

Waldemar Stange  
Rolf Krüger  
Angelika Henschel  
Christof Schmitt *Hrsg.*

# Erziehungs- und Bildungspartner- schaften

Praxisbuch zur Elternarbeit

---

# **Erziehungs- und Bildungspartnerschaften**

---

Waldemar Stange • Rolf Krüger  
Angelika Henschel • Christof Schmitt (Hrsg.)

# Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Praxisbuch zur Elternarbeit

*Herausgeber*

Prof. Dr. Waldemar Stange

Dipl.-Sozialarbeiter Rolf Krüger

Prof. Dr. Angelika Henschel

Dipl.-Sozialarbeiter Christof Schmitt

Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland

ISBN 978-3-531-18558-3

ISBN 978-3-531-94295-7 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-94295-7

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	13
<b>Einführung/Überblick</b> . . . . .	15
<i>Waldemar Stange</i>	
Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe . . . . .	17
<i>Werner Sacher</i>	
Differenzierende Elternarbeit . . . . .	70
<i>Werner Sacher</i>	
Schülerorientierte Elternarbeit . . . . .	77
<b>1 Programme für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Altersgruppe 0–3)</b> . . . . .	83
<i>Kerstin Seewald</i>	
Programme für werdende Eltern und Eltern mit Kindern von 0 bis 3 Jahren – ein Überblick . . . . .	84
<i>Manfred Cierpka/Hubert Köhler</i>	
Praxisportrait: Die Elternschule DAS BABY VERSTEHEN . . . . .	91
<i>Matthias Skorning</i>	
Praxisportrait: DELFI® – ein gruppenpädagogisches Präventionskonzept für Eltern mit Kindern im ersten Lebensjahr . . . . .	97
<i>Rosemarie Isensee</i>	
Praxisportrait: BUCHSTART – Lesen von Geburt an . . . . .	101
<i>Angelika Nieder</i>	
Praxisportrait: Prager-Eltern-Kind-Programm – PEKIP® . . . . .	103
<i>Regine Wagenblast/Esther Langkafel</i>	
Praxisportrait: WELCOME – Praktische Hilfe für Familien nach der Geburt . . . . .	109
<i>Alexandra Sann</i>	
Praxisportrait: Spielend lernen mit OPSTAPJE . . . . .	115
<i>Ute Lindemann-Degen</i>	
Praxisportrait: Eltern-Kind-Gruppen als institutionalisierte Bildungsorte . . . . .	123

<i>Livia Daveri/Miriam Weilbrenner</i>	
Praxisportrait: Inklusion durch sprachliche Bildung und Elternbildung am Beispiel des Programms GRIFFBEREIT . . . . .	127
<i>Jennifer Jaque-Rodney</i>	
Familienhebammen . . . . .	133
<i>Daniel Möhle/Heinz-Roland Möhle</i>	
Elternarbeit in der Krippe . . . . .	136
<i>Karin Spies</i>	
Praxisportrait: Elternarbeit in der Kindertagespflege . . . . .	146
<b>2     Programme für die Altersgruppe 4–6 . . . . .</b>	<b>151</b>
<i>Karin Kämpfe/Manuela Westphal</i>	
Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im Kita-Bereich . . . . .	152
<i>Christiane Voigtländer</i>	
Die Kindertageseinrichtung als Lernort für Familie!? . . . . .	159
<i>Kerstin Rau-Berthold</i>	
Praxisportrait: DER ROTE FADEN® . . . . .	164
<i>Sabine Kirk/Hartmut Schröder</i>	
Projektauswertung: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – der ungehobene Schatz für Kindertageseinrichtungen, Schule und Eltern . . . . .	169
<i>Michael Buck</i>	
Praxisportrait: HIPPIY – Home Instructions for Parents of Preschool Youngsters . . . . .	176
<i>Livia Daveri</i>	
Praxisportrait: Sprachliche Bildung und Elternbildung im Elementarbereich – am Beispiel RUCKSACK KITA . . . . .	180
<b>3     Programme für den Bereich Schule . . . . .</b>	<b>189</b>
<i>Hartmut Schröder</i>	
Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule . . . . .	190
<i>Thilo Eisenhardt</i>	
Praxisportrait: FAST – Families and Schools together . . . . .	198

<i>Anne Nikbin</i>	
Praxisportrait: RUCKSACK in der Grundschule . . . . .	203
<i>Bernd Brixius/Birgit Piltman</i>	
Praxisportrait: Das Programm FUN – Familie und Nachbarschaft . . . . .	210
<i>Michaela Schmetzer</i>	
Praxisportrait: Die familienfreundliche Schule im Bündnis für Familie, Nürnberg . . . . .	215
<b>4 Altersübergreifende Programme . . . . .</b>	<b>221</b>
<b>4.1 Medienorientierte Elternarbeit . . . . .</b>	<b>221</b>
<i>Heinz-Roland Möhle/Daniel Möhle</i>	
Mediengestützte Elternarbeit – ein Überblick . . . . .	222
<i>Markus Höffer-Mehlmer</i>	
Elternratgeber . . . . .	232
<i>Gisela Steppke-Bruhn</i>	
Elternbildung durch Elternbriefe: die Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V. . . . .	235
<i>Klaus A. Schneewind/Beate Böhmert</i>	
Das Erziehungskonzept FREIHEIT IN GRENZEN . . . . .	238
<i>Andrea Bargsten</i>	
Online-Beratung für Eltern . . . . .	242
<b>4.2 Elternarbeit in anderen Bereichen des SGB VIII (insbes. Hilfen zur Erziehung) . . . . .</b>	<b>247</b>
<i>Rolf Krüger</i>	
Elternarbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung – eine Einführung . . . . .	248
<i>Jörgen Schulze-Krüdener/Hans Günther Homfeldt</i>	
Elternarbeit in der Heimerziehung . . . . .	250
<i>Christiane Solf</i>	
Elternarbeit in der Tagesgruppe . . . . .	258
<i>Christine Klauenberg/Eckhard Meyer/Rosemarie Schoß</i>	
Praxisportrait: AWO-Elternwerkstatt – Grundlagen und Ausbildungskurs zur Kursleitung . . . . .	264

<b>4.3</b>	<b>Aufsuchende Hilfen</b> . . . . .	269
	<i>Gerda Wesseln-Borgelt</i>	
	Aufsuchende Hilfen – ein Überblick . . . . .	270
	<i>Matthias Skorning</i>	
	Praxisportrait: ERZIEHUNGSLOTSEN – ein Projekt für Familien in Niedersachsen, Praxisbeispiel Lüneburg. . . . .	274
	<i>Gerda Wesseln-Borgelt</i>	
	Praxisportrait: FAMILIENBESUCHERINNEN – ein niedrigschwelliges Angebot für Familien mit Migrationserfahrungen . . . . .	281
	<i>Helga Conzen</i>	
	Praxisportrait: GUTER START INS KINDERLEBEN . . . . .	288
	<i>Inge Nowak</i>	
	Praxisportrait: Bilder sprechen mehr als tausend Worte – MARTE MEO – eine entwicklungsfördernde Methode. . . . .	290
<b>4.4</b>	<b>Beratung – altersgruppenübergreifend</b> . . . . .	297
	<i>Rolf Krüger</i>	
	Altersübergreifende Beratungsangebote – ein Überblick . . . . .	298
	<i>Jürgen Enke</i>	
	Praxisportrait: Sozial- und Schuldnerberatung . . . . .	300
	<i>Frauke Pinkvoß</i>	
	Praxisportrait: Familienrechtliche Beratung für Eltern und Kinder im SGB VIII . . . . .	304
	<i>Matthias Bartscher</i>	
	Institutionelle und funktionale Erziehungsberatung im Kontext von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften . . . . .	310
<b>4.5</b>	<b>Materielle Unterstützung außerhalb gesetzlicher Ansprüche</b> . . . . .	319
	<i>Heike Görtemaker</i>	
	Materielle Unterstützung neben den rechtlich geregelten Ansprüchen – ein Überblick . . . . .	320
	<i>Heike Görtemaker</i>	
	Praxisportrait: Die Tafeln und die Rolle der Eltern . . . . .	324



<b>4.6 Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe . . . . .</b>	<b>327</b>
<i>Andrea Bargsten</i>	
Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe – ein Überblick . . . . .	328
<i>Katy Schröder/Matthias Skorning</i>	
Praxisportrait: Ev. Familien-Bildungsstätte Lüneburg . . . . .	334
<i>Verena Wittke</i>	
Praxisportrait: Mobile Familienbildung – moFA . . . . .	340
<i>Kathleen König</i>	
Die Jenaer Elternschule GEMEINSAM STARK . . . . .	345
<i>Gerlinde Marquardt-Neuberger</i>	
Praxisportrait: DIE KAMPAGNE ERZIEHUNG in Nürnberg . . . . .	349
<b>4.7 Elternkurse, allgemeines Training von Erziehungskompetenzen – altersübergreifend . . . . .</b>	<b>353</b>
<i>Andrea Bargsten/Kerstin Seewald</i>	
Elternkurse zur Stärkung der Erziehungskompetenzen – ein Überblick . . . . .	354
<i>Ronja Born/Thomas Dirscherl</i>	
Praxisportrait: Gemeinsam liebend gern erziehen lernen: Das TRIPLE P-Gruppentraining für Eltern . . . . .	361
<i>Gerda Wesseln-Borgelt</i>	
MACHT EUCH STARK FÜR STARKE KINDER! . . . . .	366
<i>Beate Lamm</i>	
Praxisportrait: TAFF – Training, Anleitung, Förderung von und für Familien . . . . .	372
<i>Paula Honkanen-Schoberth</i>	
Praxisportrait: STARKE ELTERN – STARKE KINDER® – Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes . . . . .	379
<i>Friedrich Lösel/Stefanie Jaursch/Andreas Beelmann/Johanna Weng</i>	
Praxisportrait: Das EFFEKT®-Elterntraining . . . . .	384
<i>Regina Jauch</i>	
Praxisportrait: FiF – FAMILIE IN FORM® . . . . .	391

<b>4.8 Partizipation (übergreifend)</b> . . . . .	395
<i>Susanne Soppart-Liese</i>	
Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternbeirat . . . . .	396
<i>Ursula Walther</i>	
Elternvertretung in Deutschland . . . . .	402
<i>Margitta Rudolph</i>	
Schule aus Sicht der Elternvertretung . . . . .	405
<i>Corinna Maria Dartenne</i>	
Kindertagesstätten aus Elternsicht . . . . .	410
<b>4.9 Gesamtkonzepte (einschließlich Netzwerkarbeit)</b> . . . . .	417
<i>Waldemar Stange</i>	
Überblick: Gesamtkonzepte und Netzwerke . . . . .	418
<i>Annette Berg</i>	
Praxisportrait: Mo.Ki – Monheim für Kinder . . . . .	422
<i>Heike Engelhardt</i>	
Praxisportrait: Familienzentren Hannover . . . . .	430
<i>Ursula Schneider-Firsching/Gabriele Koch/Christiane Ludwig-Körner</i>	
Praxisportrait: Primäre Prävention durch Familienbildung, -förderung und -beratung . . . . .	436
<i>Günther Refle</i>	
Der Hort im Blick – Gedanken zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Hort . . .	441
<i>Matthias Bartscher</i>	
Praxisportrait: Die ELTERNSCHULE HAMM – Vom Projekt zu einer lebensweltorientierten sozialen Infrastruktur . . . . .	446
<i>Bernd Kammerer</i>	
Planungen der Familienbildung in deutschen Großstadt-Jugendämtern . . . . .	465

---

<b>5</b>	<b>Planung und Strukturierung von Elternarbeit: Gesamtkonzepte und Netzwerkarbeit</b> . . . . .	471
	<i>Waldemar Stange</i> Planen und Steuern von Gesamtkonzepten für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Rahmen von Präventions- und Bildungsketten . . . . .	472
	Verzeichnis der AutorInnen . . . . .	494

## Vorwort

Kindertagesstätten, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe sind in Deutschland heute die bedeutsamen Einrichtungen, wenn es gilt Minderjährige zu unterstützen, Problemlagen zu vermeiden bzw. aufzufangen und sie zu einem selbstbestimmten Leben zu befähigen. Ihre zunehmende Bedeutung als Sozialisationsinstanz für die Entwicklung, Erziehung, Betreuung und Förderung von Mädchen und Jungen resultiert heute nicht zuletzt aus den gestiegenen Anforderungen, mit denen sich Familien heute konfrontiert sehen. Dennoch zeigt die Erfahrung, dass das Elternhaus in den meisten Fällen immer noch als die wichtigste Erziehungs- und Bildungsinstante anzusehen ist. Ohne effektive Einbeziehung der Eltern müssen deshalb viele gutgemeinte Initiativen und Bemühungen zugunsten der Kinder und Jugendlichen ins Leere laufen.

Wie lassen sich Kommunikation, Austausch, Kooperation mit Müttern und Vätern in der Praxis intensivieren und verbessern? Was konkret müssen also die Fachkräfte beachten, wollen sie die – oft zeitfressende, halbherzig durchgeführte, mitunter auch undankbare – Elternarbeit auf ein für alle Seiten tragendes Fundament stellen? Für diese Bemühungen steht der zielführende Begriff der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Diese Partnerschaften zwischen Kindertagesstätte, Schule, Jugendhilfe und Familie sind niemals als Selbstzweck gedacht, dienen nicht (nur) dem freundlichen und kommunikativen Miteinander. Im Fokus steht immer die eigentliche Zielgruppe und deren positive Entwicklung: die Kinder und Jugendlichen. Und im Fokus steht ein neuer Weg: die Entwicklung kommunaler *Präventions- und Bildungsketten* auf dem Hintergrund von Gesamtkonzepten und Netzwerkanprüchen.

Gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – wie lässt sich dieser Zielvorgabe Leben einhauchen? Um fundierte und für die Praxis ergiebige Antworten auf diese zentrale Frage aufzuspüren, haben die HerausgeberInnen die beiden korrespondierenden Bände „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ zur Elternarbeit in Kooperation von Schule, Kita, Jugendhilfe und Familie“ mit Beiträgen namhafter Fachleute zusammengestellt.

Band 1 – „Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit“ – liefert das notwendige Fundament, um Zusammenhänge, Aspekte und Argumentationslinien zum Themenbereich besser durchdringen zu können. Interessierte LeserInnen finden hier eine umfangreiche Bestandsaufnahme der Ist-Situation aus z.T. recht unterschiedlichen Blickwinkeln, wissenschaftlichen Disziplinen und Zugängen zum Themenfeld. Außerdem werden wertvolle konzeptionelle Ideen und strukturelle Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt, die zu gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften führen bzw. helfen können diese effektiv und langfristig zu implementieren.

Band 2 – das „Praxisbuch: Elternarbeit als Netzwerkaufgabe“ – ergänzt die Ausführungen des Grundlagenbandes mit einer umfassenden Palette von Beispielen erfolgreicher Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, aufgefächert nach Lebensalter der Kinder, nach Lebenslagen, Themenfeldern und auch nach Institutionen. In detaillierten, anschaulichen Praxisportraits werden gangbare Wege und Erfolgsfaktoren für gelingende Partnerschaften geschildert – unter Einbezug der Klippen und Schwierigkeiten, die sich in der Realität manchmal in den Weg stellen. Erfahrene Fachkräfte teilen mit uns ihren reichen Erfahrungsschatz, der in vielen Fällen unterstützend wirken wird, um Fehler zu vermeiden und die vorhandenen Ressourcen zielgerichtet einzusetzen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern stellen in der Praxis mitunter einen anspruchsvollen, aber unverzichtbaren und allemal lohnenden Weg dar, wie die Fülle der erfolgreichen Projekte in Band 2 eindrucksvoll dokumentiert.

Die Herausgeber

# **Einführung/Überblick**

Waldemar Stange

## Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe

### 1 Einleitung<sup>1</sup>

Elternarbeit in der Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften präsentiert sich derzeit in einer sehr breiten und bunten Vielfalt an interessanten Konzepten, Programmen und Projekten. Dieses anregende und kreative Spektrum vielfältiger Ansätze stellt sich aber im Allgemeinen noch nicht als schlüssiges Gesamtsystem dar. Die Einzelansätze stehen meistens unverbunden nebeneinander, werden nicht aufeinander bezogen und nachvollziehbar verbunden. Es gibt einige wenige Ansätze (z.B. die *Familienzentren* bzw. *Early-Excellence-Centers*), die sich solch einem Gesamtsystem anzunähern versuchen. Es gibt auch vereinzelt an einigen wenigen Orten erste integrierte und vernetzte Gesamtsysteme – wie z.B. das Projekt *Mo.Ki – Monheim für Kinder* (siehe dazu das Praxisportrait im Abschnitt 4.9 dieses Buches, S. 422 ff.), das *Dormagener Modell* (Jugendamt der Stadt Dormagen 2011), die *Elternschule Hamm* (siehe dazu das Praxisportrait im Abschnitt 4.9, S. 446 ff.) oder die Bemühungen in der Stadt Nürnberg im Rahmen des *Bündnisses für Familie* (Stadt Nürnberg/Bündnis für Familie 2003; 2005; 2006; 2009) und in letzter Zeit auch die *Netzwerke Frühe Hilfen* (Künster/Knorr/Fegert/Ziegenhain 2010, S. 241 ff.; Lohmann/Lenzmann/Bastian/Böttcher/Ziegler 2010, 182 ff.; Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration 2010; Sann 2010, S. 17 ff.; Ziegenhain/Schöllhorn/Künster/Hofer/König/Fegert 2010).

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, für die vielfältigen und wertvollen Einzelansätze, die als repräsentativer Ausschnitt in diesem Buch präsentiert werden, sozusagen eine Hintergrundfolie zu erarbeiten, die es erlaubt, sie in die Struktur eines Gesamtsystems und in übergreifende theoretische und konzeptionelle Überlegungen einzuordnen. Es geht also um ein *kommunales Gesamtsystem für Prävention und Bildung* mit dem Fokus auf *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Dabei geht es aber nicht nur um Eltern, sondern um vielfältige ‚Partner‘ im Sozialraum, die mit *Kindern und Jugendlichen* arbeiten. Dieser Hinweis macht eine genauere Definition dessen erforderlich, was man denn nun unter ‚*Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*‘ zu verstehen habe (siehe dazu Abschnitt 3) und welchen Stellenwert sie im Rahmen von umfassenden Jugendhilfe- und Bildungsstrategien haben könnten. Dies lässt sich sehr gut darstellen am Verhältnis von Prävention und Intervention einerseits zu Bildung und Erziehung andererseits.

---

1 Dieser Artikel ist eine erweiterte Fassung meines Einleitungs- und Schlüsselaufsatz des ersten Bandes, dem Grundlagenband zum vorliegenden Buch (Stange/Krüger/Henschel/Schmitt 2012).

## 2 Das Verhältnis von Prävention und Intervention zu Bildung und Erziehung als Hintergrund von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften werden häufig über ihren besonderen Beitrag im Rahmen von Präventionsprozessen begründet. Der Präventionsbegriff ist aber umstritten (vgl. Freund/Lindner 2002). So ist eine denkbare Kontrollfunktion von Prävention moniert und eine versteckte, zu schnelle Normenanpassung unterstellt worden oder im Rahmen der primären Prävention eine Stigmatisierungswirkung von Personen, die weit über den tatsächlich abweichenden Personenkreis hinausgehe (z.B. durch die Unterstellung, dass etwas passieren könne, obwohl noch nichts passiert ist, vgl. Frehsee 2009, S. 67). Diese warnenden Hinweise wie auch die Tatsache, dass Prävention immer ‚etwas verhindern‘ will statt den Fokus auf Ressourcen und positive Potenziale zu legen, auch die Kritik daran, dass es zu häufig ‚Präventionsversprechen‘ gäbe, also die vielfach unbelegte Begründung und Behauptung vieler pädagogischer Programme, sie würden im Kern vor allem präventiv wirken (ohne die eigentlich viel bessere Begründung über ihre Bildungswirkung zu wählen), sind gewiss ernst zu nehmen. Dennoch sollte man sich nicht vorschnell vom Präventionsgedanken verabschieden. Beim bewussten und vorsichtigen, nicht inflationären Gebrauch des Begriffs ist eine Reihe von Vorzügen erkennbar. Wer sich um eine saubere Kategorisierung bemüht, der entdeckt, dass die Unterscheidung der beiden Präventionsebenen *Systembezogene Prävention* und *Personenbezogene Prävention* (vgl. Schmitt 2012, S. 44 ff.) sehr gut kompatibel ist mit der in diesem Buch vorgetragenen Auffassung von *systemisch-netzwerkorientierter* und *individuell-personenbezogener* Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

### *Risikofaktoren und Schutzfaktoren*

Präventionsmaßnahmen versuchen immer eine Reduzierung von *Risikofaktoren* und eine aktive Förderung von *Schutzfaktoren*.

Dabei ist für die Planung von Präventionsmaßnahmen folgender Zusammenhang wichtig, der aus internationalen Langzeitstudien bekannt ist: Den klassischen „fünf jugendlichen Problemverhaltensweisen – Gewalt, Delinquenz, Schulabbruch, problematischer Drogen- und Alkoholgebrauch sowie frühe Schwangerschaften – liegen nicht jeweils unterschiedliche *Risikofaktoren*, sondern immer dieselben 19 Faktoren in unterschiedlicher Kombination zugrunde. Umso mehr Risikofaktoren ein Kind ausgesetzt ist, umso höher die Wahrscheinlichkeit von Problemverhalten“ (Landespräventionsrat Niedersachsen 2009, S. 4)<sup>2</sup>.

Eine Liste von Risikofaktoren, die die Resilienzforschung erbracht hat, präsentiert Wustmann:

„Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut – aversives Wohnumfeld – chronische familiäre Disharmonie – elterliche Trennung und Scheidung – Wiederheirat eines Elternteils, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern – Arbeitslosigkeit der Eltern – Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern – psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile – niedriges Bildungsniveau der Eltern – Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der

2 Der Landespräventionsrat Niedersachsen benennt als Risikofaktoren für Familien z.B. „schlechtes Familienmanagement, Konflikte in der Familie, zustimmende Haltung der Eltern zu Problemverhalten“, für die Schule „frühes und anhaltendes unsoziales Verhalten, fehlende Bindung zur Schule“, im Bereich Nachbarschaft „Verfügbarkeit von Drogen, Verfügbarkeit von Waffen, Normen, die Problemverhalten fördern, Gewalt in den Medien, wenig Bindung in der Nachbarschaft und Desorganisation in einem Gebiet, hochgradige soziale und räumliche Ausgrenzung“ (Landespräventionsrat Niedersachsen 2009, S. 9).



Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, körperliche Bestrafungen, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität) – sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr) – häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel – Migrationshintergrund – soziale Isolation der Familie – Verlust eines Geschwisters, engen Freundes – Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung – mehr als vier Geschwister – Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige“ (Wustmann 2007, S. 131).

Die über die *Familie* bzw. *die Eltern* vermittelten Faktoren spielen also offenbar eine besondere Rolle – ein erster Hinweis darauf, dass deren Beeinflussung über Elternarbeit (am ehesten in der Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften) wichtig sein könnte.

Interessant ist nun, dass vergleichbare Zusammenhänge auch dann gelten, wenn man fragt, wie denn nun präventiv gegen Fehlentwicklungen vorzugehen wäre. Wenn man resilienztheoretische Überlegungen zugrunde legt, entdeckt man, dass nicht allein durch ‚einfaches Weglassen‘ bzw. die Vermeidung und Bekämpfung der 19 universellen Risikofaktoren (u.a. Verfügbarkeit von Drogen und Alkohol, Armut usw.), sondern vor allem auch durch die Konzentration auf die *aktive Förderung* einer ebenso begrenzten Anzahl universeller *Schutzfaktoren* Fehlentwicklungen sehr wirkungsvoll vermieden bzw. bekämpft werden können:

Wustmann trägt eine umfangreiche Liste von *Schutzfaktoren*, die die Resilienzforschung erbracht, hat vor:

„Die zentralen protektiven Faktoren, die für eine erfolgreiche Bewältigung von Lebensbelastungen förderlich sind und zur Entwicklung von Resilienz beitragen:

#### 1. *Personale Ressourcen*

##### 1.1 *Kindbezogene Faktoren*

- Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) • Intellektuelle Fähigkeiten • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)

##### 1.2 *Resilienzfaktoren*

- Problemlösefähigkeiten • Selbstwirksamkeitsüberzeugungen • Positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/Hohes Selbstwertgefühl • Fähigkeit zur Selbstregulation • Internale Kontrollüberzeugung • Realistischer Attribuierungsstil • Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit (verbunden mit guten Sprachfertigkeiten)/Soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme/Humor • Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) • Sicheres Bindungsverhalten/Explorationslust • Lernbegeisterung/Schulisches Engagement • Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung • Religiöser Glaube/Spiritualität/Kohärenzgefühl • Talente, Interessen und Hobbys • Körperliche Gesundheitsressourcen

#### 2. *Soziale Ressourcen*

##### 2.1 *Innerhalb der Familie*

- Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert • Autoritativer/demokratischer Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit und Responsivität) • Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie • Enge Geschwisterbindungen • Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt • Hohes Bildungsniveau der Eltern • Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) • Hoher sozioökonomischer Status

##### 2.2 *In den Bildungsinstitutionen*

- Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen • Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) • Hoher, aber angemessener Leistungsstandard • Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes • Positive Peerkontakte/

positive Freundschaftsbeziehungen • Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) • Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

2.3 Im weiteren sozialen Umfeld

• Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer) • Ressourcen auf kommunaler Ebene • Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft“ (Wustmann 2007, S. 165 f.)

Prävention als Reduzierung von Risikofaktoren hat einerseits 1. den Charakter *äußerer Maßnahmen und Eingriffe*, z.B. durch materielle (finanzielle, räumliche) Hilfen; Herausnahme von Kindern durch das Jugendamt bei Kindeswohlgefährdung), forciert 2. Interventionen und Maßnahmen in Bezug auf die *Organisation der Bildungseinrichtungen und das soziale Umfeld* (Gemeinwesen, Sozialraum) und andererseits 3. Maßnahmen bzgl. der *Interaktionsstrukturen des familiären Systems* (z.B. Sozialpädagogische Familienhilfe, Beeinflussung der personellen Faktoren, etwa über Elterntrainings oder Therapien usw.), schließlich auch 4. Maßnahmen, die direkt auf die Kinder zielen (z.B. soziale Trainings und andere direkte Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche). Zusammenfassend ergibt sich die folgende Struktur, in der der *spezifische Stellenwert von Elternarbeit bzw. Erziehung und Bildungspartnerschaften* erkennbar wird:

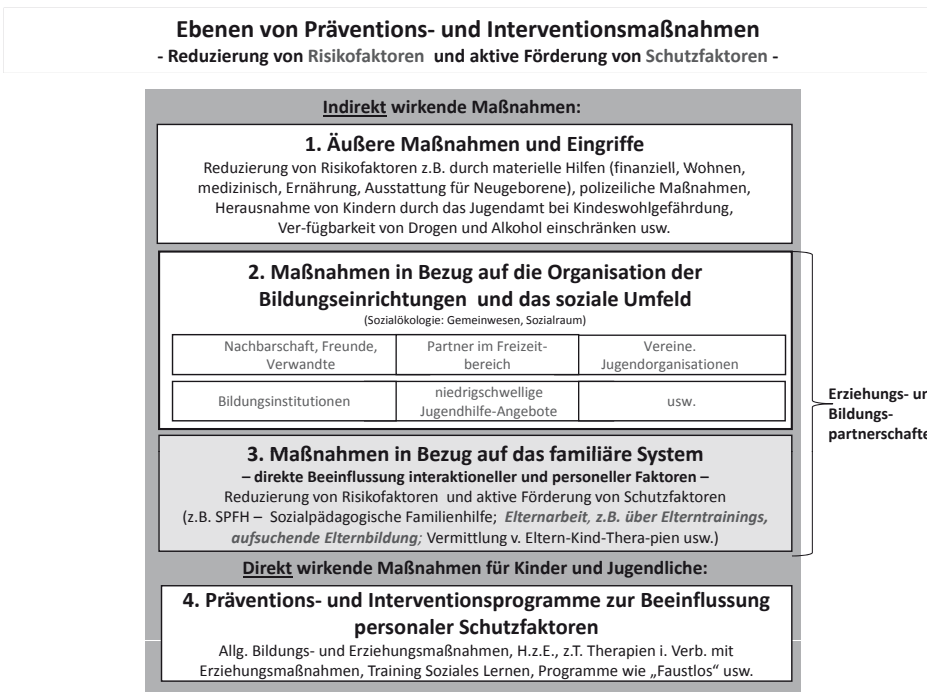


Abbildung 1: Gesamtstruktur möglicher Präventionsmaßnahmen

Gegenstand des vorliegenden Buches ist nicht das Gesamtspektrum möglicher Präventionsmaßnahmen auf den Ebenen 1 – 4, sondern lediglich der Teil der Maßnahmen in Bezug auf das

*familiäre System* (abgebildet über die Ebene 3) und der Teil der sich von dort aus ergebenden Kooperationsmöglichkeiten mit der Ebene 2 (ohne, dass diese vollständig erfasst wird). Es handelt sich hier um einen *besonders wichtigen Bereich*, um eine zentrale ‚*Stellschraube*‘ im Gesamt-Portfolio umfassender Präventionsstrategien. Ein *Teilkonzept* „*Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*“ muss sich aber immer in eine *präventive Gesamtstrategie* (Gesamtkonzept Prävention – Intervention – Bildung; dazu später mehr) einordnen.

Im Rahmen von kriminalpräventiven Konzepten wird gerade die Ebene 2 besonders hervorgehoben, weil dort die Vermittlung ‚gesunder Auffassungen‘ und ‚klarer Verhaltensnormen‘ betont wird, die immer dann von den Kindern und Jugendlichen leichter übernommen werden, „wenn sie sich mit ihrer Familie, der Schule und der Nachbarschaft bzw. dem Gebiet, in dem sie leben, stark verbunden fühlen. Sie müssen Chancen bekommen, einen sinnvollen Beitrag dazu zu leisten“ (Landespräventionsrat Niedersachsen 2009, S. 4). Dies ist – nebenbei bemerkt – ein sehr starkes Argument für die in den letzten Jahren propagierten Programme zur kommunalen Partizipation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Stange 2008, 2009b) und z.B. auch für Projekte und Modelle der Bertelsmann-Stiftung wie *mitWirkung!* (Jugendpartizipation) und *jungbewegt* (Bürgerschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen), an denen der Autor mitwirken durfte (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2007; Stange/Meinhold-Henschel/Schack 2008).

### *Universelle, selektive und indizierte Prävention*

Der bisher gebrauchte Präventionsbegriff ist weiter auszudifferenzieren. Eine wichtige Unterscheidung bezieht sich auf das Spektrum der möglichen Zielgruppen. Gemeint ist die bekannte Unterscheidung von *universeller*, *selektiver* und *indizierter* Prävention: „Universelle Prävention: für alle, Selektive Prävention: für Risikogruppen, Indizierte Prävention: in Problemfällen (mit fließenden Grenzen zur therapeutischen Intervention)“ (Walper 2008, S. 24).<sup>3</sup> Mit Höppner (2009, S. 188 f.) lässt sich noch weiter präzisieren:

Maßnahmen der *Universellen Prävention* „richten sich auf eine Gesamtpopulation (z.B. auf alle Eltern oder alle Schüler einer Klasse), die nicht auf Risikomerkmale selektiert wurde (...). Impfschutzkampagnen oder Schwangerschaftsvorsorgeuntersuchungen sind Beispiele. Da universelle Präventivinterventionen unabhängig vom Risikostatus des einzelnen Teilnehmers durchgeführt werden, ist ihre Akzeptanz groß und die Gefahr einer Stigmatisierung von Risikoteilnehmern relativ klein. Ein weiterer Vorteil liegt darin, mit Hilfe einer, oft bescheidenen Intervention verschiedene Risikofaktoren positiv zu beeinflussen. Es spielt hierbei die Tatsache eine Rolle, dass die Risikofaktoren für Störungen wie Delinquenz, Schulversagen oder Drogenmissbrauch ähnlich sind, sowie oft eine beträchtliche Komorbidität vorliegt. Ein Nachteil ist die niedrige Prävalenz psychischer Störungen im Kindesalter, wodurch sich ein Großteil der Interventionen auf Kinder richtet, die mit großer Wahrscheinlichkeit sowieso keine psychische Störung entwickelt hät-

3 Eine andere, auf Kaplan zurückgehende Unterscheidung bezieht sich auf den *Zeitpunkt* der Intervention und deckt in etwa das gleiche Spektrum ab: Bei der ‚*primären Prävention*‘ handelt es sich um vorbeugende Maßnahmen zu einem Zeitpunkt, an dem noch nichts passiert ist. Bei der ‚*sekundären Prävention*‘ ist schon mal etwas passiert, es sind Wiederholungspotenziale vorhanden und es soll dem wiederholten Auftreten des Problemverhaltens vorgebeugt werden. ‚*Tertiäre Prävention*‘ greift bei manifesten Störungen ein. Diese Unterscheidung wird in der letzten Zeit aber seltener benutzt zugunsten der Unterscheidung von *universell*, *selektiv* und *indiziert*. Natürlich könnte man diese Begriffsdimensionen ins Verhältnis zueinander setzen. Dabei wäre *Universelle Prävention* dann *primärpräventiv*, *Selektive Prävention* teilweise *primärpräventiv* und teilweise *sekundärpräventiv* (aber nicht *tertiärpräventiv*) denkbar. *Tertiäre Prävention* wäre weitgehend mit der *Indizierten Prävention* deckungsgleich.

ten. Fraglich ist zudem, ob universelle Präventivinterventionen langfristig sowie intensiv genug durchgeführt werden, um bei Kindern mit erhöhtem Risiko effektiv zu sein (...)“.

Maßnahmen der *Selektiven Prävention* „werden gezielt auf Bevölkerungsgruppen oder Individuen angewendet, die aufgrund verschiedener Faktoren im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Störungen haben oder bereits erste Symptome aufweisen. Beispiele für selektive Präventivinterventionen sind Sprachunterricht für Migrantenkinder, Gruppen für alleinerziehende Eltern oder regelmäßige Kontrollen bei Kindern mit sehr geringem Geburtsgewicht (...)“.

Maßnahmen der *Indizierten Prävention* „zielen auf Personen, die bereits Symptome einer Störung haben, jedoch noch nicht die Kriterien für eine Diagnose erfüllen. Diese Gruppe von Personen hat das höchste Risiko, das Vollbild einer Störung zu entwickeln. Diese Präventionsart ist kaum von einer klinischen Behandlung zu unterscheiden und richtet sich auf Problemfamilien (Kinder und Eltern) in der Hoffnung, Schlimmeres (d. h. die Entwicklung einer antisozialen Persönlichkeit) zu verhindern (...)“ (Höppner 2009, S. 188 f.).<sup>4</sup>

Allerdings muss bei dieser Begriffswahl berücksichtigt werden, dass hier Anleihen beim Gesundheitssystem gemacht wurden (,Symptome, Diagnose, Vollbild einer Störung‘), die den Grad von *Krankheit* abbilden. Die Jugendhilfe kennt aber den Krankheitsbegriff und den eigentlichen Therapiebegriff *nicht* (anteilige ‚Therapie‘ gibt es hier nur in Verbindung mit Erziehungs- und Hilfemaßnahmen). In der Jugendhilfe müssen Begriffe wie *Erziehungsbedürftigkeit*, *Grad der Kindeswohlgefährdung*, *Grad der Kindesvernachlässigung* usw. zugrundegelegt werden. Dennoch dürfte die Kategorisierung nach *universell – selektiv – indiziert* auch in der Jugendhilfe besser greifen (weil sie nach Zielgruppen unterscheidet) als die Kategorisierung nach *primär – sekundär – tertiär*, die vor allem auf den Zeitpunkt fokussiert.

So wie es im Gesundheitswesen nach der 3. Stufe noch die 4. Stufe ‚Therapie‘ gibt, ist in der Jugendhilfe ebenfalls eine härtere Handlungsstrategie – die nicht mehr Prävention, sondern Intervention ist – vorhanden: der *massive Eingriff* (z.B. die Herausnahme eines Kindes aus der Familie). Da allerdings die indizierte Prävention offenkundig auch in Teilen schon als Intervention interpretiert werden kann, ist nun eine genauere Klärung des Verhältnisses von Prävention und Intervention erforderlich.

### *Prävention und Intervention*

Das Verhältnis der Begriffe *Prävention* und *Intervention* ist in vielfacher Hinsicht unklar. Häufig wird versucht, das Verhältnis dieser Begriffe über die Betrachtung der zeitlichen Differenzierung im Präventionsmodell, d.h. über die bereits erwähnte Kategorisierung in *primäre*,

4 Gelegentlich wird auch unterschieden nach *spezifischer* oder *unspezifischer*, *universeller* Prävention (bzw. nach Spezial- oder Allgemein-/Generalprävention). *Spezifische Prävention* meint dabei aber eher ein ganz *bestimmtes* Problem, das *Thema* oder den Gegenstand eines Präventionsprogramms. Gelegentlich wird damit zusätzlich auch noch eine ganz *bestimmte Zielgruppe* verbunden. Wenn man nun an *Universelle Prävention* denkt (wenn das Programm sich also nicht auf eine einzelne Zielgruppe, sondern auf viele, ggf. sogar die ganze Bevölkerung bezieht), könnte es nun auf den ersten Blick leicht zur Verwechslung von Allgemeinprävention und Universeller Prävention kommen: Aber faktisch beziehen sich Programme der Universellen Prävention meistens gar nicht auf *allgemeine* Themen und Probleme, sondern ebenfalls auf ein eingegrenztes Spektrum (meistens sogar nur auf eine einzelne Problemlage) und sind insofern klar ‚themenspezifisch‘ und *nicht* allgemein. Die Begriffe könnten also leicht zerfasern und nicht mehr aussagekräftig sein. Von daher scheint es – alles in allem – am sinnvollsten zu sein, einfach bei der recht trennscharfen Unterscheidung von ‚*universell – selektiv – indiziert*‘ zu bleiben und auf weitere Differenzierungen (auch im Hinblick auf die Zeitdimension von ‚*primär – sekundär – tertiär*‘) zu verzichten.

*sekundäre* und *tertiäre* Prävention in den Griff zu bekommen. Dann werden z.B. die sekundäre oder die tertiäre Prävention als *Intervention* interpretiert. Böllert bezeichnet Prävention schlicht als „rechtzeitige Intervention“ (Böllert 1995, S. 139). Wenn man nun mit Intervention *alle* fachlichen Aktionen und Eingriffe in soziale und individuell-personale Systeme meinte, müsste man eigentlich von Intervention im *weiteren* und im *engeren* Sinne sprechen. Aber auch dies macht die Handhabung des Begriffs nicht klarer. Es ergibt viel mehr Sinn, vom Zeitpunkt der Prävention (*vorbeugende* bzw. *rechtzeitige, proaktive* Handlungen) auszugehen und als *Intervention* nur die überwiegend *nachgehenden, späteren reaktiven* Handlungen und Maßnahmen zu bezeichnen, bei denen bereits in Ansätzen normabweichendes Verhalten und deutliche Problemlagen bestehen. Allerdings: Auch schon wenn es um die Nacherziehung, Resozialisierung und die Vermeidung zukünftiger Normverstöße geht wie bei der indizierten Prävention, ist es keine reine Prävention: Einerseits geht es – sozusagen letztmalig – um noch *rechtzeitiges, proaktives* Handeln zur Vermeidung zukünftiger Probleme, dennoch handelt es sich auch schon um *interventives* Handeln – jedenfalls wenn man dem Wortsinn von *Intervention* folgt, der eher in die Richtung des *reaktiven* Eingriffs geht. Bei der universellen und selektiven Prävention handelt es sich aber noch nicht wirklich um vollständige, ‚echte Eingriffe‘. Einen Orientierungspunkt bietet die folgende Definition: „In diesem Sinne ist Prävention dann die Vermeidung von Normabweichung; Intervention umfasst im Unterschied hierzu die Bearbeitung von Normabweichungen“ (Höppner 2009, S. 190).

Beide Kategorien können zwar durch dasselbe *Ziel* verbunden sein, unterscheiden sich aber durch die *Bewertung* des Verhaltens, auf das sie sich beziehen: Präventive Handlungen sind in der Regel *positiv* aufzubauendes, ressourcen-förderndes Verhalten ohne jeden aktuellen Problembezug. Indizierte Prävention bzw. ‚Intervention‘ (teilweise auch die selektive Prävention) reagiert in der Regel auf *Negatives*, auf aktuell bestehende Probleme. Universelle Prävention – auch die selektive Prävention – *baut auf*, nämlich bestimmte Verhaltenselemente (Bindungserfahrungen, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitserfahrungen, Selbstbeobachtung, Perspektivenübernahme, positive kognitive und emotionale Kompetenzen, Intelligenzen usw.), die in ihrer psychischen Struktur wenig mit derjenigen eines späteren und nachträglich zu bearbeitenden devianten, gestörten Verhaltens zu tun haben. Hierzu sei auf die Diskussion um die Schutzfaktoren innerhalb der Resilienzforschung verwiesen (vgl. Wustmann 2007, S. 131).

### *Verhältnis von Prävention und Bildung*

In welchem Verhältnis stehen nun Prävention und Bildung zueinander? Eine wirklich überzeugende Antwort darauf erhalten wir am ehesten, wenn wir uns auf das nicht gerade populäre Konzept der *sozialpädagogischen Bildung* beziehen. Hans Thiersch schließt an den neueren Bildungsdiskurs an und schreibt:

„Bildung ist Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit Welt, so wie sie sich in den unterschiedlichen Lebens- und Lernfeldern präsentiert. In einer ersten Stufe, gleichsam im Umgang, in der Lebenswelt mit ihren Regeln, Vorbildern, Geschichten und Perspektiven bilden sich – vor und neben allen institutionellen oder professionellen Anstrengungen – Lebenskompetenzen. Solche Bildung wird als *informelle Bildung* bezeichnet. Diese Bildungsprozesse werden ergänzt durch die in pädagogisch inszenierten, um der Erziehung und Bildung willen organisierten Institutionen; Schule mit ihrer Konzentration auf Unterricht und Weltwissen gilt als *formalisierte Bildung*, die von den Angeboten der Sozialpädagogik als der zwar auch inszenierten, aber anders organisierten Bildung unterschieden wird; sie gilt als *nicht formalisierte Bildung*.

Im Durchgang durch die unterschiedlichen informellen und formalisierten und nicht formalisierten Bildungserfahrungen findet der Mensch im Prozess der Selbstbildung sein Profil und sein Bild von sich. Die unterschiedlichen Zugänge gehören im Horizont der Biografie und ihrer Gestaltung zusammen; Bildung – als Lebensprojekt – realisiert sich im Durchgang durch die unterschiedlichen Zugänge“ (Thiersch 2008, S. 27 f.).<sup>5</sup>

So interpretierte *Sozialpädagogische Bildung* wird meistens nicht unter dem traditionellen Bildungsbegriffs subsumiert.

„Der erzogene Mensch ist – im allgemeinen Sprachverständnis – noch nicht der gebildete Mensch; Erziehung, so wird unterstellt, schafft Voraussetzungen für Bildung, wird selbst aber nicht im weiten Horizont der Zielprojektion eines gelingenden Lebens gesehen. Wenn nun in der neuen Diskussion Sozialpädagogik im Kontext von Bildung diskutiert wird, wird damit deutlich, dass sie als notwendiger Beitrag zur Bildung als Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit Welt verstanden werden muss. Sozialpädagogik ist nicht, wie es der Titel von Erziehungshilfe suggerieren könnte, der schulischen Bildung nachgeordnet, sondern der schulischen Bildung parallel geordnet als eigengewichtiger, spezifischer Beitrag zur Selbstbildung in der Aneignung von Wirklichkeit. ...

Bildung wird schulische Bildung und okkupiert – durch ihre gesellschaftliche Bedeutung – den Komplex Bildung mit diesem Verständnis. Damit ist aber nur ein Segment der Unterstützungen im Prozess der Selbstbildung institutionalisiert, nämlich, auf kognitive Fragen bezogen, der Erwerb von Weltwissen und – damit einhergehend – Berufsqualifikation. Gewiss ging mit der Institutionalisierung der Schule zunächst die Hoffnung einher, Unterstützungen auch zum sozialen Lernen zu bieten; das Konzept des erziehenden Unterrichts zielte darauf und die Rede des 19. Jahrhunderts von der sozialpädagogischen Schule zeigt, dass in der Schule – diesem ursprünglichen Selbstverständnis entsprechend – auch soziale Aufgaben angegangen werden sollten“ (ebd. S. 28 f.).

„Die Lebenswelt des informellen Lernens ist zum anderen die Welt der eigensinnigen Lebensbewältigung. Familien, Gruppen von Peers, Nachbarschaften, Freundschaften, berufliche und politische gemeinsame Aktivitäten vermitteln in ihrer eigenen Logik Lebenskompetenzen, um in der unmittelbaren Erfahrung komplexer Situationen anstehende Aufgaben pragmatisch im Zusammenspiel von Wissen, Fühlen und praktischen Handlungsregeln zu bewältigen. ...

Die Passung zwischen den informellen Bildungsprozessen in der Lebenswelt und den pädagogischen Inszenierungen ist eines, ein anderes ist die notwendige Unterstützung der Eigensinnigkeit der Bildungsprozesse in der Lebenswelt, also die Respektierung und Förderung eigenständiger Lebens- und Bildungsräume und -gelegenheiten. Hier geht es um die politisch-sozialpolitische und pädagogische Herstellung bildender Bedingungen in der Lebenswelt; dem dienen die Schaffung und Stärkung eigener, stabiler Lebens- und Erfahrungsräume in lebensweltlicher Selbstzu-

---

5 „Ich fasse die in diesem Komplex Bildung benutzten unterschiedlichen Bedeutungen von Bildung noch einmal zusammen:

- Bildung meint Selbstbildung als Prozess, orientiert an Bildung als Ziel.
- Bildung meint Lebensbildung, die Aneignung also sozialen und kulturellen Kapitals, informelle Bildung als Ausbildung von Lebenskompetenzen.
- Bildung meint – gleichsam spezialisiert – Weltwissen, Information, Stoff der Weltaneignung und
- Bildung meint – dem entsprechend – Schule oder schulische Arrangements als strukturierte, curricular geordnete, formalisierte Bildungsgänge.

Bildung meint – ebenso – soziale Bildung, wie sie – wiederum im weiten Horizont auf Lebenskompetenzen bezogen – in den non-formalisierten, professionell-institutionellen Arrangements der Sozialpädagogik praktiziert wird; diese Aspekte von Bildung werden bis in die jüngste Zeit weithin nicht unter dem Begriff von Bildung subsumiert, sondern unter dem Titel von Erziehung; Sozialpädagogik realisiert sich – so in Gesetz und allgemeinem Sprachbrauch – weithin im Arrangement von Erziehungshilfen.“ (Thiersch 2008, S. 28)

ständigkeit und die Unterstützung und Ermutigung durch Initiativen und vor allem durch Kinder-, Familien- und Jugend-, Stadtteil- und Arbeitspolitik“ (ebd. S. 37).

Wenn Prävention nun – wie vorne bereits dargelegt – nicht nur das ‚Weglassen‘, die Vermeidung und Bekämpfung der Risikofaktoren durch äußere Maßnahmen und Eingriffe ist oder aus Maßnahmen in Bezug auf die Organisation der Bildungseinrichtungen und das soziale Umfeld besteht (siehe Abb. Nr. 1, S. 20 zu den Ebenen von Prävention), im Kern aber die aktive Förderung zentraler Schutzfaktoren (wie z.B. von Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, positivem Selbstkonzept/Selbstvertrauen, Anerkennung, Erwerb persönlicher und struktureller Bindungen, ‚gesunder Auffassungen‘ und ‚klarer Verhaltensnormen‘, Identifikation mit Nachbarschaft und Sozialraum) ist, müssen Kinder und Jugendliche auch vielfältige ‚Chancen‘ erhalten diese ‚Fähigkeiten‘ zu entwickeln.

Sie sollten eben jene Bildungsprozesse durchlaufen, die Hans Thiersch meint, wenn er von *Lebensbildung*, *Selbstbildung*, dem Erwerb von *Lebenskompetenzen* und der besonderen Bedeutung *non-formaler* und *informeller* Bildung spricht. Im Kontext eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs treffen wir hier also auf ein deutliches *Schnittfeld von Prävention und Bildung*! Zwar ist es richtig, dass damit nicht der gesamte Bildungsdiskurs abgebildet wird. Gauss hat sicher recht, wenn er aus der Sicht der klassischen Bildungstheorie heraus schreibt: „Sich in seiner Lebenswelt oder in seinen sozialökologisch bestimmten Systemen zurechtzufinden, ist anderes und vor allem weniger als Bildung im umfassenden Sinne“ (Gauss 2012, S. 61). Diese Aussage fokussiert eher auf den Bereich der formalisierten Bildung, ohne aber die Stärke der sozialpädagogischen Bildung im Bereich der non-formalen und informellen Bildung wirklich relativieren zu können. Die *Einheit von Bildung und Prävention* – gelegentlich schon als ‚alter Hut‘ abgeschrieben – erhebt sich, zumindest in diesem Schnittfeld, zu einem Schlüsselkonzept moderner Sozial- und Bildungsprogrammatis.

Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass *Erziehung* und *Bildung* – neben der bereits erwähnten Förderung gemeinwesenorientierter, kommunaler und auf die Organisation der Bildungseinrichtungen zielender Aspekte – zentrale Präventionsfaktoren darstellen. Diese über Lebensbildung, Selbstbildung und den Erwerb von Lebenskompetenzen in non-formalen und informellen Bildungsprozessen erworbenen Ergebnisse (im Sinne der Förderung personaler Schutzfaktoren) müssen also – neben allem anderen, was Bildung sonst noch ausmacht – verstärkt in den Blick genommen werden. Dies gilt für die universelle und selektive Prävention, aber durchaus auch für einige Komponenten der indizierten Prävention.

Wenn man nun berücksichtigt, dass die Entwicklung solcher Kompetenzen in besonderer Weise durch das *familiäre System und die Eltern* und ganz zweifellos auch durch das erweiterte *soziale Umfeld* gefördert werden kann (siehe Abschnitt 3. S. 26 ff. und Bd. 1, Stange u.a. 2012, S. 18 f.), wird sehr schnell die Schlüsselfunktion von *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* erkennbar. Dies ist ein Sachverhalt, der durch das SGB VIII, z.B. über den § 16 oder diesbezügliche Forderungen in § 22 für die Kindertagesstätten (aber auch durch die Schulgesetze) hervorgehoben, aber leider in seiner zentralen Bedeutung bisher nicht wirklich umgesetzt wird.

Bereits an dieser Stelle lässt sich vorläufig festhalten, dass bei der Strategieentwicklung mehr in *Gesamtkonzepten* gedacht werden muss. Damit ist ein *Präventionsvorrang* (mit dem Fokus auf rechtzeitigem, möglichst *frühem Handeln*) gegenüber der *Intervention* verbunden. Sicher-

gestellt werden muss ebenso die *Einheit von Prävention und Bildung* und der zentrale Stellenwert eines integrierten *Teilkonzeptes Erziehungs- und Bildungspartnerschaften!*

Wir müssen im Übrigen bei den Angeboten zu Bildung und Erziehung gar nicht wissen, für wen diese Angebote in besonderer Weise eine präventive Wirkung darstellen. Für die einen ist es Bildung, für die anderen Bildung *und* Prävention. Und viele Maßnahmen, die ursprünglich aus präventiver Absicht für potenziell gefährdete Gruppen entwickelt wurden, sind gut für alle. Ein *HIPPY-* oder *PEKiP-*Programm (siehe dazu die Praxisportraits in diesem Band) oder ein Frühmotorik-Training enthalten Elemente, die auch nicht-präventionsrelevanten Zielgruppen interessante Bildungserfahrungen eröffnen.

### 3 Was sind Erziehungs- und Bildungspartnerschaften? – Begriffsklärung

Der Begriff *Erziehungspartnerschaft* ist zunächst in der Elementar- und Kindergartenpädagogik aufgetaucht. Damit sollte die enge Kooperation von Kindertagesstätten mit den Eltern, aber auch bereits die Partnerschaft mit den Schulen abgebildet werden. Einer etwas anderen Diskurslinie entstammt der Begriff *Bildungspartnerschaft*, der eher den Bereich der formellen Bildung, den der Schulen, der Hochschulen, die Kooperation mit Unternehmen, die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Intensivierung ihrer Kooperationszusammenhänge widerspiegelte. Hier wurde sozusagen bereits das vorbereitet, was wir heute als *Kommunale oder Lokale Bildungslandschaften* erörtern. Der dann in den 1990er Jahren zunächst sukzessiv, dann massiv erhobene Anspruch, dass auch der Elementarbereich einen fundierten Bildungsauftrag habe, führte dann zur Zusammenlegung dieser Linien – und zu der Auffassung, dass es auch hier um Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (im Rahmen größerer Gesamtzusammenhänge im Sinne von Präventions- und Bildungsketten über alle Lebensphasen und Institutionen hinweg) ginge – eine Auffassung, die auch in diesem Buch vertreten wird.

Der Diskurs um Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist zwar neueren Datums, der dazu als Hintergrundfolie mitzudenkende reichhaltige Erfahrungsschatz der Elternarbeit in den Bildungsinstitutionen dagegen ist sehr alt. Das *Know-how der Elternarbeit* und die Einzelinstrumente sind im Kern seit langem bekannt. Die Tatsache, dass die einzelnen Ansätze nicht wirklich neu sind, zeigt schon ein Blick in die Geschichte: Leicht lässt sich der Bogen spannen etwa von der Mütterbildung im Kaiserreich und der Weimarer Republik über die Traditionen konventioneller Elternarbeit in Schulen (Elternabende, Elterninformationen) und die Elterninitiativen im Anschluss an die Kinderladenbewegung Anfang der 1970er Jahre bis hin zu den vielfältigen Traditionen der Elternarbeit in Kindertagesstätten<sup>6</sup>. Das hat zu vielschichtigen Begriffsbildungen bzw. uneinheitlich verwendeten Begriffen geführt wie: *Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, Eltern-Kooperation, Erziehungspartnerschaften, Bildungspart-*

6 Wir verfügen heute allerdings in etlichen Feldern über neue Instrumente gegenüber diesen Traditionen und über neu ausgerichtete und breiter ausgebaute Strategien: Neu an der derzeitigen, hochspannenden Situation ist vor allem, dass die Vielzahl bekannter Instrumente und Interventionen aus ihrer Unverbundenheit und wirkungslosen Isolierung herausgeholt und zu völlig neuen integrierten und vernetzten Strategien verbunden werden. Dazu später mehr. Nicht wirklich neu ist im Übrigen auch die Feststellung, dass wir seit langem eine völlig ausreichende breite rechtliche Normierung der Elternarbeit haben.



*nerschaften* oder eben *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wie lässt sich dieses relativ willkürliche Begriffswirrwarr ordnen?

Im Kern geht es immer um *Kommunikation* und *Kooperation* der Präventions- und Bildungseinrichtungen mit Eltern und anderen Erziehungspartnern. Dies ist aber nicht automatisch *Elternpädagogik*, nur weil es im pädagogischen Feld stattfindet. So sind z.B. Absprachen, Abstimmungen und Koordinationsversuche zwar Elternarbeit, diese muss jedoch nicht zwangsläufig pädagogischen Intentionen unterliegen. Das bedeutet: Elternpädagogik und Elternbildung sind zwar wichtig, aber lediglich ein Teilelement, eine Unterform der Elternarbeit. *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* wiederum ist – in einem ersten Verständnis – zunächst einmal schlicht eine besondere Ausprägung von Elternarbeit – nämlich deren positive Ausprägung. Der Begriff *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* verweist hier also auf die Zieldimension.

Nebenbei und ergänzend bemerkt: Auch *Elternpartizipation* ist nicht automatisch *Erziehungspartnerschaft*. Es gibt eine Reihe von Partizipationsrechten für Eltern, die gelegentlich durchaus konflikthaft ausgestaltet werden und sich nicht immer im partnerschaftlichen Gewand zeigen. Und: Der Begriff *Elternarbeit* erfasst – anders als Erziehungspartnerschaft – auch die *Problemzonen*, *Schwierigkeiten* und *negativen Seiten* der Kommunikation mit Eltern. Außerdem ist der Terminus Elternarbeit eher aus der Sicht der Fachkräfte, also der professionell-pädagogischen Seite, formuliert. Er mag zudem auch ein wenig *ideologielastig* und verschleiern wirken, weil in der realen Praxis meistens – schon aus rechtlichen Gründen – faktisch ein Ungleichgewicht zwischen beiden Seiten und keine echte Partnerschaft gegeben ist. Viele ziehen deshalb den Begriff der *Eltern-Kooperation* vor als einen ehrlichen und unverfänglichen Begriff. Aber auch das wäre weitgehend nur eine positive Zielbeschreibung. Was also ist sinnvoll und richtig?

Zum einen ist der nach wie vor zutreffende Oberbegriff für alle genannten Formen sicher immer noch der Begriff *Elternarbeit*, da er alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern umfasst – einschließlich aller Problemzonen, aber auch aller Potenziale. Wenn man nun aber an den spannenden aktuellen Fachdiskurs um Erziehungs- und Bildungspartnerschaften anschließt, der doch einen wahrnehmbaren Paradigmenwechsel erkennen lässt, könnte man auch die Formulierung wählen: *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft!*

Aber auch das ist noch nicht genau genug! Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hat nämlich noch eine zweite, sehr wichtige Kern-Bedeutung. Es geht um die sehr umfassende Kooperation von Eltern, Kindern und Jugendlichen, der Bildungseinrichtungen und der Jugendhilfe und ‚weiterer Partner‘ beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder und Jugendliche. Es ist also wichtig, dass neben den Eltern und der jeweiligen pädagogischen Bezugsinstitution noch eine Vielzahl weiterer Partner berücksichtigt wird: das gesamte *sozialökologische Umfeld (der Sozialraum)*, alle weiteren *Institutionen, Organisationen, Personen*, die sich sonst noch um das Kind bzw. den Jugendlichen und um die Eltern kümmern – bis hin zu den Betrieben, in denen die Eltern arbeiten. Es geht also um einen *systemisch-ökologischen und kontextuellen Bildungs- und Entwicklungsbegriff*, d.h. um eine sehr umfassende und integrierte Auffassung von kindlichem Aufwachsen.

Das sozialökologische Sozialisations- und Entwicklungsparadigma in der Folge Urie Bronfenbrenners (Bronfenbrenner 1976, 1981, 2005; Engelbert/Herlth 2002) hat eine methodologische

Ausrichtung auf Kontextuierung und einen Blick auf die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt. Sie betont die sozialräumliche Perspektive (bis hin zur Einbeziehung des Wohnquartiers, von ‚Soziotopen‘, von Stadtentwicklungsprozessen). Typisch sind auch die raumbezogenen Beiträge der Kindheitsforschung zu den Theoremen der *Verhäuslichung* und *Verinselung* usw. Dies alles deckt sich mit den erwähnten Ergebnissen der Resilienzforschung, wenn sie Schutzfaktoren in diesem sozialökologischen Umfeld postuliert. Sozialökologische Netzwerke stellen besondere Ressourcen dar. Um diese vielfältigen, über die Eltern allein weit hinausgehenden erziehungsrelevanten Netzwerke zu erfassen und die erforderliche Vielfalt der zu koordinierenden Einflüsse zu betonen, ist der Begriff *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* am besten geeignet.

Der Begriff ‚*Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*‘ lässt sich somit in folgender Grafik zusammenfassen:

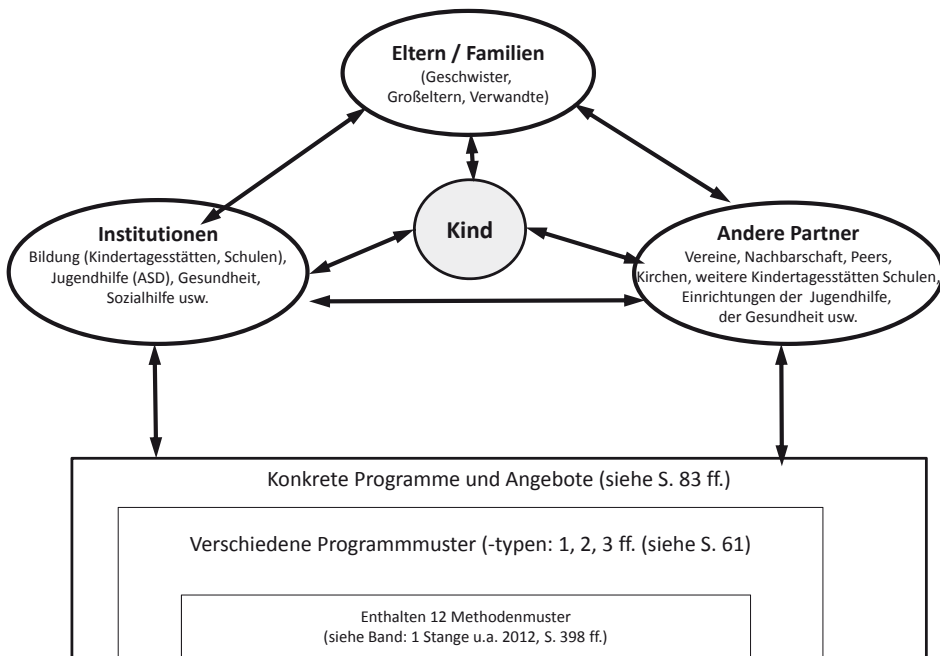


Abbildung 2: Definition ‚*Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*‘

Der Begriff ‚*Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*‘ verknüpft im Übrigen Erziehung und Bildung in einer integrierten Entwicklungsbetrachtung, die stark autopoietisch und konstruktivistisch bestimmt ist. Dies ist ein Blickwinkel, bei dem davon ausgegangen wird, dass die eigene Entwicklung auch vom Kind selber eigenständig und in Interaktion mit einem komplexen sozialökologischen Umfeld und in vielfältigen sozialen Beziehungen *aktiv ko-produziert* wird. Die neuere Kindheitsforschung (z.B. Hurrelmann/Bründel 2003) mit ihrem radikal veränderten Blick auf die Rolle des Kindes betont die Perspektive des Kindes und

seine subjektive Sicht. Sie sieht Bildung als Selbstbildung bzw. das *Kind als Ko-Konstrukteur* seiner Entwicklung, sieht *das sich selbst programmierende Kind*, die aktive Aneignung durch Konstruktion usw. Es gibt also einen stark veränderten Blick auf *Kinder als Akteure*, die sich ihre Welt selbständig aneignen und nach eigenen Bedürfnissen gestalten (vgl. z.B. Honig 1996; Honig et.al 1999; Engelbert/Herlth 2002).

Eine solche Auffassung vom *Kompetenzerwerb in einem komplexen und vielfältigen sozialökologischen Lernprozess*, der vom Kind aktiv in dessen sozialen Netzwerken und Beziehungen bewältigt wird, erfordert natürlich auch auf der Angebots- und Planungsseite eine *ganzheitliche* und umfassende Blickrichtung auf diese vielschichtigen Netzwerke aus *Personen*. Es geht eben nicht nur allein um die Eltern oder die Bildungseinrichtungen, sondern um die ganze Bildungs- und Präventions-Infrastruktur (Institutionen) sowie weitere lebensweltliche Aspekte, die die Sozialräume eben auch noch kennzeichnen. Sie fokussiert den Blick auch auf die dafür verantwortlichen *Kommunen* bzw. die öffentlichen und freien Träger, aber auch die Betriebe bei der Unterstützung in vielfältig konzipierten Lern- und Entwicklungsräumen für integrierte Prozesse der formalen, aber gerade auch der non-formalen und informellen Bildung. Die sozialökologische Lern- und Entwicklungsauffassung spiegelt also perfekt den erweiterten modernen Bildungsbegriff wider (siehe dazu S. 23 ff. und den Artikel von Gaus im Grundlagen-Band: Gauss 2012, S. 57 ff.) bzw. eine am Auftrag der Jugendhilfe orientierte innovative Auffassung von Prävention und Intervention (siehe dazu Abschnitt 2, S. 21 ff.). Es handelt sich hier um die sehr passgenaue Hintergrundfolie hochdifferenzierter, ganzheitlicher, *kommunaler Präventions- und Bildungsketten* im Rahmen eines Gesamtsystems (siehe Abschnitt 7, S. 39 ff.).

Damit wird offensichtlich – dies lehrt uns auch die Resilienzforschung (vgl. z.B. Wustmann 2007, 162 ff.) –, dass sowohl Eltern als auch relevante Personen außerhalb der Familie, pädagogische Einrichtungen und das kommunale Umfeld insgesamt in ihrer Funktion als Rahmenbedingung des Aufwachsens, aber auch in ihrer Funktion als Akteure im kindlichen Lern- und Entwicklungsnetzwerk, bedeutende verantwortliche Rollen und Aufgaben beim Aufwachsen und beim Erwerb präventiver Bildung von Kindern und Jugendlichen spielen. Die Konstituierung und Gestaltung eines positiven sozialen Umfeldes ist ein Schlüsselfaktor. Darauf hat im Übrigen das SGB VIII (§ 1) schon immer insistiert („Schaffung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt“).

Wie auch immer, ob man nun diesen Anmerkungen folgt oder nicht: Einigkeit lässt sich sicher herstellen darüber, dass der Begriff *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* – immer *Eltern-Kooperation* und *Kooperation mit anderen Partnern* abbildet (abschließende Definition). Er bildet ein eigenes Teil-Arbeitsfeld ab, ist aber auch ein permanentes Arbeitsprinzip. Er bedeutet ganz konkret immer folgendes:

- Verbesserung der *Beziehungen* zwischen Eltern, anderen Erziehungspartnern und Einrichtungen
- *Absprache* gemeinsamer Aktivitäten
- *Austausch* von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- Erarbeitung *gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsziele und geeigneter Angebote* in den jeweiligen Institutionen
- *Unterstützung* in familiären Erziehungsfragen (§ 16 SGB VIII ‚Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie‘, einschl. Eltern- und Familienbildung)

- Synergetisches Erschließen von *Ressourcen* für Eltern, Kinder, andere Erziehungs- und Bildungspartner und die Bildungsinstitutionen
- Erweiterung der *Mitbestimmungsmöglichkeiten von Familien*
- Systematische *Öffnung* der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern im Gemeinwesen, d.h. im sozialökologischen Lern- und Entwicklungsumfeld
- *Vernetzung* aller für Kinder und Eltern relevanten Akteure und Einrichtungen

Im Rahmen von echten *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften, MitarbeiterInnen der Jugendhilfe und vielen *anderen Partnern* umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen. Damit verbunden ist auf dem Hintergrund der neueren Fachdiskussion die Schaffung gänzlich neuer, vernetzter, ganzheitlicher Angebote der Bildung und Unterstützung von Eltern und pädagogischen Fachkräften als eigenständigen kooperierenden Bildungsakteuren.

Allerdings sollte eine Einschränkung im Folgenden immer bewusst bleiben: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* bilden nur einen – wenn auch sehr wichtigen – Teilausschnitt mit Querschnittscharakter und eine ganz bestimmte Perspektive aus dem Gesamt-Maßnahmenpaket komplexer großer Präventions- und Bildungsstrategien ab!

#### **4 Warum Erziehungs- und Bildungspartnerschaften? – Typische Argumentationsfiguren**

Die Relevanz von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihr hoher Stellenwert werden im öffentlichen Fachdiskurs im Rahmen typischer Argumentationsfiguren erörtert. Die wichtigsten und markantesten sind die folgenden<sup>7</sup>:

1. Die *Bildungsbedeutung des familiären Systems*: Es wird argumentiert, dass es sehr wichtig sei, bei allen pädagogischen und sozialpolitischen Strategien den Faktor ‚Eltern‘ zu berücksichtigen, weil Eltern alles in allem der wichtigste Sozialisations- und Erziehungsfaktor seien – möglicherweise wichtiger als Gesellschaft, Umfeld, Medien und vielleicht auch wichtiger als die vergesellschafteten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen Krippe, Kita und Schule.
2. Die Bedeutung der Kooperation mit Eltern nimmt zu aufgrund des *gestiegenen Stellenwertes der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung*. Die starke, vermutlich noch zunehmende Ausweitung der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung verlangt nach vermehrter Kooperationen der Eltern (sogar der Betriebe) mit den Einrichtungen und eröffne damit ein neues großes Feld der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (insb. im Krippen- und Tagesmütterbereich).

---

<sup>7</sup> Siehe dazu die ausführliche Beschreibung im Grundlagenband zum vorliegenden Buch: Stange/Krüger/Henschel/Schmitt (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden. Springer VS, S. 15 ff.

3. *Eltern benötigen mehr Hilfe* als früher, weil sich ihre Lebensbedingungen verändert haben.
4. Der Diskurs über die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* erfordert mehr Kooperation der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen mit den Eltern. Der Wunsch nach Ausweitung der Berufstätigkeit der Frauen und die damit verbundene Ausweitung der vergesellschafteten Kleinkinderziehung erzeugen automatisch einen erheblich steigenden Bedarf nach *Koordination* und *Abstimmung* zwischen den Einrichtungen für Betreuung, Bildung und Erziehung und den Familien, aber auch den Betrieben und anderen Netzwerkkomponenten – also einen Bedarf nach *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*.
5. Die Ergebnisse der *Resilienz-Forschung* sensibilisieren für zusätzliche sozialökologische Netzwerkpartner in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften.  
Als *Schutzfaktoren im sozialen Umfeld* haben sich u.a. Ressourcen auf kommunaler Ebene, insbesondere der Zugang zu sozialen Einrichtungen und professionellen Hilfsangeboten (z.B. Angebote der Eltern- und Familienbildung, Beratungsstellen, Frühfördererichtungen, Gemeindefarbeit, Sportvereine), das Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern, Erziehung, Familie) sowie positive Erfahrungen in der Schule herausgestellt.
6. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind sinnvoll, weil sie *wirksam* sind. Es liegt eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Elternarbeit – insb. auch zur Wirksamkeit von Eltern- und Familienbildung – vor.
7. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind *rechtlich* geboten: Rechtsnormen wie z.B. das seit 1.1.2012 gültige *Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG* mit dem erweiterten § 16 *SGB VIII* („Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“) und dem damit verbundenen *Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz – KKG* (z.B. § 2 „Information der Eltern über Unterstützungsangebote in Fragen der Kindesentwicklung“ und § 3 „Rahmenbedingungen für verbindliche Netzwerkstrukturen im Kinderschutz“) oder *SGB VIII* § 22 (zu den Kindertagesstätten), die vielfältigen Kooperationshinweise in den Schulgesetzen oder die Liste der Kooperationspartner in § 81 *SGB VIII* oder die Ausführungen zu § 78 *SGB VIII* (Arbeitsgemeinschaften) legen dies deutlich nahe.
8. Das *Kosten-Argument*: Die Behauptung ist, dass die konsequente Umsteuerung der Jugendhilfe-Ausgaben (insb. im Bereich der kostenintensiven Hilfen zur Erziehung) in flächendeckende präventive Angebote wie z.B. Eltern- und Familienbildung für sämtliche Hauptphasen des Elternseins oder in breit angelegte Netzwerkaktivitäten zur frühesten Förderung von Kindern und Familien (und die Integration solcher intensiver Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in präventive Gesamtkonzepte) mit einer gewissen Phasenverschiebung mittel- und langfristig die Steigerung der Jugendhilfekosten stoppen und auf einem akzeptablen Niveau halten würde<sup>8</sup>.

Aus allen diesen Gründen sind Erziehungs- und Bildungspartnerschaften nicht nur ein wichtiges Teil-Arbeitsfeld mit Querschnittsfunktion in Kita, Schule, Familienbildung usw., sondern auch *Prinzip* für Planung und Handeln in sämtlichen Präventions- und Bildungsketten.

---

<sup>8</sup> Siehe dazu zuletzt sehr überzeugend die Analyse von Meier-Gräwe/Wagenknecht (Nationales Zentrum für frühe Hilfen 2011) zu den Kosten und zum Nutzen früher Hilfen, die – bezogen auf eine Gesamtrechnung aller Kosten im Lebenslauf von Betroffenen, teilweise spektakuläre Kosteneinsparungen von über einer Million Euro pro Fall im Lebenslauf in mehreren Szenarien errechnet.

## 5 Die Ausgangslage: differenzierte Strukturen, vielfältige Akteure und Angebote und ein Hilfesystem ohne systematischen Netzwerkcharakter

Schon der erste Blick auf das vielscheckige Feld der Akteure und Stakeholder, die sich mit Eltern bzw. Elternarbeit befassen, vermittelt den Eindruck, dass das Angebot für Eltern und Familien ein sehr breites und bunt gefächertes ist – jedenfalls grundsätzlich, wenn auch nicht unbedingt bedarfsdeckend. Wer genau agiert eigentlich in diesem Feld? Wer kümmert sich um Eltern und Familien? Das verdeutlicht die Abb. 3.

Diese Vielfalt an Trägern, Organisationen und Angeboten gibt es fast überall. Es scheint so zu sein, dass es an Akteuren und Angeboten in der Regel gar nicht mangelt. Dies ist Ausdruck der Ausdifferenzierung von Unterstützungsangeboten im sozialen Sektor bzw. der wachsenden fachlichen Spezialisierung. Das Problem ist, dass diese Vielfalt selten wirklich systematisch verbunden und vernetzt ist.

Die derzeitige Situation ist also widersprüchlich: Es gibt einerseits eine bunte Vielfalt an spannenden Konzepten und Programmen der Elternarbeit, der Elternpartizipation und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Diesem aufregenden Spektrum an durchaus kreativen Ansätzen mangelt es jedoch an Struktur und an Verbindungen zwischen den einzelnen Initiativen.

### Wer agiert alles in diesem Feld? - Beispiele



Abbildung 3: Einrichtungen, Organisationen, Akteure der Elternarbeit (Beispiele)

Es sind sogar Tendenzen der Isolierung und Abschirmung von Angeboten unterschiedlicher Träger festzustellen. Es gibt Parallelangebote. Die Einzelansätze werden meistens nicht auf-

einander bezogen und zu einem Gesamtsystem verbunden. Die wenigen Ansätze, z.B. die *Familienzentren* bzw. die *Early-Excellence-Centres* (siehe dazu die Beiträge von Engelhardt zum *Familienzentrum Hannover*, von Berg zu *Mo.Ki – Monheim für Kinder* oder von Bartscher zur Elternschule Hamm im vorliegenden Band), die dies versuchen, stellen zurzeit fast Unikate dar. Wir sind weit davon entfernt, überall integrierte und vernetzte präventive Gesamtsysteme – auch nicht für deren Teilausschnitt Elternarbeit – zu haben.

Die Angebote sind häufig losgelöst vom Gesamtsystem (z.B. bei Angeboten von Elternbildungskursen allein durch die Familienbildungsstätten). Es gibt viele gut gemeinte Einzelansätze mit isolierten Angeboten ohne Einbindung in ein Gesamtkonzept bzw. in Gesamt-Netzwerke. Bei vielen Ansätzen etwa der Schule oder der Kindertagesstätte besteht eine nur dürftige und wenig systematische Berücksichtigung des gesamten Jugendhilfe- und Sozialhilfesystems (von wenigen Ausnahmen in Modellprojekten abgesehen). Häufig ist eine Loslösung der Konzepte von den materiellen Kern-Problemen der Betroffenen (Arbeitslosigkeit, Einkommen, Wohnungsproblemen) und dem dazugehörigen Hilfe- und Unterstützungssystem (System der Sozialhilfe) erkennbar. Alles in allem gibt es auf den ersten Blick viele sympathische, aber strukturell vollkommen isolierte, rein *pädagogische* Angebote ohne Integration von z.B. Sozialberatungsangeboten, von Schuldnerberatung usw.

Häufig werden gut gemeinte, im Prinzip ausgezeichnete Instrumente vorschnell und isoliert implementiert, ohne sie wirklich in das Gesamtsystem zu integrieren. Das führt zu späteren Reibungsverlusten, zur deutlichen Reduzierung der Effektivität solcher Maßnahmen und schließlich auch zu rechtlichen Problemen. Typische Beispiele sind die Einführung der *Familienhebammen*, der *Baby-Besuchsdienste* und der *Familienzentren*. Die Familienhebammen wurden zum Teil an freie Träger vergeben, ohne sauber das Verhältnis zum Jugendamt (in Form des ASD) zu ordnen. Der Datenfluss zum ASD ist nur im Falle der Kindeswohlgefährdung, aber nicht bei erforderlichen Maßnahmen unterhalb dieser Schwelle abgesichert. Die Baby-Besuchsdienste sind teilweise an freie Träger oder an die Familien-Service-Büros der Gemeinden gegeben worden, womit die hervorragenden Chancen für ein flächendeckendes Screening durch den ASD ohne Not aufgegeben wurden. Familienzentren wurden und werden oft genug als Netzwerk-Knotenpunkte errichtet – ohne Einbindung in ein (meist ohnehin nicht vorhandenes) Gesamtkonzept und ohne deren Aufgaben von denen anderer Netzwerk-Einrichtungen (ASD und Sozialraumbüros, Familien-Servicebüros, Netzwerken Frühe Hilfen usw.) sauber abzugrenzen. Hier ist vieles gut gemeint, aber doch schlecht koordiniert, abgestimmt und gemanagt.

Gelegentlich ist auch eine gewisse Dominanz psychologischer Interventionskonzepte, entwicklungspsychologischer und klinisch-psychologischer Programme festzustellen (*Triple P* usw.) mit häufig zu schwacher Anbindung an die Instrumente der Jugendhilfe, z.B. an die Hilfen zur Erziehung (etwa die Sozialpädagogische Familienhilfe, die Erziehungsbeistandschaft) oder an das Sozialhilfesystem. Positive Gegenbeispiele sind natürlich auch vorhanden, z.B. die vom ASD aus organisierten jugendhilfespezifischen Elterntrainings (siehe z.B. im vorliegenden Band: Krüger: *Elternarbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung*, Homfeldt/Schulze-Krüdener: *Elternarbeit in der Heimerziehung*, Solf: *Elternarbeit in der Tagesgruppe*, Klauenberg et al.: *AWO-Elternwerkstatt*).

Vielfach wird faktisch reine Mütterbildung statt Väter- oder Eltern- und Familienbildung betrieben (vgl. im Grundlagen-Band – Stange et al. 2012: Lösel/Runkel: *Empirische Forsch-*

*ungsergebnisse im Bereich Elternbildung national und international*, S. 267 ff. oder Sacher mit dem Beitrag *Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern*, S. 297 ff.).

Auch wenn der Kooperationsgedanke in der Fachdiskussion<sup>9</sup> inzwischen unstrittig ist – von einer Breitenwirksamkeit kann in der realen Praxis im kommunalen Gesamtfeld noch keine Rede sein. Es herrscht nach wie vor ein ausgeprägtes ‚Säulen-Denken‘ vor. Die Fixierung auf die ‚eigene Säule‘ mag das Handeln zunächst vordergründig einfacher gestalten, macht die Konzepte auf Dauer aber ineffektiv und provoziert – zumindest langfristig – ihr Scheitern. Ein Kernproblem dürften aufseiten vieler Akteure die mangelnden rechtlichen Kenntnisse bzw. Struktur-Kenntnisse des Gesamtsystems sein. Dieses komplett zu durchschauen ist objektiv schwierig, da im Bereich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sehr heterogene, schwer verständliche und manchmal wenig aufeinander bezogene rechtliche und finanzielle Systeme und Akteure zusammenspielen sollen: Kinder- und Jugendhilfe, das Gesundheitswesen, die Schule, die Kindertagesstätten, die Arbeitsverwaltung, die Stadtplanung, zivilgesellschaftliche Akteure usw. Deshalb wird im Folgenden ein Versuch der Systematisierung und Ordnung vorgenommen.

Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass die Folgen des unverbundenen Nebeneinanders unterschiedlicher Einrichtungen, Organisationen und Akteure schmerzhaft sind:

- Es gibt Widersprüche zwischen den Instanzen und Ebenen, es kommt zu Interessenunterschieden, Kommunikationsschwierigkeiten und Informationsverlusten.
- Die Konzentration auf isolierte Einzelansätze verhindert umfassende und differenzierte Gesamtreaktionen auf komplexe, multidimensionale Problemlagen.
- Es gibt Orientierungsunsicherheit, Unklarheit und Diffusität im Handeln.
- Es kommt auch zu Fehleinschätzungen der unübersichtlichen Lage und so zu Fehlentscheidungen und -handlungen und zur Wahl falscher Strategien und Methoden.

Schmitt beklagt die „Segmentiertheit der Zuständigkeiten und Unterstützungsangebote aus der Perspektive des Entwicklungsverlaufs von Kindern und Jugendlichen“, die „unterschiedlichen Zuständigkeiten auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene“, die „verschiedenen ministeriellen bzw. sektoralen Zuständigkeiten auf gleicher Ebene“, was sich widerspiegeln in einem regional und lokal „bunten Feld unterschiedlicher freier Träger sowie Initiativen und sonstiger Zusammenschlüsse“. Diese „wechselnden Zuständigkeiten bei den Übergängen zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstanzen“ seien ein großes Problem, das teilweise noch dadurch verkompliziert werde, dass diese Vielfalt gleichwohl „in hohem Maße rechtlich normiert“ sei, was aus dem Vorteil der systematischen Absicherung manchmal auch Verselbstständigungen und Abschottungen machen könne. Schmitt macht auch auf einen sehr unschönen Mechanismus aufmerksam, nämlich das erhebliche „Risiko der Verschiebung frühzeitiger Unterstützung bzw. der Delegation von Verantwortung“. Das würde noch dadurch erleichtert, dass Defizite in der Qualität der eigenen Angebote sich häufig gar nicht in der eigenen Einrichtung, sondern bei einem ganz anderen „Bildungs- und Erziehungsakteur“ – und dies in der Regel auch noch viel später – bemerkbar mache (im Grundlagen-Band: Schmitt 2012, S. 460 ff.; zur Netzwerkarbeit). Die eigentlichen Ursachen sind dann bereits vergessen. Dieser Mechanismus reduziert

9 Siehe dazu auch den in den vergangenen Jahren breit geführten Diskurs zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe (Henschel/Krüger/Schmitt/Stange 2008), der hervorragende Impulse hervorbrachte, aber nur ein Teilsegment des viel größeren kommunalen Gesamtkonzeptes erfasst, das im vorliegenden Buch zur Diskussion gestellt wird.



die Motivation rechtzeitig und effektiv einzugreifen, weil man nicht im Sinne des Gesamtsystems denkt, sondern nur in den Egoismen des eigenen Teilsystems. Das treibt – aus der Sicht des Gesamtsystems – die Kosten dieses ineffektiven *Patchwork-Sozialsystems* permanent in die Höhe. Eine weitere Kostensteigerung erfolgt auch dadurch, dass es unkoordinierte Parallelstrukturen gleicher bzw. ähnlicher Angebote gibt, während sie an anderen Stellen fehlen.

### 6 Strukturen und Rahmenbedingungen als Hintergrundfolie für die Entwicklung einer Gesamtstrategie

Die gesamte Vielfalt und Widersprüchlichkeit des Feldes muss also erst einmal geordnet werden, damit dann alle Elemente sinnvoll aufeinander bezogen und abgestimmt werden können und – dies wäre die zentrale Zielsetzung – das Gesamtsystem und seine Elemente netzwerkangepasst und effektiv gesteuert werden können. Nur so wird sich schließlich – dies wird noch darzulegen sein – ein umfassendes, alle Institutionen und Akteure einbeziehendes *Gesamtsystem* und *Gesamtkonzept von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* als einem bedeutendem Kernelement im Rahmen großer *Präventions- und Bildungsketten von 0 bis 18* etablieren lassen! Dabei wird der jeweils besondere Beitrag der Einzelangebote zum großen Ganzen von Prävention und Intervention, von Bildung und Erziehung deutlich werden müssen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften haben sich einzubinden in ein Gesamtsystem, in ein Netzwerkverhältnis vielfältiger Unterstützungssysteme des deutschen Sozialsystems:

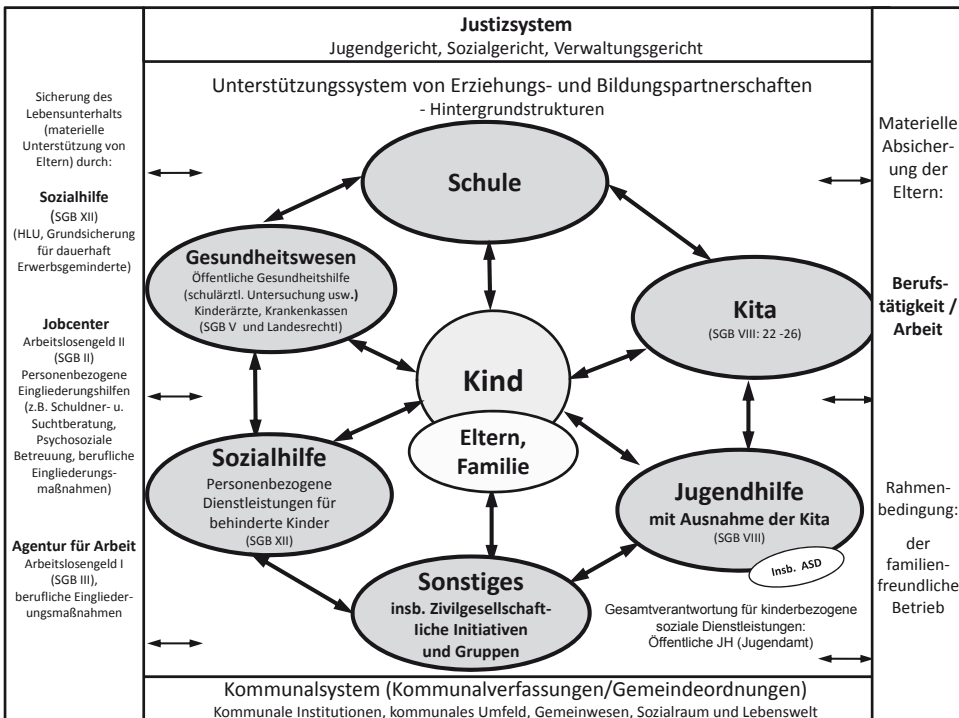


Abbildung 4: System-Hintergrundstrukturen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Wichtig ist bei dieser Betrachtung – auch im Zusammenhang mit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – nicht nur das System der Jugendhilfe, sondern das Gesamtsystem der Sozialarbeit (einschl. des Sozialhilfe-Bereichs), das Gesundheitswesen und das System der Schule zu berücksichtigen. Als Hintergrundfolie muss im Übrigen auch noch mitgedacht werden, dass nach *Kostenträgern* und *Durchführenden* zu differenzieren ist (z.B. ist das Sozialamt Kostenträger bei Behinderung, Durchführende die Lebenshilfe).

*Tabelle 1: Beispiele für Angebote der unterschiedlichen Systeme*

<b>Angebote</b>	<b>Institutionen (Durchführung)</b>	<b>Kostenträger</b>
schulärztliche Untersuchung, zahnärztliche Untersuchung in der Schule usw.	Gesundheitsamt/ Öffentliche Gesundheitshilfe	Kommune
Besuch von Hebammen	selbständige Hebammen	Krankenkasse
Beratungsstunden von Hebammen mit Migrationshintergrund	Kooperation von Jugendhilfe und Migrationsarbeit	Programmfinanzierung
Geburtsvorbereitungskurse, Rückbildungsgymnastik	z.B. selbständige Hebammen	Krankenkassen
Arbeit mit Eltern von Asthma- und Allergiekindern	Krankenhäuser, niedergelassene Ärzte	Krankenkassen
Bewegungskurse (bei Krankheitswert: z.B. bei Adipositas)	Krankengymnasten	Krankenkassen
Gesundheitserziehung	Kindergärten und Schulen	Krankenkassen und Träger von Kitas
Kurse der Krankenkassen für gesunde Ernährung	Kindergärten, Schulen, Jugendhäuser, Jugendverbände	Krankenkassen
Therapien (bei psychisch kranken Eltern – z.T. in Verbindung mit ihren Kindern)	Selbständige Therapeuten/Psychologen	Krankenkassen
Schwangerenberatung	Leistungen von Ärztinnen und Ärzten, insbesondere Frauenärzten/innen	Krankenkassen
Kinderärztliche Untersuchungen U 2 ff.	Gesundheitswesen, Kinderärzte/Kinderärztinnen	Gesundheitswesen, Krankenkassen
Beteiligung am frühen Screening, wie z.B. in Ludwigshafen (Geburtskliniken)	Gesundheitswesen, Geburtskliniken in Kooperation mit ASD	Gesundheitswesen, Kooperation zwischen den Systemen Krankenkassen und Jugendhilfe nach § 16
Begrüßungsbesuche bei allen Familien nach der Geburt eines Kindes, Angebote für „Neueltern“ (z.B. Informationsordner, Geschenke, Gutscheine beim Hausbesuch aller Familien mit Neugeborenen).	ASD oder freie Träger der Jugendhilfe, Familienservice-Büros	Jugendhilfe, z.T. Gemeindehaushalt
Sucht-Beratung	Drogen- und andere Suchtberatungsstellen	Sozialhilfe
Hilfen zur Erziehung (SGB VIII § 27 ff.), einschl. Leistungen nach § 35a	Freie (gemeinnützige gewerbliche) und öffentliche Träger der Jugendhilfe	Jugendhilfe
Sprachliche Heilambulanz, Sprachförderung, (Sprachstörungen, drohende Behinderung)	Logopäden	Sozialhilfe
Ergotherapie (drohende Behinderung)	Ergotherapeuten	Sozialhilfe, bei seelischer Behinderung auch Jugendhilfe

Angebote	Institutionen (Durchführung)	Kostenträger
Kinder- und Jugend-Therapie bei psychischer Erkrankung	Kinder- und Jugend-Therapeuten	Krankenkasse
Leistungen von Tagesmüttern zur Elternarbeit	Selbständige Tagesmütter	Jugendhilfe
Angebote zur Elternarbeit bzw. Eltern- und Familienbildung	Krippen, Kindergärten, Horte	Jugendhilfe
Elterntrainings	auf der Basis von § 16 agierende Familienbildungsstätten (nicht Volkshochschulen)	Jugendhilfe
Elterntrainings	z.B. durch die Volkshochschule – (auf der Basis der Erwachsenenbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze) nicht als Familienbildungsstätten	Erwachsenenbildung
Elterntaining für Alleinerziehende, z.B. für depressive Mütter (Palme-Projekt)	Angebote von Kindertagesstätten	Jugendhilfe
PEKiP-Gruppen	Zivilgesellschaftliche Initiativen und Gruppen, Selbsthilfegruppen, PEKiP-Verein	z.T. Jugendhilfe (§ 16), z.T. privat
Bewegungsangebote für Mütter mit Migrationshintergrund (und Erzieherinnen)	am frühen Abend in der Kindertageseinrichtung	z.B. durch Sportvereine oder privat
Materielle Hilfen außerhalb der gesetzlichen Ansprüche, z.B. Kleiderbörsen, Sozialkaufhäuser, kostenfreie tägliche Mittagssuppe in Kindertagesstätten für Schulkinder oder Obst und Gemüse für Kinder in der Kita und Schule	z. B. durch zivilgesellschaftliche Gruppen wie z.B. die Tafeln	privat, Spenden, Sponsoring
Babyschwimmen	privat oder durch Sportvereine oder durch zivilgesellschaftliche Gruppen organisiert	privat oder durch Sportvereine
Kinderwagentreffs	privat oder durch zivilgesellschaftliche Gruppen organisiert	privat
Soziale Projekte	Kulturvereine, Kirchengemeinden, Kinderschutzbund, Terres des Hommes, Deutsches Kinderhilfswerk, Lions Club, Firmen und Betriebe, Unternehmen als Sponsoren	privat, gemeinnützige Vereine, Sponsoring
Gesundheitsprojekte	Apotheken als Unterstützer	Unternehmen als Sponsoren
Angebote in und für Kindertagesstätten (Kooperation und Unterstützung)	Seniorenbeiräte, Ausländerbeiräte	privat
Deutschkurse für migrierte Frauen	Kindertagesstätten, Familienzentren	Jugendhilfe
Frühe Hilfen (§ 16) und KKG insbesondere im ersten Lebensjahr	Jugendamt (ASD) durch eigene Angebote oder an freie Träger delegierte	Jugendhilfe
Koordination und Steuerung der Netzwerke frühe Hilfen – allerdings mit einem erweiterten modernen Verständnis Früher Hilfen, die über reinen Kinderschutz bei potenziellen und realen riskanten Entwicklungen von Kindern und Familien hinausgeht und universelle Prävention (für alle Familien und Kinder) als Leitlinie verfolgt	Jugendamt (ASD)	Jugendhilfe

Angebote	Institutionen (Durchführung)	Kostenträger
Familienhebammen	Selbständige Familienhebammen	jetzt Jugendhilfe § 16 bzw. KKG § 3 [4]
Kindertageseinrichtungen bieten den Eltern vor den Kinderarzt-Untersuchungen U 8 und U 9 Gespräche und Entwicklungsdokumentationen an	Kindertageseinrichtungen	Jugendhilfe
Schwangerschafts- und Konfliktberatung	Beratungsstellen von freien Trägern	Landesrechtliche Regelungen
Migrationssozialarbeit	Freie Träger	Programmfinanzierung
Bildungs- und Teilhabepaket: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kommunale Gutscheine für die Kursgebühren von Elternkursen</li> <li>▪ Kunstschule</li> <li>▪ Volkshochschule</li> <li>▪ Städtische Bibliothek</li> <li>▪ Nachhilfeunterricht</li> </ul>	Freie Träger, ASD, Kindertagesstätten, Schulen	SGB II, und SGB XII realisiert durch Jobcenter und/oder Kommunen
Personenbezogene Dienstleistungen für behinderte Kinder: körperliche und geistige Behinderung (nicht „Seelische Behinderung“)	z.B. Lebenshilfe	Sozialhilfe – SGB XII – zuständig ist der örtliche Sozialhilfeträger (nicht „Seelische Behinderung“, für die die Jugendhilfe zuständig ist)
Frühförderstellen	Durchführung z.B. durch die Lebenshilfe	Finanzierung durch Sozialhilfe
Regelmäßige Eltern-Kind-Treffen für Eltern von Kindern mit Behinderung	Durchführung z.B. durch die Lebenshilfe	Sozialhilfe
Sicherung des Lebensunterhalts; materielle Unterstützung von Eltern	Sozialhilfeträger	nach SGB XII (HLU und Grundsicherung für dauerhaft Erwerbsgeminderte)
Arbeitslosengeld I	Agentur für Arbeit	SGB III
berufliche Eingliederungsmaßnahmen	Agentur für Arbeit und Jobcenter	SGB III und SGB II
Arbeitslosengeld II	Jobcenter	SGB II
Personenbezogene Eingliederungshilfen (z.B. Schuldner- u. Suchtberatung, Psychosoziale Betreuung, berufliche Eingliederungsmaßnahmen)	Freie Träger, selten auch Kommunen	Jobcenter (als Zusammenschluss von Kommunen/Landkreisen und Agentur für Arbeit – früher ARGE), Finanzierung, aber nicht Durchführung
Beratungsstellen für Erwachsene (Lebensberatung)	Freie Träger	Sozialhilfe, oder Eigenfinanzierung der Träger
Drogenentzug	Krankenhäuser Suchtkliniken	Krankenkassen (medizinischer Entzug) Rentenversicherung oder SGB XII (Entwöhnungsbehandlung)

### *Die Notwendigkeit einer Gesamtstrategie*

Mit einer fundamentalen Änderung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen und des strukturellen Verhältnisses der Teilsysteme zueinander ist nicht zu rechnen. Dies konnten auch das seit Anfang 2012 gültige *Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG)* und das *Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG)* nicht erbringen, sondern lediglich etliche – gut gemeinte und vielleicht auch nützliche – programmatische Hinweise. Deshalb kann nur eine markant geänderte Art und Weise der *Kommunikation* und der *Beziehungen* der Teilsysteme untereinander, die Fokussierung aller auf Kooperation, auf ein zu entwickelndes *präventives Gesamtkonzept* (einschließlich des *Teilkonzeptes* ‚Elternarbeit‘) und eine nachhaltig verankerte *Netzwerkstrategie* auf dem Hintergrund gemeinsam geteilter *Ziele* helfen. Das verhindert nicht nur ineffektive *Parallelstrukturen* und *Disparitäten* in der Versorgung einzelner Sozialräume. Gesamtblick und sinnvoll aufeinander abgestimmte Angebote führen auch zu Synergieeffekten und stellen eine angemessene Antwort auf komplexer gewordene Problemlagen bei weiterhin nicht weniger komplexen, politisch gesetzten rechtlichen Rahmenbedingungen dar.

Schon der bereits erwähnte *sozialökologische Blick* auf den Gesamtzusammenhang der Entwicklungs- und Lernbedingungen sowie die Schlüsselfaktoren beim Aufwachsen von Kindern legen diesen Ansatz nahe. Wenn man berücksichtigt, dass ein Kind und seine Eltern nicht nur in der Kita und in der Schule, sondern möglicherweise auch über die personenbezogenen Dienstleistungen für behinderte Kinder (SGB XII), Elemente des Gesundheitswesens (Kinderärzte, Krankenkassen) und von einer Vielfalt zivilgesellschaftlicher Institutionen, Organisationen und Initiativen, die sich ehrenamtlich um Kinder und Eltern kümmern (Vereine, Tafeln, Patenschaften usw.), unterstützt werden, liegt dies auf der Hand.

Es ist deutlich: Eine Erweiterung des rein einrichtungsbezogenen, elementarpädagogischen oder schulpädagogischen Blicks durch einen *systemischen, ganzheitlichen Blick* ist unverzichtbar! Das gilt für das *präventive, bildungsorientierte Gesamtkonzept* wie auch für das dort integrierte *Teilkonzept Elternarbeit/Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*.

Hinweise in die beschriebene Richtung liefert das seit Anfang 2012 gültige *Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG)* mit etlichen Ergänzungen zum SGB VIII und dem gleichzeitig enthaltenen eigenständigen Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG). Der Bund stellt mit dem KKG Fördermittel für die Länder zur Verfügung für den Einsatz von *Familienhebammen* und die Unterstützung für den Aus- und Aufbau der *Netzwerke Frühe Hilfen* (siehe hierzu Abschnitt 7.4, S. 48 ff.).

## **7 Schrittweise Ableitung und Entwicklung eines Teilkonzeptes für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Rahmen eines präventiven Gesamtkonzeptes**

### *7.1 Anforderungen an ein Teilkonzept als integraler Teil umfassender kommunaler Präventions- und Bildungsketten*

#### **7.1.1 Allgemeine Voraussetzungen und Eckpunkte**

Eine umfassende lokale Präventionsstrategie im Sinne einer Präventions- und Bildungskette sollte nach Hawkins/Catano mindestens folgende Elemente enthalten:

- „eine gemeinsame Definition des Problems
- eine verbindende Vision des angestrebten Wandels
- eine vollständige Reihe von Präventionsprogrammen, welche die gesamte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erfassen (Präventionskette)
- ein hohes Maß an Koordination und Kooperation unter Professionellen aus sozialen Diensten und Einrichtungen sowie beteiligten Bewohnern
- Fähigkeit zur Mobilisierung von persönlichen und finanziellen Ressourcen“ (Hawkins/Catano 1992, zit. nach Groeger-Roth 2010, S. 4)

Groeger-Roth weist darauf hin, dass unterschiedliche Sozialräume, Stadtteile und Gemeinden ganz verschiedene *Profile* bezüglich der relevanten Risiko- und Schutzfaktoren aufweisen und damit auch ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Handlungsstrategien erfordern. Es gehe darum, „eine lokal maßgeschneiderte“ Strategie mit einem „lokalen Profil der Risiko- und Schutzfaktoren“ zu konzipieren („*Gebietsprofile*“). Allerdings müsse im Sozialraum in den lokalen Netzwerken und Bündnissen über die Gewichtung immer ein *Konsens* hergestellt werden (*Priorisierung*). Dann müsste auf der Basis des so identifizierten Bedarfs (*Lücken*) ein *strategischer Stadtteil-Plan* entwickelt werden (das dürfte dem entsprechen, was wir in den diversen Förderprogrammen des Bundesfamilienministeriums als *Lokalen Aktionsplan* oder in der Sozialraum-Debatte als *Kommunalen Jugendplan* oder als *Sozialräumliche Jugendhilfeplanung* kennen), der als zentrales Steuerungselement natürlich klare *Zielbeschreibungen* enthalten müsste. Der Lokale Aktionsplan müsse aber möglichst auf bestehenden Strukturen, Programmen, Angeboten, Teams usw. – also auf vorhandenen Ressourcen – aufbauen und kontinuierlich im Sinne eines „*strategischen Monitoring*“ evaluiert werden. All dieses dürfte die für umfassende, langfristig angelegte Gesamtkonzepte so wichtige Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Identifikation („local ownership“) der Akteure erleichtern (Groeger-Roth 2010, S. 4 f.)

Die Programme und Maßnahmen bzw. das Teilkonzept für *Elternarbeit/Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* müssen integraler Teil eines Gesamtkonzeptes *kommunaler Präventions- und Bildungsketten* sein. Eine solche Gesamtstrategie würde ihren Fokus in dem von Schmitt entwickelten Modell (siehe im Grundlagen-Band, Schmitt 2012, S. 460 ff.) überwiegend auf der Präventionsebene der *systembezogenen Prävention* (der Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendzentren, Familien des Stadtraums, des Wohnumfeldes und der Nachbarschaft usw. – also als Angebot für viele gleichzeitig) haben, wenn auch die *personenbezogene* Ebene, die ja immer ein wenig in der Gefahr steht Einzelne zu stigmatisieren, wichtig bleibt.

### 7.1.2 Anforderungen und Prinzipien für die Entwicklung von Teil- und Gesamtkonzepten

Teil- und Gesamtkonzepte haben einigen Anforderungen und Prinzipien verantwortungsvoller Planung und der Zusammenarbeit mit Eltern zu genügen:

- das *ganze* System einbeziehen sowohl in die Gesamtstrategie wie in das dort integrierte Teilkonzept (*integriertes Handlungskonzept*)
- dabei gleichwohl an den bestehenden Strukturen der ‚starken‘ Teilsysteme *Jugendhilfe (ASD)*, *Kindertagesstätten* und *Schule* andocken und von dort aus moderne, intelligente Steuerungsmechanismen und Gremien entwickeln

- einen partei-, institutionen-, organisationen-, verbände- und sozialraumübergreifenden *Konsens* herstellen, um das ‚Ganzheitliche‘ und das ‚Gesamt‘ im Konzept auch wirklich nachhaltig tragfähig zu halten
- auch in der *zeitlichen Dimension* ganzheitlich, d.h. insb. auch sehr *langfristig* denken (den verbreiteten Fehler vermeiden, nur in politischen Vierjahres-Rhythmen zu planen – von vornherein eine längerfristige Perspektive einnehmen, z.B. von zehn Jahren, im Hinblick auf Kosten-Nutzen-Analysen sogar den gesamten Lebenslauf eines Menschen im Auge haben)<sup>10</sup>
- das Gesamtkonzept mit dem integrierten Teilkonzept ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaften‘ *sozialräumlich* konzipieren (Regionalisierung, Dezentralisierung, Sozialraum- und Lebensweltorientierung, Stadtteilorientierung)
- *Vernetzungsarbeit* in den Fokus stellen (Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in *kommunalen Netzwerken* des Sozialraums)
- Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft *differenziert* anlegen: geschlechtlich (Gender-Mainstreaming), lebensalterbezogen, lebenslagenbezogen (im Hinblick auf markante sozialstatistische Merkmale: Armut, Migration, Bildungspartizipation usw.)
  - dabei *alle* relevanten Gruppen erfassen, gleichzeitig aber auch *zielgruppendifferenziert* akzentuieren
  - dabei zwar *alle Lebensalter* berücksichtigen, aber auch *lebensalterdifferenzierte* Schwerpunkte setzen
  - einerseits *alle Lebenslagen* im Blick haben, andererseits *lebenslagendifferenziert* fokussieren (Milieus, sozialstatistische Besonderheiten der Zielgruppen) und Strategien für schwer erreichbare Eltern einbauen
- saubere und klare *Indikationen* für differenzierte Strategien, Formen und Methoden für ebenso differenzierte Aufgaben der Gestaltung von Partnerschaften definieren
- leichte *Zugänglichkeit* und *Niedrigschwelligkeit* an allen Stellen des Systems sicherstellen
- Defizite erkennen und beheben (dennoch Dominanz des positiven Prinzips von Bildung und Erziehung auf dem Hintergrund von *Ressourcenorientierung*)
- Partnerschaften immer am Prinzip *Freiwilligkeit* orientieren
- *Eltern- und Kinder-Partizipation* in allen Bereichen sicherstellen: z.B. auch in der Schule vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern in möglichst früh einsetzenden, gut organisierten, langfristigen Programmen anbieten (Eltern und nach Möglichkeit auch die SchülerInnen an der Entwicklung der Konzepte beteiligen, vgl. Sachers Beiträge in diesem Band, S. 70 ff. und S. 77 ff.)
- das Prinzip *Haltung* (transparente, geteilte Werte, Vertrauen, Beziehungsaufbau) als roten Faden durch alle Kooperationsformen beachten
- *Wertschätzung und Anerkennung* als Merkmal der kommunalen Kultur der Kooperation auch im Alltag systematisch fördern (vielfältige Formen der Anerkennungskultur im Sinne von Honneth)

---

<sup>10</sup> Hier sei nochmals auf die Analyse von Meier-Gräwe/Wagenknecht (Nationales Zentrum für frühe Hilfen 2011) zu den Kosten und zum Nutzen früher Hilfen erinnert, in der – bezogen auf eine Gesamtrechnung aller Kosten im Lebenslauf von Betroffenen – teilweise spektakuläre Kosteneinsparungen in mehreren Szenarien errechnet wurden.

- die besondere *Rolle der Eltern* in Präventions- und Bildungsketten transparent und offen handhaben (hin und wieder durchaus auch eine kritische Betrachtung der Elternrolle erlauben)<sup>11</sup>
- beachten, dass es in der Elternarbeit in letzter Instanz immer um die *Kinder und Jugendlichen* geht (Legitimierung jeder Strategie, jeder Methode vor diesem Grundsatz)
- die erforderlichen *Rahmenbedingungen* und Ressourcen zur Verfügung stellen
- Bestandteil sowohl für ein Gesamtkonzept als auch für ein integriertes Teilkonzept muss ein *Qualifizierungs-Programm* mit Trainingsmodulen, Handbüchern, Checklisten und Materialien zur Selbstevaluation sein – ein Ansatz, mit dem *NetzwerG*, die Herausgebergruppe dieses Buches, im Rahmen des *PRINT*-Programms und des *NiKo*-Programms des niedersächsischen Sozialministeriums in den letzten zehn Jahren ebenfalls exzellente Erfahrungen gemacht hat (vgl. auch die Forderung von Groeger-Roth 2010, S. 7 ff.). Wenn die Implementation des Programms nicht mit Qualifizierung und Schulung verbunden wird, die i.d.R. für Umsetzungstreue und nachhaltig tragende Motivation der Teams sorgen kann, besteht langfristig immer die Gefahr eines langsamen, aber sicheren Abstiegs.
- Konzepte der Elternkooperation bzw. von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften dürfen nur auf dem Hintergrund der Forschungslage entwickelt werden (keine konzeptionslose, impressionistische und rein aktionistische, erlebnisorientierte Elternarbeit, keine *kolonisierende* Elternarbeit, welche die Elternhäuser zu bloßen Außenstellen der Schule macht und auch keine *parentokratische* Elternarbeit, welche den Eltern übergewichtigen Einfluss auf die Einrichtungen einräumt (vgl. Sachers Beiträge in diesem Band u. S. 70 ff. und S. 77 ff.))
- sämtliche Programme regelmäßig evaluieren

Die Ansprüche an ein kommunales System für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind also hoch. Kann dieser Anspruch in der Praxis aufrechterhalten werden?

Einfache Fundamentalforderungen nach einem weiteren großen kommunalen Projekt und damit verbundene Belastungen sind sicher nicht zielführend. Eine Weiterentwicklung in diesem Bereich muss mittelfristige Entlastungen durch kreatives und intelligentes Nutzen ganzheitlicher Erkenntnisse und integrierter Handlungsstrategien erbringen! Im Übrigen gilt: Die Akteure eines präventiven Konzeptes für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften müssen zwar alles kennen und verstehen, aber nicht alles selbst machen. Hier kommt es darauf an, eine gezielte Auswahl zu treffen und das Richtige und Wichtige zu tun. Es geht um maßgeschneiderte Konzepte, die den lokalen Bedingungen optimal angepasst sind. Es geht um Konzentration und Profilbildung! Gerade das Kooperieren, das Bilden von Netzwerken, das Bündeln von Ressourcen und deren gegenseitige intelligente Nutzung können hier entlasten. So, wie auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen auf lange Sicht die Orientierung am sozialökologischen Lernbegriff das Lernen und die Entwicklung effektiver fördert, weil die Vielfalt und Einheit des formellen, des non-formalen und des informellen Lernens schließlich wirkungs-

---

11 Die Tatsache, dass auch von Elternseite her die Kooperation nicht immer als vielfältige, gruppenbezogene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gesehen wird, sondern manchmal nur auf das eigene Kind bezogene Partikularinteressen verfolgt werden und gelegentlich sogar in Konkurrenz zu anderen Eltern gegangen wird, kann zum Problem werden. Es muss versucht werden, die Einsicht zu vermitteln, dass es im Interesse aller Kinder in Präventions- und Bildungsketten eben um die sozialökologische Entwicklung mit vielen Lernpartnern geht und nicht nur formelle Bildung, sondern auch non-formales und informelles Lernen wichtig sind und dass auch das eigene Kind Teil solcher sozialökologischen Gesamtzusammenhänge und Systeme ist und auf deren Funktionieren angewiesen ist.



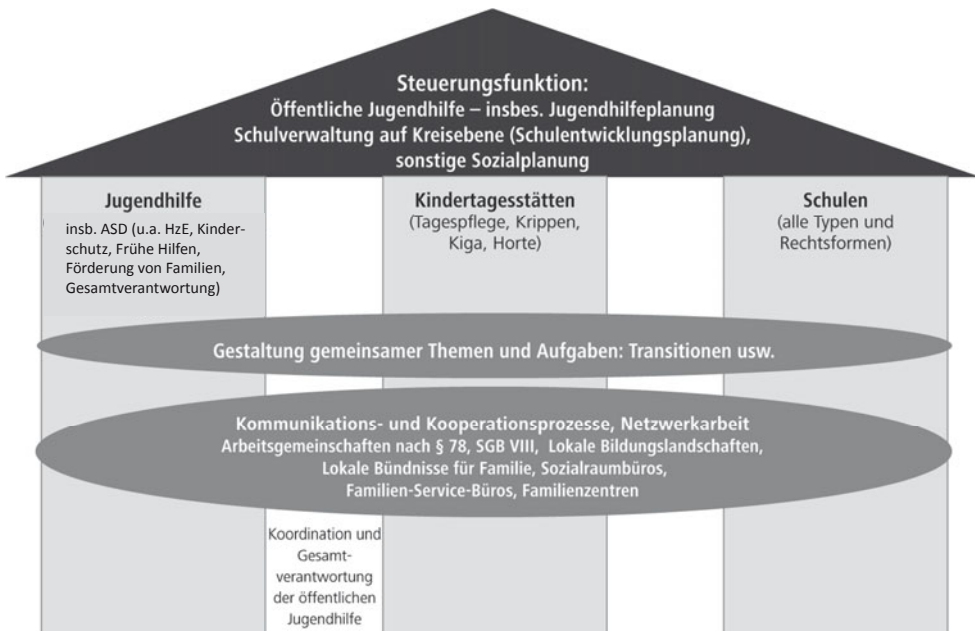
voller und nachhaltiger sind, so gilt dies analog für kommunale Konzepte für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die sie umsetzende Vielfalt der Akteure.

7.2 Die drei zentralen Stützpfiler einer präventiven Gesamtstrategie mit integriertem Teilkonzept ‚Elternarbeit/Erziehungs- und Bildungspartnerschaften‘

Es drängen sich nun drei zentrale *Schwerpunktbereiche* (‚Stützpfiler‘) einer Gesamtstrategie zwingend auf:

- die *Kinder- und Jugendhilfe* in Form des ASD als erster großer strategischer Ansatzpunkt und *Stützpfiler* der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Präventions- und Bildungsketten (insb. für alle frühen und präventiven Hilfen vom ASD und der Bezirkssozialarbeit aus; hier noch ausgenommen: Kindertagesstätten und Schulen)
- *Kindertagesstätten* als zweiter strategischer Ansatzpunkt und *Stützpfiler* der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Präventions- und Bildungsketten (rechtlich zwar auch als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, aber doch mit einer gewissen Eigenständigkeit und Bildungsspezialisierung)
- *Schulen* als dritter großer strategischer Ansatzpunkt und *Stützpfiler* der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Präventions- und Bildungsketten

Allen drei Teilsystemen ist gemeinsam, dass sie große, rechtlich und finanziell besonders abgegrenzte und abgesicherte Systeme sind. Kindertagesstätten und Schulen haben außerdem noch den großen Vorzug, dass im Prinzip jedes Kind sie durchlaufen muss.



**Die Stützpfiler der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Abbildung 5: Die drei Stützpfiler und Schwerpunkte eines Teilkonzeptes für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Rahmen eines präventiven kommunalen Gesamtkonzeptes

### 7.3.1 Die Kinder und Jugendhilfe als erster großer strategischer Ansatzpunkt und Stützpfiler von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in kommunalen Präventions- und Bildungsketten

Hier ist vor allem an den Allgemeinen Sozialdienst zu denken, weil er besonders qualifiziert ist im Umgang mit den Eltern prekärer Kinder- und Jugendgruppen (selektive und indizierte Prävention, Intervention), aber auch, weil er die Lücke zwischen der Geburt und der Krippe im ersten Lebensjahr schließen kann (für *alle* Eltern, Kinder und Jugendlichen – also *universell-präventiv* ausgerichtet) und im Übrigen auch die gesetzlich definierte Gesamtverantwortung der Jugendhilfe am besten abbildet.

Die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gewinnt oft gerade dann besondere Bedeutung, wenn sich in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen massive Störungen andeuten oder bereits eintreten und die Probleme nicht mehr aus eigener Kraft durch die Familie zu lösen sind. Hier stellt die *Kinder- und Jugendhilfe* besondere Leistungen und Instrumente für prekäre Lebens- und Erziehungslagen zur Verfügung. Zwar ist die Kinder- und Jugendhilfe formell für *alle* Kinder zuständig, dennoch hat sie einen besonderen Fokus auf Erziehung und Bildung in Familien in besonderen Belastungssituationen – bis hin zur Kindeswohlgefährdung. Sie hat deshalb innerhalb eines großen Gesamtkonzeptes für Bildungs- und Präventionsketten eine zentrale Bedeutung.

Hier erfolgen rechtzeitige und frühe Interventionen in Familien – wie sie vorbildlich z.B. im *Dormagener Qualitätskatalog der Kinder und Jugendhilfe* geregelt sind (Jugendamt der Stadt Dormagen 2011, S. 101 ff., 111 ff., 39 ff.) oder in den diversen *Netzwerken Frühe Hilfen* an verschiedenen Orten in Deutschland. Es handelt sich hier um die komplementäre Spezialität eines wichtigen Stützpfilers, der durch intensive Kooperation mit den Eltern und Familien für viele Kinder und Jugendliche die Teilhabe auch an den Programmen der anderen Stützpfiler des Gesamtkonzeptes überhaupt erst ermöglicht.

Nicht nur der besondere Stellenwert und die Bedeutung des ASD bei den frühen Hilfen (im ersten Lebensjahr vor dem Eintritt in die Krippe), auch die hier viel besser mögliche Abstimmung mit den sonstigen Interventionen des ASD in den ersten drei Lebensjahren (z.B. SPFH) bieten einen strategischen Vorteil.

Allerdings: Der ASD hat sich in der Vergangenheit traditionell stärker im *interventiven* Bereich und im Rahmen der *indizierten Prävention* engagiert, aber vergleichsweise wenig in der *universellen Prävention* bewegt. Hier ist sehr wichtig, dass es – insbesondere im ersten Lebensjahr, für das derzeit oft keine echte Zuständigkeit vorzuliegen scheint – zu einer Ausweitung der universell-präventiven Arbeit des ASD kommt. Moderne Allgemeine Sozialdienste engagieren sich auch im Bereich der (sehr weit gefassten) *Allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie/Familienbildung* (§ 16 SGB VIII) (z.B. über Baby-Besuchsdienste/Willkommens-Besuche, Vermitteln von Angeboten und Fördermaßnahmen von anderen Trägern und Einrichtungen in diesem Bereich).

Auch der Einsatz der Familienhebammen<sup>12</sup> sollte – wie bereits auf S. 33 angedeutet – vom ASD her koordiniert und nicht an freie Träger delegiert werden. Sicher gibt es hier abweichende Auf-

---

12 Siehe hierzu die Ausführungen im Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG). Im § 3 *Rahmenbedingungen für verbindliche Netzwerkstrukturen im Kinderschutz* heißt es im Absatz (4):  
Dieses Netzwerk soll zur Beförderung Früher Hilfen durch den Einsatz von Familienhebammen gestärkt werden.

fassungen. Diese berücksichtigen aber nicht, dass der Datenfluss von den Familienhebammen zum ASD im Falle der Kindeswohlgefährdung zwar rechtlich sauber geregelt ist – für alle anderen Fälle (z.B. wenn der ASD auf selektive oder universelle Präventionsbedarfe bestimmter Familien aufmerksam gemacht werden soll)<sup>13</sup> gilt dies aber nicht. Im Übrigen muss die Frage gestellt werden, wie die Familienhebammen eigentlich zu ihren Fällen kommen.<sup>14</sup> Es spricht also einiges für die geforderte Anbindung der Familienhebammen an die Jugendämter.

Zu den Vorzügen des ASD zählt auch, dass er zur *Sozialberatung* verpflichtet ist, was in der Regel ein häufiger Bedarf der Familien ist, mit denen der ASD am meisten zu tun hat.

Dass der ASD für den Bereich der Frühen Hilfen im engeren Sinne (im Kontext von Kindeswohlgefährdung) zuständig ist, die *Netzwerke frühe Hilfen* koordinieren und sich über die indizierte Prävention hinaus auch universell-präventiv und selektiv-präventiv profilieren sollte, ist bereits gesagt worden. Neu ist, dass die universell-präventive Aufgabe des ASD nun über erweiterte gesetzliche Grundlagen gestützt wird. So ergibt sich aus der Ergänzung des § 16 SGB VIII im neuen Bundes Kinderschutzgesetz ein wichtiger Hinweis. Dort wird nach Absatz 2 folgender neuer Absatz 3 eingefügt:

(3) Müttern und Vätern sowie schwangeren Frauen und werdenden Vätern sollen Beratung und Hilfe in Fragen der Partnerschaft und des Aufbaus elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen angeboten werden.

Diese Aufgaben können im Regelfall nicht durch die Kindertagesstätten als Familienzentren geleistet werden, da sie ihr Krippenangebot meistens mit dem zweiten Lebensjahr beginnen. Das gilt vergleichbar auch im Hinblick auf den § 2 des *Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz* (KKG):

§ 2 Information der Eltern über Unterstützungsangebote in Fragen der Kindesentwicklung

(1) Eltern sowie werdende Mütter und Väter sollen über Leistungsangebote im örtlichen Einzugsbereich zur Beratung und Hilfe in Fragen der Schwangerschaft, Geburt und der Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren informiert werden.

(2) Zu diesem Zweck sind die nach Landesrecht für die Information der Eltern nach Absatz 1 zuständigen Stellen befugt, den Eltern ein persönliches Gespräch anzubieten. Dieses kann auf Wunsch der Eltern in ihrer Wohnung stattfinden. Sofern Landesrecht keine andere Regelung trifft, bezieht sich die in Satz 1 geregelte Befugnis auf die örtlichen Träger der Jugendhilfe.

Hinzu kommen vielfältige Funktionen des Netzwerkmanagements für viele sonstige Jugendhilfemaßnahmen im Sozialraum, die aus § 4 des *Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz* (KKG) abgeleitet werden können (siehe dazu den Beitrag über Planung und Steu-

---

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützt den Aus- und Aufbau der Netzwerke Frühe Hilfen und des Einsatzes von Familienhebammen auch unter Einbeziehung ehrenamtlicher Strukturen durch eine zeitlich auf vier Jahre befristete Bundesinitiative, die im Jahr 2012 mit 30 Millionen Euro, im Jahr 2013 mit 45 Millionen Euro und in den Jahren 2014 und 2015 mit 51 Millionen Euro ausgestattet wird. Nach Ablauf dieser Befristung wird der Bund einen Fonds zur Sicherstellung der Netzwerke Frühe Hilfen und der psychosozialen Unterstützung von Familien einrichten, für den er jährlich 51 Millionen Euro zur Verfügung stellen wird. Die Ausgestaltung der Bundesinitiative und des Fonds wird in Verwaltungsvereinbarungen geregelt, die das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Einvernehmen mit dem Bundesministerium der Finanzen mit den Ländern schließt.

13 Das ginge nur mit ausdrücklichem Einverständnis für die Informationsweitergabe durch die betroffenen Familien.

14 Hier wären die normalen Hebammen und die Geburtskrankenhäuser für ein erstes Screening eigentlich viel besser geeignet, wobei auch hier der Datenschutz beachtet werden muss.

erung in diesem Band auf S. 472 ff.). Auch hier ist der Allgemeine Sozialdienst besser als alle anderen Einrichtungen geeignet, weil er die *Gesamtverantwortung* der öffentlichen Jugendhilfe am besten abbildet.

### 7.3.2 Kindertagesstätten als zweiter strategischer Ansatzpunkt und Stützpfiler von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in kommunalen Präventions- und Bildungsketten

Der herausgehobene und spezifische Stellenwert der Kita innerhalb eines Gesamtkonzeptes beruht auf einer Reihe von strategischen Vorteilen, über die nur der *Kindertagesstätten-Bereich* verfügt. Elternarbeit und Elternkooperation im Allgemeinen und das Zusammenwirken von Elternschaft und anderen Erziehungsinstanzen im Besonderen sind – im Vergleich zur Mitwirkung in Schulen – im Kita-Bereich um vieles leichter, z.B. durch

- die Möglichkeit der relativ frühen und rechtzeitigen Intervention und Förderung (Frühwarnsystem), d.h. Einflussnahme dann, wenn noch gute Veränderungsmöglichkeiten bestehen
- die relativ starke Machtposition der Eltern aufgrund der Freiwilligkeit im Vertragsverhältnis
- die Alltags- und Lebensweltorientierung von Kindertagesstätten, die sich in der Niedrigschwelligkeit der Zugänge und der Wohnortnähe äußern (Sozialraumorientierung: der Einzugsbereich und Radius einer Kita oder Tagespflegestelle ist i.d.R. wesentlich kleiner als der einer Schule)
- verstärkte Möglichkeiten der Selbstorganisation der Eltern

### 7.3.3 Schulen als dritter strategischer Ansatzpunkt und Stützpfiler von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Kommunalen Präventions- und Bildungsketten

Der Stellenwert der Schule innerhalb eines präventiven Gesamtkonzeptes erschließt sich aufgrund folgender Spezifika: Zwar setzen die Einflussmöglichkeiten der Schule deutlich später ein als in der Kindertagesstätte – zu einem Zeitpunkt, an dem sich Zeitfenster für bestimmte Basiskompetenzen bereits teilweise geschlossen haben. Dies bedeutet natürlich nicht, dass Erziehungs- und Bildungseinflüsse in der Schulzeit nicht mehr in relevantem Umfang möglich wären. Sie sind nur anderer Art, aber ähnlich bedeutsam (wenn man den Gesamterwerb von Bildung und Kompetenzen für Lebens-, Studier- und Berufsfähigkeit betrachtet). Und: Schule erreicht *alle* Kinder und Jugendlichen – und dies über *viel mehr Jahre* als die Kindertagesstätte.

Die Kooperation mit den Eltern mag in diesem Stützpfiler vielfach schwach ausgebildet sein – sie muss es aber nicht. Es liegen hier keine prinzipiellen Grenzen vor, zumal ja das Gesamt-Zeitfenster, das für die Kooperation zur Verfügung steht, sehr groß ist. Es muss allerdings das ganz besondere *Profil* von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften für diesen Stützpfiler noch besser herausgearbeitet werden.

Eines ist klar: Es gibt keine ‚beste‘ Strategie, die sich nur auf eines der Teilsysteme bzw. einen der *strategischen Ansatzpunkte und Stützpfiler* konzentriert. *Jeder* einzelne dieser Ansatzpunkte bleibt wichtig und wirkt komplementär. Jeder ist unverzichtbarer Teil eines Gesamtkonzeptes. Alle Teilelemente haben eigene Aufgaben – wenn auch nicht jede dieser Instanzen die *übergeordnete Steuerungsfunktion* übernehmen kann (dazu mehr im Kapitel 5, S. 32 ff.). Jeder einzelne der strategischen Ansatzpunkte und Stützpfiler kann sich durchaus mit einem eigenen *Teil-Konzept* positionieren. Eine Fokussierung auf den eigenen Schwerpunktbereich (der dann

eher eine ‚Säule‘ wäre) bleibt noch solange sinnvoll, wie die Kooperationsmöglichkeiten und Vernetzungschancen mit den anderen Stützpfählern und weiteren Partnern im Konzeptionellen wie auch im Handeln konsequent berücksichtigt werden. Diesem Punkt widmet sich der nächste Abschnitt.

Grundprinzip einer ganzheitlichen Planung für Elternarbeit, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und Familienbildung (bzw. die „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ nach § 16 SGB VIII) auf sozialräumlicher Ebene muss also das systematische Andocken an diese drei großen strategischen Ansatzpunkte und Stützpfähler der Prävention und Bildung (ASD, Kindertagesstätte, Schule) sein. Realität ist aber, dass bspw. im Bereich der Familienbildung die Anbieter der Maßnahmen sehr häufig aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen und Familienbildungsstätten)<sup>15</sup> kommen, ab und zu aus dem Kindertagesstättenbereich, hin und wieder aus dem Bereich der Schule (wenn auch viel zu wenig) und gelegentlich auch aus dem Bereich der zivilgesellschaftlichen Organisationen. Recht selten steht der ASD hinter entsprechenden Angeboten, obwohl es gute ASD-spezifische Elterntrainings gibt.

Alle anderen Sozialisations- und Erziehungsinstanzen versprechen *viel weniger Hebelwirkung* und Änderungschancen, können aber in diese Hauptlinien integriert werden. Es geht nicht nur darum, die Ressourcen, Energien und Kräfte zu bündeln und zu konzentrieren, sondern auch darum, endlich diese drei Schwerpunktbereiche mit langfristiger Orientierung fokussiert auszubauen und mit Geduld verlässlich und länger bei dieser Strategie zu bleiben, statt ständig neue Ansatzpunkte, insbesondere isolierte Einzelmaßnahmen, auszuprobieren.

Die dargestellten drei Stützpfähler stehen natürlich in Wirklichkeit in zeitlicher Hinsicht nicht nebeneinander, sondern bauen aufeinander auf (Schule folgt Kindertagesstätte, was in der nächsten Abbildung 6 bereits berücksichtigt ist).

Die drei Schwerpunktbereiche weisen auch ein sehr unterschiedliches Profil im Hinblick auf ihren Beitrag zur Elternarbeit im Rahmen von Präventions- und Bildungsketten auf. Dabei bietet der Kernbereich der Jugendhilfe (ASD) als einziger Bereich *alle drei Präventionsformen* an (und ganz allein die 4. Form, den massiven Eingriff, also die Intervention i.e.S. – s. S. 22), der Kindertagesstätten- und Schulbereich jeweils lediglich *universelle* und teilweise *selektive* Präventionsangebote mit Eltern an. Dabei ist sicher der Beitrag der Kindertagesstätten zur universellen Prävention deutlich größer als der der Schule, weil dort doch eher zu spezifische Formen der Elternarbeit und Elternbildung vorherrschen (orientiert am formellen statt am non-formalen und informellen Lernen).

---

15 Erwachsenenbildungseinrichtungen können kein eigener Stützpfähler mit Netzwerkaufgaben sein, sondern – wie die Familienbildungsstätten – eher hilfsweise Zulieferer, weil sie i.d.R. nicht niedrigschwellig genug arbeiten.

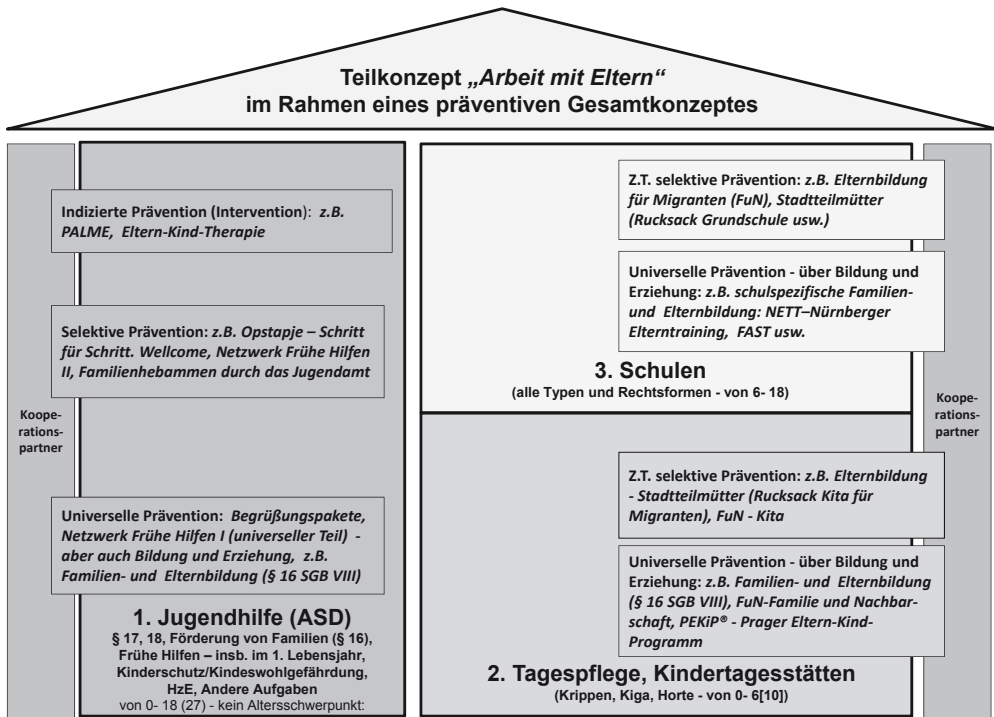


Abbildung 6: Teilkonzept ‚Arbeit mit Eltern‘ im Rahmen eines präventiven Gesamtkonzeptes

#### 7.4 Institutionelle Knotenpunkte („Kristallisationskerne“) und Netzwerke

Ein Gesamtkonzept der Bündnisse, Kooperationsverbände und Netzwerke muss zwar vor allem *lebensphasenstrukturierend*, d.h. entlang der Biografie von Kindern und Jugendlichen gedacht werden, also alle Lebensphasen abbilden. Dabei kann es aber durchaus zu einzelphasenorientierten *Schwerpunkt-Netzwerken* kommen (z.B. den *Netzwerken Frühe Hilfen*<sup>16</sup>, die dann aber nicht einfach defizitorientiert auf dem Niveau von sekundärer und tertiärer Prävention, sondern stärker allgemeinpräventiv arbeiten müssten). Sie können dabei auch die Form von *institutionellen Knotenpunkten* für Netzwerke annehmen, wie etwa Kindertagesstätten als *Familienzentren* (ggf. sogar mit angegliederten, vom Jugendamt koordinierten Netzbüros)<sup>17</sup> und damit starke und kraftvolle *strategische Netzwerke*<sup>18</sup> darstellen. Aber auch solche Schwerpunkt-Netzwerke müssen sich sinnvoll und transparent in ein kommunales Gesamtkonzept einordnen.

16 Solche Netzwerke könnte man durchaus – wenn auch inhaltlich erweitert – als Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII interpretieren.

17 Unter geeigneten Rahmenbedingungen und Ausgangslagen (besonders belastete Stadtteile) könnte es sinnvoll sein, ein Familienzentrum auch im Schulbereich um eine ‚Community-School‘ herum zu organisieren.

18 Strategisch organisierte Netzwerke haben gegenüber projektorientierten Netzwerken und partnerschaftlich organisierten dauerhaften Netzwerken einen etwas anderen, von der ursprünglichen Netzwerkkategorie nur vordergründig abweichenden Charakter: Ein Akteur übernimmt größere Verantwortung oder verfügt über mehr Ressourcen (wie eben ein vom Jugendamt ‚gesponsertes‘ Netzbüro in einem Kindertagesstätten-Familienzentrum). Wegen der deutlichen Einsicht, dass gemeinsames Agieren mehr Vor- als Nachteile bringt und dass der Nutzen für alle ganz klar nachweisbar ist, entwickelt sich überhaupt kein Problem daraus, dass in strategisch organisierten

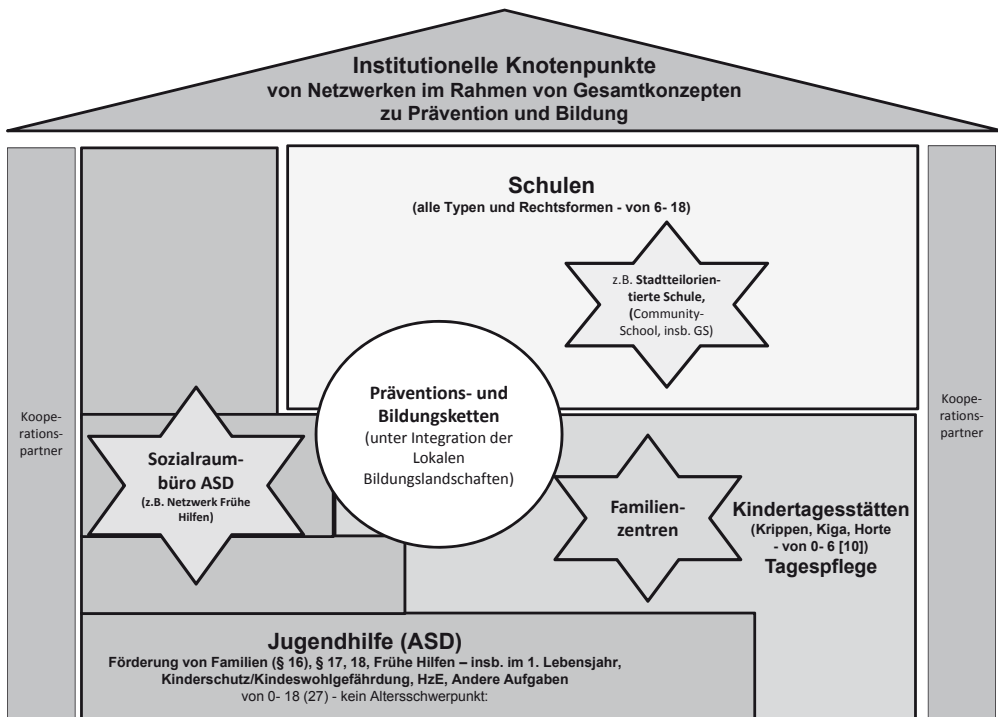


Abbildung 7: Institutionellen Knotenpunkte von Netzwerken im Rahmen von Gesamtkonzepten

Solche institutionellen Knotenpunkte sind im Allgemeinen auch Mittelpunkt von größeren Gesamt-Netzwerken und haben meistens auch entscheidende Bedeutung in der Netzwerksteuerung.

Das gleiche gilt auch für die inzwischen breit diskutierten Netzwerke Frühe Hilfen (Künster/Knorr/Fegert/Ziegenhain 2010, S. 241 ff.; Lohmann/Lenzmann/Bastian/Böttcher/Ziegler 2010, S. 182 ff.; Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration 2010; Sann 2010, S. 17 ff.; Ziegenhain/Schöllhorn/Künster/Hofer/König/Fegert 2010).

Zur Frage der Koordination und Steuerung von Netzwerken (Netzwerkmanagement) sei auf den Beitrag *Planen und Steuern von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Rahmen von Präventions- und Bildungsketten* verwiesen (Seite 472 ff.).

Ein wichtiger Beitrag zur Netzwerkdiskussion wurde durch das seit Anfang 2012 gültige *Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG)* geleistet – mit etlichen Ergänzungen zum SGB VIII und dem gleichzeitig enthaltenen eigenständigen Gesetz zur *Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG)*. Dort heißt es:

---

Netzwerken dominierende Akteure verstärkt bestimmte Aufgaben und Funktionen übernehmen, aber eben auch eine große Koordinationsressource sind (vgl. Schack 2007, S. 261 ff.).

### § 3 Rahmenbedingungen für verbindliche Netzwerkstrukturen im Kinderschutz

(1) In den Ländern werden insbesondere im Bereich Früher Hilfen flächendeckend verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit der zuständigen Leistungsträger und Institutionen im Kinderschutz mit dem Ziel aufgebaut und weiterentwickelt, sich gegenseitig über das jeweilige Angebots- und Aufgabenspektrum zu informieren, strukturelle Fragen der Angebotsgestaltung und -entwicklung zu klären sowie Verfahren im Kinderschutz aufeinander abzustimmen.

(2) In das Netzwerk sollen insbesondere Einrichtungen und Dienste der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Einrichtungen und Dienste, mit denen Verträge nach § 75 Absatz 3 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch bestehen, Gesundheitsämter, Sozialämter, Gemeinsame Servicestellen, Schulen, Polizei- und Ordnungsbehörden, Agenturen für Arbeit, Krankenhäuser, Sozialpädiatrische Zentren, Frühförderstellen, Beratungsstellen für soziale Problemlagen, Beratungsstellen nach den §§ 3 und 8 des Schwangerschaftskonfliktgesetzes, Einrichtungen und Dienste zur Muttergenesung sowie zum Schutz gegen Gewalt in engen sozialen Beziehungen, Familienbildungsstätten, Familiengerichte und Angehörige der Heilberufe einbezogen werden.

(3) Sofern Landesrecht keine andere Regelung trifft, soll die verbindliche Zusammenarbeit im Kinderschutz als Netzwerk durch den örtlichen Träger der Jugendhilfe organisiert werden. Die Beteiligten sollen die Grundsätze für eine verbindliche Zusammenarbeit in Vereinbarungen festlegen. Auf vorhandene Strukturen soll zurückgegriffen werden.<sup>19</sup>

Das *Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG)* muss allerdings etwas relativiert werden. Es hätte ein echter materieller Meilenstein und Paradigmenwechsel in die beschriebene Richtung sein können. Leider sieht das Gesetz im Prinzip aber überwiegend Präzisierungen und Ergänzungen zu Sachverhalten vor, die im SGB VIII bereits vorhanden waren und überwiegend auf der Ebene von *Programmnormen* liegen. Es sind kaum neue Rechtsansprüche auf Förderungsmöglichkeiten oder Sanktionen vorgesehen.<sup>20</sup> Immerhin stellt der Bund mit dem KKG Fördermittel für die Länder zur Verfügung für den Einsatz von *Familienhebammen* und für den Aus- und Aufbau der *Netzwerke Frühe Hilfen*. Aber: Es bleibt ein alter Vorwurf bestehen. Die gesamte Grundrichtung des Gesetzes – zumindest des KKG – legt den Fokus wieder einmal zu sehr auf *Kinderschutz* und *Kindeswohlgefährdung*, also nach wie vor auf eine einseitige Orientierung an *selektiver* und *indizierter Prävention*. Die *universelle Prävention* (für alle) und die zunächst einmal ohne jede Präventionsabsicht veranstaltete *frühkindliche Bildung* und allgemeine *Elternarbeit* geraten etwas in den Hintergrund. Sie können aber bei einer fortschrittlichen Auslegung von Interpretationsspielräumen der Gesetze durchaus als eigentlich mitgedacht unterstellt werden (also in eine universell-präventive und selektiv-präventive Richtung erweitert werden), was ja auch die konkrete Praxis vieler *Netzwerke Früher Hilfen* immer wieder zeigt.

Deshalb: Alle neuen Regelungen des Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG) könnten in dem Sinne hilfreich sein, dass sie den gemeinten Paradigmenwechsel sehr deutlich signalisieren, hervorheben und als Aufforderung in diesem Sinne zu handeln verstanden werden müssen.

19 Auch eine weitere Änderung aus dem Bundeskinderschutzgesetz ist hier zu berücksichtigen:

#### Artikel 3 *Änderung anderer Gesetze*

(2) Das Schwangerschaftskonfliktgesetz vom 27. Juli 1992 (BGBl. I S. 1398), das zuletzt durch Artikel 36 des Gesetzes vom 8. Dezember 2010 (BGBl. I S. 1864) geändert worden ist, wird wie folgt geändert: ...

2. § 4 wird wie folgt geändert: a) Nach Absatz 1 wird folgender Absatz 2 eingefügt:

„(2) Zur Information über die Leistungsangebote im örtlichen Einzugsbereich und zur Sicherstellung einer umfassenden Beratung wirken die Beratungsstellen in den Netzwerken nach § 3 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz mit.“

20 Das gilt auch für die datenschutzrechtlichen Bestimmungen im Zusammenhang mit der Kindeswohlgefährdung im KKG, die im Strafgesetzbuch (§ 34) längst geregelt sind (rechtfertigender Notstand) und auch dahin gehören.



Deshalb – und weil sie eine Bestätigung der im vorliegenden Beitrag vorgetragenen Überlegungen darstellen – wurden sie hier auch ausführlich zitiert.

### 7.5 *Netzwerkbezüge von den drei strategischen Ansatzpunkten und Stützfeilern des Gesamtkonzeptes aus*

Jeder der drei zentralen *strategischen Ansatzpunkte und Stützfeiler* kann prinzipiell als *erster Zugang* für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft genutzt werden (über Teilangebote des jeweiligen strategischen Schwerpunktbereiches und Stützfeilers – z.B. über HzE-Maßnahmen, Elterncafés, Elternabende, Kurse der Familienbildungsstätte, Elterninitiativen, Elterngespräche im Tagespflegebereich). Aber immer gilt: Die einzelnen Instanzen müssen ihre Arbeit aufeinander beziehen, die Übergänge (Transitionen) zwischen ihnen gemeinsam gestalten (etwa von der Tagespflege zur Kita oder von der Eltern-Kind-Gruppe zur Krippe, von der Familienbildungsstätte zur Krippe, von der Kita zur Grundschule, von der Sekundarschule zum Beruf usw.) und die jeweils besonderen Ressourcen gegenseitig nutzen.

Die folgenden Ausführungen beruhen auf den Grundaussagen des Abschnittes 2 dieses Artikels, z.B. im Hinblick auf das Verhältnis von Prävention und Intervention einerseits und Bildung und Erziehung andererseits, sowie im Hinblick auf die *Resilienz-Forschung* und den *sozial-ökologischen Lern- und Entwicklungsbegriff*. Im Abschnitt 5 (S. 32 ff.) ist auch die Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit des zugrundeliegenden, derzeit noch zersplitterten und unkoordinierten Gesamtsystems dargelegt worden. Insbesondere ist dort konstatiert worden, dass die Vielfalt der Akteure und Teilsysteme eine Reihe von negativen Auswirkungen habe, wie z.B. mangelnde Koordination, Parallelstrukturen, Intransparenz, fehlende Gesamtsteuerung usw.

Im Abschnitt 7.2 des vorliegenden Beitrags (S. 43 ff.) wurde dafür plädiert, dass zwar eine Konzentration auf die drei zentralen strategischen Ansatzpunkte und Stützfeiler erfolgen sollte, diese aber *zielgruppendifferenziert (lebensalter- und lebenslagendifferenziert)* konzipiert und dabei netzwerkartig gegenüber vielfältigen Kooperationen<sup>21</sup> geöffnet werden sollten.

Gute Kooperationsmöglichkeiten bestehen z.B. in der *Kindertagesstätte* im Bereich Erziehungs- und Bildungspartnerschaften bei der Kooperation mit den einzelnen Angeboten der Jugendhilfe: Vermittlung von Kontakten und Maßnahmen, Angebote der Erziehungsberatungsstelle (Sprechstunden, Diagnostik, Beratung) in Kindergärten<sup>22</sup>, Durchführung von Familienbildung und Elternbildungskursen oder Schulung von Elterntrainern (§ 16 SGB VIII). Ein zentraler Kooperationspartner ist selbstverständlich auch die Schule – insbesondere beim Übergang von der Kita zur Grundschule. Bei Kindertagesstätten, die sich zu *Familienzentren*

21 Dies verdeutlicht im Übrigen, dass das naheliegende Missverständnis, hier würde möglicherweise doch versteckt dem kritikwürdigen Säulen-Denken im deutschen Sozial- und Bildungssystem das Wort geredet, gegenstandslos ist. Die Stützfeiler sollen ja keine isolierten Säulen sein und bilden nur Teilsysteme, Schwerpunkte und Kristallisationskerne ab, von denen aus die Initiative zu umfangreich vernetzten Strategien ausgeht.

22 Ein sehr schönes Beispiel ist das AWO-Projekt *ERIK*. Hier wurden eine Reihe imposanter Angebotsbausteine für Eltern und ErzieherInnen entwickelt. Bausteine für Eltern: Kinderkarten, Sprechstunde, Diagnostik, Erziehungsberatung, Elternabend, Elterngruppe, Elterntelefon. Bausteine für ErzieherInnen: Fachberatung, Coaching, Fallsupervision, Teamgespräche, Teamsupervision, Fortbildung, Helpline. Für jede Kindertagesstätte gab es eine(n) AnsprechpartnerIn aus der Erziehungsberatungsstelle. Bei Eltern wie ErzieherInnen bestand ein hoher Bedarf an erziehungsberaterischer Hilfestellung (vgl. ERIK – Erziehungshilfe, Rat und Information im Kindergarten 2001; von Wolkerhof 2003, S. 143 ff.)

(Nachbarschaftszentren usw.) entwickelt haben, gibt es häufig noch viel weitergehende (wenn auch nur stundenweise) Angebote wie z.B.:

- Sozialberatung, Schuldnerberatung (Sprechstunden in pädagogischen Einrichtungen) usw.
- Einspeisung der Leistungen und Angebote aus anderen Systemen in die Netzwerke – wie z.B. vom Jobcenter, von der Agentur für Arbeit oder vom Gesundheitswesen (Schwangerschaftsvorbereitung, Baby-Kurse, kinderärztliche Untersuchungen usw.)

Auch die *Schule* kann eine Vielfalt an Kooperationsmöglichkeiten wahrnehmen. Über die gemeinsame Gestaltung von Transitionen (Kita – Schule, Schulformen untereinander, Schule – Beruf usw.) hinaus existiert auch hier z.B. die Möglichkeit, Angebote der Erziehungsberatungsstellen (Sprechstunde, Diagnostik, Beratung) in die Schule zu integrieren, die Durchführung von Elternbildungskursen (§ 16 SGB VIII) in Zusammenarbeit mit den Familienbildungsstätten und insbesondere die gesamte Palette von Kooperationsmöglichkeiten und Instrumenten, die im großen gesellschaftlichen Diskurs zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe in den letzten Jahren erarbeitet wurden (vgl. dazu Henschel et al. 2008)

Im Schulbereich gibt es deshalb inzwischen vielfältige Öffnungen zu Kooperationspartnern. Die moderne Auffassung z.B. von *Lokalen Bildungslandschaften* und – erweitert – auch von *Präventions- und Bildungsketten*, geht von einer *Koproduktion* von Leistungen aus, die sich als „staatlich-kommunal-private Verantwortungsgemeinschaft“ versteht (Müller 2011, S. 13).

Für die *Jugendhilfe* ist im seit 1.1. 2012 neu gefassten § 81 SGB VIII die Zusammenarbeit der öffentlichen Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen zwingend vorgeschrieben:

§ 81 Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit

1. den Trägern von Sozialleistungen nach dem Zweiten, Dritten, Vierten, Fünften, Sechsten und dem Zwölften Buch sowie Trägern von Leistungen nach dem Bundesversorgungsgesetz,
2. den Familien- und Jugendgerichten, den Staatsanwaltschaften sowie den Justizvollzugsbehörden,
3. Schulen und Stellen der Schulverwaltung,
4. Einrichtungen und Stellen des öffentlichen Gesundheitsdienstes und sonstigen Einrichtungen und Diensten des Gesundheitswesens,
5. den Beratungsstellen nach den §§ 3 und 8 des Schwangerschaftskonfliktgesetzes und Suchtberatungsstellen,
6. Einrichtungen und Diensten zum Schutz gegen Gewalt in engen sozialen Beziehungen,
7. den Stellen der Bundesagentur für Arbeit,
8. Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
9. den Polizei- und Ordnungsbehörden,
10. der Gewerbeaufsicht und
11. Einrichtungen der Ausbildung für Fachkräfte, der Weiterbildung und der Forschung

im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.

Der jeweils besondere Beitrag der drei großen *strategischen Ansatzpunkte und Stützpfiler* und Teilsysteme zum großen Ganzen von Prävention und Intervention, von Bildung und Erziehung muss bei diesem Prozess der Öffnung zwar deutlich erkennbar bleiben, im Kern geht es aber

doch um eine Erweiterung des rein einrichtungsbezogenen, z.B. rein elementarpädagogischen oder rein schulpädagogischen Blicks durch den systemischen, ganzheitlichen Blick. Es geht um die *umfassende Vernetzung* sämtlicher Hilfe- und Unterstützungssysteme, um *ganzheitliche Hilfen aus einer Hand*. Und es geht um eine systematische Gemeinwesenorientierung, den sozialräumlichen Ansatz bei der Kooperation von Bildung und Prävention. Es geht um integrierte Handlungskonzepte, um eine Kultur der Kooperation statt Konkurrenz zwischen allen familien- und kindbegleitenden Diensten ‚*vor Ort*‘ (vgl. Meier-Gräwe 2006, S. 24 ff., 27 ff.). Dieser Grundsatz der *Hilfen aus einer Hand* müsste eigentlich durch die Tatsache der großen Vielfalt real existierender, wenn auch unkoordinierter Angebote – wie eingangs (S. 32 ff.) skizziert – erleichtert werden. Wir haben ja bereits alles, was wir brauchen! Wir verursachen auch nicht zusätzliche Kosten, können im Gegenteil durch planvolles Umschichten aus dem interventiven Bereich in den präventiven Kosten besser kontrollieren. Wir müssen ‚lediglich‘ intelligente Netzwerkstrukturen und Gesamtkonzepte aufbauen und steuern, die sich zu einer *Kommunalen Bildungs- und Präventionskette von 0 – 18* verdichten!

Der Begriff ‚*Präventions- und Bildungskette*‘ meint dabei einen *systematischen, zielgerichteten Aufbau der Maßnahmen, Angebote und Programme*: Das jeweils sozialräumlich heruntergebrochene Gesamtangebot stellt ein schlüssiges und systematisch aufbauendes System von Angeboten und Maßnahmen dar, das lückenlos aufeinander bezogen ist und deshalb auch den Namen ‚*Kommunale Präventions- und Bildungskette*‘ verdient.

Die Programme und Maßnahmen der *Elternarbeit/Erziehungs- und Bildungspartnerschaften/„Allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie/Familienbildung“* sind also immer integraler Teil von umfassenden systematischen kommunalen Präventions- und Bildungsketten (einschließlich lokaler Bildungslandschaften).

„Die Präventionskette ... dient dazu, voneinander getrennt erbrachte Leistungen und Angebote aufeinander abzustimmen und zu koordinieren. Ziel ist es, eine durchgängige und lückenlose Förderung und Unterstützung zu gestalten, bei denen die einzelnen Angebote sinnvoll miteinander verknüpft werden – unabhängig davon wer sie erbringt ...

Nicht das Leistungs- oder Angebotsspektrum eines einzelnen Dienstes ist entscheidend, sondern das abgestimmte Gesamtkonzept aller Unterstützungsangebote ...

Zusammengefasst zeichnen sich Präventionsketten auf der Basis von Netzwerken durch

- (a) bedürfnisorientierte und kind-/familienbezogene Konzepte,
  - (b) interdisziplinär eingesetzte Fachlichkeit,
  - (c) Abstimmung und Zusammenarbeit aller regionalen Hilfsangebote, Ressourcen, Programme, Fördermaßnahmen und Aktivitäten sowie
  - (d) Qualitätssicherung, Verbindlichkeit und fachliche Weiterentwicklung aus“
- (Holz/Schöttle/Berg 2011, S. 7 f.)

Die konkreten sozialräumlichen Präventions- und Bildungsketten mit dem Teilkonzept ‚*Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*‘ werden schriftlich gebündelt in der Form von partizipativ entwickelten *lokalen Aktionsplänen* (siehe S. 473 f.).

#### 7.6 *Exkurs: Familienzentren als Early-Excellence-Centres – ein Beispiel für Netzwerkarbeit und Koordination unterhalb der Gesamtsteuerung*

*Familienzentren* (auch Eltern-Kind-Zentren, Häuser für Kinder, Häuser für Familien und Kinder, Mütterzentren, Early-Excellence-Centres, Familienzentren mit Early-Excellence-Ansatz