe und für die interreligiöse Bildung.

Weitere Informationen und Dokumentation:
<http://www.multilateral-academy.org/104.html>

THEMA JUGEND

Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung

erscheint vierteljährlich

Herausgeber:

Katholische Landesarbeitsgemeinschaft
 Kinder- und Jugendschutz NW e.V.
 Salzstraße 8, 48143 Münster
 Telefon (02 51) 5 40 27
 Telefax (02 51) 51 86 09
 E-Mail: info@thema-jugend.de
www.thema-jugend.de

Redaktion:

Regina Laudage-Kleeberg

Bilderrechte:

S. 1, 5, 7, 11, 12, 17, 18, 21: Papilio
 S. 2, 24: privat
 S. 4: Christoph Grätz
 S. 28, 29, 30: Petra Steeger

Redaktionsbeirat:

Iris Altheide, Sozialarbeiterin beim Studentenwerk Berlin
 Dr. Eva Bolay, Fachärztin für Kinder- und Jugendmedizin, Münster
 Prof. Dr. Marianne Genenger-Stricker,
 Kath. Hochschule NRW, Abteilung Aachen
 Wilhelm Heidemann, Fachlehrer am August-Vetter-Berufskolleg,
 Bocholt
 Karla Reinbacher-Richter, stellv. Schulleiterin a. D., Recklinghausen
 Annette Wiggers, Jugendamt der Stadt Rheine

Herstellung:

Druckerei Joh. Burlage GmbH & Co KG
 Kiesekampweg 2, 48157 Münster
 Telefon (02 51) 98 62 18-0

Bezugspreis:

Einzelpreis 2,- €
 Der Bezugspreis für Mitglieder und Mitgliedsverbände der
 Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und
 Jugendschutz NW e.V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Zitierhinweis:

Nachname, Vorname (Jahr): Titel des Beitrags.
 In: THEMA JUGEND. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung.
 Ausgabe 3/2013. Seitenangabe

THEMA JUGEND wird auf chlorfreiem Papier gedruckt.
 Durch chlorfreie Bleiche entstehen keine chlorierten organischen Verbindungen mit Spuren von Dioxinen und Furanen, die die Abwässer belasten.

ISSN 0935-8935

Themenschwerpunkt der nächsten Ausgabe:
Jung – krass – (un)demokratisch

■ ■ ■ ■ ■ NACHRICHTEN

■ **Am 27. September 2013 ist der Tag des Flüchtlings.** Er findet im Rahmen der Interkulturellen Woche statt und wird von PRO ASYL in Zusammenarbeit mit dem Ökumenischen Vorbereitungsausschuss der IKW vorbereitet. Angesichts globaler wirtschaftlicher Veränderungen, (Bürger-)Kriegen und Machtverschiebungen sind viele Menschen auf die Solidarität anderer Länder angewiesen. Vor den Toren Europas spielt sich eine Flüchtlingstragödie ungeheuren Ausmaßes ab. Allein das im Bürgerkrieg versunkene Syrien hat Millionen von Menschen zur Flucht gezwungen. Nur wenig mehr als 5.000 Flüchtlinge im Jahr erhalten über das sogenannte Resettlement eine dauerhafte Perspektive in der Europäischen Union. Die USA stellen im Jahr 50.000-60.000 Aufnahmeplätze bereit – auch in Krisenzeiten. Europa kann und muss hier mehr tun. Flüchtlinge müssen geschützt und unterstützt werden, anstatt kriminalisiert zu werden. Das Motto des diesjährigen Tag des Flüchtlings lautet deshalb: „Flucht ist kein Verbrechen.“

- PRO ASYL -

■ Pünktlich zum diesjährigen Oktoberfest werden Mädchen und Frauen über ihre eigene Sicherheit auf der „Wiesn“ durch eine neue App informiert. Die bewährte Aktion **„Pfohn weg, I mog ned! – Sichere Wiesn für Mädchen und Frauen“** tritt zum 10. Jubiläum mit der App **WiesnProtect** auf. Die Aktion „Sichere Wiesn für Mädchen und Frauen“ ist seit 2003 ein Angebot von AMYNA, IMMA und dem Frauennotruf München, in Kooperation mit der Stiftung „Hänsel+Gretel“ und richtet sich speziell an Mädchen und Frauen und alle Besucher/-innen des Oktoberfestes. Die App WiesnProtect unterstützt im Ernstfall und bietet gleichzeitig viele coole Wiesn-Features und klare Download-Empfehlungen.

- AMYNA e.V. -

■ **Laut der kürzlich veröffentlichten Kirchenstatistik 2012 sind 30,3 Prozent der Deutschen katholisch**, das sind 24 Millionen Bundesbürger/-innen. Während die Zahl der Erstkommunionen auf 202.088 (2011: 210.608) zurückging, sind die katholischen Bestattungen mit 247.502 nach wie vor sehr hoch. Die Zahl der Taufen liegt bei 167.505 (2011: 169.599). Erstmals seit mehreren Jahren ist die Zahl der Trauungen von 46.021 (2011) auf 47.161 (2012) gestiegen. Auch im Jahr 2012 haben die Kirchengliederzahlen im Vergleich zum Vorjahr abgenommen: Mit einem Minus von 6,5 Prozent liegen sie bei 118.335 (2011: 126.488). Die Zahl der Wiederaufnahmen in die katholische Kirche ist leicht auf 7.185 gestiegen (2011: 7.163), die Zahl der Eintritte liegt bei 3.091. In Deutschland waren 2012 14.636 Welt- und Ordenspriester tätig (2011: 14.847). Zu den Ordensgemeinschaften mit Sitz in Deutschland zählten 19.278 Frauen und 4.513 Männer. Die Zahl der Pfarreien und sonstigen Seelsorgestellen hat sich geringfügig auf 11.222 verringert (2011: 11.398).

- DBK -

■ Mit etwa 1.200 Erkrankungen in diesem Jahr breiten sich die Masern in Deutschland wieder deutlich aus. Aktuelle Daten des Zentralinstituts für die kassenärztliche Versorgung ([versorgungsatlas.de](http://www.versorgungsatlas.de))

zeigen deutliche Impflücken bis zum zweiten Geburtstag. Nach den vertragsärztlichen Abrechnungsdaten von etwa 550.000 Kindern (Geburtsjahr 2008) erhielten 88,5 Prozent die erste Impfung und nur etwas mehr als die Hälfte der Kinder (ca. 60 Prozent) bis zum Alter von zwei Jahren beide Masern-Impfungen. Die Impfraten weisen dabei deutliche regionale Unterschiede auf – mit den niedrigsten Raten in Berlin, Baden-Württemberg und Bayern. Da die Masern hoch ansteckend sind, können sie sich bei fehlendem Impfschutz gerade in Gemeinschaftseinrichtungen wie Kitas schnell ausbreiten. Die Ständige Impfkommission (STIKO) empfiehlt zwei Impfungen vor dem zweiten Geburtstag: die erste zwischen dem vollendeten 11. und 14. Monat und die zweite zwischen dem 15. und 23. Lebensmonat. Für die Impfung steht ein Impfstoff gegen Masern, Mumps und Röteln (MMR) zur Verfügung. Wenn ein Kind vor dem 11. Monat in die Kita geht, so rät die STIKO, die Impfung vorzuziehen und bereits nach dem neunten Lebensmonat das erste Mal gegen Masern zu impfen.

Viele Eltern unterschätzen Masern immer noch. Dabei sind Masern keine harmlose Kinderkrankheit. Komplikationen wie Bronchitis, Mittelohr- oder Lungenentzündungen sind möglich. Bei etwa 1 von 1.000 Erkrankten kommt es zu einer lebensbedrohlichen Gehirnentzündung.

Ein Faltblatt zur MMR-Impfung sowie Plakate zum Thema können auf der Internetseite der BZgA unter www.bzga.de/infomaterialien/impfungen-und-persoener-infektionsschutz/impfen/ kostenlos bestellt werden.

- BZgA -

■ Diskriminierungen im Bildungsbereich und Benachteiligungen im Arbeitsleben sind in Deutschland weit verbreitet und wirken sich negativ auf den Bildungserfolg, die Leistungsfähigkeit und Arbeitsmotivation der Betroffenen aus. Zudem mangelt es an unabhängigen Hilfe- und Beratungsangeboten, an die sich Opfer von Diskriminierungen wenden können. Das sind die zentralen Erkenntnisse des zweiten gemeinsamen Berichts der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) und der zuständigen Beauftragten der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag, den die ADS vorgelegt hat.

Dem Bericht zufolge fühlt sich jede/r vierte Schüler/-in oder Studierende mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich diskriminiert; sechs Prozent der Befragten mit einer anerkannten Behinderung gaben an, eine Benachteiligung in Schule oder Hochschule erlebt zu haben. Schülerinnen und Schüler werden aufgrund ihres türkischen oder arabischen Hintergrunds oft beschimpft; homosexuellen Schülerinnen und Schülern wird durch Schulhofbeleidigungen häufig jedwedes Selbstwertgefühl genommen. Alle Formen der Diskriminierung beeinträchtigen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes fordert deshalb unabhängige Beratungs- und Beschwerdestellen für Schulen und Hochschulen, die Betroffenen rasche und niederschwellige Hilfe anbieten.

Der 450-seitige Bericht kann unter www.antidiskriminierungsstelle.de heruntergeladen werden.

- ADS -

Die nächste Ausgabe von
THEMA JUGEND
erscheint am 16. Dezember 2013.