



GESUND AUFWACHSEN

Themenheft Förderung von Lebenskompetenz

Newsletter der Sächsischen Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V.

September 2010

Editorial

Silke Meyer, Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e.V.

Ulrich Karg, AWO Landesverband Sachsen e.V.

Dr. Nicole Wolfram, Abteilungsleiterin Gesundheitsförderung/Suchtbeauftragte am Gesundheitsamt Dresden

Das vorliegende Themenheft des Newsletters „Gesund aufwachsen“ ist eine Zusammenstellung der Aktivitäten zur Förderung der Lebenskompetenz bei Kindern in Sachsen. Besonderes Anliegen dieses Heftes ist es, die Vielfalt und Fülle der Ergebnisse des Handlungsfeldes einer breiteren Fachöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Im Handlungsfeld engagieren sich Personen verschiedener Institutionen und beruflicher Verankerung und die Beiträge spiegeln diese unterschiedlichen Ansätze wider.



Aboutpixel.de / Neugierig © Rainer Sturm

Zum einen werden theoretische Konzepte dargelegt, zum anderen reihen sich praxisnahe Beispiele aneinander, um die Übertragbarkeit der Lebenskompetenzförderung in den Alltag der Kindertageseinrichtung zu verdeutlichen. Ziel von „Gesund aufwachsen“ ist es, die Gesundheitsressourcen von Kindern zu stärken, sie bei der Entwicklung positiver Selbstkonzepte zu unterstützen und gesundheitsförderliche Lebenswelten zu schaffen. Dem Handlungsfeld „Förderung von Lebenskompetenz“ kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, denn das Wohlbefinden ist die Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen.

Ziele der Lebenskompetenzförderung analog der WHO-Kriterien sind Sucht- und Gewaltprävention und die Entwicklung von Schutzfaktoren, wie z.B. der Resilienz. Dabei geht es nicht nur um wichtige Lernprozesse, sondern auch um den lebenslangen Prozess zur Entwicklung der Persönlichkeit und Identität. Sowohl die Unterstützung und Stärkung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, als auch eine ressourcenorientierte und dialogische Familienbildung sind wichtige Bestandteile der Förderung der Lebenskompetenz. Beispielhaft wird die Entwicklung von bedarfsgerechter Unterstützung durch Familienangebote über eine enge Vernetzung der Akteure aufgezeigt. Mädchen und Jungen zu befähigen, ihre Potenziale zu entwickeln und geschlechtssensibel die Verhältnisse, unter den sie aufwachsen, in den Blick zu nehmen, ist ein weiterer Aspekt. Der überwiegende Teil der Kinder in Deutschland weist einen guten Gesundheitsstatus auf, doch steigen die Risiken gesundheitlicher Beeinträchtigungen für Kinder, die sozial benachteiligt aufwachsen. Um die Gesundheitschancen dieser Kinder zu verbessern, sind besondere Anstrengungen erforderlich und die Förderung der Lebenskompetenzen ist dabei ein zentraler Baustein.

Wir möchten auf diesem Weg allen Autorinnen und Autoren für ihr Engagement im Handlungsfeld „Lebenskompetenzförderung“ und für die Erstellung der Beiträge ganz herzlich danken.



Grußwort der Sächsischen Staatsministerin für Soziales und Verbraucherschutz Christine Clauß



Liebe Leserinnen und
Leser dieses
Themenheftes,

besonderes Anliegen der Sächsischen Staatsregierung und meines Hauses ist und bleibt das gesunde Aufwachsen unserer Kinder. Etwa 70 Institutionen arbeiten unter dem Dach des Gesundheitsziels „Gesund aufwachsen“ in sieben Handlungsfeldern zusammen. Dabei ist die Förderung von Lebenskompetenz eines der Handlungsfelder und Themenschwerpunkt dieses Heftes.

Was verbirgt sich nun hinter diesem Begriff „Lebenskompetenz“? – Eine sehr umfassende und verständliche Beschreibung dieses Begriffes stammt von der WHO (1994); danach ist lebenskompetent, wer

- sich selbst kennt und mag,
- empathisch ist,
- kritisch und kreativ denkt,
- kommunizieren und Beziehungen führen kann,
- durchdachte Entscheidungen trifft,
- erfolgreich Probleme löst und
- Gefühle und Stress bewältigen kann.

Menschen, die so leben, sind ohne Zweifel fähig und in der Lage, ihr Leben mit all seinen Anforderungen zu meistern. Lebenskompetenz im Sinne der WHO geht natürlich weit über die gesundheitliche Prävention hinaus. Dabei steht fest: Erworbene Lebenskompetenzen, wie zum Beispiel die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, angemessen zu kommunizieren oder Gefühle adäquat zu äußern, kommen der persönlichen Gesundheit wieder zu Gute – und auch unseren Mitmenschen in unseren verschiedenen sozialen Kontexten.

Lebenskompetenz gibt es nicht zu kaufen. Lebenskompetenz muss jeder für sich erwerben und erlernen, ob Groß oder Klein, während aller Lebensphasen und an allen Lebensorten. Die Arbeitsgruppe des Handlungsfeldes Lebenskompetenz konzentrierte sich in der ersten Phase des Gesundheitsziels darauf, sächsische Akteure und Forschungsergebnisse zur Lebenskompetenz zu bündeln, Maßnahmen transparent zu erarbeiten und Strategien zur Förderung der Lebenskompetenz im Kindesalter zu entwickeln.

In der zweiten Phase stellten die „Gesund aufwachsen“-Akteure die Umsetzung des Programms „FREUNDE – In Sachsen“ in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten. Durch ihr Engagement avancierte das ehemalige Modellprojekt des Landesjugendamtes zu einem standardisierten und evaluierten Fortbildungsprogramm für pädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen. Mit der Unterstützung meines Hauses gelang es, sachsenweit FREUNDE-Trainerinnen und -Trainer auszubilden, die jetzt vor Ort aktiv sind.

Das FREUNDE-Programm ist nur eine, wenn gleich auch sehr wertvolle Facette von Lebenskompetenzförderung. Die Spannbreite und unterschiedlichen Perspektiven auf dieses Thema unterstreichen: Lebenskompetenz ist der Schlüssel zum gesunden Aufwachsen. Nur wer sich selbst kennt und in den unterschiedlichsten Lebenslagen seine Handlungen einschätzen und abwägen kann, wird auch erfolgreich die Klippen des Alltagslebens meistern.

In diesem Sinne danke ich den Autorinnen und Autoren dieses Themenheftes für ihr außerordentliches Engagement und wünsche allen, die sich für das gesunde Aufwachsen unserer Kinder einsetzen, weiterhin viel Erfolg und Freude an ihrer Arbeit.

Eine interessante Lektüre wünscht Ihnen herzlichst Ihre

Christine Clauß

Sächsische Staatsministerin für Soziales und
Verbraucherschutz





Resilienz – Starke Kinder werden starke Erwachsene

Dr. Nicole Wolfram, Abteilungsleiterin Gesundheitsförderung/Suchtbeauftragte, Gesundheitsamt Dresden
Annett Kohlhoff, Fachstelle für Suchtprävention im Direktionsbezirk Dresden

Vorbemerkung

„Wie schafft es das resilienteste Mädchen der Welt, Pipilotta Viktualia Rollgardina Pfefferminza Efraimstochter



Langstrumpf – kurz Pippi Langstrumpf – trotz der schwierigen Bedingungen, unter denen sie lebt, so stark, widerstandsfähig und selbstwirk-

sam zu sein? Wieso zerbricht sie nicht am frühen Tod ihrer Mutter oder der nur äußerst sporadischen Fürsorge ihres Vaters ...? Genau hier setzt die Resilienzforschung an. Im Mittelpunkt stehen

©Dr. Nicole Wolfram

meist Kinder, die unter multiplen Risikobedingungen aufwachsen und dennoch nicht daran zerbrechen, sondern Kompetenzen entwickeln und Schutzfaktoren besitzen, die sie positiv aus vielseitigen Belastungen hervorgehen lassen.“ (Elle et al. 2010)

Definition Resilienz

Der Begriff Resilienz leitet sich ab vom lateinischen „resilire“ – abprallen, nicht anhaften und bedeutet so viel wie „Unverletzlichkeit“. Der aus dem Englischen entlehnte Begriff „resilience“, der mit Elastizität, Strapazierfähigkeit oder auch Zähigkeit übersetzt werden kann, beschreibt die Fähigkeit von Menschen mit belasteten Lebenssituationen umgehen zu können und sich trotz massiver psychischer Belastungen und widrigster Lebensumstände zu gesunden Erwachsenen zu entwickeln. (Haug-Schnabel 2004).

Resilienz ist die Fähigkeit,

- seinen Kummer zu kanalisieren, statt zu explodieren,

- negative Gefühle in positive Emotionen umzugestalten,
- sich zu wehren,
- Schwierigkeiten zu meistern,
- Rückschläge auszuhalten,
- die Wunden der eigenen Seele zu heilen... (Doubek 2003)

Probleme, die Kinder zu meistern haben

Bereits Kinder haben mehr oder weniger zahlreiche Probleme zu meistern. Familiäre Konflikte, auch Gewalttätigkeit der Eltern gegenüber dem Kind und untereinander, sowie Auseinandersetzungen in der Kindergruppe müssen bewältigt werden. Unbewältigte Lebensanforderungen können zu frühen gesundheitlichen und sozialen Problemen führen. Besonders eine fehlende emotionale Unterstützung und unsichere erwachsene Bezugspersonen, aber auch materielle Armut sind prägende Einflussfaktoren für Schwierigkeiten und Defizite in der persönlichen sozialen Entwicklung. Solche Bedingungen stellen an das Leben der Kinder enorme Herausforderungen.

Eigenschaften, die stark machen

Dem gegenüber stehen Eigenschaften der Persönlichkeit, welche die Kinder stärken und starke Ressourcen bei der Bewältigung der oben genannten Problemlagen sind. Resilient zu sein bedeutet, Bewältigungskompetenzen aktivieren zu können, die eine erfolgreiche Bewältigung von Stress und Belastungen ermöglichen. In Belastungssituationen kann auf Ressourcen zurück gegriffen werden, die resilienzfördernd wirken. Solche Ressourcen - oder auch Schutzfaktoren - sind auf der individuellen Ebene u.a. die sogenannten Lebenskompetenzen (life skills). Diese Lebenskompetenzen können gestärkt werden, indem in den Lebenswelten der Kinder eine Förderung dieser Fähigkeiten wie z.B. eine genaue Wahrnehmung des Körpers und der Sinne oder die Kenntnis der eigenen Gefühlswelt



unterstützt wird. Grundlegend ist ein positives Selbstkonzept und ein starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit. Die Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen hilft bei der Regulation von Impulsen. Insbesondere die Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen sowie die Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen und Verantwortung zu übernehmen, tragen dazu bei, die eigene Person wirkungsvoll vor Fehlschlägen zu bewahren (Fthenakis 2001).

Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung

Lebenskompetenzförderung im Setting Kindertageseinrichtung wendet sich an alle Kinder. Spezifische Programme werden nur im therapeutischen Zusammenhang angewendet.

Kindertageseinrichtungen als Orte frühkindlicher Bildung können drei wesentliche Grundbausteine der Resilienzförderung unterstützen:

- 1 Eine sichere Basis mit dem Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit, indem das Kind erfahren kann, dass es ein fester Bestandteil der Gruppe und der Einrichtung ist.
- 2 Ein gutes Selbstwertgefühl, indem es sich als kompetentes Kind wahrnehmen kann und in seinen Fähigkeiten gefördert wird.
- 3 Erfahrung der Selbstwirksamkeit, indem es Einfluss nehmen kann und auch Möglichkeiten der Kontrolle erhält. Es erhält Zugang zu seinen eigenen Grenzen und Stärken.

In der pädagogischen Arbeit ist die Erzieherin eine verlässliche Bezugsperson, die dem Kind hilft,

- eigene Begabungen und Fertigkeiten zu entdecken,
- soziale Fertigkeiten zu entwickeln und sich an anderen Kindern und Bezugspersonen zu orientieren,
- Verantwortung zu übernehmen, d.h. sich selbst zum aktiven Problemlöser zu entwickeln und auch selbst Verantwortung für eigenes Tun zu übernehmen,
- Bewältigungsmechanismen, d.h. emotions- und problemzentrierte Bewältigungsstile zu übernehmen,

- mit Niederlagen konstruktiv umzugehen,
 - eigene Gefühle auszudrücken,
 - Eigenaktivität und Selbsttätigkeit zu fördern,...
- (Fthenakis 2001).

Kein Kind wird resilient geboren. Resilienz ist das Ergebnis eines Prozesses zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Somit kommt dem Erzieher/-in, als dem ersten sozialen Kontakt außerhalb der Familie, eine große Bedeutung zu.

Resilienz im praktischen Sinne für die Kindertageseinrichtung ist sehr anschaulich und ausführlich bei Perras (o. J.) und Wolfram (2008) dargelegt.

Literatur

Doubek, K. (2003): Was uns nicht umbringt, macht uns stark. Hamburg: Reinbek.

Elle M., Elkeles T., Scharnhorst J. (Hrsg.) (2010): Resilienz und Gesundheit. Prävention 1, 6-9.

Fthenakis W. Vortrag. http://www.fthenakis.de/cms/Vortrag_Bremen_HH1_2001-06-07.pdf [aufgerufen am: 27.07.2010].

Haug-Schnabel, G. (2004): Resilienz – Kinder stärken. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 5, 4-46.

Perras B. Resilienz praktisch. In: Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1123.html [aufgerufen am 27.07.2010].

Wolfram N. Handlungsfeld Förderung der Lebenskompetenz. In: Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.). Gesund aufwachsen in Sachsen. Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen. Dresden: Hauseigener Verlag, 2008. S. 1-25.





Frühe Hilfen im Rahmen der Netzwerke für Kinderschutz Sachsen – Förderung der Lebenskompetenz

Ramona Frinker, Entwicklung eines sozialen Frühwarnsystems, Landkreis Görlitz
Yvonne Donau, Netzwerk für präventives Kindeswohl im Landkreis Meißen

Was sind eigentlich Frühe Hilfen?

Frühe Hilfen sind lokale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten für Eltern mit ihren Kindern ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren (mit Schwerpunkt 0- bis 3-Jährige). Der so geschaffene systematische und umfassende Zugangsweg zu Familien hilft, Entwicklungsmöglichkeiten frühzeitig und nachhaltig zu verbessern und ist somit ein Beitrag zum gesunden Aufwachsen von Kindern. Frühe Hilfen sind demnach: präventiv, frühzeitig, aufsuchend, freiwillig, ergänzend und passgenau sowie familienstärkend.

Familien werden dank Patenschaften oder Großelterndiensten, Familienbildung (u.a. Elternkurse, Wissensvermittlung, Elternbriefen) bzw. Beratungsangeboten und weiteren Dienstleistungen von Fachkräften aus dem Gesundheits- und Sozialwesen unterstützt und entlastet.

Sind Frühe Hilfen ein Beitrag zur Förderung der Lebenskompetenz?

Die Koordinatoren und Koordinatorinnen der Netzwerke für Kinderschutz in Sachsen, welche seit mindestens drei Jahren in den Gebietskörperschaften des Freistaates Sachsen im Bereich für Kinderschutz und Frühe Hilfen wirken, müssen dies eindeutig mit JA beantworten.

Frühe Hilfen leisten einen Beitrag zur erfolgreichen Lebensgestaltung und -bewältigung und erhöhen damit das persönliche Wohlbefinden. Mit Frühen Hilfen können Schutzfaktoren ausgebildet, Selbst-

vertrauen ins eigene Handeln gestärkt und Bewältigungsstrategien erlernt werden.

Wie sieht der Beitrag der Frühen Hilfen zur Lebenskompetenzförderung aus?

Die Aufgabe der Koordinatoren und Koordinatorinnen in den Netzwerken ist es, die Angebote der Frühen Hilfen zu bündeln oder gar zu initiieren. Haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte, welche mit Kindern und Familien zusammenarbeiten, werden untereinander vernetzt und speziell zum Aspekt Kindeswohl qualifiziert. Zudem werden Gemeinwesenprojekte befördert und in die Vernetzung mit einbezogen. Die Fachkräfte nutzen die erstellten Instrumente/Materialien zur Sicherung des Kindeswohls und zu wertschätzendem Arbeiten mit Eltern (auch in konfliktreichen Situationen). Mit diesem Handwerkskoffer erfolgt eine zielgerichtete Vermittlung an Familien, um durch entsprechende Unterstützungsangebote den sicheren Umgang der Eltern mit ihren Kindern zu fördern.

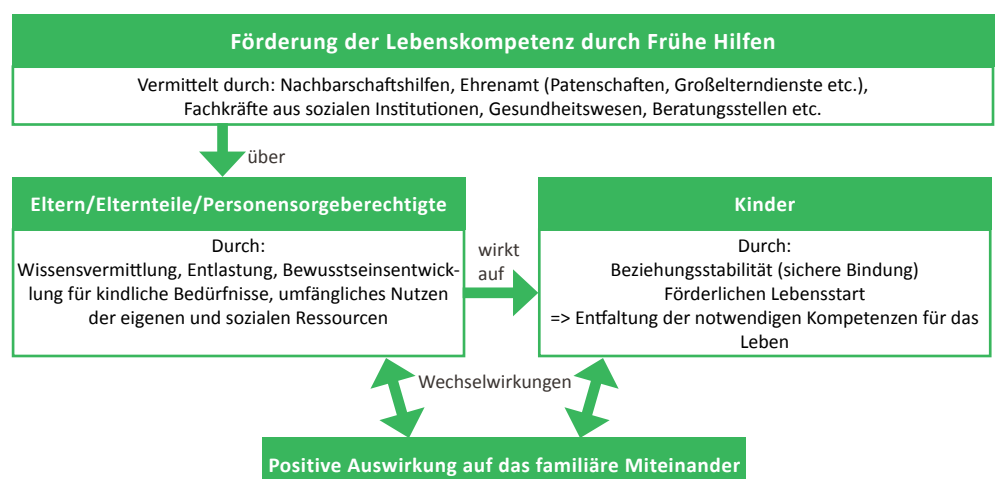


Abbildung: Donau/ Frinker 2010

Die Vermittlung von Wissen – als ein Angebot Früher Hilfen – zielt auf das Verständnis für kindliche Entwick-



lungsschritte und kindliche Bedürfnisse ab. Indem Eltern altersentsprechende Erwartungen an ihre Kinder stellen, fördern und fordern sie diese im gesunden Maße. Der elterliche „Über“-Anspruch kann dadurch der notwendigen Gelassenheit weichen. Dies zieht eine Entlastung im gesamten System nach sich und stärkt die Familie, da Über- und Unterforderungen vermieden werden.

Zusätzlich werden Eltern angeregt, sowohl Unterstützung in ihrer Familie, bei Freuden und in ihrer Nachbarschaft zu nutzen als auch ihre eigenen Stärken und Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu erkennen. Eigene Ressourcen können z.B. sein: der erfolgreiche Umgang mit Belastungssituationen; wie suche ich mir Unterstützung, wie nehme ich diese an bzw. setze sie um.

Die Anwendung der erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten wirken sich positiv auf die Kind-Eltern-Beziehung aus. Die so gesicherte Bindung garantiert einen förderlichen Lebensstart und stellt damit die Basis für den Erwerb sozialer und persönlicher Lebenskompetenzen im späteren Alter dar.

Die gestärkten Lebenskompetenzen der Eltern übertragen sich auf die Kinder und führen zu einem entspannten familiären Miteinander. Auf diese Art wirken sich Frühe Hilfen positiv auf die gesamte Lebenswelt der Familie aus.

Wie sieht Lebenskompetenzförderung im Rahmen der Frühen Hilfen konkret aus? – Beispiele aus der Praxis

Für Fachkräfte sind weitgehend flächendeckend Handreichungen zum Thema Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung entwickelt und implementiert. Diese beinhalten u.a. Informationen zu Gesetzlichkeiten, Datenschutz, Handlungsempfehlungen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen, Gesprächsführung (einführendes Arbeiten mit Eltern) und Kompetenzkataloge. Darüber hinaus erfolgen Weiterbildungsangebote, die die Inhalte des Kompendiums vertiefen und die Fachkräfte für Belange von Familien sensibilisieren.

Die so geschulten Fachkräfte unterstützen im Rahmen der Frühen Hilfen Familien bei der erfolgreichen Lebensgestaltung und -bewältigung, indem sie u.a. die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung und des Selbstbewusstseins anregen.

Mit den so gewonnenen Lebenskompetenzen können Eltern über Vorbildwirkung und Erziehung ihre Kinder fördern, ihre Persönlichkeit zu entfalten und eigene Kompetenzen für das Leben zu entwickeln.

Familien werden auch direkt über Elternbriefe bzw. Broschüren mit Informationen und Tipps rund um die Familie inkl. Adressverzeichnisse regionaler Angebote/Anlaufstellen erreicht und unterstützt.

Weitere interessante Informationen über die Arbeit der Netzwerke zum Kinderschutz Sachsen erhalten Sie auf: <http://www.netzwerke-fuer-kinderschutz-sachsen.de/> (Pfad: Netzwerke in Sachsen).

Zudem wird im Herbst 2010 die Broschüre „Sachsen: Kinderschutz ganz praktisch. Umsetzung des Sächsischen Handlungskonzeptes für präventiven Kinderschutz“ veröffentlicht und kann über den Zentralen Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung oder über www.publikationen.sachsen.de bezogen werden.





Vernetzte Familienbildung im Landkreis Görlitz

Steffen Blaschke, Projektleiter Familienbildung/ Netzwerkkoordinator „FamilienBildung“ Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal (IBZ)



Um alle Ressourcen zur Stärkung von Familien zu optimieren, geht es darum, familienbezogene Dienstleistungen von Bildung, Betreuung und Beratung einrichtungsübergreifend zu vernetzen und an Orten zu bündeln, die Familien vertraut sind (Diller et al. 2008). Um diese Herausforderung zu erfüllen, bedarf es nicht nur neuer Bildungskonzepte, sondern auch neuer Bildungsstrukturen. Dabei kommt dem Aufbau regionaler Netzwerke eine entscheidende Bedeutung zu. Erforderlich ist die Kooperation der Bildungsträger, Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen, Beratungsstellen, Familienzentren, Kommunen, Verbände, Vereine, Stiftungen, Kirchen etc. Sie sind wichtig für den Zugang zu den Familien (z.B. Breite des wohnortnahen Angebotes), für einen Kompetenzgewinn durch Einbeziehung anderer (z.B. Nutzung des gegenseitigen Know-hows) sowie für eine Abstimmung des Angebots der Bildungsträger (Bestandsaufnahme – Feststellung des Bedarfs – Gemeinsame Angebotsplanung – gemeinsame Werbung etc.). Auf diese Art werden Synergieeffekte erzielt und die Effektivität der Arbeit der Familienbildungseinrichtungen erhöht. Voraussetzung für eine dauerhafte Sicherung einer nachhaltigen Netzwerkarbeit ist neben der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit aller Beteiligten eine verbindliche Organisationsstruktur. Diese kann z.B. von den Kommunen (Landkreisen, Städten), aber auch von einzelnen Bildungseinrichtungen initiiert und organisiert werden. Im Landkreis Görlitz wurde mit dem Kooperationsprojekt „FamilienBildung“ der Weg einer Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern gewählt.

Ziel des Kooperationsprojektes ist der Aufbau eines Netzwerkes „FamilienBildung“ im Landkreis Görlitz. Auf Initiative des Deutschen Kinderschutzbundes (Ortsverband Zittau) haben neben dem Kinderschutzbund der Landkreis

Görlitz und das Internationale Begegnungszentrum St. Marienthal die Trägerschaft dieses Projektes übernommen. In einem mehrjährigen Prozess wurde das Projekt geplant, initiiert und erfährt eine stetige Weiterentwicklung. Diese Initiative wurde 2005 mit dem Innovationspreis „Weiterbildung des Freistaats Sachsen“ ausgezeichnet.

Bisher haben sich 36 freie und öffentliche Träger der Familienarbeit in diesem Netzwerk zusammengeschlossen. Das aus der Zusammenarbeit erwachsende Spektrum der Kooperationsformen reicht dabei von sporadischen Absprachen zwischen Einzelpersonen über „ad-hoc-Allianzen“ (kurzfristige Aktionsbündnisse) bis zur institutionellen/förmlichen Dauerk Kooperation zwischen mehreren Trägern. Weitere Einrichtungen sind ausdrücklich zur Mitarbeit in dem Kooperationsprojekt eingeladen.

Die Mitglieder des Netzwerkes entwickeln gemeinsam ein breitgefächertes Bildungsangebot für Familien (z.B. Elternkurse, Babysitter-Card) und Fachkräfte der Familienarbeit (z.B. Fachtagungen, Fortbildungen, Multiplikatorenschulungen). Derzeit finden ca. 50 Veranstaltungen pro Jahr statt (Foto).



Im Rahmen der Netzwerkarbeit wurden inzwischen vier Projektteams aufgebaut: Projektteam „Schule und Hort“, Projektteam „Kita“, Projektteam „Aussiedler und Migranten“ sowie Projektteam „Elternschaft und Behinderung“.



Aufgabe der Projektteams ist die zielgruppengenaue Konzeption von Angeboten und Veranstaltungen. Die Treffen der Projektteams können auch genutzt werden zur netzwerkinternen Fortbildung für die Mitglieder des Netzwerkes sowie für den Know-how-Transfer innerhalb des Netzwerkes und nach außen. Weiterhin werden in den Projektteams die jeweilige Zielgruppe betreffende Problemstellungen untersucht, „Best Practice“ analysiert, auf Übertragbarkeit überprüft und Lösungskonzepte in den einzelnen Handlungsfeldern erarbeitet.

Ebenfalls bieten sie die Möglichkeit einer schnellen und verlässlichen Rückmeldung der Wirksamkeit der einzelnen Bildungsangebote. So konnte z.B. nach der Teilnahme an Elternkursen ein verstärktes Interesse der Eltern an Gesprächen mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Kitas festgestellt werden.

Wie arbeitet z.B. das Projektteam „Elternschaft und Behinderung“?

Über das Projektteam wurde es möglich, ein Elternbildungsprogramm für „Eltern mit geistigen Behinderungen“ zielgruppenadäquat mit entsprechenden Methoden und Themenschwerpunkten zu modifizieren. Das Projektteam besteht aus Betreuern der Werkstätten für Behinderte, in denen diese Eltern arbeiten, aus Mitarbeitern des Jugendamtes, aus Familienbetreuern und Trainer/innen der Elternkurse. Ziel ist es den jungen Eltern mit geistiger Behinderung ganz praktische Unterstützung für ihren Alltag mit Säuglingen und Kleinkindern zu geben. Was kann ich tun, wenn das Baby schreit? Wie verhindere ich ein Herunterfallen vom Wickeltisch? Worauf muss ich bei der Ernährung achten? Wo kann ich Unterstützung bekommen, wenn ich nicht weiter weiß? Solche und andere Fragen werden in einem Wochenendkurs mit den Teilnehmern bearbeitet. Über den engen Kontakt und die Vernetzung der Betreuungsinstitutionen ist es möglich das Familienbildungsangebot niedrigschwellig und passgenau als Unterstützung für die jungen Familien in einer besonderen

Lebenssituation anzubieten. Die Kompetenzen als Eltern werden erhöht und auch den Kindern wird beim Start ins Leben Unterstützung geboten.

Je nach Bedarf und speziellen Gegebenheiten ist es möglich, dass im Laufe der Zeit weitere Projektteams dazu kommen, Projektteams zusammengelegt werden oder Projektteams ihre Arbeit beenden.

Neben dem Angebot von Bildungsveranstaltungen für Familien sowie dem Aufbau von Projektteams beinhaltet die Netzwerkarbeit folgende weitere Aufgaben:

- Erfassen und Koordinieren der im Landkreis Görlitz existierenden Bildungsangebote für Familien,
- Kooperationsgespräche mit Akteuren des Netzwerkes,
- Entwicklung und Umsetzung neuer, bedarfsgerechter Angebote für verschiedene Zielgruppen in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern,
- Öffentlichkeits- und Pressearbeit (z.B. eigene Homepage; Netzwerkbriefe, Presseartikel),
- Einwerben zusätzlicher Finanzmittel,
- Dokumentation der durchgeführten Veranstaltungen und der geleisteten Arbeit.

Voraussetzung für die Umsetzung eines solchen Projekts ist es allerdings, „die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen sicher zu stellen, um die anfallenden Netzwerkaufgaben zu honorieren, denn der Aufbau und die Pflege von Netzwerken und Kooperationsbeziehungen sowie deren Koordination und Steuerung erfordern zusätzliche personelle Kapazitäten und spezifische Kompetenzen“ (Deutscher Verein 2007).

Literatur

Diller, A., Heitkötter, M., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Nr. 6. München.

Deutscher Verein (2007): Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung der Familienbildung Berlin.





Förderung von Erziehungskompetenzen

Petra Straube, Deutscher Kinderschutzbund Landesverband Sachsen e.V.



die lobby für kinder

„... Das fällt mir schon 'ne Weile auf.“ ist ein Satz der von Erziehern und Erzieherinnen nicht selten zu hören ist. Mit der Aufgabenstellung zu Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten rückt immer mehr ins Bewusstsein, dass Erziehungspartnerschaft eine Notwendigkeit ist, wenn es darum geht Erziehungskompetenzen zu stärken, als Institution das Kindeswohl zu sichern und die Entwicklung des Kindes bestmöglich zu fördern.



Für die Fachkräfte ist es oft nicht einfach, die Perspektive zu wechseln und sich nicht davon leiten zu lassen, dass sie selbst glauben, am besten zu wissen, was gut für die Eltern und das Kind ist. Schlüssel für ein gesundes Aufwachsen der Kinder sind die Erziehungskompetenzen der Eltern. Um die sozialen Ressourcen des Elternhauses zu stärken, um eigenständiges, durchdachtes und verantwortliches Handeln der Eltern zu fördern, stellt die Partnerschaft mit den Eltern eine besondere Anforderung an die Grundhaltung der Erzieher/-innen. Die Akzeptanz und Wertschätzung der elterlichen Perspektive ermöglicht einen Zugang und ist Türöffner zu den Eltern.

Noch vor ca. 15 Jahren bestand das Hauptanliegen in der Zusammenarbeit mit Eltern darin, die Erfahrungen im Umgang mit dem Kind auszutauschen. Die heutigen Anforderungen zielen darauf, Eltern in ihrer Erziehungsver-

antwortung zu fördern und Erziehungskompetenzen zu stärken, z. T. auch um gegen Überforderung und Ungleichgültigkeit zu wirken.

Das Maß an Unterstützung muss dabei entsprechend der Lebensbedingungen einer Familie bedarfsgerecht gestaltet werden. Dabei ist es erforderlich, dass die Angebote der Gesundheits-, Sozial- und Bildungssysteme optimiert und besser vernetzt werden. Viele Kindertagesstätten sind für diesen Prozess sehr offen, können aber nur im begrenzten Umfang Familienbildungsangebote leisten. Auch wenn sozial benachteiligte Eltern besonders im Blick von Unterstützungsangeboten sind, ist es eine Tatsache, dass Eltern aller sozialen Schichten zunehmend über ihre gesellschaftliche Rolle und darüber, wie man ein Kind angemessen erzieht, fördert und schützt, verunsichert sind.

Oft macht sich die Meinung breit, dass die Eltern, die es „nötig“ haben, ohnehin nicht erreichbar sind. Doch woher nimmt man das Wissen, wer es nötig hat oder wer nicht? Die Rahmenbedingungen des Alltags einer Familie haben sich sehr gewandelt und neue Familienformen bieten weniger Vorbilder und Rückgriff auf Erfahrungen für gelingende Erziehungs- und Beziehungsgestaltung.

Sowohl von Eltern als auch von Kindern wird eine ständige individuelle Anpassung an rasch wechselnde Bedingungen gefordert. Es entstehen hohe Anforderungen an die Erziehungsleistungen und an die Aufgabe, dass alle Eltern Anregungen, Austausch und Unterstützung finden sollten.

Die Förderung von Erziehungskompetenzen gelingt weniger mit erzieherischer Qualifizierung, Fachvorträgen oder einer Unmenge Erziehungsratgeber als vielmehr durch Angebote, welche die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Lebenserfahrungen, eigenen Bedürfnissen und Werten fördern.



Durch die Reflexion von eigenen Erfahrungen entsteht ein Selbsterkenntnisprozess, der das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit positiv beeinflussen und das Selbsthilfepotenzial mobilisieren kann.

Ein Beispiel für solche Angebote ist der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder®“.



Aboutpixel.de / Gib mir Deine Hand © Jan Gropp

Das langjährig erprobte Elternkurskonzept des Deutschen Kinderschutzbundes vermittelt in aufeinander aufbauenden Veranstaltungen das Modell einer anleitenden Erziehung. In einer abwechslungsreichen Mischung aus Erklären, Erproben und Üben nehmen Eltern ihre Rolle und Verantwortung als Erziehende wahr und erhalten Impulse zur Leitung und Begleitung der Kinder – unter Achtung der Kinderrechte.

Bei der Auswertung der Kurse zeigt sich, wie wichtig den Eltern der Erfahrungsaustausch ist. Für viele Eltern ist es hilfreich zu erleben, dass auch andere Eltern nicht perfekt sind und ein entwicklungsförderndes Verhalten möglich ist, wenn man sich bewusster mit dem eigenen

Erziehungsverhalten, eigenen Werten und Bedürfnissen auseinandersetzt. In den Kursen lernen Eltern, auf die positiven Seiten ihrer Kinder zu achten und bauen Unzufriedenheit und Unsicherheit mit ihrer Elternrolle ab.

Kinder nehmen nach der Kursteilnahme der Eltern mehr Wärme, Trost und Unterstützung durch die Eltern wahr. Eltern-Kind-Aktionen zeigen ein einfühlsames Verhalten, aber auch klare Strukturen und Grenzen.

Eltern, denen es schwer fällt, angemessen auf Entwicklungsbedürfnisse des Kindes einzugehen und für welche die institutionellen Angebote zu hochschwellig sind, können durch zugehende Angebote erreicht werden. Die Einrichtungen, die quasi täglich zu den Eltern Kontakt haben, können dabei eine wichtige Rolle übernehmen. Wenn sie selbst Informationen über die verschiedenen Unterstützungsangebote haben und deren Inhalte verinnerlicht haben, ist es ihnen möglich, die Brücke für „ihre“ Eltern zu passenden Angeboten zu bauen.

Auf die Beobachtung „Das fällt mir schon `ne Weile auf.“ kann so mit Angeboten zur Förderung von Erziehungskompetenzen nachhaltig reagiert und können Einflussmöglichkeiten zur Förderung von Gesundheit und Lebenskompetenz erhöht werden.



Haltungen muss man haben und teilen – Kollegiale Beratung als Beitrag für eine kindorientierte und professionelle Entwicklungsbegleitung im Kindergarten

Andreas Wiere, apfe e.V. - Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden

Stellen sie sich vor, sie sind Teilnehmerin einer Gruppe von Erzieherinnen, die sich zu einem aktuellen Problem in der Kita austauschen und Lösungen finden will. Sie treffen sich am Dienstag von 13.00 – 14.30 Uhr. Das kann so wie in Szene 1 (übertrieben) dargestellt ablaufen oder so, wie in Szene 2 im Handlungsprogramm (idealtypisch) gesche-

hen.

Szene 1) 7 Erzieherinnen und die Leiterin sitzen in einem Raum und reden darüber, in welche Kindergartengruppe Dennis aus der Krippe wechseln soll. Dennis gilt als „schwierig“ und insgeheim will ihn keine Erzieherin in ihrer Gruppe haben. Dennis ist aber da und es muss eine





Lösung geben. Eine Erzieherin schildert, wie viele anstrengende Kinder sie in ihrer Gruppe bereits hat und macht deutlich, dass Dennis „das Fass zum Überlaufen bringt“. Die Krippenerzieherin schließt sich an und beschreibt, wo und wann Dennis den Tagesablauf stört und dass er auch gegenüber anderen Kindern ziemlich rabiat sein kann. Eine andere Erzieherin ergänzt, dass das bei dem Elternhaus ja auch kein Wunder ist. Eine ältere Kollegin meint, dass man aber auch mal „das Gute“ bei Dennis sehen muss und außerdem haben es die Eltern momentan nicht besonders leicht. Die Diskussion geht hin und her, man diskutiert hitzig und manchmal mit drei Wortbeiträgen gleichzeitig über Dennis und die eigenen Belastungen im Kita-Alltag. Die Leiterin wird sichtlich nervös und meint, wenn man sich nicht einigen kann, dann legt sie eben fest, in welche Kindergartengruppe Dennis ab August geht. Dann ist die Mittagspause beendet, die Diskussion bricht ab. Auf dem Gang stehen noch drei Erzieherinnen und debattieren weiter. Eine fragt schließlich: „Und was hat das jetzt gebracht?“

Szene 2) Es ist Dienstag, 7 Erzieherinnen, die Leiterin und die sozialpädagogische Mitarbeiterin haben sich in der Mittagszeit zur kollegialen Beratung verabredet, um über den Übergang von Dennis aus der Krippe in den Kindergarten zu reden und erste Handlungsopti-

onen zu finden. Dennis Verhalten wird in bestimmten Situationen als äußerst herausfordernd beschrieben. Vor dem Treffen wurden die Krippenerzieherin von Dennis und die Leiterin gebeten, sich mit Hilfe einiger Leitfragen (siehe Kasten) auf den heutigen Termin vorzubereiten. Sie werden „den Fall“ einbringen. Im Sinne der Kollegialen Beratung sind diese beiden Personen die „zu Beratenden“.

Die sozialpädagogische Mitarbeiterin, die im Rahmen des Handlungsprogramms zusätzlich in der Kita arbeitet, strukturiert und moderiert heute die Runde. Sie begrüßt alle Anwesenden und erinnert noch einmal an das heutige Anliegen und das Thema, dass es zu bearbeiten gilt. Sie bestimmt mit Hilfe der „zu Beratenden“ eine Person, die sich später als „Beraterin“ nützlich machen wird. Die „Beraterin“ weiß aus mittlerweile einigen solchen kollegialen Beratungsrunden, dass sie sich als Entfaltungsgehilfin versteht, in dem sie durch Nachfragen, Bitten um Präzisierungen, Zusammenfassungen, Feedbacks usw. die „zu Beratenden“ in ihren Darstellungen weiter herausfordert. Die „Beraterin“ weiß auch, dass sie sich inhaltlich zurückhält, also möglichst weder Lösungsvorschläge noch Interpretationen einbringt.

Die Moderatorin bittet nun die Krippenerzieherin und die Leiterin zu erzählen, was ihnen zum Thema Übergangsgestaltung und Gruppenfindung im „Fall Dennis“

Leitfragen zur Darstellung des Falls in der kollegialen Beratung:

- Wie stellt sich die aktuelle Ausgangssituation dar, die Ereignisse und die Umstände, die mit dem Fall zusammenhängen, und wie lautet konkret unser Ziel, das wir erreichen wollen?
- Wer sind die Adressaten der geplanten Aktivitäten und was sollen die davon haben?
- Wie stellen wir fest, dass wir erfolgreich waren? Woran kann ich/können wir das erkennen?
- Was sind meine eigenen Aufgaben dabei, meine Rolle darin (Leitung, Erzieherin o.a.)?
- Wie sehen die äußeren und inneren Bedingungen aus?
- Wo sehe ich Schwierigkeiten und Störungen? Welche Lösungen sind mir selbst bis jetzt eingefallen?
- Welche Schritte will ich konkret gehen? Was werde ich auf jeden Fall tun? Was lassen?



wichtig ist. Die Vorbereitung anhand der Leitfragen (siehe Kasten) macht sich an dieser Stelle bezahlt. Alle anderen Kolleginnen unterbrechen die „zu Beratenden“ in ihren Darstellungen nicht, diese reden solange wie sie es für notwendig halten. Alle hören zu und machen sich gegebenenfalls Notizen.

Die „Moderatorin“ bittet nun die „Beraterin“ aktiv zu werden. Die fragt nach, spricht Irritationen an, bittet nochmal um detaillierte Darstellungen zum einen oder anderen Punkt und fasst bisher Gehörtes zusammen. Nach einer Weile, in der Vieles besprochen wurde und gezielte Fragen formuliert wurden, auf die man Antworten sucht, leitet die Moderatorin eine „offene Runde“ ein. Jetzt haben bis auf die „zu Beratenden“ und die „Beraterin“ alle Anderen die Möglichkeit, Stellung zu beziehen, Einschätzungen zu geben, Vorschläge zu machen, Erfahrungen zu schildern und über das Dargebotene zu diskutieren. Die Moderatorin sorgt dafür, dass alle an die Reihe kommen und man an der Fragestellung bleibt. Die zu „Beratenden“ und „die Beraterin“ hören jetzt zu und machen sich Notizen zu dem, was ihnen aus der Debatte der „offenen Runde“ wichtig ist und was sie auf keinen Fall vergessen wollen.

Nun haben wieder die „zu Beratenden“ mit Hilfe der „Beraterin“ die Möglichkeit all das, was sie gehört haben zu sortieren, zu besprechen, zu verwerfen, weiter zu entwickeln und mögliche Handlungsoptionen im Zusammenhang mit der Übergangsproblematik von Dennis konkreter zu machen. Die Abfolge von „Beratung“ und „offener Runde“ wiederholt sich noch zweimal. Bestimmte Fragen klären sich, neue entstehen. Der Umgang der Leiterin und der Erzieher/-innen mit der Integration von Dennis in den Kindergarten wird immer klarer und präziser und man hat es geschafft, eine konkrete Handlungsorientierung im Sinne von Dennis und den Erziehern und Erzieherinnen zu erarbeiten. Die meisten Beteiligten der Beratungsrunde haben das gute Gefühl, dass der Umgang mit Dennis in Bezug auf den Wechsel von der Krippe in den Kindergarten präzise, kontrollierbar, angemessen, realistisch und

absehbar ist. Die Moderatorin bedankt sich bei allen Anwesenden und stellt ein kurzes Protokoll der Beratungsrunde in Aussicht, in dem das verabredete Vorgehen präzise festgehalten wird.

In der Gegenüberstellung beider Szenen wird plastisch, wie sich Akteure im Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (siehe www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de) aus einem professionellen Selbstverständnis heraus mit der grundlegenden Frage auseinandersetzen, was Kinder im Moment ihres Aufwachsens brauchen und sich gleichzeitig engagiert und verantwortlich auf die Suche nach Antworten begeben, wie im Rahmen der Kita Kind- und Institutionenbezogene Entwicklungsprozesse initiiert, Entwicklungspotentiale aufgebaut und Entwicklungsschritte vollzogen werden können. Es wurde exemplarisch deutlich, dass im Handlungsprogramm Kinder und deren Lebenssituationen im Zentrum professioneller pädagogischer Arbeit in Dresdner Kindergärten stehen. Professionalität von Erziehern und Erzieherinnen kann – auch das wurde deutlich – im institutionellen Kontext einer Kita, zum Beispiel auch über die Kultur der fachbezogenen Kommunikation bestimmt werden.



apfe

Dresden.
Leben.

**Dresdner Handlungsprogramm
„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“**

Förderung von Bildungs- und Entwicklungschancen
in Kindertageseinrichtungen





Das bin ich! Und nun? Selbstregulation als Teil von Lebenskompetenz

Dr. phil. Daniela Rätzel, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig



Das Wort der Kompetenz findet reißerischen Absatz. Es kommen Fragen auf: Was ist eigentlich kompetent? Wie wird man das? Was ist Lebenskompetenz? Die Weltgesundheitsorganisation ist sich einig: „Lebenskompetent ist, wer sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, wer kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst sowie Gefühle und Stress bewältigen kann.“ (WHO 1994)

Hand aufs Herz und nicht gelogen: Wie kompetent fühlen Sie sich nun, nachdem Sie das gelesen haben?

Gerade pädagogische Fachkräfte stellen sich die Fragen zur Kompetenz häufiger, denn sie nehmen ihre Profession mit dem Auftrag der Bildung und Erziehung anderer Menschen zumeist ernsthaft und bewusst an. Sie übernehmen gut geschult Verantwortung für den Nachwuchs, behüten, fordern und fördern diesen, begleiten, unterstützen, wollen die Kinder zu sich selbst kommen lassen, um so zu einem lebenswerten Leben zu verhelfen.

Kehren wir zurück zum Zitat der WHO. Lebenskompetenz erwerben bedeutet zugleich auch all die Fähigkeiten, die diese ausmachen (siehe oben) zu kennen und zu fördern. Bleibt die Frage nach der Umsetzbarkeit einer Erziehung und Bildung zur Lebenskompetenz. Stellen wir sie zaghaft so: „Wie gelingt dieser Prozess der Lebenskompetenzförderung bei und mit Kindern?“

Schon „Urväter“ der Psychologie wie Pawlow, Skinner und Bandura wussten: die Beobachtung eines Modells (also das, was Mutter, Vater, Erzieher/-in vorleben) regt zur Reflexion und Nachahmung bestimmter Verhaltensweisen an. Idealerweise sind die Erzieherpersonen dazu bereit Möglichkeiten vorzuleben, die gutes, bewusstes, reflektiertes Leben zeigen. Nun sind Eltern und Erzieher nicht immer „Alltagshelden“, machen nicht immer alles richtig. Das Kind jedoch nimmt die Wirkung von Verhal-

tensweisen, gleich wie, wahr. Es registriert, wenn etwas ihm selbst und der beobachteten Person gut tut oder auch nicht. Auf diese Weise gewinnt es allmählich Vertrauen (oder auch Misstrauen) in Vorgehensweisen und deren Ergebnisse. Es zeigt ein Verhalten häufiger, je mehr es dessen (bestenfalls positive) Konsequenzen kennt und vermeidet möglichst Verhalten, welches ihm schaden könnte. Letzteres ist nicht immer perse so. Auch ineffektive Verhaltensmuster sind erlernt und führen nicht unbedingt zu physischem und seelischem Wohlbefinden. Um dies zu ändern, müssen erst neue Verhaltensweisen erlernt werden, die zu positiven Bedingungen für das Kind führen und dann in Wohlbefinden gipfeln. Dabei benötigt nicht jedes Kind (oder auch jeder Erwachsene) die gleichen Anregungsinhalte, denn die Menschen haben (gleich welchen Alters) unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. Für eine Verhaltensänderung muss zunächst Zugang zum eigenen Sein (oder auch Befinden) verschafft werden. Es sollten Möglichkeiten angeboten werden, das Neue oder auch „Bessere“ zu verstehen, um es dann für sich umzusetzen.

Mit dem Begriff der Selbstregulation wird dieser innere Verstehensvorgang von der Psychologie auch unter dem Blickwinkel der Gesundheitsförderung aufgegriffen. Der Mensch sollte von klein auf die Fähigkeit besitzen sich selbst (autonom), in Gemeinschaft mit anderen, zu einem guten Leben zu verhelfen. Ziel ist, sich selbst gut zu regulieren. Grossarth-Maticsek, versteht unter Selbstregulation „...jede individuelle Aktivität, die in der Lage ist, Bedingungen herzustellen, die zu erfahrenem und gelebtem Wohlbefinden führen.“ (Grossarth-Maticsek, 2000). Selbstregulation wird dabei als komplexer Prozess verstanden, dessen Gelingen von diversen Faktoren auf der Verhaltens-, Beziehungs- und Physioebene abhängig ist. Diese Faktoren können in pädagogischen Prozessen



effektiv herbeigeführt bzw. modellhaft vorgelebt werden. Hier eine kleine Auswahl an Faktoren, die in ihrer Wechselwirkung Selbstregulation fördern können und auf die Erzieher/-innen zurückgreifen könnten, um Anregungshalte für Kinder zu generieren.

Auf der Verhaltensebene: Herstellen eines inneren Gleichgewichts; gute Interpretation von Emotionen und rationalen Komponenten; hohe Flexibilität im Verhalten; gute Selbstbeobachtung und Selbstbeachtung.

Auf der Beziehungsebene: soziale Integration in Gruppen und gesellschaftliche Aktivitäten; erlebte Anerkennung in persönlichen Beziehungen; ausgeprägte soziale Autonomie; ausgeprägte Selbststeuerung.

Auf der körperlichen Ebene: gesunde Ernährung, regelmäßige Bewegung; täglich frische Luft, auch außerhalb der Wohnräume; erholsamer Schlaf, Fähigkeit zur regelmäßigen Erholung (vgl. ebd.).

Einen Orientierungsrahmen zur Umsetzung im pädagogischen Alltag bieten derzeit die Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer. Diese sind an einer bewussten Wahrnehmung des Kindes als Konstrukteur seiner Bildung interessiert und zwar seitens der Co-Konstrukteure des Kindes. Diese sind Eltern, pädagogisches Personal und weitere Personen, die mit dem Kind zu tun haben. Dabei hilft co-konstruktives Vorgehen, die oben angeführten Faktoren zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeit umzusetzen. Co-Konstruktion (als Theorie und Ansatz) möchte nämlich, dass Eltern und Erzieher nicht mehr nur Wissen an die Kinder herantragen. Vielmehr sollten Eltern und Erzieher zuhören, was die Kinder bewegt, was sie möchten, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen bzw. diesen gerecht zu werden. Eine solche Situation könnte beispielsweise auftreten, wenn sich die Kinder im Übergang von Kindertagesstätte zur Schule befinden.

Übergang von der Kita in die Schule – Ein Beispiel

Der Schuleintritt löst zunächst bei den meisten Kindern Freude und Neugier aus. Sie sind jetzt „die Großen“. Aber nicht alle Kinder erleben nur dieses. Diese Übergangssi-

tuation geht für die Kinder (und in einem nicht unerheblichem Maße auch für die Eltern) nicht selten mit Fragen und Unsicherheiten einher, die zum Beispiel das Leben in der neuen Kindergruppe betreffen: „Wer wird noch in meiner Klasse sein? Mögen die anderen Kinder mich? Was mache ich, wenn sie mich nicht leiden können? Was muss ich alles können?“ Eine sehr typische Situation, die zu bewältigen einen Vorlauf benötigt, der die Selbstregulationsfähigkeit von Kindern stärken kann.

Was Sie tun können

Sprechen Sie mit den Kindern über deren Gedanken, Gefühle (positive wie negative) oder auch Vorhaben. Diskutieren Sie mit den Kindern mögliche Lösungswege. So kann es den Kindern u. a. helfen zu erfahren, dass Erwachsene als Kinder auch solche Bedenken hatten, diese sich dann aber gelöst haben. Freundschaften entstehen unterschiedlich schnell und manchmal braucht es eine gewisse Zeit, bis man sich besser kennt und dann merkt, mit wem man gern mehr Zeit verbringen möchte.

Im Gespräch lernen die Kinder auf sich selbst und ihr Erleben zu achten und damit auch mehr über ihre eigene Person. Dieses zu fördern, könnten Sie z.B. gemeinsam mit den Kindern überlegen, welche Eigenschaften der neue Freund oder die neue Freundin haben sollte. Dann ist es für das Kind einfacher zu entscheiden, wonach es suchen kann. Andererseits ist es sicher auch spannend für das Kind in Erfahrung zu bringen, wie es sich selbst als Freund oder Freundin sieht. Was findet es gut an sich? Was gefällt dem Kind noch nicht so gut? Was möchte es ändern? Im aufgeschlossenen Gespräch erfahren die Kinder so Reflexion über das eigene Ich und bekommen Entscheidungshilfen mit. Darüber hinaus erfahren sie im aktiven Erleben, wie Integration in Gruppen stattfinden kann.

Auf diesem Wege erhalten die Kinder eine „soziale Wiege und Waage“. Zum einen werden sie sich über das eigene Selbst bewusst. Sie stellen fest, wer sie sind und zum anderen wissen sie, was sie mit Ihrer Person „anfangen“ können. Sie erfinden, erleben und diskutieren aus, was





sie mit ihren Fähigkeiten beginnen oder eben auch lieber lassen. Sie können allmählich ein harmonisches Bild über das entwickeln, was ihnen gut tut und was ihnen eher schadet, also ihr Wohlbefinden beeinträchtigt. Das Erlernen von Fähigkeiten zur Selbstregulation hat dabei so gesehen keinen zeitlichen Anfang oder ein Ende. In jeder Lebensphase wird das heutige Kind neuen Herausforderungen gegenüberstehen. Hat es aber schon früh gelernt, sich selbst und seine Person in der Gemeinschaft mit anderen Personen ernst zu nehmen, abzuwägen und

zu prüfen, was es zum Wohlbefinden braucht, wird es eher selbstständig diese Bedingungen herbeiführen können, die es schließlich zu einem lebenskompetenten Menschen machen.

Literatur

Grossarth-Maticek, R. (2000): Autonomietraining. Gesundheit und Problemlösung durch Anregung der Selbstregulation. Berlin: De Gruyter.

Lebenskompetenz und die Wirkung der Kategorie „Geschlecht“

Simone Kruschwitz, Geschäftsführerin/Bildungsreferentin bei der Fachstelle für Mädchenarbeit und Genderkompetenz in Sachsen der LAG Mädchen und junge Frauen in Sachsen e.V.

Kaufen Sie Ihre Garderobe in der Herren- oder Damenabteilung? Suchen Sie in der Parfümabteilung nach einem männlichen oder weiblichen Duft? Schenken Sie Ihrer Nichte ein Lillifee-Buch oder eine Playmobil-Kiste? Würden Sie Ihrem Sohn empfehlen, den Beruf des Erziehers zu erlernen? Es wird bereits beim Beantworten dieser Fragen deutlich, dass sich der Alltag in unserem Kulturkreis stark an der Zweigeschlechtlichkeit ausrichtet, vorgegebene Rollenanforderungen reproduziert werden und dass wir bei der Gestaltung der Verhältnisse mit beteiligt sind.



Aboutpixel.de / bolzen © daylight

Die Erlangung von Lebenskompetenz ist an die Entwicklung einer gelingenden Geschlechtsidentität gebunden.

Zugewiesene Erwartungen und Vorgaben können für Mädchen und Jungen einengend wirken und ihre individuellen Interessen, ihre Neigungen und ihr Potential beschneiden.

Dieser Artikel nimmt v.a. die handlungsorientierte Ebene in den Blick, d.h. das sozial geprägte Geschlecht. Dieses wird in der Fachliteratur als „gender“ bezeichnet, die alltäglichen interaktiven Prozesse, die das Arrangement der Geschlechter regulieren als „doing gender“.

Der Sächsische Bildungsplan für die Kindergärten, Kinderkrippen und die Kindertagespflege ist nicht nur auf die bestmögliche individuelle (Kompetenz)Förderung von jedem Mädchen und jedem Jungen zu Beginn ihrer Bildungsbiografie ausgerichtet, sondern auch auf den Abbau von Chancenungleichheit. Soziale Herkunft, Ethnizität und Geschlecht sind einige grundlegende Kategorien, die in Wechselwirkung stehen und Rahmenbedingungen für das Aufwachsen herstellen. Den Bildungsauftrag geschlechtsbewusst(er) umsetzen, heißt, Geschlechterstereotype (verfestigte Muster, Geschlechtsrollenschreibungen bzw. -klischees) sichtbar zu machen und



lebbar Alternativen anzubieten. Ziel ist dabei die Vielfalt der Entfaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten jedes Heranwachsenden.

Wenn wir den Anspruch verfolgen, Mädchen und Jungen lebenskompetent ‚zu machen‘, dann meint dies, dass wir sie mit Souveränität ausstatten, so dass sie ihre individuellen Handlungspotentiale entfalten können und Beziehungen gestalten, die frei von geschlechtsbezogenen Einschränkungen sind. Doch was steckt hinter solcher ‚konstruierter‘ Weiblichkeit oder Männlichkeit und was hat sie mit Lebenskompetenz zu tun?

Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit

Schon frühzeitig entwickeln Mädchen und Jungen bei der Bewältigung ihres Alltages unterschiedliche Lösungsstrategien, die entscheidend von den an sie herangetragenen Rollenerwartungen mitbestimmt werden. Bereits im 3. Lebensjahr hat sich die Geschlechtsidentität entwickelt. Mädchen und Jungen wissen, dass sie Angehörige eines Geschlechtes sind und welche Erwartungen damit verbunden sind; was also ein Mädchen ausmacht und was einen Jungen. Da es für die Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen wichtig ist, auf sicherem Boden zu stehen, leben sie bis zum siebenten Lebensjahr ihre Geschlechterrollen oftmals rigide aus und demonstrieren diese nach außen, so z.B. dass Mädchen unbedingt rosa Röckchen tragen und Jungen auf alle Fälle cool und stark sein wollen und dass die Jungenclique bestimmt, was gemacht wird (Focks 2002). Das, was Erwachsene in diesem Alter also gerne als natürliche Geschlechterunterschiede interpretieren, ist in Wirklichkeit die Suche nach der eigenen geschlechtlichen Identität durch Experimentieren mit Präsentationsformen von Junge- und Mädchensein. Mädchen und Jungen auf dieser Suche zu unterstützen ist die Herausforderung an Eltern und pädagogische Begleiterinnen. Ermöglichen Sie die Erfahrung der Gefühlsvielfalt für beide Geschlechter. Zum Toben gehört Entspannung, zur Behutsamkeit die Erfahrung sich was getraut zu

haben.

Im Jugendalter verschärfen sich die geschlechtsbezogenen (Selbst)Zuschreibungen. So trauen sich beispielsweise Mädchen in den mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern weniger Kompetenzen zu, auch wenn ihre Leistungen dies widerlegen. Wie kommt es, dass Gewissheiten in dieser Übergangsphase so schwanken?

Auf allen Gebieten, die für ein ausgewogenes Selbstwertgefühl und einen sicheren Platz in der Gesellschaft relevant sind, treten in der Jugendphase massive Veränderungen auf. Dies erzeugt maximale Verunsicherungen. Alles ändert sich, muss sich ändern: Leiblichkeit/Sexualität, Werte/Sinn, Arbeit/Freizeit, Soziale Netzwerke, die materielle Absicherung. Die Heranwachsenden müssen sich in dieser Übergangszeit auch mit erwarteten und subjektiven Anforderungen daran, was Frau- und Mannsein bedeutet, auseinandersetzen. Die Pubertät verlangt eine Neuorientierung im eigenen Geschlecht. Zur Bewertung durch die Gleichaltrigen wirken die Medien, wie Werbung, Zeitschriften, (Computer)Spiele auf die Entwicklung des Selbstbildes von Mädchen und Jungen. Die Medien transportieren Bilder, die sich im Kopf festsetzen und die ein bestimmtes Verhalten nahe legen. Durch die massiven körperlichen Veränderungen in dieser Zeit wird die Identitätsbildung aber auch stark auf das Gleis der Körperlichkeit gelenkt.

Insbesondere Mädchen müssen sich mit einem noch immer vorherrschenden rigiden weiblichen Schönheits- und Schlankheitsideal auseinandersetzen. Dass Schönheit sich auszahlt, wird von vielen Mädchen als etwas sehr Abso-lutes aufgefasst und verbindet sich oftmals mit der unmittelbaren Kausalität von äußerlicher Attraktivität und Erfolg. Diese Erfahrung bringt Konsequenzen für die Aus-



Aboutpixel.de / ballettschuhe b © schmidt.koeln





bildung des eigenen Selbstwertgefühles mit sich, insofern als der „Eigenwert“ überwiegend über äußere Attraktivitätsmerkmale gebildet wird. Die Selbstwahrnehmung vieler Mädchen steht und fällt mit Fremdwahrnehmung (Jantz und Brandes 2006). Oft bleibt das Gefühl „defizitär“ zu sein.

Ziel einer geschlechtsbewussten Pädagogik ist in dieser Phase, Mädchen v.a. bei der Entwicklung eines individuellen Handlungspotentials zu unterstützen, welches sie befähigt, gesellschaftlich angelegte Widersprüche, wie Geschlechtsrollenzuweisungen und Konflikte im Selbstbildungsprozess so zu lösen, dass es weder selbstschädigend noch abhängigkeitsfördernd ist. Jedes Mädchen muss ihre eigene Identität und Lebensform finden bzw. erfinden und braucht dafür ‚Experimentierräume‘ - um eine Defizitperspektive abzulegen, Neues auszuprobieren und für sich entscheiden zu können, was gut tut und was nicht. Unterstützt werden diese Prozesse durch den ressourcenorientierten Ansatz, welcher sich in geschlechtshomogenen Gruppen besonders gut entwickeln kann. Das Gewinnen von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstachtung und das Erproben konstruktiver Konfliktlösungen sind hier der Kern pädagogischer Bemühungen vom Kindergarten bis zum Eintritt ins Berufsleben.

Für Jungen vollzieht sich der Prozess auch nicht widerspruchsfrei oder einfacher. Oftmals erscheinen expressives, nach außen gerichtetes Verhalten, leistungssteigernde Mittel oder zunehmend auch Ess-Störungen, als ‚Lösung‘ unlösbarer Herausforderungen.

Lebenskompetenzförderung setzt bei Jungen im Vorschul- und Grundschulalter beim Gelingenden und bei ihren Entwicklungspotentialen an. Bei Jungs geht es u.a. um das Erlernen von „konstruktivem Streiten“, um „faire Kämpfe“, um Lernen durch Motivation und weniger durch Begrenzung und Kontrolle. Das Verinnerlichen eines sinnlich-körperlich wahrnehmbaren Orientierungsrahmens, das Ausdrücken können von Wünschen und Ängsten, die Wahrnehmung von

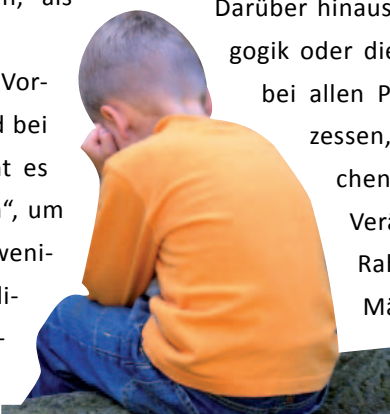
Bedürfnissen und Grenzen anderer ist für den Selbstbildungsprozess ebenso von Bedeutung.

Auf der körperlichen Ebene bleibt für Jungen die äußere Erscheinung wichtig. Ihr Ideal ist einerseits immer noch an Muskulösität orientiert, andererseits sind feminin wirkende Männer in „Mode“ gekommen.

Eine neue Herausforderung in der sich verändernden individualisierten Gesellschaft ist das Finden der eigenen, „neuen Männlichkeit“. Das traditionelle männliche Lebensmodell des „Familienernährers“ trägt heute nicht mehr (vgl. Böhnisch/Neubauer/Winter). Gefragt sind für heranwachsende Männer deshalb nicht nur erlebbare männliche Vorbilder. Sie benötigen Raum zum Ausprobieren von Identitätsbalancen, d.h. Lösungen, die markant männlich und trotzdem modern sind, die Aufgeschlossenheit und Fürsorge auf der einen Seite, wie auch Autonomie und Durchsetzungsvermögen auf der anderen Seite integrieren und situativ „richtig“ gewichten (Neubauer und Wilser 2006).

Der geschlechtsbezogene Arbeitsansatz impliziert all die subjektbezogenen Kriterien, die den Lebenskompetenzbegriff beschreiben. Die konstruktive Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenzuschreibungen bringt neue Erlaubnisse und neue Perspektiven mit sich, die individuelle Stärken und Kompetenzen befördern. „Was braucht welcher Junge? Was braucht welches Mädchen?“

Darüber hinaus setzt geschlechtsbewusste Pädagogik oder die Einbindung des Gender-Aspekts bei allen Planungs- oder Entscheidungsprozessen, an der Reflexion von alltäglichen Interaktionsmuster und an der Veränderung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen an - um allen Mädchen und Jungen die Chance einzuräumen - gesund und gleichberechtigt aufzuwachsen.



Aboutpixel.de / Bockig © Konstantin Gastmann



Literatur

Böhnisch, L., Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebensverlauf, Weinheim.

Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen-Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs, Berlin; www.bundesjugendkuratorium.de.

Focks, P. (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik, Freiburg/Basel/Wien.

Jantz, O., Brandes, S. (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen, Wiesbaden.

Neubauer, G., Wilser, A. (SOWIT) (2006): Body and more. Über Körperideale, Essstörungen und den ganz alltäglichen Genuss. Handreichung für MultiplikatorInnen, Böblingen.

Rohrmann, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), München.

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales, Landesjugendamt (Hrsg.) (2000): Empfehlungen des Sächsischen Landesjugendamtes zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen, verabschiedet vom Landesjugendhilfeausschuss am 06.12.2000 und Qualitätsstandards Jungenarbeit, verabschiedet vom Landesjugendhilfeausschuss am 03.09.2009.

Umsetzungsideen finden Sie auch in Projekten der Mädchenarbeit und Jungenarbeit unter www.maedchenarbeit-sachsen.de oder www.jungenarbeit-sachsen.de.

FREUNDE

Ein Schlüssel zur Lebenskompetenzförderung in sächsischen Kindertageseinrichtungen

Kerstin Schnepel, Projektkoordinatorin FREUNDE, Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V.

FREUNDE sind kostbar, weil man sie nicht kaufen kann.

Helme Heine

Der weltbekannte Kinderbuchautor Helme Heine unterstützt FREUNDE und bindet sich mit weiteren Initiativen aktiv in das Projekt ein. Mit seinen Zeichnungen wird FREUNDE bunt und lebendig.

FREUNDE ist ein Präventionsangebot für sächsische Kindertageseinrichtungen zur Förderung von Lebenskompetenz. Das in Bayern entwickelte Projekt wurde in Sachsen 2007 durch das sächsische Gesundheitsziel „Gesund aufwachsen“ und dem dort verankerten Handlungsfeld Förderung von Lebenskompetenz initiiert.

Seither hat die Sächsische Landesvereinigung für Gesund-



heitsförderung e.V. die sachsenweite Koordinierung des Programms übernommen.

FREUNDE beruht auf dem von der WHO empfohlenen Ansatz der Förderung von Lebenskompetenz und orientiert sich am Sächsischen Bildungsplan mit seinem ganzheitlichen Bildungsauftrag für Kindertagesstätten. Als langfristig angelegtes und nachhaltiges Angebot der Prävention zielt das Programm auf eine umfassende Stärkung von Lebenskompetenzen in dem Bereich der frühkindlichen Erziehung. Kinder, deren soziale und personale Kompetenzen erkannt und gestärkt werden und die auf soziale Ressourcen zurückgreifen können, lernen eine Vielfalt von Verhaltensweisen, die es ihnen ermöglicht, konstruktiv mit schwierigen Alltagssituationen umzugehen und ak-





tuelle Lebensanforderungen zu meistern.

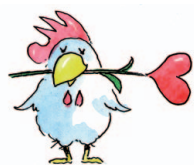
Der Grundstein der Lebenskompetenzen als Basis für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung wird in den ersten Lebensjahren gelegt und bildet sich in sozialen Interaktionsprozessen. Die Kita bietet, neben der Familie, ein breites Übungs- und Lernfeld für die Entwicklung und positive Beeinflussung dieser Kompetenzen.

Die Programminhalte werden über ausgebildete regionale FREUNDE-Trainer/-innen dem pädagogischen Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen im Rahmen mehrtägiger standardisierter Fortbildungsmodule vermittelt und methodisch untersetzt.

Im Mittelpunkt stehen Selbstwahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit in Gruppen, Verantwortungsbereitschaft, Umgang mit Stress und Emotionen sowie kreatives und kritisches Denken. Grundlage des Programms bildet der ressourcen- und lebensraumorientierte Ansatz.

FREUNDE-Trainer/-innen sind z.B. Präventionsfachkräfte der Gesundheitsämter, Fachberater/-innen der Jugendämter und freien Träger, sowie Multiplikatoren aus dem Gesundheitsbereich.

Das Herzstück von FREUNDE ist das Basisseminar. Hier werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der theoretischen Inhalte für die Arbeit mit den Kindern vorgestellt:



„Mit viel Gefühl“

Durch die bewusste Wahrnehmung der eigenen und anderer Gefühle und den spielerischen Umgang mit ihnen werden Kinder in ihrer emotionalen Kompetenz gestärkt. Ihre Gefühle sind erlaubt.

„Kinder reden mit“

Durch eine Beteiligung der Kinder z.B. in Kinderkonferenzen werden ihr Selbstvertrauen und ihre kommunikativen Fähigkeiten gefördert. Das, was sie sagen, hat Gewicht.

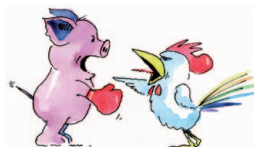


„Selber-mach-Tag“

Einmal pro Woche stehen keine Spielmaterialien zur Verfügung, sodass die Kinder eigene Ideen für die Tagesgestaltung entwickeln. Die Kinder werden zu Handelnden, aus ihren Entscheidungen erwachsen neue Ideen und Erfahrungen.



„Ein Platz zum Streiten“



Erzieher/-innen führen Kinder durch die einzelnen Phasen der Konfliktlösung. Die Kinder lernen, dass Streiten zu den Menschen dazu gehört und durchaus eine gute Seite hat, wenn alle wissen, wie es geht. Kinder entwickeln eine gesunde Streitkultur.

„Inseln der Ruhe“



Die Kinder lernen Ruherituale und Entspannungsübungen im Kita-Alltag kennen und deren angenehme Wirkung auf ihren Körper.

FREUNDE verknüpft und vermittelt die Inhalte Lebenskompetenzförderung mit vielfältigen Methoden, die interaktiv und spielerisch Inhalte transportieren. Die Erzieher/-innen setzen das FREUNDE-Projekt in den Einrichtungen mit den Kindern um und werden von den Trainer/-innen in der Umsetzung unterstützt. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein weiterer wichtiger Schlüssel für FREUNDE.

Vertiefend und ergänzend zum Basisseminar schließen sich zwei Zirkeltreffen an, welche die fachliche Begleitung, den Praxisaustausch und den kollegialen Austausch befördern.

Ausgebildete Erzieherinnen kommentieren FREUNDE mit Aussagen wie:

- „Vieles kann ich sofort umsetzen.“
- „Ich werde stärker auf meine Ich-Botschaften achten.“



- „Macht Lust zum Ausprobieren.“
- „Der Auseinandersetzung mit Gefühlen werde ich mehr Beachtung schenken.“
- „Mein Bild zum Kind konnte ich überprüfen.“

Kinder in Kindertagesstätten brauchen Förderung, die auf ihre Bedürfnisse, Ressourcen und Kompetenzen abzielen. Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen Erzieher/-innen ausreichend Möglichkeiten durch regelmäßige Qualifikationen nachhaltig eine hohe Qualität ihrer Arbeit zu gewährleisten. FREUNDE bietet eine regionale Struktur und ein inhaltliches Konzept, wie Lebenskompetenzförderung stetig praktiziert werden kann. Die Kita kann, als ausgezeichnetes Setting für den Auftrag Lebenskompetenz zu stärken, FREUNDE als Schlüssel und Chance für eine nachhaltige und langfristige Präventionsarbeit aufgreifen.

FREUNDE hat starke Freunde. Die Schirmherrin für FREUNDE in Sachsen ist die Sächsische Staatsministerin für Soziales und Verbraucherschutz, Frau Christine Clauß. Kooperationspartner sind der Deutsche Kinderschutzbund Landesverband Sachsen e. V., die PARITÄT Sachsen, die Fachstelle für Suchtprävention im Regierungsbezirk Dresden und das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport. Die Förderung wurde bisher seitens des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz getragen.

Weitere Informationen zum FREUNDE-Projekt finden Sie unter www.slfg.de und www.stiftung-freunde.de.

Zum Zusammenhang von sozioökonomischer Familiensituation, Bildungschancen und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Hartmut Mann, Referent Kinder- und Jugendhilfe beim PARITÄTISCHEN Wohlfahrtsverband Sachsen



Die sozialen Lebensverhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, prägen nicht nur ihre gegenwärtigen Lebensumstände. Sie haben vielmehr Auswirkungen auf ihre weitere Entwicklung und beeinflussen die künftigen Lebenslagen als Erwachsene und als Eltern der nächsten Generation. Die materiellen, sozialen und kulturellen Lebensbedingungen beeinflussen neben den äußeren Umständen auch das subjektive Wohlbefinden, den sozialen Status und das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen (SMS 2007).

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die mit dem Bildungs- und Erwerbsstatus der Eltern in Beziehung stehenden Unterschiede in den materiellen Ressourcen von Familien als soziale Ungleichheiten in den Bildungsbiografien der Kinder fortwirken und beides wiederum

in Beziehung zur gesundheitlichen Situation der jungen Menschen steht. Soziale Ungleichheit zeigt sich darin, dass „Menschen auf Grund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2005). Familieneinkommen, Bildung und Gesundheit gehören ohne Frage zu diesen „wertvollen Gütern“.

1 Familienformen und sozioökonomische Bedingungen des Aufwachsens

Die meisten Kinder und Jugendlichen in Sachsen leben in Familienhaushalten mit zwei Eltern, ca. 23% mit einem allein erziehenden Elternteil. In den Familien Alleinerziehender gibt es häufiger nur ein Kind und deutlich seltener drei und mehr Kinder als bei Eltern in Zweierbeziehungen





(Statistisches Landesamt Sachsen 2009).

Verschiedene Statistiken und Berechnungen zeigen den hohen Zusammenhang von Familienform und materiellen Lebensbedingungen junger Menschen auf. So zeigt eine Berechnung des bedarfsgewichteten Nettoeinkommens, dass Familien mit Kindern deutlich weniger finanzielle Mittel zur Verfügung stehen als Paaren bzw. Alleinstehenden ohne Kinder. Dies betrifft besonders allein erziehende Eltern (SMS 2009).



Aboutpixel.de / Sonntagsspaziergang © Robert Marggraff

Der erste regionalisierte Armutsatlas weist für Sachsen im Jahr 2007 eine deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegende Quote von 19,6% der Bevölkerung aus, die unter der Armutsschwelle von 60% eines gewichteten mittleren Einkommens (Armutsrisikoquote) lebt (Der PARITÄTISCHE Gesamtverband 2009). Fast ein Fünftel der Menschen in Sachsen sind arm bzw. armutsgefährdet. Familien mit minderjährigen Kindern und ganz besonders Alleinerziehende sind überproportional betroffen. So waren 23,3% der Haushalte mit minderjährigen Kindern im Dezember 2006 auf Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II angewiesen. Der Anteil von Alleinerziehenden mit minderjährigen Kindern betrug sogar 52,9%, während er bezogen auf alle Haushalte in Sachsen bei 14% lag. (SMS 2008). Die Anzahl von Minderjährigen in Bedarfsgemeinschaften nahm seitdem nur geringfügig ab (BA 2010).

Erschwerend kommt hinzu, dass die Regelsätze bislang den realen Kosten zur Deckung des soziokulturellen Existenzminimums insbesondere von Kindern bislang nicht ausreichend entsprechen (Der PARITÄTISCHE Gesamtverband 2008).

2 Sozioökonomische Situation von Familien und Bildungschancen junger Menschen

Bildung entscheidet in hohem Maße über die Verringerung, Fortsetzung oder gar Verstärkung sozialer Ungleichheit. So haben Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen wesentlich bessere Chancen, selbst einen höheren sozioökonomischen Status zu erreichen, als andere. In dieser Hinsicht sind die oft von klein auf intensiv geförderten Kinder bildungsinteressierter Eltern mit entsprechenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen begünstigt.

Kinder von Eltern mit geringerer Bildungsaspiration bzw. einem niedrigeren Bildungs- und Erwerbsstatus sind von Anfang an benachteiligt (Szydlik 2007). Internationale Studien zeigen, dass das deutsche Schulsystem viel stärker sozial selektiv wirkt als das vieler anderer Länder. Im innerdeutschen Vergleich schneidet Sachsen mit am besten ab. Dennoch wird die Benachteiligung von Kindern arbeitsloser Eltern(teile) bzw. von Eltern mit einfacher beruflicher Qualifikation in der allgemein bildenden Schule sowie in den beruflichen Bildungsverläufen deutlich (SMS 2009).

3 Sozioökonomischer Status und Gesundheitssituation junger Menschen

Der 13. Kinder- und Jugendbericht nimmt – gestützt auf Daten aus dem Kinder- und Jugend-Gesundheits-Survey (KiGGS) – Bezug auf die „neue Morbidität“, dass nämlich eine Verschiebung von den akuten zu den chronischen Erkrankungen im Kindheits- und Jugendalter zu konstatieren ist, und dass mehr psychische Auffälligkeiten und weniger körperliche Erkrankungen festgestellt werden. So zeigen etwa 10 bis 20% der Minderjährigen in Deutschland Symptome psychischer Störungen (BMFSFJ 2009).

Insbesondere chronische Erkrankungen sind nicht nur durch Verhalten und Lebensweise der jungen Menschen sondern auch durch prekäre Lebensverhältnisse sowie mangelnden Wohn- und Bewegungsraum bedingt.



So treten bestimmte Erkrankungsrisiken und Symptome



Aboutpixel.de / Schaukel © Janina Pahl

bei Kindern und Jugendlichen in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status gehäufte auf als bei jungen Menschen mit einem höheren Sozialstatus (ebd.).

Das Aufwachsen in prekären Verhältnissen zeigt sich als Risiko für den Erwerb von „Achtsamkeit, Bewegung und Sprache“ im Kleinkindalter, was sich bei diesen Kindern häufiger beispielsweise als „geringere motorische Leistungsfähigkeit“ zeigt (ebd.).

Im Rahmen von KiGGS befragte Eltern mit niedrigem Sozialstatus nahmen weniger akute und chronische Erkrankungen im Kleinkindalter wahr als Eltern mit höherem Sozialstatus. Sie beschreiben jedoch häufiger Symptome „grenzwertigen bis auffälligen Verhaltens“ wie Ängste, Verhaltensauffälligkeiten und Hyperaktivitätsprobleme zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr. Der Bericht konstatiert für diese Altersgruppe: „Entwicklungsauffälligkeiten und -störungen in den Bereichen Sprache, Motorik und Verhalten kommen bei Jungen, sozial benachteiligten Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund deutlich häufiger vor als bei Mädchen, Kindern aus Familien mit höherem Sozialstatus oder ohne Migrationshintergrund.“ (ebd.).

Prekäre Lebenslagen begrenzen die Möglichkeiten der Familien, den Entwicklungsbedingungen der Kinder entsprechen zu können. Dies gilt auch für die Lebensphase zwischen dem 6. und dem 12. Lebensjahr, die für die Entwicklung des Selbstwertgefühls bzw. Selbstkonzeptes bedeutsam ist. Ein in der Interaktion mit anderen erworbenes positives Selbstwertgefühl gilt als ein Schutzfaktor. Die Befunde zeigen, dass Kinder mit psychosozialen Entwicklungsrisiken wie familiärer Armut und ohne ausreichen-

de Ressourcen für wachsende Anforderungen und Stress stärker gefährdet sind. In Überforderungssituationen reagieren sie häufiger mit gesteigerter Infektanfälligkeit, psychosomatischen Beschwerden, Ängsten, Aggressivität und/oder unangemessenem Ernährungs-, Bewegungs- und Mediennutzungsverhalten, die „lebensstilbedingte Erkrankungen“ zur Folge haben können (ebd.).

So erscheint es folgerichtig, dass Eltern von 11- bis 17-jährigen Jugendlichen mit niedrigem Sozialstatus deren Verhalten deutlich öfter als „grenzwertig bis psychisch auffällig“ einschätzen als andere Eltern. Hier gibt es einen deutlichen Bezug zur Schulart: 22% der so verhaltensauffällig wahrgenommenen Jugendlichen besuchen eine Hauptschule, mehr als 45% eine Förderschule. Diese Jungen und Mädchen sind signifikant häufiger Täter und Opfer von Gewalthandlungen als die als unauffällig eingeschätzten Jugendlichen. Die Befunde aus dem KiGGS weisen darauf hin, „dass grenzwertig bis psychisch auffällige Heranwachsende über wenige personale, familiäre und soziale Ressourcen sowie über eine geringe Lebensqualität verfügen.“ (ebd.)

Kinder und Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus weisen signifikant häufiger Symptome von Essstörungen auf. Bei den 11- bis 13-Jährigen ist ihr Anteil mehr als doppelt so hoch, wie bei anderen jungen Menschen. In Bezug auf Übergewicht und Adipositas, deren Entwicklung explizit im Zusammenhang mit Selbstwertgefühl und sozialem Status gesehen wird, ist der Anteil von Mädchen und Jungen mit niedrigem Sozialstatus im Alter zwischen 11 und 17 Jahren sogar dreimal so hoch.

4 Schlussfolgerungen für die Förderung von (gesundheitsbezogener) Lebenskompetenz

Es ist keineswegs so, dass das Aufwachsen in prekären sozioökonomischen Lebenslagen regelmäßig zu Erkrankungen führt, jedoch besteht ein höheres Risiko gerade im Hinblick auf die als „neue Morbidität“ im Zunehmen begriffenen Symptome und Verhaltensweisen.





Der komplexe Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Situation von Familien, den Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen und ihrer gesundheitlichen Situation erfordert ein umfassendes Konzept zur Förderung von Lebenskompetenz und zur Gesundheitsvorsorge junger Menschen:

1. Die rechtzeitige und altersgerechte Information bzw. Aufklärung sowie die individuelle Beratung und Behandlung von Kindern und Jugendlichen ist eine erste wichtige Aufgabe.

2. Angesichts der hohen Bedeutung der Familiensituation



Aboutpixel.de / fernsicht © regine schöttl

zur Bewältigung der Anforderungen, denen sich junge Menschen gegenüber sehen, ist die Information und Beratung von Eltern in einer ihrer Situation und ihren Fragen entsprechenden Art und Weise geboten. Eine gut ausgebaute Infrastruktur von Informations- und Beratungsangeboten für Eltern ist ebenso

wichtig, wie die Verbesserung der wirtschaftlichen Lage von Familien mit Armutsrisiko.

3. Zu den Stressoren, denen Jugendliche in Schule und Ausbildung ausgesetzt sind, gehören auch Gewalterfahrungen, Lern- und Leistungsdruck sowie die Sorge um die eigene (berufliche) Zukunft (ebd.). Die Institutionen der Bildung und Erziehung junger Menschen im öffentlichen Auftrag müssen der Verstärkung sozialer Ungleichheit entgegenwirken und die Entwicklung von Lebenskompetenz fördern. Konzepte und Programme sind so zu gestalten, dass sie der Ausprägung von Verhaltensauffälligkeiten und Krankheitsbildern in Folge von Stress, Überforderung und fehlenden Ressourcen entgegenwirken.

Der 13. Kinder- und Jugendbericht entwickelt dazu Leitlinien und Empfehlungen für die Bildung, Erziehung und Betreuung im öffentlichen Auftrag.

Literatur

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007): Sozialbericht 2006. Lebenslagen in Sachsen, Dresden.

Hradil S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Ledige Kinder in Familien im Freistaat Sachsen 2009 nach Zahl der Kinder in der Familie und Familientyp. Ergebnisse des Mikrozensus. Kamenz: Website des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen, (Zitierdatum: 20.08.2010), abrufbar unter http://www.statistik.sachsen.de/21/02_05/02_05_09_tabelle.asp.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2009): Dritter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsakteur – Biografieverläufe und Bildungszugänge junger Menschen in Sachsen. 2009, Dresden.

Der PARITÄTISCHE Gesamtverband (Hrsg.) (2009): Unter unseren Verhältnissen. Der erste Armutsatlas für Regionen in Deutschland, Berlin.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2010): Analyse der Grundsicherung für Arbeitsuchende, Nürnberg.

Der PARITÄTISCHE Gesamtverband (Hrsg.) (2008): Expertise. „Was Kinder brauchen...“. Für eine offene Diskussion über das Existenzminimum für Kinder nach dem Statistikmodell gemäß § 28 SGB XII (Sozialhilfe), Berlin.

Szydlík M. Familie und Sozialstruktur. In: Ecarius J, Hrsg. Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. S. 78-93.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.



Autorenregister

Blaschke, Steffen

Projektleiter Familienbildung/ Netzwerkkoordinator
„FamilienBildung“
Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal (IBZ)
Kontakt: blaschke@ibz-marienthal.de

Donau, Yvonne

Netzwerk für präventives Kindeswohl im Landkreis
Meißen
Kontakt: willkommen-kinder@juco-coswig.de

Frinker, Ramona

Entwicklung eines sozialen Frühwarnsystemes,
Landkreis Görlitz
Kontakt: frinker@sfws-goerlitz.de

Karg, Ulrich

AWO Landesverband Sachsen e.V.
Kontakt: Ulrich.Karg@awo-sachsen.de

Kohlhoff, Annett

Fachstelle für Suchtprävention im Direktionsbezirk
Dresden
Kontakt: annett.kohlhoff@suchtpraevention-sachsen.de

Kruschwitz, Simone

Geschäftsführerin/Bildungsreferentin bei der Fachstelle
für Mädchenarbeit und Genderkompetenz in Sachsen
der LAG Mädchen und junge Frauen in Sachsen e.V.
Kontakt: kruschwitz@maedchenarbeit-sachsen.de

Mann, Hartmut

Referent Kinder- und Jugendhilfe beim PARITÄTISCHEN
Wohlfahrtsverband Sachsen
Kontakt: hartmut.mann@parisax.de

Meyer, Silke

Koordinierungsstelle „Gesund aufwachsen“, Sächsische
Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e.V. (SLfG)
Kontakt: gesund-aufwachsen@slfg.de

Rätzel, Dr. phil. Daniela

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Kontakt: raetzel@sozwes.htwk-leipzig.de

Schnepel, Kerstin

Projektkoordinatorin FREUNDE, Sächsische
Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V.
Kontakt: schnepel@slfg.de

Straube, Petra

Deutscher Kinderschutzbund Landesverband Sachsen
e.V. (DKSB)
Kontakt: Kinderschutzbund.Freiberg@gmx.de

Wiere, Andreas

apfe e.V. - Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und
Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Sozia-
le Arbeit Dresden (FH)
Kontakt: Andreas.Wiere@apfe-institut.de

Wolfram, Dr. Nicole

Abteilungsleiterin Gesundheitsförderung/Suchtbeauf-
tragte, Gesundheitsamt Dresden
Kontakt: NWolfram@dresden.de

IMPRESSUM

Herausgeber

Projekt „Gesund aufwachsen“

Koordinierungsstelle an der Sächsischen
Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e.V.
Könneritzstraße 5, 01067 Dresden
Telefon: 0351/ 563 55690
E-Mail: gesund-aufwachsen@slfg.de
Internet: www.slfg.de

Redaktion:

Silke Meyer, Sächsische Landesvereinigung
für Gesundheitsförderung e.V.
Ulrich Karg, AWO Landesverband Sachsen e.V.
Dr. Nicole Wolfram, Abteilungsleiterin
Gesundheitsförderung/Suchtbeauftragte am
Gesundheitsamt Dresden

Redaktionsschluss: September 2010

