

„Familien früh stärken in Südtirol“

Modul: Familien stärken



Resilienz – Kinder fürs Leben stärken

Marion Brandl



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
Abteilung 24 – Familie und Sozialwesen



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Ripartizione 24 – Famiglia e politiche sociali

Herausgeber	Autonome Provinz Bozen-Südtirol Abteilung 24 - Familie und Sozialwesen Familienservicestelle Kanonikus-Michael-Gamper-Str. 1 39100 Bozen Tel. 0471/418207, Fax 0471/418249 familienservicestelle@provinz.bz.it www.provinz.bz.it/sozialwesen
Projektleitung	„Familien früh stärken in Südtirol“ – ein Projekt der Freien Universität Bozen im Auftrag der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol Projektleitung Prof. Dr. mult. Dr. h.c. mult. Wassilios E. Fthenakis ProjektmitarbeiterInnen: Marion Brandl, Umberta Dal Cero, Johannes Huber
Mitglieder der Steuerungsgruppe	Eugenio Bizzotto, Wassilios Fthenakis, Gerlach Barbara, Günther Mathà, Gudrun Schmid, Michaela Stockner, Gerwald Wallnöfer, Weis Barbara
Mitglieder der Fachkommission	Alexandra Adler, Beatrix Aigner, Irmgard Bayer-Kiener, Giorgio Bissolo, Eugenio Bizzotto, Renza Celli, Erwin Demichiel, Astrid Di Bella, Liliana Di Fede, Gerhard Duregger, Stefan Eikemann, Alexa Filippi, Toni Fiung, Brigitte Froppa, Wassilios Fthenakis, Tanja Hofer, Doris Jaider, Christa Ladurner, Eva Margherita Lanthaler, Irmgard Lantscher, Luigi Loddi, Giuseppe Maiolo, Fernanda Mattedi, Christa Messner, Klara Messner, Vinzenz Mittelberger, Klaus Nothdurfter, Edith Ploner, Gudrun Schmid, Arnold Schuler, Josefine Tappeiner Ludwig, Katia Tenti, Monica Turatti, Gabriella Vianello Nardelli, Rosmarie Viehweider, Deborah Visintainer, Stefan Walder, Barbara Weis, Stefan Zublasing
Lektorat	Eva Killmann von Unruh, München
Layout	Dipl. Mediendesignerin (BA) Cornelia Kocher, www.cokodesign.de
Fotos	Jochen Fiebig, Familie Weinert, Familie Wüstemeier
Dank	Corinna Wustmann, Dr. Johanna Graf
Stand	Mai 2010

Inhalt

Einleitung

1 Kindliche Entwicklung und Resilienz

- 1.1 Was bedeutet Resilienz?
- 1.2 Was macht Kinder stark?
- 1.3 Personale und soziale Ressourcen

2 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept in der Resilienzforschung

- 2.1 Das Risikofaktorenkonzept
 - 2.1.1 Vulnerabilitätsfaktoren – biologische und psychologische Risikofaktoren
 - Prä-, peri- und postnatale Risikofaktoren
 - Das kindliche Temperament
 - Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation – Beispiel „Schreibabys“
 - Unsichere Bindung
 - 2.1.2 Risikofaktoren – psychosoziale Merkmale der sozialen Umwelt
 - Armut in der Familie
 - Trennung/Scheidung der Eltern
 - Ablehnung durch Peers
- 2.2 Das Schutzfaktorenkonzept

3 Schutzfaktoren für eine gesunde Entwicklung

- 3.1 Zentrale Ergebnisse aus der Resilienzforschung
 - 3.1.1. Kauai-Längsschnittstudie
 - 3.1.2 Mannheimer Risikokinderstudie
 - 3.1.3 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie
 - 3.1.4 BELLA-Studie
 - 3.1.5 Zukünftige Forschungsfragen
- 3.2 Schutzfaktoren im Überblick
 - 3.2.1 Personale Schutzfaktoren
 - Soziale Kompetenz
 - Emotionale Kompetenz und Selbstregulation/der Umgang mit Ärger
 - Positives Selbst und Selbstwirksamkeit
 - Die Entwicklung von Interessen, Leistungsmotivation, Kompetenzen und Zielen
 - Günstiger Attributionsstil
 - Körperliche Gesundheitsressourcen

- 3.2.2 Schutzfaktoren innerhalb der Familie
 - Beziehungen innerhalb der Familie – das Familienklima
 - Eltern-Kind-Interaktion
 - Der autoritative Erziehungsstil
- 3.2.3 Schutzfaktoren im sozialen Umfeld
 - Beziehungen zu Gleichaltrigen
 - Freundschaften
 - Erzieher und Lehrer als „kompetente Dritte“

4 Wie kann Resilienz gefördert werden?

- 4.1 Präventionsmaßnahmen
 - 4.1.1 Individuelle Resilienzförderung
 - Präventionsprogramme für Kindergarten- und Schulkinder
 - 4.1.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene
 - Erziehungsratgeber und -hilfen für Eltern
 - Eltern-Kind-Gruppen
 - Hausbesuchsprogramme
 - Elternkurse – universelle und spezifische Angebote
- 4.2 Förderung im Familienalltag
 - 4.2.1 Familiäre Resilienz
 - 4.2.2 Mit vorhandenen Risikofaktoren umgehen
 - 4.2.3 Personale Schutzfaktoren fördern
 - 4.2.4 Hauptmerkmale einer autoritativen Erziehung

Resümee & Ausblick

Literatur



Hintergrundinformationen



Merksätze



Erfahrungsort Praxis



Lese- und Internet-Tipps

Einleitung

Welche Faktoren tragen dazu bei, dass sich manche Kinder trotz ungünstiger Lebensumstände positiv entwickeln, wohingegen andere Kinder Entwicklungsstörungen ausbilden? Wieso gibt es Kinder, die sich trotz verschiedener Risikofaktoren wie zum Beispiel einer schweren Erkrankung eines Elternteils oder Armut gesund entwickeln? Welche kindlichen Fähigkeiten und welche Unterstützung durch die Eltern und die soziale Umwelt wirken als Schutzschild gegen widrige Umstände? Und was kann aus pädagogisch-psychologischer Sicht getan werden, um Kinder stark zu machen, schwierige Situationen zu meistern? All diesen Fragen wird im Rahmen der Resilienzforschung nachgegangen.



„Zu häufig und zu schnell neigen wir Erwachsene noch dazu, unseren Blick zuerst darauf zu lenken, was ein Kind nicht kann und wo die Schwächen bzw. Defizite des Kindes liegen, bevor wir darauf achten, welche enormen Fähigkeiten und Potenziale dieses Kind besitzt“ (Wustmann 2004, S.151).

Die heutige kindliche Lebenswelt wird stark vom gesellschaftlichen Wandel beeinflusst. Wir erleben heute einen Transformationsprozess hin zur Postmoderne, der diverse kontextuelle, strukturelle und familiäre Veränderungen zur Folge hat, mit denen Kinder zurechtkommen müssen. Der ständige Wandel, Unsicherheiten und schwierige Lebensumstände stellen für alle, besonders auch für Kinder, eine enorme Herausforderung dar. Wie kann es Kindern gelingen, die Entwicklungsaufgaben in dieser Welt erfolgreich zu meistern?

Das Resilienzkonzept stellt einen ressourcenorientierten Ansatz zur Verfügung, der danach fragt, wie Eltern Kinder stärken können, um sich in der heutigen Welt zurechtzufinden und durch den Wandel zu wachsen, anstatt durch ihn in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt zu werden (Wustmann 2004).

Ob ein Kind stark genug ist, widrigen Lebensumständen zu trotzen, hängt maßgeblich von den Eltern und wichtigen Bezugspersonen ab. „Resiliente Kinder sind keine Superkids, sondern Kinder, die von einem günstigen Zusammenwirken von Kind und Umfeld profitieren können“ (Simoni 2007, S. 37).

Wie Eltern und Fachkräfte zur Entstehung von Resilienz beitragen können, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Durch das erste Kapitel soll der Leser eine Vorstellung davon erhalten, was Resilienz bedeutet und weshalb Resilienz für ein gesundes Aufwachsen so wichtig ist. Im zweiten Kapitel wird das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept erläutert. Die kindliche Entwicklung kann durch verschiedene Risikofaktoren beeinträchtigt werden. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu verfolgen, werden diverse Risikofaktoren betrachtet. Im Gegensatz zu Risikofaktoren tragen Schutzfaktoren dazu bei, dass sich Kinder trotz widriger Umstände gesund entwickeln können. Da der Schwerpunkt der Resilienzforschung auf der Identifizierung von Schutzfaktoren liegt, werden im dritten Kapitel verschiedene Schutzfaktoren

vorgelegt, die im Rahmen von Studien als solche bestätigt werden konnten. Es wird zwischen personalen, familialen und sozialen Schutzfaktoren unterschieden. Nachdem sich der Leser einen Überblick über Schutzfaktoren schaffen konnte, widmet sich Kapitel vier der Frage, wie Schutzfaktoren gefördert werden können. Zuerst werden dabei Präventions- bzw. Trainingsprogramme für Kinder betrachtet, bevor die Stärkung von Resilienz in der Familie thematisiert wird. Eltern haben heute zahlreiche Möglichkeiten die Eltern-Kind-Beziehung positiv zu gestalten und zu beeinflussen. Von Elternratgebern bis zu Elternkursen ist das Angebot mittlerweile kaum mehr zu überblicken. Selbstverständlich bedarf es nicht unbedingt eines Unterstützungsangebotes, um kindliche Ressourcen zu stärken. Kapitel vier endet mit der Frage, wie Eltern im Familienalltag zur Minderung von Risikofaktoren und zur Stärkung von Resilienz beitragen können.



Kindliche Entwicklung und Resilienz

Der Begriff Resilienz stammt vom englischen Wort „resilience“ ab, das mit Spannkraft, Widerstandsfähigkeit oder Elastizität übersetzt werden kann und die Fähigkeit einer Person beschreibt, widrige Lebensumstände erfolgreich zu bewältigen (Petermann 2000) und sich ihnen gegebenenfalls anzupassen.

Resilienz ist „die Fähigkeit, das Leben zu bewältigen und sich anzupassen, obwohl sich der Betreffende mit ungünstigen Umständen für seine Entwicklung konfrontiert sieht“ (Berk 2004, S. 12). „The ability to apparently recover from the extremes of trauma, deprivation, threat or stress is known as resilience“ (Atkinson et al. 2009). „Resilienz meint die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, S. 18).

Von Resilienz ist demzufolge dann die Rede, wenn diverse widrige Lebensumstände vorliegen, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen (können) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009). Bei der Betrachtung der Lebenswelt von Kindern, können verschiedene ungünstige Ausgangssituationen differenziert werden (Wustmann 2004):

- Kinder wachsen in einem Umfeld auf, das durch ein dauerhaftes Risiko wie zum Beispiel Armut, Missbrauch oder eine psychische Erkrankung eines Elternteils gekennzeichnet ist.
- Kinder werden mit plötzlich auftretenden Stresssituationen wie einer Scheidung der Eltern konfrontiert.
- Traumatische Erlebnisse, bei denen das Leben des Kindes oder das einer anderer Person in Gefahr ist bzw. der Tod miterlebt wird, stellen eine besonders große Belastung für die Entwicklung dar.

Vor allem die Anhäufung mehrerer negativer Ereignisse oder anhaltende negative Lebensumstände beeinträchtigen die Entwicklung von Kindern und führen häufig dazu, dass das Kind den Stress nicht mehr bewältigen kann und vulnerabel, d. h. verletzlich und verwundbar wird (Wustmann 2004). Durch eine dauerhafte Belastung wie zum Beispiel eine psychische Erkrankung eines Elternteils sinkt die Wahrscheinlichkeit bei Kindern, resilient zu sein (Farber & Egeland 1987). Die Untersuchung zeigt: Trotz des Risikofaktors konnten 50 Prozent der untersuchten Säuglinge, 40 Prozent der Kleinkinder und nur noch 20 Prozent der Vorschulkinder im Längsschnitt als resilient eingestuft werden. Sind Kinder dauerhaft Risiken ausgesetzt, wird es demnach immer unwahrscheinlicher, dass sie resilient sind und immer wahrscheinlicher, dass sie Entwicklungsstörungen aufweisen.

Mehr als jedes zweite Kind bzw. jeder zweite Jugendliche, bei dem mehr als vier Risikofaktoren nachgewiesen werden können, kann laut BELLA-Studie (Ravens-Sieberer et al. 2007) als psychisch auffällig eingestuft werden. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung gibt es zudem Phasen wie zum Beispiel Übergänge (Übertritt in den Kindergarten, Einschulung etc.), die Kinder besonders anfällig für Risiken machen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009).

1.1 Was bedeutet Resilienz?

Resilienten Kindern gelingt es trotz Risiken und Bedrohungen, sich positiv zu entwickeln. Sie verfügen über Fähigkeiten zur Belastungsregulation bzw. über die notwendige soziale Unterstützung (Bender & Lösel 1998). Resilienz kann in jeder Altersstufe erlernt werden (Atkinson et al. 2009). Sie entsteht in unzähligen Interaktionen mit Bezugspersonen. Doch was bedeutet Resilienz genau?

Resiliente Kinder verfügen über:

- eine positive Selbst- und Fremdeinschätzung trotz Risikobelastung
- die Abwesenheit psychischer Störungen trotz Risikobelastung
- die Fähigkeit zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben trotz Risikobelastung.

(nach: Wustmann 2009)



Damit sich ein Kind trotz widriger Umstände positiv entwickeln kann und an seine Fähigkeiten glaubt (positive Selbst- und Fremdeinschätzung), müssen der Aufbau, der Erhalt bzw. die Wiederherstellung der individuellen und sozialen Ressourcen gewährleistet sein (Wustmann 2004/2009). Gelingt es Kindern nicht, den Schwierigkeiten zu trotzen, können altersspezifische Entwicklungsaufgaben nicht mehr bzw. nur noch unzureichend bewältigt werden, und es besteht die Gefahr, ein psychisches Störungsbild zu entwickeln (Rutter 2000).

„Entwicklungsaufgaben werden als von der Entwicklung abhängige Fähigkeiten betrachtet, die sich durch Reifungsprozesse herausbilden und altersbedingten gesellschaftlichen Anforderungen unterliegen“ (Oerter & Montada 2008, S. 960).





Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter

<i>Altersstufe</i>	<i>Entwicklungsaufgabe</i>
Frühe Kindheit	Bindung an Bezugspersonen Sprachentwicklung Selbstkontrolle/Selbststeuerung Autonomieentwicklung
Mittlere Kindheit	Geschlechtsrollenidentifikation Entwicklung von Impulskontrolle Beziehungen zu Gleichaltrigen (soziale Kompetenz) Anpassung an schulische Anforderungen (Lesen, Schreiben)
Jugendalter	Identitätsentwicklung Gemeinschaft mit Gleichaltrigen/Aufbau enger Freundschaften Internalisiertes moralisches Bewusstsein Schulische Leistungsfähigkeit

1.2 Was macht Kinder stark?

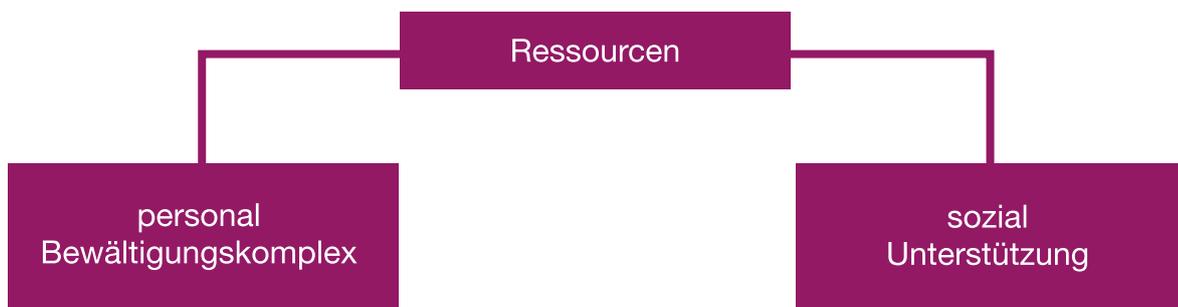
Im Mittelpunkt des Resilienzkonzepts steht die Frage danach, was Kinder stark macht. Es orientiert sich am Konzept der Salutogenese von Antonovsky (1979). Der Medizinsoziologe beschäftigte sich, anders als in der Medizin lange üblich, nicht mit der Frage danach, was Menschen krank macht, sondern stellte die Erforschung von Faktoren, die die Gesundheit fördern und erhalten, in den Mittelpunkt des Interesses. Dem salutogenetischen Ansatz liegt die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen zugrunde. Demzufolge ist es sinnvoll nicht nur zu erforschen, was einen kranken Menschen wieder gesund macht, sondern auch herauszufinden, was er benötigt, um gesund zu bleiben. Im Hinblick auf die Resilienz bedeutet dies zu prüfen, was Kinder in schwierigen Lebenslagen benötigen, um Entwicklungsaufgaben zu meistern und sich gesund zu entwickeln. Hierbei ist es wichtig dafür zu sorgen, dass erstens resiliente Kinder resilient bleiben, d. h. Kompetenzen erhalten und ausgebaut werden, und zweitens vulnerable Kinder resilient werden, d. h. Kompetenzen auf- und ausgebaut werden.

1.3 Personale und soziale Ressourcen

Die Faktoren, die das Kind in ungünstigen Lebenssituationen stark machen und dazu beitragen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, können in internale und externale Ressourcen aufgeteilt werden (Waters & Sroufe 1983). Zu internalen bzw. personalen Ressourcen zählen kindliche Eigenschaften wie ein gutes Selbstwertgefühl oder soziale Kompetenz. Externale bzw. soziale Ressourcen fassen Ressourcen aus dem familialen und sozialen Umfeld zusammen; dazu gehören zum Beispiel ein gutes soziales Netzwerk mit engen Freundschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen oder ein harmonisches Familienklima.

2

Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept in der Resilienzforschung



Resilienz stellt das Gegenstück zur Vulnerabilität, das heißt der Verwundbarkeit eines Kindes gegenüber ungünstigen Lebensumständen dar (Fingerle 2000). Im Gegensatz zu einem resilienten Kind gelingt es dem vulnerablen Kind nicht, den Widrigkeiten des Lebens zu trotzen, da ihm Bewältigungskompetenzen und soziale Unterstützung fehlen, um die Entwicklungsaufgaben zu meistern (Wustmann 2004).

Resilienz ist kein Persönlichkeitsmerkmal und kann folglich von jedem Kind „im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion“ (Wustmann 2004, S. 28) erworben werden bzw. wieder verlorengehen (Rutter 2000).



Resilienz ist weder das Ergebnis individueller Eigenschaften noch das Resultat der Umwelt, sondern ein Produkt von Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umwelt (Yates 2006). „Resilience is not a single trait or process – many attributes and processes are involved“ (Masten & Obradovic 2006). Petermann und Schmidt (2006) sprechen von bereichsspezifischer Resilienz, wie der sozialen oder emotionalen Resilienz.

Resilienz ist kein stabiles Konstrukt. Es variiert je nach Zeit und Situation (Rutter 2000). Kinder können zu einem Zeitpunkt resilient sein und zu einem anderen vulnerabel.



Ein Kind kann im Laufe seiner Entwicklung aufgrund neu erworbener Kompetenzen oder sozialer Kontakte resilienter werden und belastende Situation besser als zu einem früheren Zeitpunkt bewältigen (Modell der Herausforderung) (Wustmann 2004). Bei dauerhafter Belastung steigt die Gefahr, dass Gefühle der Hilflosigkeit aufkommen (Wustmann 2004; Seligman 1999a). Resilienz ist nicht multidimensional. Jedes Kind verfügt über unterschiedliche personale (z. B. emotionale Kompetenz, Selbstwirksamkeit) und soziale Schutzfaktoren (z. B. gutes Familienklima, Freunde), die sich auf die kindliche Entwicklung aus-



wirken. Demzufolge kann ein Kind nicht als allgemein resilient eingestuft werden, sondern verfügt nur über einzelne Schutzfaktoren. Kaufmann und Kollegen (1994) untersuchten in diesem Zusammenhang Kinder, die misshandelt wurden. Zwei Drittel dieser Kinder wiesen bezüglich ihrer schulischen Leistungen resilientes Verhalten auf und hatten demzufolge keine Schwierigkeiten, das Klassenziel zu erreichen. Dagegen konnte nur gut ein Fünftel der untersuchten Kinder als sozial kompetent eingestuft werden.



Je mehr schützende Bedingungen ein Kind aufweist, desto wahrscheinlicher kann es diverse schwierige Situationen meistern. Resilienzförderung muss deshalb multidimensional ansetzen und verschiedene personale und soziale Ressourcen aktivieren.



Resilienz im Überblick

1. Resilienz wird durch die Kind-Umwelt-Interaktion erworben.
2. Resilienz ist variabel und kann sich über die Zeit verändern.
3. Resilienz ist situations- und lebensbereichsspezifisch.

Im Rahmen der Resilienzforschung wird das dynamische Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet. Durch das Erfassen dieses komplexen Zusammenspiels können Aussagen über jene Bedingungen getroffen werden, die zur Entwicklung einer Störung führen oder umgekehrt eine positive Entwicklung begünstigen. Dabei muss eine belastende Situation im Leben eines Kindes nicht per se als Nachteil gesehen werden. Schließlich erwerben Kinder in diesen Situationen häufig Verhaltensweisen, die sich in späteren Stresssituationen als hilfreich erweisen können (Scheithauer & Petermann 1999; Wustmann 2004).



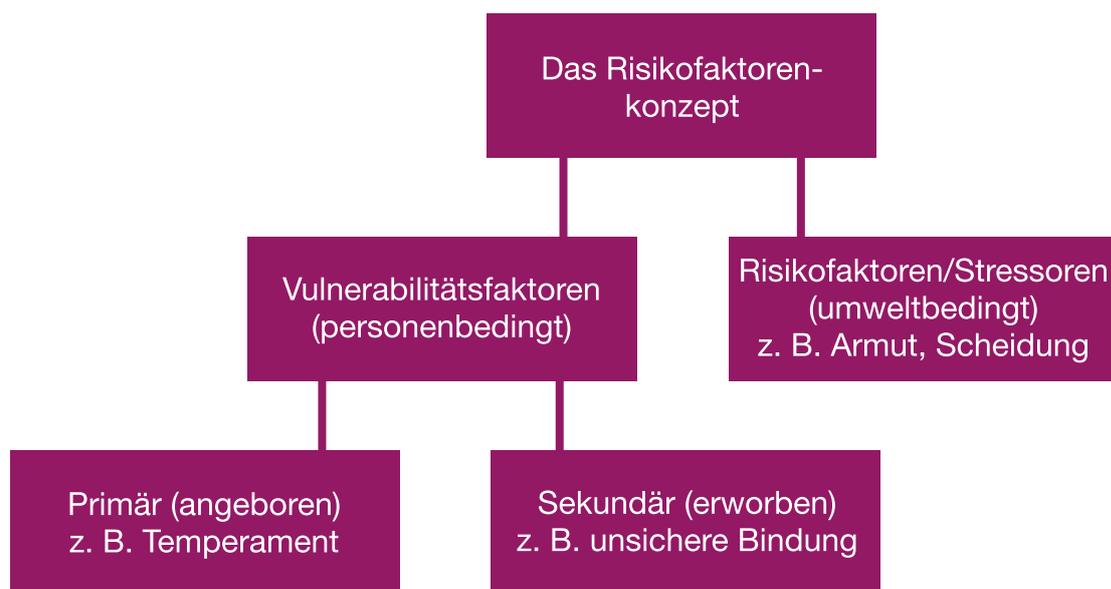
Die Resilienzforschung betrachtet das Kind als aktiven „Bewältiger“ seines Lebens (Egeland et al. 1993) und sucht gezielt nach jenen Fähigkeiten, Potenzialen und Ressourcen des Kindes, die es vor einer negativen Entwicklung schützen (Rutter 2000).

Die zwei wichtigsten Konzepte der Resilienzforschung sind das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept.

2.1 Das Risikofaktorenkonzept

Das Risikofaktorenkonzept listet Risikofaktoren auf, die möglicherweise zu einer Entwicklungsstörung führen. Durch die Identifikation von Risikofaktoren können gefährdete Kinder identifiziert werden.

Risikofaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Störung (Bender & Lösel 1998). Hier wird zwischen Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren/Stressoren unterschieden.



2.1.1 Vulnerabilitätsfaktoren – biologische und psychologische Risikofaktoren

Vulnerabilitätsfaktoren fassen biologische und psychologische Risikofaktoren zusammen. Des Weiteren wird zwischen primären (angeborenen) und sekundären (erworbenen) Vulnerabilitätsfaktoren unterschieden (Scheithauer et al. 2000). Zu den primären Faktoren zählen genetische Dispositionen, Frühgeburt, ein schwieriges Temperament etc. Ein unsicheres Bindungsverhalten dagegen gilt als sekundärer Faktor, da sich die Bindung erst im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt.

Mit zunehmendem Alter nimmt der Einfluss primärer Faktoren ab, während der Einfluss sekundärer Komponenten zunimmt. Während sich negative Folgen einer Frühgeburt bei Säuglingen in den ersten Lebenswochen stark auswirken, nimmt der negative Einfluss dieses primären Vulnerabilitätsfaktors auf die Entwicklung des Kindes mit zunehmendem Alter ab. Ältere Kinder haben demzufolge zunehmend mit sekundären Faktoren wie psychosozialen Risiken (unsichere Bindung etc.) zu kämpfen (Renschmidt 1988).



Vulnerabilitätsfaktoren

- Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen)
- Neuropsychologische Defizite
- Psychophysiologische Faktoren (z. B. niedriges Aktivitätsniveau)
- Genetische Faktoren (z. B. Trisomie 21)
- Chronische Erkrankungen (z. B. Neurodermitis)
- Schwieriges Temperament
- Unsichere Bindungsorganisation
- Geringe kognitive Fähigkeiten (z. B. geringer IQ)
- Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation

(nach: Scheithauer & Petermann 1999)

Im Anschluss werden exemplarisch folgende Vulnerabilitätsfaktoren betrachtet: prä-, peri- und postnatale Risikofaktoren, schwieriges Temperament, geringe Fähigkeit zur Selbstregulation am Beispiel von Schreibabys und eine unsichere Bindung.

Prä-, peri- und postnatale Risikofaktoren

Kommt ein Baby zu früh oder unter schwierigen Umständen zur Welt, gilt dies als primärer Vulnerabilitätsfaktor. Eine Risikogeburt liegt vor, wenn die Dauer der Schwangerschaft 37 Wochen unterschreitet, 41 Wochen überschreitet oder die Geburt länger als 18 Stunden dauert. Bei Risikogeburten ist die Gefahr der Ausbildung einer Entwicklungsstörung erhöht. Dank intensiver medizinischer Betreuung können die Gefahren einer Risikogeburt heute stark gemindert, jedoch nicht ausgeschlossen werden (Berk 2005). Etwa neun Prozent aller Kinder werden laut Rauh (2008) als Frühgeburt bezeichnet. Sie werden vor der 37. Schwangerschaftswoche geboren und wiegen weniger als 2.500 Gramm (Rauh 2008). Ein niedriges Geburtsgewicht gilt generell als Risikofaktor (vgl. Mannheimer Risikokinderstudie). Frühgeburten weisen häufiger folgende Probleme auf: eingeschränkte Erregungskontrolle (schwer zu beruhigen), Informationsverarbeitungsdefizite, kognitive und motorische Defizite (Rauh 2008).

Das kindliche Temperament

Das Temperament des Kindes wirkt sich auf seine Entwicklung aus und stellt somit einen entscheidenden Faktor im Hinblick auf Resilienz dar. Ein schwieriges Temperament gilt als primärer Vulnerabilitätsfaktor. Das Temperament beschreibt stabile, angeborene (genetische) Unterschiede zwischen einzelnen Kindern hinsichtlich ihrer emotionalen Reaktionen (Intensität/Qualität), der Aufmerksamkeit und der emotionalen Selbstregulation (Berk 2004), welche die Persönlichkeit eines Menschen maßgeblich bestimmen. Thomas und Chess (1977) differenzieren verschiedene Dimensionen des Temperaments:



Temperaments-Unterschiede

Dimension des Temperaments

Aktivitätsniveau

Rhythmizität

Ablenkbarkeit

Annäherung/Rückzug

Adaptabilität

Aufmerksamkeitsspanne

Reaktionsintensität

Reaktionsschwelle

Qualität der Stimmung

(nach: Thomas & Chess 1977)

Beschreibung

Aktive versus inaktive Perioden

Ausgeglichener Schlaf-Wach-Rhythmus, regelmäßiges Hungergefühl

Ablenkung vom Weinen durch Spielsachen

Reaktion auf unbekannte Dinge oder Personen

Anpassungsfähigkeit, z. B. an einen neuen Ort zum Schlafen

Dauer, in der sich ein Kind mit etwas beschäftigen kann

Ausmaß von Lachen und Weinen

Ausmaß der Stimuli, um eine Reaktion hervorzurufen

Freundliches versus unfreundliches Verhalten

Drei Temperaments-Typen können unterschieden werden (Thomas & Chess 1977):

1. Einfaches, pflegeleichtes Temperament: Circa 40 Prozent aller Kinder entwickeln rasch Routinen, passen sich neuen Situationen gut an und gelten als „fröhlich“.
2. Schwieriges Temperament: Rund 10 Prozent aller Kinder akzeptieren neue Erfahrungen nur langsam, haben Schwierigkeiten, sich an Routinen zu gewöhnen und reagieren oft negativ und übermäßig intensiv. Kinder mit einem schwierigen Temperament gelten als Hochrisikokinder, die sich nur schwer anpassen können, was eine erhebliche Belastung der Eltern zur Folge hat.
3. Langsames, wenig aktives Temperament: Circa 15 Prozent aller Kinder sind wenig aktiv, gehemmt, reagieren häufig nicht und können sich nur schlecht an neue Situationen anpassen.

Ein schwieriges Temperament erhöht die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Erkrankung zu entwickeln (New Yorker Längsschnittstudie; Thomas & Chess 1977). Dagegen gilt ein einfaches bzw. wenig impulsives Temperament als Schutzfaktor (Kauai Studie; Bielefelder Invulnerabilitätsstudie) und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer gesunden Entwicklung.

Obwohl Temperamenteigenschaften genetisch bedingt sind, werden sie auch von der Familie und dem sozialen Umfeld beeinflusst (Campbell & Eaton 1999; Ruble & Martin 1998; Caspi 1998). An späterer Stelle wird aufgezeigt, wie ein adäquater elterlicher Erziehungsstil die Risiken eines schwierigen Temperaments mindern kann.

Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation – Beispiel „Schreibabys“

Im Zusammenhang mit einem schwierigen Temperament wirkt sich auch eine geringe Fähigkeit zur Selbstregulation negativ auf die Entwicklung des Kindes aus. Ein Mangel an Selbstregulation äußert

sich bei Babys durch vermehrtes Schreien. Weinen Kinder überdurchschnittlich häufig, werden sie als „Schreibabys“ bezeichnet. Das wichtigste Mittel zur Bedürfnisbefriedigung der Babys ist das Schreien. Kinder unterscheiden sich generell in Dauer und Intensität (Kasten 2004).



„Typisches“ Schreiverhalten bei Säuglingen

- Am häufigsten schreien Säuglinge am späten Nachmittag bzw. frühen Abend
- Am meisten schreien Säuglinge mit 6 Wochen (2,5 Std. pro Tag)
- Ab dem 3. Monat schreien Babys durchschnittlich 1 Stunde am Tag

(nach: Wolke 1994)

Eltern sollten Hilfe suchen, wenn

- das übermäßige Schreien länger als drei Monate andauert
- sie sich durch das Schreien sehr belastet fühlen
- das Füttern und Schlafen auch schwierig ist
- noch andere Sorgen bestehen (Arbeitslosigkeit, Erkrankung eines Elternteils etc.)

(nach: Fries 2004)

Etwa jeder fünfte Säugling gilt heute als Schreibaby (Fries 2004). Die moderne Säuglingsforschung geht davon aus, dass das übermäßige Schreien ein Zeichen für eine verminderte Selbstregulation ist. Betroffene Babys haben Schwierigkeiten, einen ausgeglichenen Schlaf- Wachrhythmus zu finden, sind übermäßig schreckhaft und reizbar sowie häufig sehr erregt und können nur schwer beruhigt werden (Fries 2004), da sie über keine brauchbare Strategie zum Spannungsabbau verfügen (Kasten 2004).

Als Ursachen für das viele Schreien gelten neben einem schwierigen Temperament eine verzögerte Reifung nach der Geburt, eine Frühgeburt, Störungen der Erregungssteuerung, Wahrnehmungsstörungen, Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und Kind sowie psychosoziale Belastungen innerhalb der Familie (Keller & Koch 2004). Organische Gründe oder eine Milchunverträglichkeit sind selten die Ursache (Rauh 2008).

Die überforderten Eltern entwickeln häufig sehr kreative Strategien, um ihr Kind zu beruhigen. Sind diese Versuche erfolglos, geraten sie meist selbst unter Stress, der sich wiederum zusätzlich auf das Kind auswirkt (Fries 2004). Die Eltern zeigen dann oft dysfunktionale Beruhigungstechniken, neigen zur Überstimulation des Kindes und zu rigiden Interaktionsformen (Papoušek 1999), wodurch sie eine gesunde Entwicklung ihres Kindes gefährden.

Tipps für Eltern mit Schreibabys

- Die Ursachen des Schreiens abklären (Kinderarzt)
- Die Kinder nicht mit zu vielen Reizen überfluten
- Möglichst ruhig und gelassen bleiben
- Eigene Aggressionen in den Griff bekommen
- Entspannungstechniken anwenden.
- Sich eine Auszeit nehmen und das Kind der Oma, Babysitterin etc. anvertrauen
- Vernachlässigen Sie Ihre Beziehung zum Partner nicht
- Es ist keine Schande, sich Hilfe zu holen
- Denken Sie daran: „Kinder schreien nur solange, wie sie keine ‘andere’ Sprache zur Verfügung haben.“
(Suer 2004, S. 1; aus: Online-Familienhandbuch des IFP)



Um betroffene Eltern kompetent beraten zu können, gibt es im deutschsprachigen Raum sogenannte „Schreiambulanzen“ (Keller & Koch 2004). Die Münchner Schreibabyambulanz, gegründet 1992 von Mechthild Papoušek, zählt zu den bekanntesten Institutionen im Bereich der frühen Hilfen. Um Eltern mit Schreibabys zu unterstützen, werden vor allem videogestützte Elternberatungen eingesetzt, die auf vier Komponenten aufbauen (Papoušek et al. 2004):

1. Den Eltern aufzeigen, was gut läuft
2. Eltern für kindliche Signale sensibilisieren
3. Verstehen und Auflösen dysfunktioneller Kommunikationsweisen
4. Einsatz von Videofeeds zum Wiederbeleben des intuitiven Elternverhaltens.

Ziel der Einrichtung ist es, Eltern möglichst früh zu unterstützen, um den Aufbau einer positiven Eltern-Kind-Beziehung zu stärken und eine gesunde Entwicklung zu fördern.

Adressen-Info:

Kinderschutzzentrum München
Heiglhofstr. 63
81377 München
Tel. 0049/89/71009-330

„Tausend und keine Nacht“
Ostengasse 35
93047 Regensburg
Tel. 0049/941/5 07 27 62



Fehlt eine entsprechende Einrichtung wie die Schreibbabyambulanz in der Region, übernehmen häufig andere Institutionen die Beratung von Betroffenen. Eltern in Südtirol können zum Beispiel das „Eltern-telefon“ nutzen.



Hilfen in Südtirol

- AIED: www.aied.it
- Babyberatung: www.babyberatung.it
- Elterntelefon: <http://www.telefongenitori.it/de/index.html>; <http://www.elterntelefon.it> (Tel. 800892829)
- Hebammen in Südtirol: www.hebammen.bz.it

Lesetipps:

- Crook, R. (1990). *Rilassamento per bambini. Giochi in tranquillità per i piccoli e i grandi*. Como: Red.
- Nadeau, M. (2003). *40 Giochi di rilassamento per bambini da 5 a 12 anni*. Vicenza: Il punto d'incontro.
- Solter, A.J. (2007). *Lacrime e capricci. Cosa fare quando i neonati e i bambini piangono*. Bari: La Meridiana.

Internet-Tipps:

- Allattiamo: www.allattiamo.it
- Aware Parenting Institute: www.awareparenting.com
- Bund deutscher Hebammen: www.bdh.de
- Deutsche Liga: www.liga-kind.de
- Deutsche Selbstinitiative für Eltern mit Schreibbabys: www.trostreich.de
- GAIMH (Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit e.V.): www.gaimh.de
- www.stillen.de
- Hebammen in Italien: www.finco.it
- La Leche League Italia: www.lilitalia.org

Unsichere Bindung

Eine unsichere Bindung stellt einen sekundären Vulnerabilitätsfaktor dar (Scheithauer & Petermann 1999). Unsicher gebundene Kinder machen langfristig die Erfahrung, in emotional belastenden Situationen nicht zuverlässig von ihren Bezugspersonen unterstützt zu werden. Als Folge davon können sie in schwierigen Situationen ihre Gefühle nicht regulieren und werden vom Stress überwältigt, was eine produktive Problembewältigung erschwert (Zimmermann 2008).

Sicher gebundene Kinder verfügen dagegen in Belastungssituationen häufiger über emotionale Kompetenz (a. a. O.). Ein weiterer Vorteil sicher gebundener Kinder ist ihre Gewissheit, in schwierigen Situationen verlässliche und unterstützende Personen an der Seite zu haben. Selbst bei hoch belasteten



Kindern (psychosozial, organisch) erweist sich eine positive Mutter-Kind-Interaktion (positiver Gesichtsausdruck, Einfühlungsvermögen, Lächeln, Freude, Vokalisation) und eine daraus resultierende sichere Bindung als wesentlicher Schutzfaktor (Mannheimer Risikokinderstudie). Ausführliche Informationen zu dieser Thematik enthält das Modul „Bindung“.

Lesetipps:

- Barone, L. (2007) Emozioni e sviluppo. Roma: Carrocci.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2007). Die Entwicklung von Bindungen: Psychische Sicherheit als Voraussetzung für psychologische Anpassungsfähigkeit. In G. Opp & M. Fingerle (2007). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.



2.1.2 Risikofaktoren – psychosoziale Merkmale der sozialen Umwelt

Im Gegensatz zu den Vulnerabilitätsfaktoren betreffen Risikofaktoren psychosoziale Merkmale der sozialen Umwelt des Kindes.

Zu den Risikofaktoren zählen:

- Armut
- Aversives Wohnumfeld
- Chronische familiäre Disharmonie
- Elterliche Trennung und Scheidung
- Wiederheirat eines Elternteils
- Arbeitslosigkeit
- Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen/Erkrankungen der Eltern
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Alleinerziehende Eltern
- Erziehungsdefizite
- Sehr junge Elternschaft
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Häufige Umzüge
- Migrationshintergrund
- Soziale Isolation der Familie
- Adoption
- Verlust eines nahe stehenden Menschen
- Geschwister mit Behinderung
- Mehr als vier Geschwister
- Mobbing/Soziale Ablehnung
- Außerfamiliäre Unterbringung

(nach: Scheithauer & Petermann 1999)



Besonders belastend für Kinder sind traumatische Erlebnisse. Ein Trauma ist ein schwerwiegendes Ereignis, das Betroffenen die Endlichkeit des Lebens deutlich macht. „Das Ausmaß der erlebten Machtlosigkeit, des Kontrollverlustes und der Lebensgefährdung setzen die eigenen Bewältigungsmechanismen außer Kraft“ (Wustmann 2004, S. 39). Kinder sind bei einem Trauma häufig völlig überfordert und benötigen professionelle Unterstützung, um sich weiterhin gesund entwickeln zu können.



Zu traumatischen Erlebnissen zählen:

- Katastrophen
- Krieg und Terror
- Schwere (Verkehrs-)Unfälle
- Gewalttaten
- Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit
- Tod oder schwere Erkrankung eines Elternteils

(nach: DSM-IV)

Risikofaktoren treten meist gehäuft auf und verstärken sich häufig gegenseitig. Je mehr negativen Einflüssen das Kind gleichzeitig ausgesetzt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es eine Entwicklungsstörung ausbildet (Laucht et al. 2000). Das Auftreten eines Risikofaktors führt in der Regel nicht zu psychischen Störungen (vgl. Rutter 2000). Treten zwei Risikofaktoren auf, vervierfacht sich die Wahrscheinlichkeit einer psychischen Störung. Beim Auftreten von vier Risikofaktoren verzehnfacht sich diese Wahrscheinlichkeit sogar.



Je früher ein Kind durch das Auftreten von Risikofaktoren belastet wird, desto stärker wird die Entwicklung beeinträchtigt. Liegt bereits im frühen Alter ein Risikofaktor vor, kommen häufig im Laufe der Zeit weitere hinzu, die teilweise mit den bereits bestehenden zusammenhängen (Scheithauer & Petermann 1999).

Risikofaktoren können plötzlich und zeitlich begrenzt auftreten (z. B. Scheidung) und/oder kontinuierlich vorhanden sein (z. B. psychische Erkrankung eines Elternteils). Langandauernde und wiederkehrende Belastungen wirken sich besonders negativ auf die Entwicklung aus (Bender & Lösel 1998). Kinder, die zum Beispiel mit vier Jahren in Familien mit multiplen Risiken aufwachsen, leben häufig auch mit 13 Jahren noch immer in mehrfach belastenden Familien (Sameroff et al. 1998). Häufig ist eine Abwärts-spirale zu beobachten, die eine gesunde Entwicklung behindert.



Besonders gefährlich ist es, wenn Risikofaktoren

- kontinuierlich auftreten (Chronizität)
- gehäuft auftreten (multiples Risiko)
- sehr früh auftreten.

Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch die Risikofaktoren Armut in der Familie, Scheidung und Ablehnung durch Gleichaltrige betrachtet.

Armut in der Familie

Familiäre Armut stellt ein großes Risiko für die Entwicklung von Kindern dar. Verschiedene Resilienzstudien (vgl. Zander 2008) bestätigen dies. Mehr als 9.000 Menschen leben in Südtirol gemäß ASTAT (Landesinstitut für Statistik) in absoluter Armut und haben monatlich weniger als 436 Euro zur Verfügung. Darüber hinaus sind 14,9 Prozent der Südtiroler Familien von relativer Armut betroffen, haben also ein geringeres Einkommen als der Durchschnitt der Südtiroler Bevölkerung (http://www.provinz.bz.it/astat/download/JB07_K8-pdf.pdf).

Sind Familien dauerhaft von Armut betroffen, zerstört dies häufig das gesamte Familiensystem. Die täglichen Probleme, die aus finanzieller Not resultieren, sind vielfältig. Unbezahlte Rechnungen, eine kaputte Waschmaschine, fehlende Kleider für die Kinder und ein leerer Geldbeutel beim Einkauf von Lebensmitteln belasten die ganze Familie und führen dazu, dass die Familienmitglieder deprimiert, gereizt und beunruhigt sind, was häufig zu einer Zunahme feindseliger Auseinandersetzungen führt (McLoyd 1998). Arme Familien leben häufig unter beengten Wohnverhältnissen, die nach der Mannheim-Risikokinderstudie als weiterer Risikofaktor gelten. Armut wirkt sich meist auch negativ auf die Gesundheit der Kinder aus (vgl. Butterwege & Klundt 2008). Die Belastungen in der Familie führen häufig auch dazu, dass Kinder schlechtere Schulleistungen erzielen und niedrigere Intelligenztestwerte aufweisen (Brody 1997). Je niedriger das Bildungsniveau, desto höher ist zugleich das Armutsrisiko (Moser & Lanfranchi 2008). Durch die Armut steigen die psychischen Belastungen der Eltern und Spannungen in der Beziehung zwischen den Elternteilen sprunghaft an und führen für Kinder zu Einschränkungen in den Bereichen der elterlichen Ansprechbarkeit/Unterstützung und Supervision im Sinne von positiver elterlicher Aufsicht. Des Weiteren neigen belastete Eltern vermehrt zu harten Strafen und willkürlicher Disziplinierung. All diese Faktoren führen zu emotionaler Belastung und Problemverhalten bei den Kindern. Das größte Problem von Armut stellen demzufolge all jene Risikofaktoren dar, die aus ihr zusätzlich resultieren (Walper 1997).

Kinder aus armen Familien

- sind häufiger feindseligen Auseinandersetzungen ausgesetzt
- oft schlechter in der Schule
- haben meist einen niedrigeren IQ
- haben weniger Freunde
- fühlen sich oft alleine gelassen
- werden härter bestraft
- sind häufiger willkürlicher Disziplinierung ausgesetzt
- zeigen häufig Problemverhalten.



Armut muss als mehrdimensionales Phänomen betrachtet werden. Neben der familiären Armut sollten verschiedene weitere Dimensionen der Lebenslage des Kindes berücksichtigt werden (Skoluda & Holz 2003). Dazu gehören:

1. Materielle Armut des Haushalts: familiäre Armut
2. Materielle Versorgung des Kindes: defizitäre Grundversorgung, z. B. in den Bereichen Wohnen, Nahrung, Kleidung
3. Kulturelle Armut: mangelhafte sprachliche und kulturelle Anregung
4. Mangel an sozialen Kontakten
5. Psychische und physische Lage: z. B. Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung.



Armut darf nicht per se als Risikofaktor betrachtet werden. Vor allem das mit Armut in Verbindung stehende Zusammentreffen von weiteren Risikofaktoren beeinträchtigt die kindliche Entwicklung (Holodynski 2007).

Von Armut betroffene Kinder profitieren von einer materiellen Grundversorgung, von Präventionsangeboten für die ganze Familie, dem Besuch außerfamiliärer Bildungseinrichtungen und dem Aufbau eines außerfamiliären sozialen Netzwerks (Meier-Gräwe 2008).



Lesetipp:

- Zander, M. (2008). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag.

Internet-Tipp:

- <http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/>
Plattform „Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten“

Trennung/Scheidung der Eltern

Am besten entwickeln sich Kinder, wenn ihre Eltern eine harmonische Beziehung führen und wenig streiten (Lösel 2004). Eine Scheidung/Trennung der Eltern stellt dagegen ein erhebliches Risiko für die Entwicklung der Kinder dar. Kinder aus Scheidungsfamilien weisen doppelt so oft Anpassungsschwierigkeiten auf als Kinder aus intakten Familien (Fthenakis & Walbinger 2008). Sie haben häufiger psychische Probleme und Schwierigkeiten in der Schule. Vor allem die Phase vor und direkt nach einer Scheidung stellt für Kinder eine große Belastung dar. Kinder werden zahlreichen Konflikten zwischen den Eltern ausgesetzt, müssen sich mit veränderten Familienstrukturen (z. B. Ein-Eltern-Familie) zurecht kommen und leiden unter den Anspannungen ihrer Eltern. Besonders belastend sind Schuldzuweisungen an das Kind, Streit der Eltern, die Abwertung eines Elternteils durch den anderen und ein negativer Einfluss von Außenstehenden (Oerter 2008). Wie stark Kinder durch die Scheidung der

Eltern in ihrer Entwicklung beeinträchtigt sind, hängt von verschiedenen Faktoren wie dem Geschlecht, dem Alter und individuellen Merkmalen des Kindes ab (Fthenakis & Walbiner 2008). Kinder werden zwar gleichermaßen von einer Scheidung ihrer Eltern beeinträchtigt. Mädchen weisen jedoch häufiger internalisierende Störungsbilder wie Depressionen auf und Jungen dagegen externalisierende wie aggressives Verhalten. In jedem Alter stellt eine Scheidung für die Kinder ein belastendes Ereignis dar, auf das jedoch unterschiedliche kindliche Reaktionen erfolgen.

Scheidungskinder sind diversen Risiken ausgesetzt, was jedoch nicht in jedem Fall bedeutet, dass eine Scheidung per se negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat. „Es gibt Verlierer, Überlebende und Gewinner bei Scheidungen“ (Oerter 2008, S. 16). In vielen Fällen ist eine Trennung weniger schädlich für die Entwicklung des Kindes als die dauerhaften Streitigkeiten der Eltern vor der Trennung. Eine gute Beziehung zu Gleichaltrigen schützt des Weiteren vor negativen Entwicklungen.

Internet-Tipp:

- www.vittoriocigoli.com

Italienische Forschungsprojekte zu Scheidung



Ablehnung durch Peers

Im Gegensatz zu Kindern, die von ihrer Peergruppe akzeptiert werden, haben Kinder, die von der Gruppe der Gleichaltrigen abgelehnt werden, große Schwierigkeiten, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Coie 1990). Abgelehnte Kinder sind häufig unglücklich, stehen am Rande der Gruppe bzw. Schulklasse, erzielen schlechte Leistungen in der Schule und haben ein niedriges Selbstwertgefühl (Berk 2005). Als Folge davon können sie belastende Situationen nur schwer bewältigen.

Ablehnung spielt vor allem in Schulklassen eine große Rolle, da sich das Kind diesem sozialen Kontext aufgrund der Schulpflicht nicht entziehen kann. Anders als vielfach vermutet, werden Kinder vor allem wegen ihres defizitären Sozialverhaltens abgelehnt. Vor allem aggressives und störendes bzw. sozial zurückgezogenes Verhalten führt zu Ablehnung (Coie 1990). Faktoren wie das Aussehen, Sportlichkeit oder die Hautfarbe spielen bei Ablehnung nur eine nachrangige Rolle. Wird ein Kind beim Schulsport beispielsweise aufgrund von Übergewicht und Unsportlichkeit als letztes in eine Mannschaft gewählt, kann man noch nicht von Ablehnung sprechen. Abgelehnt wird das Kind erst dann, wenn es auf diesen Vorfall sozial unangepasst reagiert.

Bei Ablehnung werden gruppendynamische Prozesse wirksam. In jeder Peergruppe gibt es Verhaltensstandards, die auf Werten und Normen basieren und von allen Gruppenmitgliedern eingehalten wer-

den müssen. Aggressives Verhalten gilt als Hauptursache von Ablehnung (a. a. O.). Das Verhalten des Einzelnen wird mit diesen Standards abgeglichen. Entspricht es nicht den Regeln der Gruppe, ist Ablehnung die Folge. Dadurch werden jedoch häufig die unangepassten Verhaltensweisen des Kindes verstärkt. Es entsteht ein Teufelskreis, dem das betroffene Kind kaum eigenständig entkommen kann. Coie und Dodge (1983) konnten in einer Studie zeigen, dass 50 Prozent der abgelehnten Kinder nach fünf Jahren noch immer von Ablehnung betroffen sind. Der Risikofaktor Ablehnung ist folglich zeitlich sehr stabil.

Was führt zu diesen Defiziten im Sozialverhalten? Coie (1990) unterscheidet zwischen distalen und proximalen Ursachen. Unter distalen Ursachen werden indirekte Faktoren wie Sozialisationsbedingungen in der Familie und der Bindungsstil zusammengefasst. So haben unsicher gebundene Kinder größere Schwierigkeiten, Beziehungen zu Peers aufzubauen als sicher gebundene Kinder. Berk (2005) verweist auf den Zusammenhang einer schlechten Passung zwischen dem Temperament des Kindes und dem Erziehungsstil der Eltern. Da sozial inkompetentes Verhalten abgelehnter Kinder häufig durch das Verhalten der Eltern ausgelöst wird, „werden Interventionen, die sich auf das Kind allein konzentrieren, unter Umständen nicht ausreichen“ (Berk 2005, S. 448).

Zu den proximalen Faktoren zählen beispielsweise Defizite bei der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge 1994) und daraus resultierende Schwierigkeiten im Sozialverhalten. Ein häufig zitiertes Beispiel für eine fehlerhafte Informationsverarbeitung ist der sogenannte „hostile attribution bias“. Abgelehnte Kinder haben Schwierigkeiten, die Emotionen anderer zu erkennen und neigen häufig dazu, das Verhalten anderer unbegründet als feindselig zu beurteilen und reagieren in Interaktionen entsprechend unangepasst.

Da die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und kindbezogene Faktoren zu Ablehnung führen können, sind Interventionen auf der individuellen und auf der Beziehungsebene (Eltern) sinnvoll.



Schutz vor Ablehnung durch die Eltern

- Gutes Familienklima
- Sichere Bindung
- Autoritative statt autoritäre Erziehung.

Schutz vor Ablehnung auf individueller Ebene

- Informationsverarbeitung beeinflussen/emotionale Kompetenz stärken
- Sozialverhalten trainieren
- Emotionale Kompetenz stärken
- Ärgerregulation.

Mobbing – eine besondere Form extremer Ablehnung

Eine besondere Form von Gewalt und extremer Ablehnung stellt das sogenannte Mobbing dar. Es wird zwischen verbalem, körperlichem und indirektem Mobbing (z. B. Gerüchte verbreiten) unterschieden. Bei Mobbing wird mehrmals über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch eine schwächere Person aus einer Gruppe von einem oder wenigen Tätern attackiert. Die Attacken erfolgen ohne eine Provokation des Opfers. Ziel der Schikane ist eine Machtdemonstration meist eines Täters gegenüber der Gruppe. Dabei erhält der Täter/die Täterin häufig direkte und indirekte Unterstützung von anderen Gruppenmitgliedern. Ein Entkommen für das Opfer ist nur schwer möglich (vgl. Olweus 1991; Sutton & Smith 1999). Die Folgen von Mobbing sind gravierend. Geringes Selbstbewusstsein, Einsamkeit, soziale Ängste und körperliche sowie psychosomatische Beschwerden beeinträchtigen eine gesunde Entwicklung (Rigby 2003).





Lesetipps:

- Celi, F. & Fontana, D. (2004). Il brutto anatroccolo. Una favola per capire e affrontare emotivamente il tema della diversità. Trento: Erickson. (CD-Rom)
- Fonzi, A. (1997). Il bullismo in Italia. Firenze: Giunti.
- Oliverio Ferraris, A. (2007). Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli. Milano: Bur.
- Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Huber.
- Pellai, A. (2008). Il bullo citrullo... e altre storie di tipi un po' così e un po' così. Ed. Trento: Erikson. *Hilfe für Eltern, inklusive CD*
- Petrone, L. & Troiano, M. (2008). Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo. Strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori. Milano: Magi.

Präventions-Projekte:

- Buddy Projekte in Schulen: <http://www.buddy-ev.de/>
- Schulprojekte, Patenschaften für jüngere Schüler
- www.bullismo.it
- www.diregiovani.it
- Konfliktlotsen: www.konfliktlotsen.de
- Mobbingforschung an der LMU: <http://www.psy.uni-muenchen.de/mobbing>
- www.smontailbullo.it
- Torrego Seijo, J.C. (2003). Vinco Vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi. Bari: La Meridiana. *Interventionsprogramm, um Konflikte gewaltfrei zu lösen*
- Weiße Feder – Gemeinsam gegen Gewalt: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>
- Hilfe für Mobbingopfer: Grüne Nummer des Ministeriums für Bildung: 800 66 96 96
- Help Line Pollicino. Hilfe bei Gewalt – Contro la violenza Stop Bullismo: 800 832 842

2.2 Das Schutzfaktorenkonzept

Im Rahmen der Resilienzforschung richtet sich der Blick nicht nur auf Risiken, sondern vor allem auf die Fähigkeiten, Potenziale und Ressourcen von Kindern (Rutter 2000). Das Schutzfaktorenkonzept betont im Gegensatz zum Risikofaktorenkonzept den positiven Nutzen von Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung. Verfügt ein Kind in einer belastenden Lebenslage über genügend Schutzfaktoren, so kann es sich gesund entwickeln. Schutzfaktoren sind entwicklungsfördernde und gesunderhaltende Merkmale, die sich ebenfalls in personen- und umweltbedingte Faktoren einteilen lassen. Häufig resultieren aus einem Schutzfaktor weitere Schutzfaktoren. Kinder, die sich selbst kontrollieren können oder ein einfaches Temperament haben, schließen zum Beispiel leichter Freundschaften etc.

Schutzfaktoren

- Kindbezogene Faktoren
- Resilienzfaktoren
- Umgebungsbezogene Faktoren

(nach: Scheithauer & Petermann 1999)



Unter kindbezogenen Faktoren sind angeborene Eigenschaften des Kindes wie das Temperament zu verstehen. Resilienzfaktoren fassen all jene Eigenschaften zusammen, die das Kind im Laufe der Zeit durch zahlreiche Interaktionen mit seiner Umwelt erwirbt und die sich durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Laufe der Zeit herausgebildet haben. Hierzu zählen zum Beispiel ein positives Selbstwertgefühl, emotionale und soziale Kompetenz. Finden sich im Umfeld des Kindes stabile emotionale Beziehungen und positive Modelle, so verfügt es über unterstützende umgebungsbezogene Faktoren. Optimale Entwicklungsvoraussetzungen bilden multiple Ressourcen, die zusammenwirken und sich gegenseitig verstärken. Im Folgenden werden, aufbauend auf den Ergebnissen bekannter Resilienzstudien, personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren genauer betrachtet.



3.1 Zentrale Ergebnisse aus der Resilienzforschung

Im Rahmen der Resilienzforschung wurde vor allem in der ersten Generation der Studien untersucht, über welche Fähigkeiten, Potenziale und Ressourcen Kinder verfügen, die sich trotz widriger Umstände gesund entwickeln. Die drei folgenden Studien – Kauai-Längsschnittstudie (Werner 2007b), Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht, Esser & Schmidt 1999) und Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel, Bliesener & Köfler 1990) – geben gezielt Aufschluss über Schutzfaktoren.

3.1.1 Kauai-Längsschnittstudie

Die Kauai- Längsschnittstudie wird als erste Untersuchung zur Resilienz betrachtet. Hierbei wurde auf der Hawaii-Insel Kauai der komplette Geburtenjahrgang 1955 (698 Probanden) von der pränatalen Entwicklung bis zum 40. Lebensjahr im Längsschnitt mehrfach untersucht. Primäres Ziel der Studie war es, die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen und die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische und psychische Entwicklung zu erforschen und Schutzfaktoren zu identifizieren.

Bei jedem dritten Kind, das an der Untersuchung teilgenommen hatte, wurde ein hohes Entwicklungsrisiko (mindestens vier Risikobelastungen, z. B. Armut, Geburtskomplikationen) identifiziert. Hiervon zeigten zwei Drittel schwere Lern- und Verhaltensstörungen im Alter von zehn Jahren (z. B. mangelnde Aggressionskontrolle), wurden im Verlauf der Erhebungen straffällig oder wiesen psychische Probleme im Jugendalter auf. Ein Drittel der Probanden mit erhöhtem Entwicklungsrisiko entwickelten sich jedoch normal. Anhand dieser resilienten Gruppe konnten diverse Schutzfaktoren identifiziert werden. Dazu gehören:

- Günstige Temperamenteigenschaften
- Schulische Leistungsfähigkeit
- Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten
- Autonomie verbunden mit der Fähigkeit, sich Unterstützung zu holen
- Selbstvertrauen
- Religiöser Glaube/Lebenssinn
- Externe Unterstützungssysteme (Schule, Jugendgruppe)
- Positive Wendepunkte im Leben (z. B. Heirat).

Vor allem die Verbindung einzelner protektiver Faktoren hat positive Auswirkungen auf die Entwicklung in Risikolagen (vgl. Wustmann 2004; Werner 2007a,b).

3.1.2 Mannheimer Risikokinderstudie

Die Mannheimer Risikokinderstudie untersuchte die Entwicklung von Kindern mit organischen (prä- und perinatale Komplikationen) und psychosozialen Belastungen (niedriges Bildungsniveau der Eltern,

disharmonische Partnerschaft etc.) von Geburt an. An der Längsschnittstudie nahmen 362 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 geboren wurden, teil. Die untersuchten Risikokinder wiesen dreimal häufiger Entwicklungsbeeinträchtigungen als Kinder ohne diese Risikofaktoren auf. Am ungünstigsten wirkte sich die Kombination organischer und psychosozialer Belastungen aus. Folgende Risikofaktoren erwiesen sich als besonders negativ für die kindliche Entwicklung:

Organische Faktoren:

- Niedriges Geburtsgewicht
- Neonatale Krampfanfälle

Psychosoziale Faktoren:

- Unerwünschte Schwangerschaft
- Psychische Beeinträchtigung der Eltern
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Beengte Wohnverhältnisse
- Frühe Elternschaft.

Folgende Schutzfaktoren wirkten sich bei Risikokindern positiv auf die Entwicklung aus:

- Positive Mutter-Kind-Interaktion
- Das Vorhandensein eines guten Freundes mit acht Jahren
- Eine gute Beziehung zu einem Lehrer bei acht- bis 18-jährigen Jungen
- Psychische Gesundheit der Mutter ebenfalls bei Jungen.

3.1.3 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie

Zentrales Anliegen der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie war die Untersuchung stark belasteter Jugendlicher aus der Heimbetreuung, die aus sogenannten Multiproblemmilieus (unvollständige Familien, Armut, Erziehungsdefizite, Gewalterfahrungen, Alkoholmissbrauch) stammten. Durch ein spezielles Verfahren wurden 66 stark belastete, aber resiliente Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren für die Studie ausgewählt. Es wurde untersucht, welche Schutzfaktoren eine gesunde Entwicklung begünstigen.

Folgende protektive Faktoren konnten festgestellt werden:

- Geringe subjektive Belastungsempfindung
- Weniger impulsives, flexibleres Temperament
- Realistischere Zukunftsperspektive
- Aktiveres Bewältigungsverhalten
- Mehr Selbstvertrauen, weniger Hilflosigkeit
- Leistungsmotivation
- Mindestens eine außerfamiliäre Bezugsperson
- Autoritativer Erziehungsstil.



Lesetipps:

- Cyrulnik, B. & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Ius, M. & Milani, P. (2007). *La storia di Erika: Spunti per una riflessione sui nessi tra educazione familiare e resilienza*. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 47-64.
- Werner, E.E. (2007). *Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien*. In G. Opp & M. Fingerle (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 311-326). München: Reinhardt.

3.1.4 BELLA-Studie

Die BELLA-Studie („Seelisches Wohlbefinden und Verhalten“) ist eine Zusatzuntersuchung zur großangelegten KiGGS Studie (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland; vgl. <http://www.kiggs.de>). Es wurden Daten zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen erhoben (7 bis 17 Jahre). Circa 10 Prozent der untersuchten Kinder und Jugendlichen konnten als „wahrscheinlich psychisch auffällig“ eingestuft werden (Ravens-Sieberer et al. 2007). Im Gegensatz zu psychisch unauffälligen Kindern konnten bei auffälligen Kindern weniger personale, familiale oder soziale Schutzfaktoren nachgewiesen werden. Vor allem Heranwachsende aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund verfügen über weniger Schutzfaktoren und zeigen vermehrt psychische Auffälligkeiten.

Die BELLA-Studie weist auf einige interessante Zusammenhänge hin. „Breit angelegte epidemiologische Studien, die eine Verknüpfung der Prävalenz psychischer Auffälligkeiten in Kindes- und Jugendalter mit Risiken, Ressourcen und deren komplexen Zusammenwirken im Zeitverlauf erlauben, existieren bisher nicht“ (Bengel et al. 2009, S. 44). Die ausstehenden Auswertungen der Längsschnittdaten lassen auf interessante Ergebnisse hoffen.

3.1.5 Zukünftige Forschungsfragen

In der Resilienzforschung wird auf viele offene Fragen hingewiesen (Atkinson et al. 2009). Unklar ist zum Beispiel, welche Prozesse zur Entwicklung von Resilienzfaktoren beitragen, wie Resilienz als Gesamtkonstrukt gemessen und am besten erworben bzw. erlernt werden kann. Werner (2008) fordert zudem weitere Längsschnittstudien, die Resilienz möglichst über die gesamte Lebensspanne des Menschen betrachten.

Lesetipp:

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: BzGA.
Guter Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Resilienzforschung



Internet-Tipp:

- http://www.kinderumweltgesundheit.de/KUG/index2/pdf/themen/Psychosoziale_Faktoren/BZGA_psychoSchutz.pdf

3.2 Schutzfaktoren im Überblick

Die Ressourcen von Kindern in belastenden Situationen können zusammenfassend in folgende Kategorien eingeteilt werden (Grotberg 1995):

- „Ich habe Menschen, die mich stark machen.“
- „Ich bin positiv mir selbst gegenüber eingestellt.“
- „Ich kann die ungünstigen Lebensumstände meistern, weil ich über diverse Bewältigungsstrategien verfüge.“

Resilienzförderung kann auf allen drei Ebenen ansetzen und dazu beitragen, Entwicklungsaufgaben besser zu bewältigen und sich gesund zu entwickeln. Nach epidemiologischen Studien besteht ein enormer Bedarf an Präventionsmaßnahmen. Jedes vierte bis fünfte Kind weist Verhaltensauffälligkeiten wie Ängste, Depressionen, aggressives Verhalten, oppositionelles Trotzverhalten und hyperkinetische Störungen auf (z.B. Anderson & Werry 1994; Steinhausen et al. 1998). Am häufigsten leiden Kinder an Angststörungen (10,4%) und dissozialen Störungen (7,5%), die eine sehr hohe Persistenz aufweisen (Ihle & Esser 2002). Unter solutegenetischer Perspektive sind Präventionsmaßnahmen, die frühzeitig zum Einsatz kommen, die beste Möglichkeit, um psychischen Erkrankungen langfristig vorzubeugen. Schließlich haben auch zahlreiche psychische Störungen im Erwachsenenalter ihren Ursprung in der Kindheit.

Generell können personale, familiale und soziale Schutzfaktoren unterschieden werden. Im Folgenden werden Soziale Kompetenz, Ärgerregulation, Leistungsmotivation, Attribution und körperliche Gesundheitsressourcen als Beispiele für personale Schutzfaktoren dargestellt; eine kompetente Erziehung durch die Eltern gilt als wichtige Komponente familiärer Schutzfaktoren und Gleichaltrigenbeziehungen sind ein Beispiel für soziale Schutzfaktoren.

3.2.1 Personale Schutzfaktoren

Resiliente Kinder verfügen über zahlreiche personale Schutzfaktoren. Sie vertrauen in den Erfolg ihrer eigenen Handlungen, gehen Probleme aktiv an, indem sie ihre Fähigkeiten sinnvoll nutzen und haben das Gefühl, Dinge kontrollieren zu können, anstatt von einem Gefühl der Hilflosigkeit überwältigt zu werden.



Personale Ressourcen

- Positive Temperamenteigenschaften
 - Intellektuelle Fähigkeiten
 - Problemlösefähigkeiten
 - Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
 - Positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/Selbstwertgefühl
 - Selbstregulation
 - Internale Kontrollüberzeugung
 - Realistischer Attributionsstil
 - Hohe Sozialkompetenz
 - Bewältigungsverhalten
 - Sicheres Bindungsverhalten
 - Lernbegeisterung/Freude am Kompetenzerwerb
 - Optimismus
 - Religiöser Glaube/Spiritualität/Lebensphilosophie
 - Hobbys
 - Zielorientierung
 - Kreativität
 - Körperliche Gesundheitsressourcen
- (nach: Wustmann 2004)

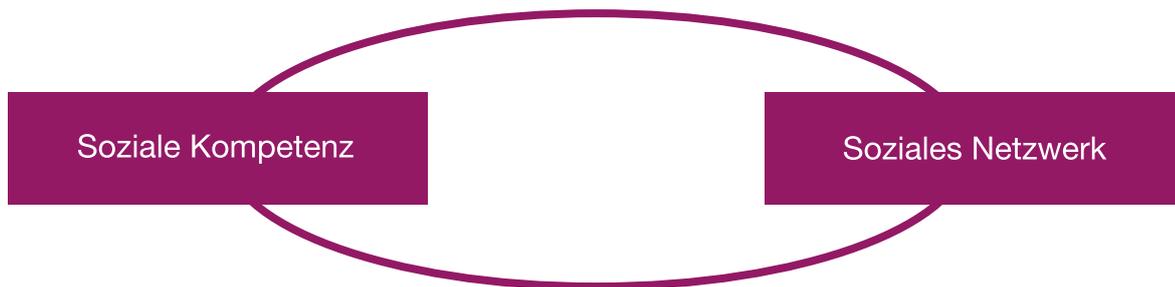


Lesetipps:

- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Opp, G. & Fingerle, M. (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. In W.E. Fthenakis: *Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim und Basel: Beltz.

Soziale Kompetenz

Kinder lernen gerne neue Kinder kennen (DJI-Kinderpanel). Um Beziehungen erfolgreich aufbauen zu können, benötigen sie soziale Kompetenz. Eine hohe Sozialkompetenz gilt als wichtiger personaler Schutzfaktor (Wustmann 2004) und ist eine entscheidende Voraussetzung, um zufriedenstellende und unterstützende Beziehungen eingehen zu können. Externe Unterstützungssysteme gelten als Schutzfaktor (vgl. Kauai-Längsschnittstudie). Wer sozial kompetent ist, verfügt in der Regel über intakte Beziehungen mit vertrauten Personen, die in schwierigen Situationen um Hilfe gebeten werden können. Die Fähigkeit, sich Unterstützung von anderen zu holen, gilt ebenfalls als Schutzfaktor (a. a. O.). Soziale Kompetenz wirkt sich zudem positiv auf die Schulleistungen (Jerusalem & Klein-Heßling 2002) und den privaten und beruflichen Erfolg (Kanning 2002) aus.



Was ist unter sozial kompetentem Verhalten zu verstehen? Sozial kompetentes Verhalten zeichnet sich durch die Anpassung des Individuums an seine soziale Umwelt aus. Sie gilt als Schlüsselfaktor für entwicklungsförderliche Beziehungen.

Soziale Kompetenz bei Kindern kann als die Fähigkeit, soziale Effekte und Erfolge durch Verhaltensweisen zu erzielen, die von den verschiedenen Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Spielgruppe akzeptiert werden, definiert werden (Schmidt-Denter 1996). Hierzu zählen z. B. Verhaltensweisen, die für den Aufbau und Erhalt einer Beziehung notwendig sind, wie die Fähigkeit Mitgefühl zu zeigen, sich Fehler einzugestehen (Petermann 2002), das richtige „Timing“ für Interaktionen und die Art und Weise, wie ein Kind Kontakt mit anderen aufnimmt (Schmidt-Denter 1996).



Nur wenn es einem Kind gelingt, sein Verhalten an soziale Verhaltensnormen anzupassen, kann es zufriedenstellende Beziehungen aufbauen. Handelt eine Person sozial kompetent, so strebt sie, so gut es geht, die Verwirklichung der eigenen Ziele unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten an (Kanning 2002).



Soziale Kompetenz bei Kindern

- Kontakte initiieren und aufrechterhalten können
- Die Aufmerksamkeit anderer gewinnen können
- Von anderen Zuneigung, emotionale Zuwendung, Lob, Information und Hilfe erlangen können
- Dasselbe anderen geben können
- Mit anderen kooperieren können
- Sich am gemeinsamen Spiel beteiligen
- Gespräche unterhalten und fortführen können
- Lösungen bei Auseinandersetzungen finden
- Freundschaften gründen und aufrechterhalten

(nach: Eckermann & Stein 1997, zit. n. Schmidt-Denter 1996, S. 88)

Wie werden Kinder sozial kompetent? Die Familie ist die erste Institution, in der das Kind soziale Kompetenz erwirbt. Mit zunehmendem Alter werden die Fähigkeiten in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen wie der Schule, dem Verein etc. weiterentwickelt. Kinder, die bereits in der Familie soziale Kompetenz erwerben konnten, gliedern sich besser in externe Unterstützungssysteme wie Kindergartengruppen, Schulklassen, Vereinsgruppen oder Jugendgruppen ein.



Die Familie ist die erste Institution, die soziale Kompetenz vermittelt. Soziale Kompetenz zieht weitere Schutzfaktoren nach sich. Sozial kompetente Kinder verfügen über externe Unterstützungssysteme und sind in der Lage, andere Personen um Unterstützung zu bitten.



Einflussfaktoren auf die soziale Kompetenz

- Positives Selbstkonzept
- Kontaktfähigkeit
- Selbstwirksamkeit
- Sichere Bindung
- Väterliche Unterstützung
- Autoritativer Erziehungsstil
- Positives Familienklima
- Emotionale Kompetenz
- Sprachliche Fähigkeiten

Emotionale Kompetenz und Selbstregulation/der Umgang mit Ärger

Emotionale Kompetenz bedeutet, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umgehen zu können (Lewis 1997). Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz wird in einem gesonderten Modul ausführlich dargestellt.

Selbstregulation und ein kompetenter Umgang mit Ärger gelten als personale Schutzfaktoren. Ärger gehört zum Leben. Ärger bietet die Chance, die eigene Selbstwahrnehmung zu schärfen. Ärger offenbart Werte, Wünsche und Bedürfnisse, die einer Person wichtig sind (Salisch & Bretz 2003) und darf nicht per se negativ eingeschätzt werden. Entscheidend ist die jeweilige Reaktion auf den erlebten Ärger. Ausgeprägtes aggressives Verhalten ist bei Kindern zwar selten, aber dennoch vorhanden. Laut einer Umfrage schätzen sechs Prozent der Eltern ihre Söhne und drei Prozent ihre Töchter als schwerwiegend aggressiv ein (Lehmkuhl et al. 1998). Aggressives Verhalten ist ein zeitlich relativ stabiles Phänomen. Zweidrittel der Kinder, die mit sechs Jahren als aggressiv eingeschätzt werden, gelten mit neun Jahren noch immer als aggressiv (Schmidt-Denter 1988). Eine finnische Studie (Kokko & Pulkkinen 2000) belegt, dass aggressive Achtjährige später mit 14 Jahren signifikant schlechtere Schulleistungen als Gleichaltrige aufwiesen und so in der Zukunft einer erhöhten Gefahr ausgesetzt sind, arbeitslos zu werden. Darüber hinaus konnte Salisch (2002) zeigen, dass aggressives Verhalten im Grundschulalter zu Ablehnung führt und delinquentes und antisoziales Verhalten zur Folge haben kann.

Damit sich Kinder gesund entwickeln können, müssen sie zuerst in der Familie lernen, ihren Ärger zu regulieren. Mit zunehmendem Alter wird es in der Gleichaltrigengruppe immer wichtiger, negative Emotionen wie Ärger kontrollieren zu können. Weist ein Kind bereits beim Erstkontakt mit den Peers (z. B. zum Schulbeginn) Defizite bei der Ärgerregulation auf, besteht die Gefahr der sozialen Ablehnung (Salisch & Vogelgesang 2001). In Interaktionen mit Gleichaltrigen können die in der Familie erworbenen Kompetenzen zur Ärgerregulation weiter ausgebaut werden.

Worüber ärgern sich Grundschüler in Bezug auf Peers am häufigsten?

- Mädchen: Ausschluss aus der Gruppe, verbale Aggression
- Jungen: körperlich-aggressives Verhalten, verbale Aggression

(nach: Petillon 1993)



Worüber ärgern sich Jugendliche in Bezug auf Peers am häufigsten?

- Mädchen: Vertrauensbruch, mangelnde Aufmerksamkeit
- Jungen: Vertrauensbruch, Mangel an Respekt

(nach: Youniss & Smollar 1985)

Wichtig ist es, Kinder bei der Emotionsregulation zu unterstützen, d. h. ihnen angemessene Formen für den Ausdruck von Emotionen zu vermitteln und Reaktionsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Positives Selbst und Selbstwirksamkeit

Resiliente Menschen haben ein positives und realistisches Bild von sich (Selbstkonzept) und sind der Überzeugung, ihre Umwelt beeinflussen zu können (Alvord & Grados 2005). Vor allem Selbstwirksamkeit gilt als wichtiger personaler Schutzfaktor (Bender & Lösel 1998). „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können, bedeutet selbstwirksam zu sein“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse 2009, S. 47) und verhindert es, aufzugeben. Selbstwirksamkeit ist eng mit einem realistischen Attributionsstil und internalen Kontrollüberzeugungen verbunden (a.a.O.).

Die Entwicklung von Interessen, Leistungsmotivation, Kompetenzen und Zielen

Kinder, die Interessen haben, leistungsmotiviert sind und Freude daran haben, ihre eigenen Kompetenzen zu entwickeln, haben Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und können mit widrigen Lebensumständen und Stresssituationen besser umgehen. Interessen, Leistungsmotivation und Kompetenzen entwickeln sich in Interaktionen mit Eltern und Bezugspersonen.

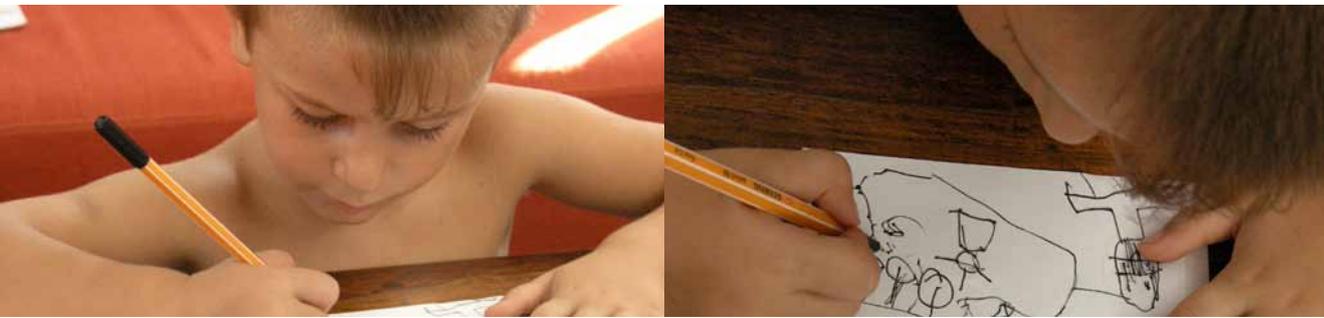
Interessen

Bereits Babys haben Freude daran, ihre Umwelt aktiv zu erkunden und ihr Handeln auszutesten. Sicher gebundene Kinder vertrauen bei ihren Erkundungen auf eine sichere Basis und sind deshalb in der Lage, ihre Umwelt, die zahlreiche interessante Objekte bereithält, ausgiebig zu erkunden. Schon Babys interessieren sich für bestimmte Gegenstände und ziehen nachweislich einzelne Spielsachen anderen vor. Durch die dauerhafte Beschäftigung mit einem Gegenstand können erste Interessen bei Kleinkindern entstehen (Holodynski & Oerter 2008).

Mit zunehmendem Alter bilden Kinder differenzierte Interessenzweige und Hobbys, eine Vorliebe für bestimmte Tätigkeiten, wie zum Beispiel Fußballspielen, Basteln, das Sammeln bestimmter Gegenstände etc. heraus (Holodynski & Oerter 2008). Viele Kinder entwickeln sich zu regelrechten Experten in speziellen Interessenfeldern. Hobbys gelten als wichtiger Schutzfaktor, da sie unabhängig vom Alter eine Ressource darstellen, um sich innerlich von Belastungssituationen zu distanzieren, „neue Kraft zu tanken“ und den Alltagsstress besser bewältigen zu können.

Leistungsmotivation

Leistungsmotivation gilt als wichtiger personaler Schutzfaktor (vgl. Bielefelder Invulnerabilitätsstudie, Kauai-Längsschnittstudie). Bei leistungsmotivierten Kindern stellt die Bewertung der eigenen Kom-



petenzen den wesentlichen Anreiz für die Zielverfolgung dar (Holodynski & Oerter 2008), d. h. das Kind hat selbst den Willen, etwas zu leisten. Die Leistungsmotivation wird dabei maßgeblich von einem Streben nach Erfolg und Stolz und einer Vermeidung von Misserfolgen und Scham beeinflusst (McClelland et al. 1953). Demzufolge ist ein Kind motiviert etwas zu leisten, wenn es die Wahrscheinlichkeit erfolgreich zu sein als realistisch einschätzt. Der Leistungsmotivation steht die Misserfolgsscham gegenüber. Kinder weisen individuelle Unterschiede bei der Leistungsmotivation und bei der Furcht vor Misserfolgen auf. Je größer die Angst vor Misserfolgen ist, desto passiver reagieren Kinder in schwierigen Situationen. Kinder sollten dabei unterstützt werden, Dinge selbstständig zu machen, ohne dabei überfordert zu werden. Ungewöhnlich frühe Selbstständigkeitsanforderungen dagegen können Kinder überfordern und zu erhöhter Misserfolgsscham führen, was wiederum die Leistungsmotivation beeinträchtigt.

Misserfolgsmotivierte Kinder müssen unterstützt werden, erfolgszuversichtliche Strategien zu entwickeln, um wieder eine angemessene Leistungsmotivation zu entwickeln und nicht zu schnell aufzugeben, wenn sie auf Schwierigkeiten oder Widerstände treffen (Rheinberg 2002). Diese Idee greifen Motivationstrainings auf, die leistungssteigernd wirken und die Angst vor Misserfolgen mindern (Rheinberg & Krug 1999). Vier Entwicklungsphasen der Leistungsmotivation können unterschieden werden (Heckhausen & Heckhausen 2006):

1. Phase: Bereits ab dem dritten Monat versuchen Säuglinge bestimmte Effekte bei der Exploration hervorzurufen und freuen sich, wenn es ihnen gelingt.
2. Phase: Frühe kompetenzbezogene Motivation äußert sich etwa ab dem zweiten Lebensjahr dadurch, dass die Kinder „alles selber machen wollen“ und es genießen, Dinge selbstständig, ohne Hilfe eines Erwachsenen zu schaffen (Heckhausen 1955). Die zunehmende Entwicklung der Sprache ermöglicht es ihnen, ihren Wunsch, Dinge alleine zu schaffen, auch verbal zum Ausdruck zu bringen.
3. Phase: Etwa ab dem Alter von dreieinhalb Jahren empfinden Kinder Stolz bei Erfolgen und schämen sich bei Misserfolgen. Bereits im Vorschulalter können Kinder danach beurteilt werden, ob sie eher erfolgs- oder misserfolgsmotiviert sind.
4. Phase: Bereits Kinder mit viereinhalb Jahren setzen sich bei Aufgaben aufgrund ihrer Erfahrungen mit vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Ziele (individuelle Bezugsnorm). Spätestens ab dem Schuleintritt vergleichen Kinder ihre Leistungen mit denen anderer Kinder (soziale Bezugsnorm). Erst jetzt entwickeln sie Ursachenzuschreibungen für ihre Erfolge und Misserfolge. „Anstrengung“ können Kinder ab fünf Jahren als Ursache für Erfolge benennen, „Fähigkeit“ stellt erst bei Kindern ab etwa zehn Jahren einen Grund dar und „Glück“ erst ab dem Alter von zwölf Jahren.

Um eigene Leistungen beurteilen zu können, bedienen sich Kinder ab dem Schulalter individueller und sozialer Bezugsnormen. Die individuelle Bezugsnorm gibt Aufschluss darüber, ob die persönliche Leistung im Vergleich zu früheren Leistungen gesteigert werden konnte oder eine Verschlechterung eingetreten ist. Die soziale Bezugsnorm liefert dagegen Informationen darüber, wie die Leistung eines Kindes im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt werden kann. Ein Schüler kann sich zum Beispiel im Fach Mathematik persönlich verbessern, aber im Vergleich zu seinen Klassenkameraden immer der Schlechteste sein. Um die Leistungsmotivation zu steigern, sollten Eltern und Erzieher/innen vorzugsweise den individuellen Lernfortschritt betonen (individuelle Bezugsnorm) und das Kind nicht nur im Vergleich zu anderen Kindern betrachten (soziale Bezugsnorm) (Rheinberg 2002). Durch das Notensystem ist es schwierig, sich in der Schule auf eine individuelle Leistungsbeurteilung zu beziehen.

Kompetenzentwicklung

Zahlreiche Studien (z. B. Kauai-Längsschnittstudie) belegen den Zusammenhang zwischen schulischer Kompetenz und Resilienz. Die Kompetenzentwicklung der Kinder kann bereits im Vorschulalter durch kindgerechtes Lernen gefördert werden. Frühe Förderung schafft ein differenziertes neuronales Netzwerk, welches hochwertige emotionale, kognitive und soziale Lernvorgänge ermöglicht, die es dem Kind erleichtern, die Anforderungen des Lebens zu bewältigen. Hierbei ist es wichtig, kindliche Neigungen, Beschäftigungsvorlieben und Interessen frühzeitig zu erkennen und diese zu fördern, um den Kompetenzerwerb zu stärken (Kasten 2004). Ein kindgerechtes intellektuell anregendes Elternhaus wirkt sich bereits in den ersten Lebensjahren förderlich auf Lernbereitschaft, Leistungsmotivation (Wild & Wild 1997) und Kompetenzerwerb aus. Eine frühe Kompetenzförderung im Vorschulalter ist wirkungsvoller in Bezug auf spätere Schulleistungen als Interventionen während der Grundschulzeit (Campbell & Ramey 1994).



Intellektuelle Anregung von Vorschulkindern

- Anregung durch multifunktionale Spielsachen, Spiele, Bücher
- Anregungen für den Spracherwerb
- Stolz, Zuneigung und Wärme im Umgang mit dem Kind
- Anregung zum Wissenserwerb
- Vermeidung körperlicher Strafen

(nach: Berk 2005)

Oerter (2008) weist darauf hin, dass die Vorschulzeit ein wichtiges Zeitfenster bildet, in dem das Verständnis für Naturwissenschaften angelegt wird. Aus diesem Grund sollte die kindliche Neugierde für diese Themen bereits frühzeitig auf spielerische Weise geweckt werden, indem erste biologische,

chemische und physikalische Zusammenhänge aufgezeigt werden. Darüber hinaus hält es Oerter für wichtig, Kinder so früh wie möglich an ihre Kultur heranzuführen. Schließlich gelten Kunst, Musik, Literatur etc. auch als wichtige Ressourcen, um sich vom Alltagsstress zu erholen und neue Energie zu tanken.

„Die Werke unserer Kultur in Bildender Kunst, Musik, Literatur und Architektur sowie die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die unsere Kultur bereithält, sind kostbare Schätze, an denen alle Kinder teilhaben sollten. Wer an diesen Reichtümern nicht teilhat, lebt unter der geistigen Armutsgrenze! Kinder haben ein Recht auf Teilhabe an der Kultur, und wir sollten alles tun, damit Kinder Zugang zu dieser großartigen Welt erhalten“ (Oerter 2008, S.11).



Ziele

Ziele motivieren Kinder zum Weitermachen und gelten deshalb als Schutzfaktor. Kinder müssen lernen, sich Ziele zu setzen und erkennen, wie man diese am besten erreicht. Dabei ist es wichtig, sich realistische Ziele zu setzen. Generell ist es ratsam, immer mehrere Ziele im Auge zu haben. Hat ein Kind nur ein Ziel und erreicht es nicht, wirkt sich das negativ auf die Motivation aus. Wer seine Ziele tatsächlich erreichen möchte, braucht Ausdauer. Kinder müssen lernen, dass nicht immer jedes Ziel sofort erreicht werden kann und man nicht zu schnell aufgeben darf. Dabei muss ein gewisser Grad an Frustration im Prozess der Zielerreichung ertragen werden können. Das erlernte Durchhaltevermögen zahlt sich auch in schwierigen Situationen aus. Manchmal müssen Ziele jedoch auch aufgegeben und neue geschaffen werden, um nicht unnötig Kraft zu verschwenden.

Hinweise zur Zielsetzung

- Kinder sollten sich Ziele setzen
- Die Ziele sollten realistisch sein
- Kinder sollten möglichst mehrere Ziele verfolgen
- Kinder benötigen Zielerreichungsstrategien
- Zur Zielerreichung ist Durchhaltevermögen notwendig
- Nicht alle Ziele können erreicht werden.



Günstiger Attributionsstil

Ein günstiger Attributionsstil gilt als Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Resiliente Kinder verfügen über internale Kontrollüberzeugungen und sind der Ansicht, ihr Schicksal durch ihr eigenes Tun positiv beeinflussen zu können (vgl. Kauai-Längsschnittstudie) und geben auch in schwierigen

Situationen nicht so schnell auf, sondern betrachten das Leben als Herausforderung und ziehen aus Veränderungen einen positiven Nutzen (Joseph 1994).

Gemäß der Attributionstheorie (Heider 1958; Kelley 1967; Weiner 1994) wird der Mensch als naiver Wissenschaftler betrachtet, der seine Umwelt verstehen möchte und nach Ursachen für bestimmte, selbst erlebte Ereignisse bzw. Ergebnisse fragt. Etwa ab dem Schulalter ist die kognitive Entwicklung von Kindern so weit fortgeschritten, dass sie nach den Ursachen von Ereignissen forschen (Skinner 1995), d. h. sich fragen, weshalb sie zum Beispiel nicht so gut Fußballspielen wie andere, eine schlechte Note erhalten haben oder nicht so flüssig lesen können wie die Mitschüler. Gelingt es einem Kind beispielsweise nicht, ein Puzzle fertig zu stellen, so hinterfragt es die Ursachen dafür.

Weiner (1994) unterscheidet zwei Dimensionen von Attributionen: Lokalität und Stabilität. Die Dimension Lokalität besagt, dass Ursachen entweder innerhalb oder außerhalb einer Person liegen können (Heider 1958). Ursachen können auch zeitlich stabil (etwas ist immer so) oder zeitlich variabel (beim nächsten Mal mache ich es besser) sein (a.a.O.). Ein Kind, das zum Beispiel Schwierigkeiten mit einem Puzzle hat, kann folglich unterschiedlich attribuieren, d. h. subjektiv unterschiedliche Ursachenzuschreibungen bilden.



Attributionsmuster

1. Mangelnde Begabung oder Intelligenz ist die Ursache für Schwierigkeiten mit dem Puzzle (internal stabil): „Ich bin nicht gut genug.“
2. Das Puzzle ist zu schwer und erst für ältere Kinder geeignet (external stabil): „Ich bin noch zu jung.“
3. Das Kind hat sich beim Puzzeln zu wenig angestrengt (internal variabel): „Ich habe mich zu wenig bemüht.“
4. Zufall ist die Ursache für den Misserfolg beim Puzzeln (external variabel): „Dumm gelaufen ...“

Ursachenzuschreibungen werden bei Erfolgen und Misserfolgen getroffen. Sie wirken sich langfristig auf die Motivation des Kindes aus, bestimmte Aufgaben zu bewältigen (Leistungsmotivation). Vor allem das Lernverhalten von Schülern wird maßgeblich von Attributionsmustern beeinflusst. Je nach Attributionsmuster lassen sich Prognosen für zukünftige Leistungen ableiten.

Kinder mit einem hohen akademischen Selbstwertgefühl attribuieren bei Erfolgen häufig internal stabil (Fähigkeiten). Stehen sie vor neuen Herausforderungen, vertrauen sie auf ihre Fähigkeiten und stellen sich ihnen. Misserfolge dagegen werden internal variabel („Ich muss mich mehr anstrengen“) oder external variabel („Ich hatte einfach Pech“) attribuiert. Kinder, die eine erlernte Hilflosigkeit entwickelt haben, schreiben dagegen Misserfolgen internal stabile Fähigkeiten („Ich bin zu dumm“) und Erfolgen

external variable Eigenschaften („Da hatte ich Glück“) zu. Als Folge davon werden Herausforderungen gemieden, weil die Kinder der Überzeugung sind, keinen Einfluss auf das Ergebnis zu haben (Berk 2005).

Folgen von Attributionsmustern



1. Ist ein Kind erfolgreich, so wirkt sich eine internal stabile Attribution positiv auf das Leistungsverhalten aus. Eine gute Note wird in diesem Fall auf entsprechende Fähigkeiten zurückgeführt. Zukünftige leistungsbezogene Aufgaben werden aktiv angegangen.
2. Bei Misserfolgen wirkt sich eine internal stabile Attribution negativ auf das Leistungsverhalten aus. Das Kind ist der Überzeugung, dass mangelnde Fähigkeiten/Begabung die Ursachen für den Misserfolg sind und strengt sich in Zukunft bei leistungsbezogenen Tätigkeiten nicht mehr an. Man spricht von erlernter Hilflosigkeit.
3. Ungünstig ist es auch, wenn Erfolge external variabel attribuiert werden, das Kind also der Meinung ist, sein Erfolg wäre zufällig zustande gekommen. Als Folge dessen sinkt die Bereitschaft, leistungsbezogene Tätigkeiten aufzunehmen, da zukünftige Leistungen nicht kontrolliert werden können.
4. Von Vorteil ist es, wenn Kinder bei Misserfolgen external variabel attribuieren und der Meinung sind, Pech gehabt zu haben. Leistungsbezogene Tätigkeiten werden auch in Zukunft nicht gemieden, schließlich kann man beim nächsten Mal wieder Glück haben.
5. Ebenfalls günstig ist es, Misserfolge internal variabel zu attribuieren, d. h. den Misserfolg durch mangelnde Anstrengung zu erklären. Leistungsbezogene Tätigkeiten werden als Herausforderung betrachtet, die durch mehr Anstrengung gemeistert werden können. Strengt sich das Kind mehr an, so kann es in Zukunft auch Erfolge verbuchen.

Attributionsmuster sind geschlechts-, kultur- und schulartspezifisch (vgl. Möller & Jerusalem 1997). Zu Beginn der Grundschulzeit weisen Kinder häufig ein sehr positives Attributionsmuster und ein gutes akademisches Selbstkonzept auf. Durch die Vergleiche mit den Leistungen der Mitschüler (soziale Bezugsnorm) verändern sich die Attributionsmuster häufig negativ (a.a.O.). Eine individuelle Leistungsorientierung wirkt sich langfristig positiv auf das Attributionsmuster aus. Werden individuelle Fortschritte betont, so fördert dies die Leistungsmotivation und beugt erlernter Hilflosigkeit vor.

Des Weiteren wird zwischen Selbst- und Fremdattributionen unterschieden. Auch die Ursachenzuschreibungen von Eltern, Lehrern, Peers etc. wirken sich auf das leistungsbezogene Verhalten von Kindern aus.

Eltern sollten versuchen, erlernte Hilflosigkeit zu verhindern, da diese dazu führt, dass Kinder sich in schwierigen Situationen hilflos fühlen und nicht auf ihre Fähigkeiten zur Belastungsregulation vertrauen. Dabei gilt: Jedes Kind ist ein Individuum mit Stärken und Schwächen.



Lesetipps:

- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11, 151-166.
- Ravazzolo, C., De Beni, R. & Moè, A. (2005). Stili attributivi motivazionali. Percorsi per bambini dai 4 agli 11 anni. Trento: Erickson.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 216-229.
- Weiner, B. (1994). Motivationspsychologie, Kap. 7 & 8. Weinheim: Beltz.

Körperliche Gesundheitsressourcen

Körperliche Gesundheitsressourcen stellen wichtige Schutzfaktoren dar. Eine gute Gesundheit erhöht die Wahrscheinlichkeit, Krisen besser zu bewältigen (Wener 2008). Damit Kinder „stark“ genug sind, den Widrigkeiten des Lebens zu trotzen, benötigen sie eine gesunde Ernährung, ausreichend Schlaf und Bewegung.



Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit und Gebrechen (WHO 1946).



Lesetipps:

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). Naidoo, J. & Wills, J. (2003). Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Amberg: Fischmann.
- Schiffer, E. (2003). Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim: Beltz.
- Wilkinson, R. & Marmot, M. (2004). Soziale Determinanten von Gesundheit. Die Fakten. <http://www.euro.who.int/document/e81384g.pdf>

Gesunde Ernährung

Eine gesunde Ernährung ist eine wichtige Voraussetzung, damit sich Kinder gut entwickeln können. Sie erhöht zum Beispiel die Fähigkeit zum Problemlösen (Joseph 1994). Stehen häufig zucker-, salz- und fettreiche Gerichte auf dem Speiseplan, so entwickeln Kinder rasch eine Vorliebe für ungesunde „Dickmacher“ und es besteht die Gefahr, dass sie mit zunehmendem Alter an Gewichtsproblemen leiden. Fettleibigkeit wird vor allem in Industrieländern ein immer größeres Problem (Berk 2005). Übergewicht und Adipositas haben in den letzten Jahren stark zugenommen. Etwa 15 Prozent der deutschen Kinder sind heute übergewichtig, sechs Prozent leiden unter Adipositas (Fettleibigkeit) (Robert Koch-Institut

2006). Vor allem Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus oder Kinder mit Migrationshintergrund sind betroffen (Robert Koch-Institut 2008). Das Ernährungsverhalten wird in den ersten zehn Lebensjahren erlernt und wirkt sich langfristig auf den Gesundheitszustand und das psychische Befinden aus (Müller 2007). Übergewichtige Kinder haben nicht nur ein erhöhtes Gesundheitsrisiko, sondern leiden häufig auch unter emotionalen und sozialen Schwierigkeiten (Berk 2005). Sie werden von ihren Mitschülern oft als faul, schlampig, hässlich und dumm eingeschätzt (Kirkpatrick & Sanders 1978) und gehänselt. Übergewichtige Kinder leiden in der Regel auch im Erwachsenenalter unter Gewichtsproblemen.

Internet-Tipps:

- KiGGS Studie des Robert Koch-Instituts (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland): <http://www.kiggs.de>
- LBS Kinderbarometer: <http://www.prokids-institut.de>
- FKE – Forschungsinstitut für Kinderernährung: www.fke-do.de



In Deutschland weisen heute 20 Prozent der Kinder Symptome für eine Essstörung auf (Robert Koch-Institut 2008). Ebenso viele Kinder fühlen sich zu dick und mehr als 25 Prozent haben schon eine Diät gemacht (vgl. www.kinderbarometer.de).

Lesetipps:

- Berger, U., Bormann, B., Brix, C., Sowa, M. & Strauß, B. (2008). Evaluierte Programme zur Prävention von Essstörungen. Ernährung – Wissenschaft und Praxis, 2 (4), 159-168.
- Berger, U. (2008). Essstörungen wirkungsvoll vorbeugen – Die Programme „PriMa“, „TOPP“ und „Torera“ zur Prävention von Magersucht, Bulimie, Fressattacken und Adipositas. Stuttgart: Kohlhammer.



Internet-Tipps:

- Associazione Dilettantistica Balestrieri Arcieri Milano: www.aba.it
- Bulimie Zentrum: www.bulimie-zentrum.de
- Deutscher Bundesfachverband für Essstörungen: www.bundesfachverbandessstoerungen.de
- Forum Prävention: www.forum-p.it (Präventionsprojekte Essstörungen und Sucht in Südtirol)
- INFES (Fachstelle für Essstörungen): <http://www.infes.it/> (Broschüre zum Thema Essgewohnheiten in der Familie)
- Informationen zu PriMa: <http://www.med.uni-jena.de/mpsy/prima/>
- Österreichische Gesellschaft für Essstörungen: <http://www.oeges.or.at/>

Schlafen

Kinder brauchen ausreichend Schlaf, um genügend Energie zu haben, die Welt zu entdecken und schwierige Situationen zu meistern. Neugeborene schlafen circa 16 bis 17 Stunden pro Tag, die sich auf etwa acht Schlafphasen verteilen. Mit zunehmendem Alter nimmt das Bedürfnis nach Schlaf ab und das Kind ist längere Zeit wach (Kasten 2004).

Bewegung

Damit sich Kinder gesund entwickeln können, brauchen sie ausreichend Bewegung. Körperliche Geschicklichkeit und Sportlichkeit gelten als Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung. Kinder bewegen sich gerne (Seiffge-Krenke 2008). Bewegung wirkt sich positiv auf die körperliche und psychische Gesundheit aus. Körperlich fitte Kinder haben ein besseres Selbstwertgefühl, sind widerstandsfähiger gegen bestimmte organische und psychische Krankheiten (Berk 2005). Sportliche Aktivität stellt für viele Menschen ein Hobby und eine wichtige Ressource dar, um stressige Momente kompensieren zu können. Regelmäßige körperliche Aktivität reduziert Angst und Depressivität, verbessert die Stimmung und gibt neue Energie, die vor allem bei Belastungen gebraucht wird (a. a. O.). Durch zahlreiche Sportarten knüpfen Kinder Kontakte zu Gleichaltrigen und erwerben somit einen weiteren Schutzfaktor.



„Säuglinge sind von ihrer genetischen Ausstattung auch Traglinge. Sie von klein auf regelmäßig und auch für längere Zeit am Körper zu tragen, regt sie ganzheitlich auf vielfältige Weise an und fördert die Integration ihrer Sinne, d. h. die Strukturierung, Ordnung und Verbindung der von ihnen über die verschiedenen Sinneskanäle wahrgenommenen Reize. Gerade die ganzheitliche Form der Anregung trägt dazu bei, dass sich die Sinnesorgane und entsprechenden Gehirnareale optimal entwickeln“ (Kasten 2004, S. 58).

Etwa mit elf Monaten lernen Kinder dann krabbeln. „Manche Kinder krabbeln ausgiebig (auch dann noch, wenn sie schon frei laufen können), andere krabbeln nur eine kurze Zeit und wieder andere krabbeln gar nicht und kommen vom Robben gleich zum Laufen“ (Kasten 2003, S. 57). Etwa ab dem Alter von zwölf Monaten beginnen Kinder zu laufen – was sie, sofern sie gesund sind, auch ohne die Hilfe der Eltern lernen würden.

Häufig führen vor allem übermäßiger Fernsehkonsum und stundenlanges Computerspielen dazu, dass zu wenig Zeit für körperliche Aktivitäten bleibt. Bereits Kinder zwischen zwei und fünf Jahren nutzen täglich etwa zweieinhalb Stunden diverse Medien, bevorzugt das Fernsehen. Damit verbringen Kinder dieser Altersgruppe bereits 25 Prozent ihrer gesamten Freizeit mit der Nutzung von Medien (Feierabend 2006). Nahezu alle Kinder zwischen acht und elf Jahren sitzen laut der World Vision Kinderstudie täglich vor dem Fernseher (Hurrelmann & Andresen 2007). Und diese Zeit fehlt für Sport und Bewegung.

Internet-Tipps:

- IDEFICS: Im Jahr 2006 startete die breit angelegte IDEFICS Studie (Ahrens, Hassel, Hebestreit, Peplies, Pohlabein, Suling & Pigeot 2007). Ziel ist die europaweite Erfassung der Prävalenzraten von ernährungs- und lebensstilbedingten Erkrankungen wie Übergewicht und Adipositas und die Implementierung von Präventionsprogrammen zur Verringerung dieser Erkrankungen. Bisher mangelt es an evaluierten Präventionsprogrammen in Europa. Die steigende Anzahl übergewichtiger und adipöser Kinder macht dieses Projekt dringend erforderlich. Die Prävention umfasst die Aspekte Ernährung, Bewegung und Stressbewältigung. Weitere Informationen: <http://www.ideficsstudy.eu/defics>
- WORLD VISION Kinderstudie: <http://www.worldvisionkinderstudie.de>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: www.bzga.de (Broschüren zu den Themen Ernährung, Suchtprävention, Bewegung etc.)
- Centro per la salute del bambino: <http://www.csbonlus.org>



3.2.2 Schutzfaktoren innerhalb der Familie

Resilienz entwickeln Kinder vor allem in ihrer Familie. Die Eltern gelten als die ersten und deshalb wichtigsten Interaktionspartner des Kindes. Risiken, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können, betreffen meist die gesamte Familie. Aus diesem Grund spricht zum Beispiel Walsh (2008) auch von familialer Resilienz.



Beziehungen innerhalb der Familie – das Familienklima

Vor allem die Qualität der Beziehungen innerhalb der Familie und das damit verbundene Familienklima wirken sich auf die Resilienz aus. Eltern sind Bindungspersonen, Erzieher und steuern Entwicklungsgelegenheiten, indem sie zum Beispiel Kontakte ihrer Kinder zu Gleichaltrigen herstellen oder altersgerechtes Spielzeug bereitstellen (Schneewind 2008). Wie wichtig der Aufbau einer sicheren Bindung für die Entwicklung von Kindern ist, wird im Modul „Bindung“ ausführlich beschrieben.



Unterstützende familiäre Ressourcen

- Mindestens eine stabile Bezugsperson
- Sichere Bindung
- Autoritativer Erziehungsstil
- Zusammenhalt in der Familie
- Enge Geschwisterbindungen
- Altersangemessene Verpflichtungen
- Hohes Bildungsniveau der Eltern
- Harmonische Paarbeziehung der Eltern
- Familiäres Netzwerk
- Hoher sozioökonomischer Status

(nach: Wustmann 2004)

Eltern-Kind-Interaktion

Eltern verfügen im Umgang mit ihren Kindern über intuitive Verhaltensweisen (Papoušek & Papoušek 1987), „eine Mitgift aus der Evolution und optimal an die Lernbedürfnisse und Kompetenzen des Kindes angepasst“ (Rauh 2008, S. 190).



Intuitives Elternverhalten

- Prüfen und Regulieren des Wachheits- und Erregungszustandes
- Herstellen des visuellen Kontaktes
- Herstellen der Kommunikationssituation
- Angemessene Stimulation

(nach: Rauh 2008)

Durch ihr intuitives Verhalten machen Eltern „automatisch“ viele Dinge im Umgang mit dem Kind richtig und tragen somit zum Aufbau von Resilienz bei. Intuitives Elternverhalten alleine reicht jedoch für die Gestaltung von Interaktionen nicht aus. Eltern sind auch Erzieher und müssen deshalb

Entscheidungen treffen, wie sie ihr Kind erziehen möchten. Eine entwicklungsförderliche Erziehung kann dabei Resilienz bzw. den Aufbau und Erhalt zahlreicher Schutzfaktoren fördern.

Erziehungsmaxime zur Förderung von Resilienz in der Eltern-Kind-Interaktion



Resiliente Verhaltensweisen werden gefördert, indem man:	Förderung:
ermutigt, Gefühle zu benennen und auszudrücken	Gefühlsregulation/Impulskontrolle
konstruktives Feedback gibt	Selbstwertgefühl/positive Selbsteinschätzung
keine vorgefertigten Lösungen anbietet	Problemlösefähigkeit/Verantwortungsübernahme/Selbstwirksamkeit
bedingungslos wertschätzt und akzeptiert	Selbstwertgefühl/Geborgenheit
dem Kind Aufmerksamkeit schenkt	Selbstwertgefühl/Selbstsicherheit
Verantwortung überträgt	Selbstwirksamkeit/Selbstvertrauen
ermutigt, positiv zu denken	Optimismus
zu Erfolgserlebnissen verhilft	Selbstwirksamkeit/Selbstvertrauen/Kontrollüberzeugungen
hilft, Stärken und Schwächen zu erkennen	Selbstvertrauen
beim Aufbau von Beziehungen hilft	Soziale Perspektivenübernahme/Kooperations- und Kontaktfähigkeit
hilft, erreichbare Ziele zu setzen	Kontrollüberzeugung/Zielorientierung/Durchhaltevermögen
realistische, altersangemessene Erwartungen stellt	Selbstwirksamkeit/Selbstvertrauen/Kontrollüberzeugungen
Zukunftsglauben vermittelt	Optimismus
das Kind in Entscheidungen einbezieht	Selbstwirksamkeit/Kontrollüberzeugungen
eine anregungsreiche Umgebung schafft	Exploration/Selbstwirksamkeit
Routine in den Alltag bringt	Selbstmanagement/Selbstsicherheit
das Kind nicht vor Anforderungssituationen bewahrt	Problemlösefähigkeit/Mobilisierung sozialer Unterstützung
hilft, Interessen und Hobbies zu entwickeln	Selbstwertgefühl
ein resilientes Vorbild ist	Effektive Bewältigungsstrategien

(nach: Wustmann 2004)

Der autoritative Erziehungsstil

Für Schneewind (2002) gibt es keine perfekten Eltern, keine perfekten Kinder und auch keine perfekte Erziehung – aber zumindest einen Erziehungsstil, der, wie zahlreiche Studien belegen, eindeutig als entwicklungsförderlich bezeichnet werden kann. Es wird zwischen autoritativer, permissiver, autoritärer und vernachlässigender Erziehung unterschieden. Ein autoritativer Erziehungsstil gilt als wichtiger Schutzfaktor (Baumrind 1989). Kinder, die autoritativ erzogen werden, zeigen sich emotional angepasst, eigenständig, leistungsfähig und sozial kompetent (Baumrind 1991).



Der autoritative Erziehungsstil, der auch als partizipativer oder demokratischer Erziehungsstil bezeichnet wird, kann als „Freiheit in Grenzen“ verstanden werden und ist durch drei Hauptmerkmale gekennzeichnet:

1. Elterliche Wertschätzung (emotionale Wärme)
2. Fordern und Grenzen setzen
3. Gewähren von Eigenständigkeiten

(nach: Schneewind 2002)

Davon können der autoritäre Erziehungsstil („Grenzen ohne Freiheit“), die Laissez-faire-Erziehung/ permissiver Erziehungsstil („Freiheit ohne Grenzen“) und ein unbeteiligter Erziehungsstil abgegrenzt werden. Sowohl autoritäre als auch permissive und unbeteiligte Erziehungstechniken bergen Gefahren für die kindliche Entwicklung.



Kennzeichen autoritärer Erziehung: niedrige Akzeptanz, Anteilnahme und Autonomie, starker Zwang und zahlreiche Einschränkungen

Kennzeichen permissiver Erziehung: hohes Ausmaß an Akzeptanz, Verwöhnen, Unaufmerksamkeit, zu wenig Aufsicht, zu viele Freiheiten, unangemessene Autonomie

Kennzeichen unbeteiligter Erziehung: emotional distanziert, nicht erreichbar, das Kind erscheint den Eltern gleichgültig

(nach: Berk 2004)

Das Hauptproblem autoritärer Erziehung liegt darin, dass Kinder aufgrund der strikten Einschränkungen ängstlich werden, passiv reagieren und sich dem elterlichen Modell entsprechend ebenfalls aggressiv verhalten (Modelllernen). Eltern, die ihre Kinder ohrfeigen, schlagen etc. fungieren als Modell für aggressives Verhalten. Die Kinder lernen, körperliche Gewalt einzusetzen, um gewisse Ziele zu erreichen und zeigen häufig aggressives Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen (Bandura 1977). Kinder, die in Beziehungen durch einen autoritären Erziehungsstil abgewertet werden, scheuen den Kontakt zu anderen Personen (Laireiter & Lager 2006) und erwerben deshalb weniger Sozialkompetenz. Vor allem autoritär erzogene Jungen zeigen ein hohes Maß an Wut und Feindseligkeit. Mädchen dagegen entwickeln

eine starke Abhängigkeit von den Eltern, explorieren weniger und fühlen sich schnell überfordert. Der Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und Verhaltensproblemen kann durch zahlreiche Studien nachgewiesen werden (Lösel 2004). Körperliche Bestrafungen erhöhen die Gefahr, dass das Kind an einer Depression erkrankt, antisoziales Verhalten entwickelt und schlechte Schulleistungen erbringt (Brenzina 1999).

Schutzfaktoren, die durch eine autoritäre Erziehung beeinträchtigt werden

- Ärgerregulation
- Soziale Kompetenz
- Zufriedenstellende Gleichaltrigenbeziehungen
- Explorationsfreude



Der Laissez-faire-Stil (permissiv) birgt die Gefahr, dass Kinder all ihre Wünsche ohne Widerstand durchsetzen können und deshalb auf schnelle und grenzenlose Bedürfnisbefriedigung fokussiert sind. Vor allem dann, wenn diese Kinder aufgrund schwieriger Lebensumstände auf Dinge verzichten müssen, können sie sich nur schwer anpassen. Kinder, die permissiv erzogen werden, sind zudem häufig impulsiv, ungehorsam, rebellisch und wenig leistungsmotiviert (Baumrind 1971).

Erziehungsstil	Akzeptanz und Beteiligung der Eltern	Kontrolle	Gewähren von Autonomie
Autoritativ	Warmherzig, aufmerksam und feinfühlig gegenüber den kindlichen Bedürfnissen	Altersangemessene, sinnvolle Anforderungen, die erklärt und konsequent verfolgt werden	Das Kind kann eigene Entscheidungen treffen
Autoritär	Kalt, ablehnend und abwertend	Anforderungen werden mit Gewalt durchgesetzt (Brüllen, Kommandieren, Kritisieren)	Entscheidungen werden von den Eltern getroffen
Permissiv	Warmherzig, aber zu viel bzw. zu wenig Aufmerksamkeit	Keine oder zu wenige Anforderungen	Das Kind darf zu viel selbst entscheiden
Unbeteiligt	Emotional distanziert und nicht erreichbar	Keine oder zu wenige Anforderungen	Den Eltern sind die Entscheidungen und der Standpunkt des Kindes gleichgültig



(nach: Berk 2004)

Ein autoritativer Erziehungsstil stellt ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Polen „Eigenständigkeit gewähren“ und „notwendige Grenzen setzen“ dar. Kinder erlernen dadurch einen respektvollen Umgang mit anderen und eigenständige Entscheidungen zu treffen. Diverse Studien (vgl. Übersicht Berk 2004) belegen Zusammenhänge zwischen einer autoritativen Erziehung und Kompetenzen (Schutzfaktoren) wie Selbstkontrolle, Durchhaltevermögen, Kooperationsbereitschaft, hohes Selbstwertgefühl, soziale Reife und gute Schulleistungen. Eine autoritative Erziehung im Alter von zehn Jahren wirkt sich positiv auf die seelische Gesundheit mit 20 Jahren aus (Kruse 2001). Ein autoritativer Erziehungsstil scheint vor allem aufgrund der Reziprozität zwischen Eltern und Kind so effizient zu sein (Holodynski 2007). Den Eltern gelingt es, das Ausmaß ihrer Unterstützung und Kontrolle an die altersbedingten Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen des Kindes anzupassen, um eine optimale Entwicklung des Kindes zu gewährleisten. Vor allem Kinder mit einem schwierigen Temperament (Risikofaktor) profitieren von autoritativer Erziehung. Verhält sich das Kind ungehorsam, impulsiv etc., ist es jedoch für die Eltern besonders schwierig, ihr Verhalten den kindlichen Bedürfnissen anzupassen und warmherzig und konsequent zu sein (Stice & Barrera 1995).





Autoritative Erziehung bedeutet:

Elterliche Wertschätzung

- Die Einmaligkeit und Besonderheit des Kindes anerkennen
- Kinder in allen Situationen respektvoll behandeln
- Kinder unterstützen und ihnen helfen, wann immer sie es benötigen, ohne dabei die Kompetenzentwicklung des Kindes durch überbehütendes Verhalten einzuschränken
- Sich über die gemeinsame Zeit mit dem Kind freuen, Aktivitäten genießen und Zeit für Gespräche einplanen

Schlagworte: emotionale Wärme, Zuneigung, Wertschätzung, Akzeptanz, Unterstützung, Liebe

Fordern und Grenzen setzen

- Dem Kind etwas zutrauen und es vor entwicklungsfördernde Herausforderungen stellen
- Konflikte konstruktiv lösen
- Eigene Meinungen überzeugend vertreten
- Dem Entwicklungsstand angemessene klare Grenzen setzen und auf deren Einhaltung bestehen

Schlagworte: klare Regeln und Grenzen, Konsequenz

Gewährung von Eigenständigkeit

- Die Bedürfnisse, Vorlieben und Ansichten des Kindes ernst nehmen und kalkulierbare Risiken in Kauf nehmen
- Gesprächs- und kompromissbereit sein
- Dem Kind ein Optimum an eigenen Entscheidungen ermöglichen und im Alltag Wahlmöglichkeiten anbieten (z. B.: Möchtest du Wasser, Saft oder Milch trinken?)
- Dem Kind eigene Erfahrungen ermöglichen (z. B. auch durch Mithilfe im Haushalt)

Schlagworte: Selbstständigkeit, Autonomie

(nach: Schneewind 2002, 2003a, b; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)

Eine autoritative Erziehung kann zum Aufbau von Resilienz beitragen. Laut Walper (2006) wird diese jedoch in viel zu wenigen Familien umgesetzt. Ein Großteil elternbildender Maßnahmen versucht daher dieses Defizit auszugleichen. Dabei wird Eltern keineswegs ein Erziehungsstil aufgedrängt, mit dem sie sich nicht identifizieren können. Nach Umfrageergebnissen stimmen zahlreiche Eltern – auch wenn ihnen der Begriff möglicherweise unbekannt ist – in ihren Erziehungszielen mit einer autoritativen Erziehung überein. Die Rangliste der Erziehungsziele bayerischer Eltern wird beispielsweise von folgenden Zielen angeführt: Selbstvertrauen (87,5%), Selbstständigkeit (74,5%), Verantwortungsbewusstsein (68,8%) und Konflikte lösen können (64%) (Mühling & Smolka 2007). Im heutigen Verhandlungshaushalt (Bois-Reymond 1994) werden Kinder als Subjekte mit eigenen Rechten betrachtet (Mühling & Smolka 2007). Die Erziehungsziele Anpassung und Gehorsam, die eher einer autoritären Erziehung zugeordnet werden können, besitzen heute für Eltern einen vergleichbar geringen Stellenwert.

3.2.3 Schutzfaktoren im sozialen Umfeld

Kinder brauchen mindestens eine Bezugsperson, die vertrauensvoll, verfügbar und verlässlich ist (Wustmann 2009). Wünschenswert wäre es jedoch, wenn Kinder über mehrere Personen verfügen könnten, die diese Kriterien erfüllen. Neben der Familie kann das außerfamiliäre soziale Umfeld des Kindes eine kompensatorische Wirkung in schwierigen Lebenslagen haben. Vor allem den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schulen kommt eine große Bedeutung zu.



„Was die Entwicklung von Resilienz ausmacht sind Beziehungserfahrungen. Dazu gehören Beziehungsangebote, die Aufmerksamkeit, Ermutigung und Ansprechbarkeit signalisieren, soziale Modelle bzw. resiliente Vorbilder, die ein angemessenes Bewältigungshandeln zeigen sowie altergemäße Entwicklungsanreize und Herausforderungen, die Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit unterstützen“ (Wustmann 2009, S. 72f.).

Zusätzlich zu den primären Bezugspersonen bauen Kinder mit zunehmendem Alter ein soziales Netzwerk auf, das aus Verwandten, Peers, Freundschaftsbeziehungen, Nachbarn, Lehrern etc. besteht (Schmidt-Denter 2005). Sieben- bis elfjährige Kinder verfügen durchschnittlich über ein soziales Netzwerk, das 17 Personen umfasst (Laireiter & Lager 2006). Diese Netzwerke bieten soziale Unterstützung, d. h. sie befriedigen Bedürfnisse nach Sicherheit, Zuneigung, Zugehörigkeit, Bindung, Verständnis, Aussprache und gemeinsamem Problemlösen (Veiel & Ihle 1993). Vor allem in schwierigen Situationen, von denen häufig die ganze Familie betroffen ist, kann das soziale Umfeld kompensatorisch wirken. Ein großes soziales Netzwerk reduziert generell Stress (Joseph 1994). Können Kinder in belastenden Situationen auf soziale Unterstützung zurückgreifen und Personen aus ihrem sozialen Umfeld mobilisieren, ihnen zu helfen, wirkt sich dies positiv auf ihre Entwicklung aus (Klein-Heßling & Lohaus 2000). Vor allem Kinder aus Multiproblemfamilien profitieren von einem positiven sozialen Netzwerk, wie die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie zeigen konnte. Meier-Gräwe (2008) weist darauf hin, dass ein „kompetenter Anderer“ zum Beispiel arme Kinder aus belasteten Familien ermutigen, fördern und fordern kann.

Resiliente Kinder scheinen ein Talent zu haben, sich in schwierigen Lebenslagen verlässliche „Ersatzeltern“ zu suchen, zum Beispiel wenn ein Elternteil psychisch krank ist. Diese Rolle können Lehrer, Freunde, Peers oder Trainer im Sportverein einnehmen, indem sie den Kindern in schwierigen Situationen mit Rat und Trost zur Seite stehen (Werner 2007a,b). Wustmann (2009) fordert, das präventive Potenzial aufmerksamer Dritter viel stärker als bisher wahrzunehmen und unbedingt zu nutzen.

Soziale Ressourcen

- Peerbeziehungen
- Kompetente Erwachsene außerhalb der Familie
- Nachbarn
- Soziale Organisationen (Kirche, Vereine etc.)
- Professionelle Hilfe (Ärzte, Erziehungsberater etc.)
- Normen und Werte der Gesellschaft
- Gutes Schulklima

(nach: Wustmann 2004; Abidin 1996)



Beziehungen zu Gleichaltrigen

Als weitere wichtige soziale Ressource gelten Peerbeziehungen. Oerter (2008) weist darauf hin, dass Kinder zum Beispiel eine Scheidung/Trennung der Eltern wesentlich besser verkraften, wenn sie über gute soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen verfügen. Die Bedeutung von Peerbeziehungen für die Entwicklung von Kindern wird noch immer unterschätzt (Opp & Teichmann 2008). Der Aufbau von Gleichaltrigenbeziehungen und Freundschaften stellt vor allem in der mittleren Kindheit und im Jugendalter eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar (Oerter 1995). „Je bewusster sich ein Kind seines eigenen Selbst wird, je effektiver es kommunizieren kann und je besser sein Verständnis der Gedanken und Gefühle anderer wird, desto schneller entwickelt sich auch seine Fähigkeit mit gleichaltrigen Kindern zu interagieren“ (Berk 2005, S. 338). Durch positive Erfahrungen mit anderen Kindern erwerben Kinder soziale Selbstwirksamkeit (Lüders & Gadow 2009). Diese erleichtert ihnen auch das selbstständige Lösen von Problemen in der Peergruppe. Indem Heranwachsende ihre Konflikte selbst wahrnehmen, diskutieren und lösen, erwerben sie Kompetenzen, auf die sie in schwierigen Situationen zurückgreifen können (Opp & Teichmann 2008).

Lesetipp:

- Opp, G. & Teichmann, J. (2008). Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogischer Ansatz, der das selbstständige Problemlösen vorsieht



Freundschaften

Freundschaften gelten als wichtiger sozialer Schutzfaktor. In der Mannheimer Risikostudie konnte das Vorhandensein eines guten Freundes im Alter von acht Jahren als bedeutender Schutzfaktor nachgewiesen werden.

Für Kinder zwischen vier und sieben Jahren bedeutet Freundschaft gemeinsames Spielen und das Teilen von Spielsachen. Erst ab dem Grundschulalter stellen Freundschaften zeitlich überdauernde positive Beziehungen dar, die bewusst aufrechterhalten werden. Freundschaft bedeutet, sich gegenseitig wertzuschätzen, auf die Bedürfnisse und Wünsche des Anderen einzugehen und sich zu vertrauen (Berk 2005). Kinder verfügen in der Regel über wenige gute Freunde. Meist schließen Kinder, die sich in vielen Dingen ähnlich sind, Freundschaft. In Freundschaften lernen Kinder Meinungsverschiedenheiten auszufragen, Kritik anzunehmen, was sich positiv auf die Sozialkompetenz auswirkt (Berk 2005).

Vor allem im Jugendalter gewinnen Freundschaften stark an Intimität und helfen dem Heranwachsenden, mit den „Wirren“ der Pubertät zurechtzukommen. Mit Freunden werden körperliche Veränderungen, ambivalente Gefühle und Probleme mit den Eltern besprochen und dadurch besser bewältigt. Enge Beziehungen zu Gleichaltrigen geben sozialen Halt und emotionale Unterstützung. Gemeinsam mit den Peers machen Jugendliche neue Erfahrungen außerhalb der Familie, üben Selbstständigkeit ein, probieren Identitätsentwürfe aus und erwerben emotionale und soziale Kompetenzen (Fend 2000). Laut einer Studie von Mangold & Reinders (2003) schätzen Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren an ihren Freunden, dass sie:

1. gemeinsame freudvolle Aktivitäten durchführen
2. sich gegenseitig helfen
3. „übers Leben reden können“ und „Geheimnisse erzählen“.

Erzieher und Lehrer als „kompetente Dritte“

Nicht alle Last liegt auf den Schultern der Eltern. So gelten mindestens eine außerfamiliäre Bezugsperson (Bielefelder Invulnerabilitätsstudie) bzw. externe Unterstützungssysteme (Kauai-Studie) als Schutzfaktoren. Vor allem bei Kindern aus Familien mit multiplen Risiken kommt außerschulischen Einrichtungen eine besondere Kompensationsfunktion zu (Bielefelder Invulnerabilitätsstudie).

Dem Besuch einer Kindertageseinrichtung kann per se eine entwicklungsfördernde Wirkung zugeschrieben werden. Eine englische Studie (Hall et al. 2009) belegt diesen Zusammenhang für risikobelastete Kinder im Vorschulalter. Besuchen diese Kinder eine qualitativ hochwertige Kindertagesstätte, können die Risiken im Hinblick auf die kognitive Entwicklung gemindert werden. Kognitive Fähigkeiten gelten als Schutzfaktor. Eine frühe Kompensation kann unangemessenes Verhalten verhindern. Hiervon profitieren das Kind und die Gesellschaft, da Folgekosten in Form von Krankheitskosten, Sozialhilfekosten und Delinquenzkosten vermieden werden können (Holodynski 2007). Kinder aus problembelasteten Familien finden im Kindergarten einen Ort, an dem sie positive Beziehungs- und Lernerfahrungen machen und zahlreiche Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen können. Viele dieser Kinder bauen zur Erzieherin/zum Erzieher eine entwicklungsförderliche Beziehung auf. Auch Walper (1997) betont den

Nutzen außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen für Kinder aus armen Familien. Die Kinder finden in der Institution ein soziales Umfeld ohne die alltäglichen Belastungen, mit denen sie in der Familie konfrontiert werden.

Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen

- Die Kita bietet einem Kind, das unter schwierigen Lebensumständen aufwächst, einen geschützten Ort, um positive Erfahrungen zu machen (Kompensationsfunktion)
- In der Kita können Kinder Peer- und Freundschaftsbeziehungen aufbauen
- In der Kita können Kinder positive Beziehungen zu weiteren Erwachsenen (Erzieher/innen) aufbauen
(nach: Wustmann 2004)



Damit sich resilientes Verhalten in der Kindertageseinrichtung optimal entwickeln kann, sollten folgende Aspekte beachtet werden (Wustmann 2004):

Qualitätsmerkmale von Kindertageseinrichtungen

- Kleine Gruppen
- Adäquate Gruppenzusammensetzung (Vermeidung von Problemballungen)
- Günstiger Betreuerschlüssel (Betreuer, Gruppe)
- Unterstützungssysteme für Kitas (z. B. Mobile Dienste; vgl. Fthenaki 2003)
- Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte zum Thema Resilienz



Werden diese Faktoren ausreichend berücksichtigt, kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung insgesamt als resilienzfördernde Maßnahme für alle Kinder betrachtet werden.

Eine umfassende Studie (NICHD Early Child Care Research Network 2005) konnte zeigen, dass Fremdbetreuung bei Kindern unter drei Jahren nur unter bestimmten Voraussetzungen negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben kann. Dies ist der Fall, wenn die Mutter wenig feinfühlig, die Tagesbetreuung von schlechter Qualität ist, die Einrichtung mehrfach gewechselt oder das Kind mehr als 20 Stunden pro Woche außerfamiliär betreut wird. Dagegen wirkt sich ein feinfühlig und responsiver Umgang der Betreuerin/des Betreuers positiv auf die Entwicklung des Kindes aus.

4

Wie kann Resilienz gefördert werden?

Im Mittelpunkt des Resilienzkonzepts steht die Frage, was Kinder stark macht, damit sie sich auch unter widrigen Lebensumständen gesund entwickeln. Dem salutogenetischen Ansatz des Resilienzkonzepts liegt die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen zugrunde. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Resilienz gefördert werden kann. Bevor die Resilienzförderung im Alltag der Familie betrachtet wird, sollen Präventions- und Hilfsangebote dargestellt werden.

4.1 Präventionsmaßnahmen

Im Allgemeinen wird zwischen Resilienzmaßnahmen auf individueller/personenbezogener Ebene (Kind) und Maßnahmen auf der Beziehungsebene (Eltern) unterschieden. Alle Maßnahmen sollen kindlichen Entwicklungsstörungen vorbeugen und stimmen in folgenden Zielen überein:

1. Vorhandene Ressourcen von Kindern und Eltern sinnvoll nutzen
2. Ressourcen aktivieren und stärken (z. B. Förderung sozialer Kompetenz)
3. Neue Ressourcen schaffen (Petermann & Schmidt 2006).

Es wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden:

1. Primäre Prävention soll Entwicklungsstörungen verhindern, indem schädigende Faktoren im Vorfeld ausgeschaltet werden.
2. Sekundäre Prävention umfasst Maßnahmen in einem sehr frühen Stadium von Entwicklungsstörungen, um schlimmere Störungen zu vermeiden.
3. Tertiäre Prävention soll Folgeschäden einer Störung verhindern.

Für Fachkräfte stellt es eine große Herausforderung dar, sich einen Überblick über Präventionsprogramme zu verschaffen, sie kritisch zu prüfen und zu beurteilen, ob ein Einsatz aus pädagogisch-psychologischer Sicht sinnvoll ist. Hierbei können folgende Richtlinien als Orientierungsrahmen dienen (Luthar & Cicchetti 2000):

1. Die Programme müssen theoretisch fundiert sein.
2. Die Programme müssen auf dem aktuellen empirischen Forschungsstand aufbauen.
3. Die Anpassung an widrige Umstände und die dafür notwendigen Kompetenzen sollten durch das Programm gestärkt werden.
4. Die Programme sollten multiple Ressourcen stärken.
5. Die Programme sollten auf die Entwicklung der Zielgruppe abzielen.
6. Es kann zwischen zielgruppenspezifischen und umfassenden Programmen unterschieden werden.
7. Die Programme können auf mehreren Ebenen ansetzen (z. B. Familie, Individuum, Gesellschaft).
8. Die Programme müssen gemäß wissenschaftlichen Standards evaluiert werden, d. h. auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden.



4.1.1 Individuelle Resilienzförderung

Personenbezogene Resilienzförderung kann besonders gut in Kindertageseinrichtungen und Schulen eingesetzt werden. Hier wird ein Großteil der Kinder flächendeckend und über einen längeren Zeitraum zuverlässig erreicht (Wustmann 2004). Ziel von Programmen und Maßnahmen ist es, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die es den Kindern ermöglichen, in Belastungssituationen kompetent zu sein bzw. zu bleiben. Hierbei eignen sich vor allem Trainingsprogramme, in denen neue Verhaltensmuster zum Beispiel durch Rollenspiele eingeübt werden (Suchodoletz 2007).

Im Rahmen individueller Resilienzforschung können folgende Bereiche gefördert werden (Wustmann 2004):

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme
- Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen
- Kindliche Selbstregulationsfähigkeiten
- Soziale Kompetenzen
- Stressbewältigung
- Körperliche Gesundheitsressourcen.

Präventionsprogramme für Kindergarten- und Schulkinder

Im Folgenden werden exemplarisch einige Präventionsprogramme für Kindergarten- und Schulkinder aufgelistet.

Stresspräventionstraining „Bleib locker“ (Klein-Heßling & Lohaus 2000)

Ziel dieses Programms ist es, Grundschul Kinder im Umgang mit Stress zu stärken. In Gruppen mit circa zehn Kindern kommen in acht Sitzungen à 90 Minuten Problemanalysen, Rollenspiele, Entspannungsübungen, Comics und Hörspiele zum Einsatz, um Stress in Zukunft besser bewältigen zu können. Schwerpunktmäßig werden folgende Themen behandelt:

1. Stressmodell
2. Eigene Stresssituationen erkennen und stressauslösende Situationen identifizieren und bewerten
3. Stressbewältigungsstrategien
4. Sich kompetent fühlen bei der Stressbewältigung
5. Verbesserung des Selbstwertgefühls.

Wichtiger Bestandteil des Trainings ist die Vermittlung von folgenden Stressbewältigungsstrategien:

1. Sich über eigenes Stresserleben mitteilen
2. Sich Ruhepausen und Entspannung gönnen
3. Spielen und Spaß haben
4. Kognitive Strategien anwenden.

Das Training wird von speziell geschulten Psychologen durchgeführt. Zwei Elternabende ergänzen die Kurse.

Die Ergebnisse einer Evaluation des Trainings weisen darauf hin, dass Kinder durch die Teilnahme am Training Stresssymptome und potenzielle Stresssituationen besser wahrnehmen, mehr Stressbewältigungsstrategien kennen und Stresssituationen als weniger belastend empfinden. Im Umgang mit Stress erwiesen sich bei Kindern vor allem Techniken, die das Verhaltensrepertoire erweitern, als sinnvoll. Der Nutzen von Entspannungstechniken konnte dagegen nicht nachgewiesen werden.



Lesetipp:

- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2000). Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.



Überblick „Bleib locker“

Theorie:	Stressmodelle
Ziel:	Stressbewältigung
Zielgruppe:	Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	8 x 1,5 Std.
Durchführung:	Geschulte Psychologen
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Ja

FAUSTLOS-Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention (Cierpka 2001/2004)

FAUSTLOS basiert auf dem amerikanischen Programm Second Step (Beland 1988). Primäres Anliegen dieses Programms ist es, Gewalt vorzubeugen, indem die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern trainiert und gestärkt werden. Durch die aktive Bewältigung von alltäglichen Konflikten sollen Kinder lernen, schwierige zwischenmenschliche Situationen besser zu meistern, indem sie die Absichten anderer zuverlässiger identifizieren können. FAUSTLOS stärkt demzufolge die Empathiefähigkeit. Kinder sollen Konfliktsituationen interpretieren und bewältigen lernen, so zum Beispiel unterschieden können, ob ein anderes Kind etwas absichtlich oder versehentlich getan hat und welche Reaktion angebracht ist bzw. welche Handlungsalternativen es gibt. Hierbei ist es wichtig, seinen Ärger unter Kontrolle zu bekommen und konstruktive Lösungen schaffen zu können.

Es gibt zwei Programmversionen – eine für Kindergartenkinder mit 28 Lektionen (Cierpka 2004) und eine für Grundschulkindern mit 51 Lektionen (Cierpka 2001) –, die jeweils ein- bis zweimal pro Woche über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Durch den Einsatz von Fotofolien, Geschichten,

Rollenspielen und Handpuppen werden die sozial-emotionalen Kompetenzen aller Kinder trainiert und gestärkt. Vor allem in Rollenspielen üben Kinder auf Konflikte flexibel und angemessen zu reagieren. Geschulte Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen führen die Kurse über einen längeren Zeitraum durch. Themen sind:

- Förderung von Empathie und soziale Perspektivenübernahme: die Gefühle anderer wahrnehmen
- Impuls- und Selbstkontrolle: Interpersonelles kognitives Problemlösen und Training sozialer Verhaltensfertigkeiten
- Konfliktlösefähigkeiten/Umgang mit Ärger und Wut: Aggression durch Beruhigungstechniken verhindern.

Die FAUSTLOS-Elternschule wird in Kooperation mit der Bildungseinrichtung angeboten und soll auch die Beteiligung der Eltern sicherstellen.

Zahlreiche Evaluationsstudien belegen die Wirksamkeit des Programms. Bereits nach vier Monaten konnten eine Steigerung der sozialen Kompetenz und die Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen nachgewiesen werden (Hahlweg et al. 1998). Die Kinder können Emotionen anderer erfolgreicher identifizieren und benennen, finden zahlreichere Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten und verfügen über mehr Beruhigungstechniken (Schick & Cierpka 2004). Zudem sind sie weniger aggressiv und empathischer (Bowi et al. 2008). Vor allem aus Sicht der Eltern verändern sich die Kinder zum Positiven. Kinder, die am Training teilnehmen, sind weniger ängstlich und depressiv, können ihre Gefühle besser benennen und setzen Beruhigungstechniken bei Ärger ein (Schick & Cierpka 2003).

Lesetipps:

- Cierpka, M. (2005). FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder. (FAUSTLOS-Begleitbuch für Eltern und Erziehende)
- Cierpka, M. (2007). Faustlos. Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza. Roma: Koinè.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, E.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Schick, A. (2007). Finn Faustlos und die Gefühle. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Zöller, E., Schick, A. & Bischoff, A. (2008). Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht. Frankfurt: Fischer.

Internet-Tipps:

- Faustlos: <http://www.faustlos.de>
- Second Step: <http://www.cfchildren.org/programs/ssp/overview>
- Kieselschule: <http://www.faustlos.de/kieselschule/index.asp>





Überblick FAUSTLOS

Theorie:	Sozialer Informationsaustausch von Crick & Dodge (1994)
Ziel:	Gewaltprävention
Zielgruppe:	Kindergartenkinder, Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	28 bzw. 51 Lektionen
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Lehrer/innen
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Ja

Als Ergänzung zu FAUSTLOS wird die „Kieselschule“ von Fessmann, Kniel, Schick und Cierpka (2007) – ein musikalisches Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen – angeboten. Auf musikalisch-spielerische Art werden Empathiefähigkeit, Impulskontrolle, Kreativität, Beruhigungsfähigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt.

BASE – Babywatching (Brisch 2007a)

BASE baut auf den Erfahrungen des amerikanischen Aggressionsforschers Henri Parens (Parens & Kramer 1993) auf, der die allgemeine Beobachtung machte, dass Kinder weniger aggressiv sind, wenn sie Babys beobachten. Durch die Beobachtung eines Babys im Zusammensein mit seiner Mutter können aggressives und ängstliches Verhalten reduziert und Empathie und Sensitivität gefördert werden. Um dies alltagsnah zu nutzen, kommt eine Mutter über ein Jahr lang einmal die Woche mit ihrem Baby für etwa 30 Minuten in den Kindergarten bzw. in die Schule. Im Stuhlkreis erleben die Kinder regelmäßig die Entwicklung des wenige Wochen alten Kindes und beobachten die Interaktion zwischen Mutter und Kind. Speziell ausgebildete pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule wenden eine im BASE-Kurs erlernte Fragetechnik an, um die Kinder anzuregen, über die beobachtete Interaktionserfahrung zu sprechen, sich in die Gefühlswelt des Babys und der Mutter zu versetzen und das Verhalten der Mutter zu hinterfragen, d. h. emotionale Kompetenz zu erwerben. Durch das Programm haben die Kinder nicht nur die Möglichkeit, die Entwicklung eines Babys zu verfolgen, sondern lernen durch die sorgfältige Beobachtung auch die Signale (Emotionen) des Babys zu deuten und Emotionen zu unterscheiden und zu benennen (emotionale Kompetenz). Nebenbei wird durch BASE auch die Konzentration gefördert. Sind Mutter und Baby zu Besuch, verfolgen die meisten Kinder das Geschehen sehr aufmerksam.

Pädagogische Fachkräfte schätzen das Verhalten der teilnehmenden Kinder als rücksichtsvoller und umsichtiger ein (Steinbach 2007). Da das Programm keinerlei Kosten erzeugt, kann es ohne große Investitionen flächendeckend eingesetzt werden, vorausgesetzt, dem Kindergarten bzw. der Schule gelingt es, eine Mutter für das Programm zu gewinnen. Im Rahmen einer ersten Evaluationsstudie konnten folgende Wirkungen von

BASE nachgewiesen werden: Die Kinder sind nach einem Jahr Babywatching weniger aggressiv, aufmerksamer und zeigen weniger oppositionelles Verhalten. Zudem verhalten sich die Kinder weniger ängstlich-depressiv, ziehen sich nicht so schnell zurück und sind in Konflikten emotional reaktiver (Brisch 2007b).

Internet-Tipp:

- www.base-babywatching.de



Überblick BASE

Theorie:	Aggressionsforschung Parens (Parens & Kramer 1993)
Ziel:	Förderung emotionaler Kompetenz
Zielgruppe:	Kindergartenkinder, Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	Ein Jahr (einmal pro Woche)
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Lehrer/innen
Elternbeteiligung:	Nein
Evaluation:	Ja



Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3 – Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)

Das Medienpaket „Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3“ richtet sich an pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten, Tagespflege und Spielgruppen. Auch Eltern können sich interessante Anregungen holen. Das Programm vermittelt Wissen über die Entwicklung von Kindern und trägt zur Qualitätssicherung in pädagogischen Einrichtungen bei. Die Fachkräfte werden angeregt, sich mit den Aspekten „Starke Kinder“ (z. B. Selbstvertrauen entwickeln), „Kommunikationsfreudige Kinder“ (z. B. Zuhören), „Aktiv lernende Kinder“ (z. B. Fantasie) und „Gesunde Kinder“ (z. B. sich wohl fühlen) auseinanderzusetzen.

Lese-Tipps:

- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. *Medienpaket mit 5 Modulen und Textheft mit DVD*
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008). Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern. Konzeption und Text: Renate Niesel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. *Anschauungsmaterial für Fortbildungen, Selbststudium, Elternabende*



Internet-Tipps:

- www.kinder-frueher-foerdern.de
- www.surestart.gov.uk



Überblick Wach, neugierig, klug

Theorie:	Diverse
Ziel:	Frühe Förderung von Kindern unter drei Jahren
Zielgruppe:	Kinder unter drei
Dauer:	Entwicklungsbegleitend
Durchführung:	Erzieher/in
Elternbeteiligung:	Ja

Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Mayr & Ulich 2006)

Perik ist ein Beobachtungsbogen für Erzieher/innen mit dem Schwerpunkt „Sozial-emotionale Basis-kompetenzen“. Mithilfe des Bogens können Erzieher/innen sechs empirisch bestätigte Kompetenz-bereiche bei einzelnen Kindern beobachten und darauf aufbauend individuelle Fördermaßnahmen einleiten. Erfasst werden folgende sechs Bereiche:

1. **Kontaktfähigkeit:** Fällt es dem Kind leicht/schwer Kontakt zu anderen Kindern aufzubauen? Wie ist die Stellung des Kindes in der Gruppe? Verfügt das Kind über Freundschaften?
2. **Selbststeuerung/Rücksichtnahme:** Kann das Kind sein Handeln bewusst und willentlich steuern? Ist es in der Lage zur Perspektivenübernahme/Empathie?
3. **Selbstbehauptung:** Kann sich das Kind selbst behaupten?
4. **Stressregulierung:** Wie stabil ist das Kind in seiner Gefühlslage? Kann es innere Spannungszustände regulieren? Bleibt das Kind in Stresssituationen in Kontakt mit anderen?
5. **Aufgabenorientierung:** Führt das Kind Tätigkeiten geplant und zielgerichtet aus?
6. **Explorationsfreude:** Hat das Kind Freude daran, seine Umwelt zu erkunden?

Durch Perik werden verschiedene Entwicklungsbereiche dokumentiert und jeweilige Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Kindern deutlich. Das Begleitheft enthält praktische Vorschläge, wie Erzieher/innen einzelne Kompetenzen gezielt fördern können. Eine Evaluation steht noch aus.



Lesetipp:

- Beobachtungsbogen Perik. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst, 11. Jahrgang, 1/2, 8-13.

Internet-Tipp:

- <http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html>

Überblick Perik

Theorie:	Sozio-emotionale Kompetenz
Ziel:	Förderung sozio-emotionaler Kompetenz
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	Entwicklungsbegleitend
Durchführung:	Erzieher/in
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Steht noch aus



„Papilio“ zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter (Mayer, Heim & Scheithauer 2007)

Papilio ist ein Programm zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter, das sich primär an Kinder richtet, jedoch auch eine Elternmaßnahme beinhaltet. Durch die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen soll Verhaltensauffälligkeiten wie Gewalt und Sucht vorgebeugt werden. Papilio verfolgt folgende Ziele:

- Eigene Emotionen und Emotionen anderer erkennen
- Emotionen und das Verhalten steuern
- Regeln für soziale Interaktionen
- Beziehungen initiieren, Empathie.

Erste Evaluationsergebnisse (vgl. Scheithauer et al. 2008) belegen die Wirksamkeit des Programms. Bei teilnehmenden Kindern kann eine Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Nach Einschätzung von Eltern und pädagogischen Fachkräften verbesserten sich das prosoziale Verhalten und die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder.

Lesetipp:

- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2007). Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen. Augsburg: beta Institutsverlag.



Überblick Papilio

Theorie:	Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Gewalt- und Suchtforschung
Ziel:	Prävention von Verhaltensproblemen, Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	fortlaufend
Durchführung:	Fachkräfte Kindergarten
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Ja





Weitere Programme

- Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster (Julius & Goetze 1998). Aufbau realistischer Ursachenzuschreibungen; für Grundschüler.
- „Ich schaff's“ zur Problembewältigung (Furmann 2007). Problembewältigungsstrategien für Vorschulkinder und Schulkinder: <http://www.ichschaffs.com>; <http://www.kidsskills.org>
- Io mi arrabbio, noi parliamo... Aggressività e violenza a scuola tra espressione e mediazione (Giuliacchi & Vitale 2005).
- Project Head Start aus den USA. Staatliches Programm der USA, das Kindern armer Familien den Besuch einer Vorschule ermöglicht, um deren kognitive Entwicklung zu fördern; Eltern werden einbezogen: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs> (Vgl. auch Rossbach, H.G. & Weinert, S. 2008).
- Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Anti-Streß-Training für Kinder mit und ohne Elternbeteiligung (Hampel & Petermann 1998). Präventionstraining zum Abbau von Stress. (Vgl. auch österreichisches Pilotprojekt, Fartacek & Plöderl 2007): „Antistresstraining für Volksschüler im Großarlal“; http://www.suizidpraevention.at/pdf/fartacek_ploederl.pdf
- Kinder brauchen Optimismus (Seligman 1999b). Training für Grundschüler; Ziele: Optimismus, problemzentriertes Coping, realische Kontrollüberzeugungen, Konfliktlösefertigkeiten stärken.
- Gruppeninterventionsprogramme für Kinder in Trennungs- und Scheidungsfamilien (Fthenakis 1995): Präventionsprogramm für Scheidungskinder in der Grundschule, Umgang mit Scheidung
- Mit mir nicht! Materialien für den Kindergarten zur Prävention von Gewalt, Sucht und Drogen (Trattng 2006). Präventionsprogramm zur Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Konfliktlösekompetenz, für Kindergarten/Schule. (Vgl. „Mit mir nicht!“ Materialien für Bayerns Grundschüler zur Prävention von Gewalt, Sucht und Drogen: http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/aktuelles/2006/pi_218_fortbildung_mit_mir_nicht_information.pdf).
- Fit und stark fürs Leben - Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht (Abhauer, Burow & Hanewinkel 1999). Präventionsprogramm für Schulen; Kommunikation, Persönlichkeitsstärkung, Vermittlung sozialer Kompetenz: http://www.ift-nord.de/pdf/Suchttherapie_2003_4_197.pdf
- Gewaltpräventionsprogramme „Aufschaut und Zammgrauft“ (vgl. Frey, Spies & Winkler 2004, Polizeipräsidium München 2010) der Münchner Polizei. Gewaltpräventions- und Zivilcouragetraining für Schulen <http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/gewaltpraevention/massnahmen/zammgrauft/index.shtml>; <http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/gewaltpraevention/massnahmen/zammgrauft/index.shtml>
- Verhaltenstraining im Kindergarten (Koglin & Petermann 2006). Präventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten.

- Ich bleibe cool. Ein Trainingsprogramm für die Grundschule (Roth & Reichle 2008). Präventionsprogramm zum Thema prosoziales Verhalten, emotionale Kompetenz, Konfliktlösung für die Grundschule.
- PriMa, TOPP und Torera zur Prävention von Magersucht, Bulimie, Fressattacken und Adipositas (Berger 2008) (vgl. Berger et al. 2008). Primärpräventive Programme zum Einsatz in Schulen.
- Mädchenspezifische Prävention von Essstörungen (Raabe 2005).
- Essstörungen – Magersucht, Bulimie, Binge Eating (Reich, Götz-Kühne & Killius 2004).
- Adipositas-Prävention (Hilbert & Rief 2006).
- Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas (Graf, Dordel & Reinehr 2007).
- Adipositas. Training mit Kindern und Jugendlichen (Warschburger, Petermann & Fromme 2005).

Lesetipp:

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: BzGA. http://www.kinderumweltgesundheit.de/KUG/index2/pdf/themen/Psychosoziale_Faktoren/BZGA_psychoschutz.pdf
Überblick über weitere Präventionsprogramme auch für Schüler und Jugendliche



Internet-Tipps:

- AKF-Arbeitsgemeinschaft für kath. Familienbildung e.V., Bonn: <http://www.akf-bonn.de>
Informationen zu katholischer Familienbildung
- Committee for Children: <http://www.cfchildren.org/programs>
Überblick über amerikanische Präventionsprogramme
- Handbuch schulische Gewaltprävention: http://www.schulische-gewaltpraevention.de/5_3_Download.pdf
- „HAY“: <http://guide.helpingamericasyouth.gov>
Überblick über amerikanische Präventionsprogramme
- „Nationales Zentrum Frühe Hilfen“: <http://www.fruehehilfen.de>
Deutsche Präventionsprogramme
- WSD Pro Child e.V: <http://wsd-pro-child.de/index.php?section=home>
Präventionsangebote Gewalt, sexuelle Gewalt

Die bestehenden Präventionsprogramme haben meist einen oder wenige spezielle Schwerpunkt, wie zum Beispiel den Umgang mit Stress und Aggression oder das Training emotionaler Kompetenz. Wustmann (2004) bemängelt im deutschsprachigen Raum das Fehlen eines vielschichtigen Präventionsprogramms zur Resilienzförderung, in dem diverse Kompetenzen vermittelt werden.

Im Hinblick auf multidimensionale Präventionsprogramme scheinen die USA eine Vorreiterrolle einzunehmen. Das Präventionsprogramm „Al’s Pals: Kids Making Healthy Choices“ (<http://www.wingspanworks.com>) wurde für verhaltensauffällige Kinder zwischen drei und acht Jahren konzipiert. Ziel des Programms ist die Stärkung sogenannter „life skills“ (emotionale Kompetenz, Selbstkontrolle, Konfliktlösung, Entscheidungen treffen, soziale Kompetenz etc.). Die Kurse werden von geschulten pädagogischen Fachkräften (Kindergarten, Schule) durchgeführt. Die Eltern werden durch die Versendung von Elternbriefen und ein zusätzliches Angebot an Elternkursen ebenfalls eingebunden.

Mehrere Evaluationsstudien weisen die Wirksamkeit des Programms auf der Verhaltensebene der Kinder nach. Teilnehmende Kinder zeigen weniger Verhaltensprobleme (z. B. aggressives Verhalten), mehr Sozialverhalten und bessere Copingstrategien. Vor allem Kinder, die Verhaltensprobleme aufweisen, profitieren von dem Training.



Internet-Tipp:

- www.wingspanworks.com

Hinweise zu Al’s und weiteren Präventionsprogrammen



Überblick Al’s Pals

Theorie:	Verschiedene wissenschaftliche Theorien
Ziel:	Allgemeine Resilienzförderung
Zielgruppe:	3- bis 8jährige verhaltensauffällige Kinder
Durchführung:	Geschulte pädagogische Fachkräfte
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Ja

„PriK“ – *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen* (Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönna 2007)

Mit „PriK“ liegt auch im deutschsprachigen Raum ein erstes Präventionsprogramm vor, das mehrere Aspekte von Resilienz beinhaltet. Im Rahmen des Programms werden folgende sechs Resilienzfaktoren gefördert:

- Selbstwahrnehmung
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Selbstwirksamkeit
- Umgang mit Stress
- Problemlösekompetenz.

Ziel von PriK ist es, vier- bis sechsjährigen Kindern Wege aufzuzeigen, wie sie mit Belastungen umgehen können, d. h. sich trotz Risiken gesund entwickeln. Kern des Programms sind zehnwöchige Kurse für Kinder (6 bis 8 Kinder, zwei Mal pro Woche).

PriK setzt auf mehreren Ebenen an: Förderung der Kinder, Unterstützung der Eltern durch Elternkurse und Beratungsangebote, Einbezug pädagogischer Fachkräfte und des sozialen Umfelds (z. B. Vernetzung mit Vereinen). Die Ergebnisse einer ersten Evaluation (Rönnau et al. 2007) weisen auf einen erhöhten Selbstwert bei teilnehmenden Kindern hin.

Lesetipp:

- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2007). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK Trainingsmanual für ErzieherInnen. München, Basel: Ernst Reinhardt.



Überblick PriK

Theorie:	Resilienzkonzept
Ziel:	Allgemeine Resilienzförderung
Zielgruppe:	4- bis 6jährige Kinder
Dauer:	10 Wochen
Durchführung:	Geschulte pädagogische Fachkräfte
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Ja



4.1.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene

Resilienz entsteht in Interaktionen mit Bezugspersonen. Die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes sind die Eltern. Eltern sind Bindungspersonen, Erzieher und steuern Entwicklungsgelegenheiten (Schneewind 2008) und beeinflussen daher durch ihren Erziehungsstil die Qualität der Bindung, die Kommunikation innerhalb der Familie, das Familienklima und die Entstehung von Resilienz. Holodynski (2007) weist darauf hin, dass zahlreiche Eltern verunsichert sind, wie sie ihr Kind „richtig“ erziehen sollen. Nach den Ergebnissen einer bayerischen (Mühling & Smolka 2007) und einer österreichischen Studie (Klepp et al. 2006) fühlen sich 12 bzw. 20 Prozent der befragten Eltern „eher oft“ bzw. „immer“ mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert. Die Überforderung nimmt mit der Geburt des zweiten Kindes häufig zu. Im Vergleich zu Eltern aus vollständigen Familien (20%) fühlen sich Alleinerziehende (33%) häufiger überfordert (a. a. O.). Auch die Zeitschrift Geo (Kucklick 2002) veröffentlichte im Jahr 2002 eine Umfrage über elterliche Erziehung: 44 Prozent der befragten Eltern gaben an, Schwierigkeiten dabei zu haben, konsequent zu bleiben bzw. Grenzen zu setzen.

Die österreichische Studie (Klepp et al. 2006) deckt Stärken und Schwächen der Eltern im Umgang mit dem Kind auf.

Zu den Stärken zählen:

1. Liebe und Zuneigung (42%)
2. Geduld (34%)
3. Zeit für das Kind (29%).

Zu den Schwächen zählen:

1. Ungeduld (50%)
2. Inkonsequenz/Grenzen setzen (28%)
3. Unbeherrschtheit (24%).

Folgende Hauptursachen konnten für die Überforderung mit der Kindererziehung (a.a.O.) ermittelt werden:

- Kumulation von Ereignissen allgemein
- Geschwisterstreit
- Trotz- oder Wutanfall
- Schlafprobleme des Kindes
- Schule und Lernen
- Unfolgsamkeit des Kindes
- Allen Kindern gerecht zu werden
- Aggressives Verhalten der Kinder
- Das Kind hat Schmerzen/ist krank
- Probleme mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Aufgrund niedriger Geburtenraten haben viele Eltern kaum Gelegenheit, vor der Geburt ihres Kindes im sozialen Umfeld Erfahrungen mit dem Umgang und der Erziehung von Kindern zu sammeln. Minsel (1999) gibt zu bedenken, dass das formale Bildungssystem auf die Aufgaben in der Familie nicht vorbereitet. Doch nur eine Minderheit der Eltern vertritt die Meinung, Elternschaft sei etwas, das man einfach kann (Mühling & Smolka 2007). Ein Großteil der Eltern scheint heute das Bedürfnis zu haben, sich fit für ihre Kinder machen zu wollen. Im Magazin Der Spiegel (Kullmann 2009) ist aus diesem Grund bereits von „Kindern der Angst“ die Rede, da Eltern heute mehr ihrem Erziehungsratgeber oder Fachkräften vertrauen, anstatt sich auf ihren gesunden Menschenverstand und ihre intuitiven elterlichen Fähigkeiten zu verlassen.

Wo suchen Eltern Unterstützung? Ein Großteil der Eltern wendet sich bei Erziehungsfragen an den Partner (62%), an Freunde (59%) oder an Verwandte (52%). Es folgen Lehrer/innen und Erzieher/innen

(40%), Kinderärzte (30%) und Beratungsstellen (16%) (vgl. Smolka 2002). Vossler (2006) weist zudem auf die gestiegene Nachfrage nach Erziehungsberatung hin.

„Es ist eines der Hauptziele von Elternbildung, Eltern in ihren Erziehungs Kompetenzen zu stärken und damit das Selbstwertgefühl von Müttern und Vätern zu heben. Denn nur jemand, der sich selbst etwas zutraut, wird auch anderen, in diesem Fall den eigenen Kindern, etwas zutrauen“ (Klepp et al. 2006, S. 6). Hierbei werden keine vorgefertigten Lösungen angeboten. Stattdessen leistet Elternbildung „Hilfe zur Selbsthilfe“.



Elternbildung stellt eine Möglichkeit dar, wie Eltern ihr Wissen und ihre Kompetenzen im Umgang mit dem Kind erweitern können.

Für welche Themen interessieren sich Eltern allgemein?

Entwicklungsphasen des Kindes	73%
Erziehungsziele und -stile	58%
Konfliktlösung	54%
Ernährung und Gesundheit	50%
Kreativität/Spiel/Bewegung	50%
Beziehung und Kommunikation	47%



Für welche Themen interessieren sich Eltern speziell?

Aggression unter Kindern	56%
Lernen/Lernprobleme	44%
Verhaltensauffälligkeiten	30%

(nach: Klepp et al. 2006)

Zu welchen Themenbereichen wünschen Eltern Beratung oder Hilfe?

Schule	36%
Konkrete Erziehungsfrage/Erziehungsziele	21%
Jugendliche/Pubertät	16%

(nach: Mühling & Smolka 2007)

Lesetipp:

- Tschöpe-Scheffler, S. & Wirtz, W. (2008). Familienbildung – institutionelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. In: A. Diller, M. Heitkötter, Th. Rauschenbach (2008), Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen (S. 157-177). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.



Eltern scheinen heute häufig verunsichert zu sein, ob sie im Umgang mit ihrem Kind kompetent genug sind. Aus diesem Grund werden im Folgenden Unterstützungsangebote für Eltern vorgestellt. Hierzu zählen Erziehungsratgeber, Eltern-Kind-Gruppen, Hausbesuchsprogramme und Elternkurse.

Erziehungsratgeber und -hilfen für Eltern

Jährlich erscheinen unzählige Erziehungsratgeber für Eltern, die mehr oder weniger wissenschaftlich fundierte Ratschläge geben. Spezielle Zeitschriften für Eltern und Artikel in Tageszeitungen ergänzen das Angebot. Die richtige Wahl zu treffen, stellt Eltern und Fachkräfte vor eine große Herausforderung. Mittlerweile ergänzen zahlreiche interaktive und Online-Angebote das Spektrum. Auch das Fernsehen leistete einen – teilweise sehr umstrittenen – Beitrag zur Beratung der Eltern.

Generell wünschen sich Eltern Angebote, die erstens verständlich formuliert sind, zweitens mit Praxisbeispielen aufbereitet werden, drittens neutral sind und viertens auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand basieren (Mühling & Smolka 2007).

Klassische Erziehungsratgeber

Der klassische Erziehungsratgeber hat für die Eltern noch immer den größten Stellenwert. Suchen Interessierte mithilfe der Suchmaschine „Google“ im Internet nach Angeboten, erhalten sie über eine Million Ergebnisse. Bei der Auswahl treten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der Nutzung auf. Je gebildeter die Eltern sind, desto häufiger greifen sie zum Erziehungsratgeber und beurteilen diesen als hilfreich (Mühling & Smolka 2007).



Lesetipps:

- Brooks, R. & Goldstein, S. (2007). Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fabio, R.A. (2003). Genitori positivi, figli forti. Trento: Erickson.
- Graf, J. (2005). FamilienTeam – Das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens. Freiburg: Herder.
- Juul, J. (2008). Das kompetente Kind. Reinbeck: Rowohlt.
- Koler, P., Ladurner, C. & Fiung, T. (2009). Eltern sein. Mit Kindern wachsen und reifen. Bozen: Athesia. *Buch über das Elternsein von Südtiroler Fachkräften*
- Largo, R. (2000). Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.
- Maiolo, G. (2007). L'occhio del genitore. L'attenzione ai bisogni psicologici dei figli. Trento: Erickson.



Elternbriefe

Elternbriefe werden Eltern von diversen Stellen von Geburt an in regelmäßigen Abständen zugesendet bzw. können im Internet heruntergeladen werden. Sie informieren praxisnah über die Entwicklung des Kindes, Erziehungsfragen, Schwierigkeiten etc. Wahl und Sann (2006) sowie Mühling und Smolka (2007) weisen darauf hin, dass vor allem Eltern unterer Bildungsschichten dieses Angebot nutzen. Eine Befragung von Nüsken und Lindner (2008) bei nordrhein-westfälischen Eltern verweist jedoch auf eine allgemeine hohe Akzeptanz von Elternbriefen. 95 Prozent aller befragten Eltern gaben an, die Elternbriefe regelmäßig zu erhalten. 70 Prozent waren der Meinung, dass die Elternbriefe sie in ihrer Elternrolle bestärken und 87 Prozent waren der Auffassung, mithilfe der Materialien ihre Kinder besser zu verstehen.

Lesetipps:

- „Du und wir“ Elternbriefe e.V. (katholische Kirche):
<http://www.elternbriefe.de>
- Elternbriefe des Arbeitskreises neue Erziehung e.V. (Berlin):
<http://www.ane.de/elternbriefe.html>
- Elternbriefe des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit:
<http://www.eltern-bildung.at/eb/literaturEcke/broschuerenservice.php>
- Elternbriefe von Jesper Juul:
www.familylab.de
- Elternbriefe der katholischen Kirche:
<http://www.elternbriefe.de>
- Elternbriefe des Österreichischen Ministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend:
<http://www.eltern-bildung.at>
- Elternbriefe des Stadtjugendamtes München:
http://www.muenchen.de/Rathaus/soz/jugendamt/eltern/erziehung/333601/elternbriefe_mail.html
- Elternbriefe des Staatsinstituts für Frühpädagogik:
<http://www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html>
- Elternbriefe Salzburger Bildungsnetz:
<http://bildung.salzburg.at/elternbriefe.htm>
- Peter-Pelikan-Briefe:
<http://www.peter-pelikan.de/publikationen.htm>
- Pro Juventute Elternbriefe (Schweiz):
http://www.projuventute.ch/elternbriefe/nav_links.html



Angebote aus dem Internet

Zahlreiche Institutionen bieten im Internet Informationen für Eltern an. Nach einer österreichischen Studie (Klepp et al. 2006) nutzen 17 Prozent der Eltern regelmäßig das Internet, um sich über

Erziehungsfragen zu informieren. Laut einer weiteren Umfrage (vgl. Mühling & Smolka 2007) gehen in Bayern jedoch 34 Prozent der Eltern dazu „auf jeden Fall“ ins Internet. Das Internet ist nach dieser Umfrage das zweitwichtigste Medium für Informationsbeschaffung. Ein besonders professionelles Angebot für Eltern stellt das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, herausgegeben von W.E. Fthenakis und M.R. Textor, dar. Interessierte finden hier Fachartikel zu verschiedenen Themen.



Internet-Tipps:

- Beruf und Familie: <http://www.beruf-und-familie.org>
Informations- und Serviceportal für Menschen mit Betreuungspflichten in Österreich
- „BKE-Elternberatung“ der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V.: <https://www.bke-beratung.de>
Forum, Chat
- Deutsche Liga für das Kind: www.liga-kind.de
Infos und Broschüren für Eltern
- Wissen und wachsen: www.wissen-und-wachsen.de
Themenportal zu frühkindlicher Erziehung, z. B. Sprache, Bewegung etc.
- Deutscher Kinderschutzbund: <http://www.dksb.de>
Vielfältige Informationen für Eltern
- „Eltern im Netz“ des Bayerischen Jugendlandesamtes: www.elternimnetz.de
Ratgeberportal zu Fragen der Erziehung
- Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München: www.familienhandbuch.de
- Familientipps der Südtiroler Volkspartei: www.familientipps.info
- Forum Prävention: www.forum-p.it
Informations-, Gesprächsabende und Seminare, Bibliothek, Erziehungstest Tschöpe-Scheffler, Broschüre „8 Sachen, die Erziehung stark machen“
- Genitorialita: <http://www.genitorialita.it>
- „Il Germoglio“ (Der Sonnenschein): <http://www.germogliobz.com>
Unterstützung von Familien in Südtirol
- Katholischer Familienverband Südtirol: <http://www.familienverband.it>
- Österreichischer Kinderschutzbund: <http://www.kinderschutz.at>
Informationen zu einer gewaltfreien Erziehung
- Schweizerischer Bund für Erziehungsfragen: www.elternbildung.ch
- Sostegno Genitori: <http://www.sostegnogenitori.it>

Interaktive Angebote

„Freiheit in Grenzen“ nennt sich eine interaktive CD-ROM (Schneewind 2003a, b) zum Thema Erziehung, die Eltern am Computer bearbeiten können. Das Konzept basiert auf dem Programm „Parenting Wisely“ von Gordon (2000). Die Filme auf der CD-ROM zeigen fünf typische Erziehungssituationen und jeweils drei mögliche Arten (autoritativ, autoritär, permissiv), wie Eltern auf das Verhalten des Kindes reagieren können. Im Anschluss an die jeweiligen Szenen (z. B. Szene an der Supermarktkasse, bei der das Kind etwas Süßes möchte) wird aufgezeigt, was Kinder bei der jeweiligen Reaktion der Eltern lernen. Ziel des Konzeptes ist es, Eltern die Vorteile autoritativer Erziehung („Freiheit in Grenzen“) zu vermitteln.

„Freiheit in Grenzen“ kann von Eltern selbstständig am PC durchgeführt werden und stellt dadurch eine kostengünstige Möglichkeit dar, elterliches Erziehungsverhalten zu stärken – und das ganz ohne „den pädagogischen Zeigefinger“ (Schneewind 2003). Es stehen CD-ROMs für Eltern von Vorschulkindern, Grundschulkindern und Jugendlichen zur Verfügung. Ein Erziehungsratgeber kann ergänzend hinzugezogen werden.

Eine Evaluation wird derzeit durchgeführt. Ergebnisse stehen noch aus. Befragte Verwender beurteilen die CD-ROM als nützlich. Die amerikanische Originalversion „Parenting Wisely“ wurde bereits mehrfach evaluiert (http://www.familyworksinc.com/research_articles/independent.html). Durch den Einsatz der CD-ROM geben Eltern an, ihre Erziehungskompetenzen verbessert zu haben, liebevoller mit ihren Kindern umzugehen und über eine verbesserte Kommunikation innerhalb der Familie zu verfügen. 38 Prozent besuchten im Anschluss an den interaktiven Kurs einen Gruppenkurs (O’Neill & Woodward 2002). So kann ein interaktives Angebot auch ein „Türöffner“ für den Besuch eines Elternkurses sein. Hänggi und Perrez (2005) sehen vor allem in der Anonymität, der besseren Erreichbarkeit der Eltern, der Zeitunabhängigkeit und der Wiederholbarkeit große Vorteile.

Lesetipp:

- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Bern: Huber. *Erziehungsratgeber mit Übungen und DVD*



Internet-Tipps:

- <http://www.freiheit-in-grenzen.org>
- Gordon: <http://familyworksinc.com>



Überblick Freiheit in Grenzen

Theorie:	Autoritative Erziehung
Ziel:	Erziehung überdenken
Zielgruppe:	Alle Eltern
Dauer:	Variabel
Durchführung:	Eigenständige Durchführung
Evaluation:	Läuft derzeit

Online-Elterntaining

Eine neuere Erscheinung stellen Online-Elterntainings dar. Das Schweizer Institut für Familienforschung und Beratung (Universität Fribourg) verweist auf ein Online Elterntaining, das Eltern mit Kindern von einem bis 18 Jahren auf Deutsch, Italienisch, Englisch und Französisch kostenlos zur Verfügung steht. Das sechswöchige Angebot kombiniert Aufklärung, Beratung und Training. Es werden folgende Schwerpunkte behandelt: Individueller Stress, Stress in der Familie, Kommunikation, Problemlösen.

Eine erste Evaluation zeigte ein verbessertes Stressbewältigungsverhalten. Leider ist mit hohen Abbruchsraten zu rechnen (Hänggi 2004).



Lesetipp:

- Hänggi, Y. & Perrez, M. (2005). Primäre Prävention mit neuen Medien – Angebote für Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 153-167.

Internet-Tipps:

- „No Family Stress“: www.nofamstress.com
- www.elterntaining.ch

Auch der amerikanische Kinderpsychiater Stanley Greenspan bietet ein Online-Training „The Infancy and Early Childhood Training Course“ für Eltern und pädagogische Fachkräfte an (<http://www.stanleygreenspan.com/>). Schwerpunktmäßig richtet sich das Training an Eltern und Fachkräfte mit Kindern mit Verhaltensproblemen, aggressivem Verhalten und Wutausbrüchen. Der Onlinekurs umfasst 15 Stunden und wird durch einen achtstündigen Präsenzkurs und ein interaktives Forum ergänzt. In den Kursen werden folgende Schwerpunkte behandelt: Grundlagen der Entwicklung, Beobachtungsmethoden, Diagnostik, Interventionsplanung.

Telefonische Elternberatung

Telefonische Elternberatung stellt eine gute Möglichkeit für Eltern dar, sich anonym über Erziehungsfragen und -probleme bei Fachkräften zu informieren.

Elterntelefon in Südtirol

- <http://www.telefonogenitori.it>
- <http://www.elterntelefon.it>
Tel. 800 892 829



Erziehungsberatung im Fernsehen

Das Thema Erziehung erobert in den letzten Jahren zunehmend auch das Fernsehen. Bekanntestes Beispiel für Erziehungsberatung im deutschsprachigen Fernsehen ist die Sendung „Super Nanny“ auf RTL. Zahlreiche Fachkräfte lehnen diese Sendung ab und Theunert (2006) kritisiert den Film aufgrund folgender Aspekte:

1. Die Kinder werden im Fernsehen vorgeführt (wie reagieren Mitschüler etc. auf die Sendung?).
2. Kinder und Eltern werden diskriminiert (wenn z. B. die „Super Nanny“ den Kopf über Erziehungspraktiken der Eltern oder das Verhalten der Kinder schüttelt).
3. Die Erziehung ist reduziert auf Dressur und Gehorsam. Vor allem der Einsatz von „Stiller Treppe“ und „Auszeit“ etc. sind bedenklich.

Das Fernsehen ziehen Eltern laut eigenen Angaben „eher nicht“ (39%) oder „überhaupt nicht“ (42%) zur Informationsgewinnung heran (Mühling & Smolka 2007). Trotzdem kennen 89 Prozent der bayerischen Eltern die „Super-Nanny“ (a.a.O.). Dass sich die Sendung bereits seit Jahren hält, ist ein Zeichen für hohe Einschaltquoten. Klepp und Kollegen (2006) weisen darauf hin, dass vor allem Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen das Fernsehen als Informationsquelle für Erziehungsfragen nutzen. Sie wünschen sich klare Handlungsanweisungen. Und genau das liefert die „Super Nanny“ (a.a.O.). Regelmäßige Zuschauer finden zu 94 Prozent die Erziehungstipps aus der Sendung hilfreich. 78 Prozent haben ein gutes Gefühl dabei, zu beobachten, dass auch andere Familien Probleme haben (a.a.O.). 93 Prozent geben an, durch die Sendung ermutigt zu werden, sich bei Erziehungsproblemen Hilfe von außen zu holen. Trotz vielseitiger Kritik kann eine Erziehungssendung scheinbar auch als Türöffner für weiterführende Unterstützungsangebote betrachtet werden.

Eltern-Kind-Gruppen

Eltern-Kind-Gruppen zählen zu den familienbildenden Maßnahmen. Sie richten sich meist an Eltern mit Säuglingen und schließen häufig direkt an Geburtsvorbereitungskurse oder Kurse zur Rückbildungsgymnastik

an. Die Gruppen bieten einen Raum für Entwicklungsanregungen, einen Austausch der Eltern und Informationsvermittlung zur kindlichen Entwicklung (Tschöpe-Scheffler & Wirtz 2008).

PEKiP – Prager Eltern-Kind-Programm

PEKiP ist ein Angebot für Eltern zur Entwicklungsbegleitung während der ersten zwölf Lebensmonate des Kindes. Bereits wenige Wochen nach der Geburt finden regelmäßige Eltern-Kind-Gruppentreffen statt. Das Prager Eltern-Kind-Programm baut auf folgenden Schwerpunkten auf:

1. Informationsvermittlung zu Entwicklung und Gesundheit
2. Entwicklungsanregung und Bewegung
3. Förderung emotionaler Kompetenz bei den Eltern
4. Kontakt zu anderen Kindern
5. Austausch unter Eltern.

Die Gruppen werden von fortgebildeten Fachkräften geleitet. Eine Evaluation steht bisher noch aus.



Lesetipp:

- Polinski, L. (2001). PEKiP: Spiel und Bewegung mit Babys. Reinbek: rororo Verlag.

Internet-Tipps:

- <http://www.pekip.de>
- <http://www.pekip.at>

Hausbesuchsprogramme

Um Eltern in Risikolagen nach der Geburt ihres Kindes unterstützen zu können, gibt es zahlreiche Angebote der „aufsuchenden Familienhilfe“ („Komm-Struktur“). Die Unterstützung richtet sich meist an sozial benachteiligte und belastete Eltern wie minderjährige Mütter, Migranten oder alleinerziehende Eltern. Laut einer Umfrage von Mühling und Smolka (2007) ist Familienbildung wirkungsvoll, wenn sie wohnortnah und sozialraumorientiert ist, d. h. an Orten, die zum Alltagsraum der Eltern gehören, angeboten wird.

Die Eltern können nach der Geburt ihres Kindes meist freiwillig einen Hausbesuchsdienst nutzen. Darüber hinaus werden Hausbesuchsprogramme auch als indizierte Maßnahmen eingesetzt (Holodynski 2007). In regelmäßigen Abständen (bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres) sucht eine pädagogische, psychologische oder medizinische Fachkraft (z. B. Hebamme) die Familie zuhause auf. Ziel der Besuche ist die Vermittlung von Wissen über die kindliche Entwicklung, gesunde Ernährung, die Erziehung etc.

und die Unterstützung bei Erziehungs- und Partnerschaftsfragen. Auch intensivere Beratungsgespräche können Teil des Programms sein. Bei Bedarf kann die Fachkraft weitere zusätzliche Hilfen anbieten bzw. den Eltern intensivere Unterstützungsangebote vermitteln. Teilweise bieten die Programme auch ergänzende Angebote wie z. B. Elternstammtische mit „Komm-Strukturen“ in der dazugehörigen Einrichtung an.

„Sozial benachteiligte Familien profitieren vor allem dann von einem Programm, wenn es mit einem möglichst frühen Lebensalter des Kindes beginnt und sich durch die Übergänge hinweg im Familienzyklus fortsetzt. Es sollte also eine langfristige und intensive Begleitung bieten. Das Programm sollte sich außerdem an der spezifischen Lebenslage und dem kulturellen Hintergrund der Familie orientieren. Es sollte Kinder direkt fördern und gleichzeitig die Kompetenzen der Eltern erweitern sowie die Eltern-Kind-Beziehung alltagsnah stärken“ (Wahl & Sann 2006, S.153).



Bisher liegen nur englische Metaanalysen zu Hausbesuchsprogrammen vor (vgl. Holodynski 2007). Diese zeigen, dass sich vor allem die Kombination von Elternkursen und Hausbesuchen positiv auf das Elternverhalten und auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Empfehlenswert sind Hausbesuchsprogramme vor allem dann, wenn sie von professionellen Fachkräften durchgeführt werden und längerfristig angelegt sind.

Eine weitere Möglichkeit, Eltern mit Säuglingen zu unterstützen, bieten sogenannte Familienhebammen, die aufsuchende Familienhilfe leisten. Von Beginn der Schwangerschaft bis Ende des ersten Lebensjahres unterstützen diese Hebammen die Eltern in allen Belangen rund um die Schwangerschaft und den Alltag mit dem Kind. Familienhebammen kommt eine wichtige Funktion zu, da Eltern ihnen häufig viel Vertrauen entgegenbringen (Wahl & Sann 2006).

„Opstapje“ – ein zielgruppenspezifisches Programm des Deutschen Jugendinstituts

Das sekundärpräventive Programm „Opstapje“ vom Deutschen Jugendinstitut (2004) ist ein Programm für von Armut betroffene Familien, das die Erziehungskompetenzen der Eltern stärken soll. Zentrales Element des Programms sind Hausbesuche von semiprofessionell geschulten Kräften, die aus dem soziokulturellen Umfeld der Eltern stammen und die elterlichen Ressourcen und Kompetenzen vor Ort stärken. Durch den Einsatz pädagogisch sinnvoller Spielsachen wird der Aufbau einer positiven Eltern-Kind-Beziehung gestärkt (positive Bindungs- und Erfahrungserfahrungen), um Kindern aus belasteten Familien eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Die Hausbesuche werden durch Gruppentreffen ergänzt.

Opstapje wurde bereits evaluiert. Jedes zweite Kind teilnehmender Eltern befand sich vor dem Programm in seiner Entwicklung unterhalb der Norm. Durch das Training konnte dieser Rückstand nachweislich verbessert werden.



Lesetipp:

- Sann, A. (2002). DJI Opstapje – Schritt für Schritt. www.vivafamilia.de/Downloads/Sann_DJI_Opstapje.pdf

HIPPY – Home Instructions for Parents of Preschool Youngsters

HIPPY ist ein weiteres Beispiel für ein primärpräventives Programm mit Kommstruktur für Eltern. Die Hausbesuche (meist über 2 Jahre) durch semiprofessionelle Kräfte verfolgen das Ziel, Vorschulkinder (3 bis 6 Jahre) kognitiv und sprachlich zu fördern und dadurch langfristig ihre Bildungschancen zu erhöhen. HIPPY richtet sich vor allem an bildungsbenachteiligte Familien. Die Eltern erhalten regelmäßig ein Paket mit Spiel- und Lernmaterialien für den Einsatz zuhause. Wie diese Materialien optimal eingesetzt werden, zeigen die „Hausbesucherinnen“. Eltern werden angeregt, fünfmal pro Woche circa 15 Minuten gemeinsam mit dem Kind zu spielen und zu lernen.

Die Hausbesuche werden durch Gruppentreffen mit allen Programmteilnehmern ergänzt. Die Präsenztermine dienen dem Erfahrungsaustausch und der Vertiefung von Inhalten und Zielen.

HIPPY wurde bereits mehrfach evaluiert. Durch das Programm verbessern sich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die Problemlösekompetenz und das Selbstwertgefühl im Lernbereich der Kinder. Darüber hinaus stärkt HIPPY das Selbstvertrauen der Eltern.



Internet-Tipp:

- www.hippy-deutschland.de
http://www.hippy-deutschland.de/downloads/HIPPY_Dossier.pdf

Weitere Tipps für aufsuchende Familienhilfe:

- „Adebar“ – Familienhebammenangebot (www.adebar-st-pauli.de)
- „Bremer Familienhebammen“ (<http://www.gesundheitsamt.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen125.c.1643.de>)
- „EKIB – Entwicklung von Kindern in Beziehung, Netzwerk, Netzwerk Gesunde Kinder“ (<http://www.ekib.info>)
- „Ich bin stark im Babyjahr“ (<http://www.wegdermitte.de>)
- „Project Head Start“ aus den USA (<http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs>)

Elternkurse – universelle und spezifische Angebote

Eine weitere Möglichkeit, Eltern in ihren Kompetenzen zu stärken, bieten Elternkurse. In Österreich entfallen knapp ein Drittel aller Elternbildungsmaßnahmen auf Seminare und Kurse (Klepp et al. 2006). Ziel von Elternkursen ist es, Eltern so früh wie möglich Unterstützung und Hilfe zukommen zu lassen, um kindlichen Fehlentwicklungen und Verhaltensstörungen vorzubeugen. Zentrales Anliegen aller Trainings ist der Aufbau einer guten Eltern-Kind-Beziehung. Schneewind (2003a) sieht bei heutigen Familien einen großen Bedarf, Eltern durch Elternbildungsmaßnahmen professionell in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken und empfiehlt, Elterntrainings flächendeckend einzusetzen.

Welche Unterstützung wünschen sich Eltern in Kursen?

Tschöpe-Scheffler (2005) hat Eltern danach gefragt, welche Unterstützung sie sich im Hinblick auf Erziehung wünschen. Eltern wollen ihre Handlungskompetenz erweitern, um ihren Erziehungsalltag besser zu meistern. Sie haben den Wunsch, sich über die Entwicklung von Kindern im Allgemeinen zu informieren, damit sie auf die altersspezifischen Bedürfnisse ihres Kindes eingehen können. Eltern möchten zudem ihr eigenes Verhalten hinterfragen und die Ursachen für Konflikte und Probleme innerhalb der Familie ergründen. Viele Eltern wünschen sich zudem einen stärkeren Austausch mit anderen Eltern und würden den Aufbau eines sozialen Netzwerkes begrüßen.

Elternkurse sollten folgende Elemente enthalten:

- Erweiterung von Handlungskompetenz
- Wissen und Information
- Selbstreflexion, Selbsterfahrung
- Netzwerknutzung

(nach: Tschöpe-Scheffler 2005)



Ziele von Elternkursen

Ein Großteil der Trainings greift die von Tschöpe-Scheffler (2005) ermittelten Wünsche der Eltern auf. Alle gängigen Elterntrainings stimmen in folgenden Zielen überein (Wustmann 2004):

- Stärkung effektiver Erziehungstechniken
- Stärkung des elterlichen Kompetenzgefühls
- Förderung eines autoritativen Erziehungsstils anstelle inkonsequenten und bestrafenden Elternverhaltens
- Förderung konstruktiver Kommunikation
- Förderung positiven Modellverhaltens
- Stärkung elterlicher Konfliktlösestrategien.

Darüber hinaus wird häufig die Bedeutung der Paarbeziehung der Eltern für die Familie thematisiert. In zahlreichen Programmen haben die Eltern die Möglichkeit, die Erziehungstechniken ihrer eigenen Eltern zu reflektieren. Häufig haben vor allem autoritär erzogene Erwachsene den Wunsch, ihre Kinder ohne den Einsatz körperlicher Strafen zu erziehen (Kasten 2004) und suchen nach professioneller Unterstützung, damit ihnen das gelingen kann.

Hilfe zur Selbsthilfe

Elternkurse vermitteln Inhalte und Fertigkeiten, die zur Optimierung der Eltern-Kind-Interaktion beitragen können. Teilnehmende Eltern können selbst entscheiden, was sie für ihre Familie verändern möchten. Elternkurse bieten Hilfe zu Selbsthilfe, die Eltern an ihre individuellen Bedürfnisse anpassen können. Elterntrainings dürfen keinesfalls als Therapieersatz betrachtet werden. Besteht jedoch der Bedarf einer Therapie, unterstützen die Kursleiter häufig die Eltern bei der Suche nach geeigneten Angeboten.

Universelle versus spezifische Elternkurse

Zahlreiche Elterntrainings richten sich an „alle“ Eltern (universelle Programme), um ihre Erziehungskompetenz zu stärken. Darüber hinaus gibt es diverse Programme für Risikogruppen wie Alleinerziehende, depressive Elternteile, Eltern, die sich trennen etc. (spezifische Programme).

Universelle Elternkurse basieren auf folgenden unterschiedlichen Theorien (Holodynski 2007):

1. Carl Rogers Kommunikationstheorie (vgl. STEP)
2. Alfred Adler`s Individualpsychologie (vgl. STEP)
3. Lerntheorien (vgl. Triple P)
4. Bindungstheorie (vgl. SAFE, FamilienTeam)
5. Emotionstheorien (vgl. FamilienTeam)

Suchodoletz (2007) unterscheidet zudem zwischen primär-, sekundär- und tertiärpräventiven Angeboten.



Präventionsarten

Primär	Verhinderung einer Störung (vorbeugend)
Sekundär	Frühbehandlung
Tertiär	Vermeidung von Folgeschäden

(nach: Suchodoletz 2007)



Ein Großteil der Elternkurse setzt auf einen Methodenpool wie Informationsvermittlung durch Vorträge und Kursbücher, das Einüben von Verhaltensweisen durch Rollenspiele, Selbsterfahrungsanteile, Gruppendiskussionen und Hausaufgaben. Für Eltern sind vor allem Problemlösestrategien zur Bewältigung des Erziehungsalltags wichtig. Diese können am besten durch Rollenspiele eingeübt werden.

Bei Elternkursen handelt es sich überwiegend um „Komm-Strukturen“, d. h. die Eltern suchen die Institution freiwillig auf. Die Programme werden in der Regel von Familienbildungsstätten, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Wohlfahrtsverbänden, Kindergärten, Schulen, Pfarreien, Erziehungsberatungsstellen oder freien Trainern angeboten. Zahlreiche Studien zeigen auf, dass vor allem gut gebildete Mittelschichtsfamilien die Angebote nutzen. Vor allem Eltern mit speziellem Förderbedarf scheinen von den Angeboten bisher zu wenig angesprochen zu werden. Aus diesem Grund könnte auch über den Einsatz von „Geh-Strukturen“, d. h. indizierten Kursen nachgedacht werden. Smolka (2002) konnte jedoch in einer Elternbefragung zeigen, dass Eltern großen Wert darauf legen, Erziehungshilfen eigenständig in Anspruch zu nehmen.

Zahlreiche Metaanalysen (z. B. Beelmann & Bogner 2005) belegen die Wirksamkeit sozialer Trainingsprogramme einschließlich Elterntrainings. Vor allem kognitiv-behaviorale Programme erweisen sich als wirksam. Die Effekte von Präventionsprogrammen sind in hohem Maße von der Qualifizierung der Kursleiter abhängig (vgl. Layzer et al. 2001). Bei der Beurteilung von Elternkursen sollte deshalb neben den Inhalten auch der Umfang der Kursleiterschulung Beachtung finden. Die Fortbildungen der Kursleiter reichen von eintägigen Schulungen bis hin zu zertifizierten einjährigen Ausbildungen. Darüber hinaus gibt es Kurse mit Maßnahmen zur Qualitätssicherung (z. B. die Verpflichtung zur jährlichen Supervision).

Holodynski (2007) verweist auf amerikanische Studienergebnisse, die Präventionsprogrammen langfristig eine Kostenersparnis von bis zu 700 Prozent für das Gesundheitswesen bescheinigen. Die Evaluationsforschung befindet sich im Bereich der Elternkurse jedoch weitestgehend am Anfang. Gemäß der American Psychological Association (Chambless & Ollendick 2001) gilt ein Programm als empirisch gut bewährt, wenn es sich in mindestens zwei Kontrollgruppen-Studien, die von unabhängigen Forschungsteams durchgeführt wurden, im Vergleich zur Kontrollgruppe als wirkungsvoll erweist. Diese umfangreiche Überprüfung fehlt bei den meisten Programmen. Darüber hinaus ist es notwendig, kulturspezifische Überprüfungen der Wirksamkeit durchzuführen. In Zukunft müssen breit angelegte Studien jene Programme herausfiltern, die neben einer Einstellungsänderung der Eltern (dies leisten zahlreiche Programme) auch eine Verhaltensänderung bei den Kindern bewirken (Holodynski 2007).

Weiß (2008) sieht in Elterntrainings eine ökonomische Möglichkeit, auf die Entwicklung vieler Kinder einzuwirken. Während ein Elterntaining allen Kinder einer Familie zugute kommt, müssten im Vergleich dazu alle Kinder an kindbezogenen Fördermaßnahmen teilnehmen (Transfereffekt).



Lesetipps:

- Tschöpe-Scheffler, S. (2006). Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen: Leske + Budrich.

Internet-Tipp:

- www.eltern-stark-machen.de
Projekt zur Stärkung von Eltern

Universelle Elternkurse

Universelle Elterntainings richten sich an alle Eltern – angefangen von werdenden Eltern bis zu Eltern von Kindern in der Pubertät. Im Folgenden werden einige dieser Programme vorgestellt.

„Das Baby verstehen“ (Gregor & Cierpka 2004)

Der Elternkurs „Das Baby verstehen“ richtet sich an alle werdenden Eltern, die sich auf ihre Elternschaft vorbereiten möchten. Paare, die ein Kind erwarten, können die Zeit vor der Geburt nutzen, um sich auf das Leben mit dem Baby einzustellen. Im Kurs werden folgende Themen behandelt:

1. Informationsvermittlung über frühe Entwicklungsprozesse
2. Kommunikation mit dem Baby
3. Das „Lesen“ des Babys (seine Gefühle erkennen)
4. Paarbeziehung
5. Austausch mit anderen werdenden Eltern.

Die Kurse werden von speziell geschulten Fachkräften durchgeführt. Im Kurs werden schwerpunktmäßig Videoaufnahmen von Eltern-Kind-Interaktionen bearbeitet, um den Eltern das Interpretieren kindlicher Signale zu vermitteln. Darüber hinaus kommen auch Übungen zum Thema „persönliches Wohlergehen der Eltern“ zum Einsatz. Eltern erhalten ein Handbuch. Nach einer ersten Evaluation des Kurses (Stasch & Cierpka 2006) sind die Teilnehmer/innen sehr zufrieden, würden den Kurs weiterempfehlen und fühlen sich in ihrer Kompetenz gestärkt. Detailliertere Evaluationsergebnisse stehen noch aus.

Lesetipp:

- Gregor, A. & Cierpka, M. (2004). Das Baby verstehen, ein Handbuch für Hebammen. Bensheim: Karl-Kübel-Verlag.



Internet-Tipp:

- Focus Familie: www.focus-familie.de

Überblick „Das Baby verstehen“

Theorie:	Diverse (u.a. Bindungstheorie)
Ziel:	Vorbereitung auf Elternschaft
Zielgruppe:	Werdende Eltern
Dauer:	Ca. 10 Stunden
Durchführung:	Geschulte Hebammen
Ausbildungsumfang:	1 bis 3 Schulungstage je nach Vorkenntnissen
Evaluation:	Läuft derzeit



„Auf den Anfang kommt es an“ (Ziegenhain, Gebauer, Kolb, Reichle & Franek 2006)

„Auf den Anfang kommt es an“ ist ein Präventionsprogramm für werdende Eltern und Eltern von Kindern unter einem Jahr. Hauptziel des Kurses ist die Stärkung elterlicher Erziehungs- und Partnerschaftskompetenzen. Im Kurs werden folgende Themen behandelt:

1. Entwicklungspsychologische und bindungsrelevante Grundlagen:

Was braucht ein Baby für seine Entwicklung?

Was benötigt das Baby für sein Wohlbefinden?

Wie begegne ich alltäglichen Herausforderungen?

Wann fängt Erziehung an?

Was verändert sich für mich?

2. Informationen über Unterstützungsangebote:

Im Kurs wird mit Infomaterial, Arbeitsblättern und Filmen gearbeitet. Eine Evaluationsstudie wird derzeit durchgeführt.

Lesetipp:

- Ziegenhain et. al. (2006). Auf den Anfang kommt es an. Ein Kurs für junge Eltern. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz.



Internet-Tipps:

- http://www.vivafamilia.de/fileadmin/downloads/elternkurs/Auf_den_Anfang_kommt_es_an.pdf
- http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user_files/Reichle/2006_SS/Kursuebersicht_Projekt_Ulm_PH_Eltern.pdf



Überblick „Auf den Anfang kommt es an“

Theorie:	Diverse (u.a. Bindungstheorie)
Ziel:	Vorbereitung auf Elternschaft, Stärkung der Partnerschaft
Zielgruppe:	Werdende und „junge“ Eltern
Dauer:	10 Module
Durchführung:	Fachkräfte mit psychotherapeutischer Qualifizierung und Erfahrungen in der Eltern-Säugling-Beratung
Ausbildungsumfang:	Selbststudium
Evaluation:	Läuft derzeit

„Starke Eltern – Starke Kinder“ (Honkanen-Schoberth & Jennes-Rosenthal 2000)

Der Elternkurs wurde vom finnischen Kinderschutzbund entwickelt und basiert auf humanistischen, kommunikationspsychologischen und familientherapeutischen Konzepten. „Starke Eltern – Starke Kinder“ ist im deutschsprachigen Raum weit verbreitet. Primäres Ziel dieses Programms ist es, das Vertrauen der Eltern in ihre Erziehungskompetenz zu stärken und die Kommunikation innerhalb der Familie zu fördern, um psychische und physische Gewalt in der Familie zu verhindern. An acht bis zwölf Kursabenden werden Eltern mit folgenden Themen vertraut gemacht:

1. Auseinandersetzung mit den eigenen Wert- und Erziehungsvorstellungen
2. Grenzen setzen
3. Beziehungspflege
4. Kommunikation.

Jeder Kurstag wird unter einem speziellen Motto gestaltet (z. B. „Hör dem Kind mehr zu, dann verstehst du es besser!“). Mit Hilfe von Wochenaufgaben und Rollenspielen in der Großgruppe können die Teilnehmer/innen Gelerntes zeitnah umsetzen.

Eine Evaluation des Trainings belegt seine Wirksamkeit (Tschöpe-Scheffler & Niermann 2002). Die Teilnahme am Kurs stärkt das Vertrauen in die eigenen Erziehungskompetenzen, entlastet, verbessert den Umgang der Familienmitglieder miteinander und wirkt sich positiv auf das Kommunikationsverhalten in der Familie aus. Die Eltern verzichten signifikant häufiger auf entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten wie körperliche Strafen und zeigen mehr erziehungsförderliches Verhalten wie den Einsatz von Lob. Aus Sicht der Kinder sind ihre Eltern nach dem Training geduldiger und weniger gestresst, haben mehr Zeit für sie und schimpfen weniger.

Lesetipps:

- Honkanen-Schoberth, P. (2008). *Starke Kinder brauchen starke Eltern: Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes*. Freiburg: Urania.
- Honkanen-Schoberth, P. & Jennes-Rosenthal, L. (2000). *Starke Eltern – Starke Kinder. Elternkurs: Wege zur gewaltfreien Erziehung. Handbuch für Multiplikatoren*. Hannover: Eigenverlag des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e.V.



Internet:-Tipps:

- <http://www.starkeeltern-starkekinder.de>
- Deutscher Kinderschutzbund: www.dksb.de

„Starke Eltern – Starke Kinder“ wird auch in Südtirol angeboten. In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund, dem Familienbüro und dem Katholischen Verband der Werktätigen wurden 2006 erste Multiplikator/innen ausgebildet. Interessierte Einrichtungen oder Elterngruppen erhalten Informationen im Bildungsreferat des KVV (www.kvv.org). Die Kurse werden vom Land finanziell unterstützt.

Überblick „Starke Eltern – Starke Kinder“

Theorie:	Humanistisches Menschenbild, Kommunikationstheorien, Familientherapie
Ziel:	Vertrauen der Eltern in ihre Erziehungskompetenz stärken
Zielgruppe:	Alle Eltern, egal wie alt die Kinder sind
Dauer:	8 bis 12 Termine
Durchführung:	Geschulte pädagogisch/psychologische Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	30 Unterrichtsstunden, begleitende Regionaltreffen, Supervision
Evaluation:	Ja



„Triple P – Positive Parenting Program“ (Sanders, Markie-Dadds & Turner 2000)

„Triple P“ ist ein in Australien entwickeltes Präventionsprogramm zur Förderung positiven Erziehungsverhaltens (autoritative Erziehung), das den Aufbau einer positiven Eltern-Kind-Beziehung stärken soll und dadurch kindlichen Verhaltensproblemen vorbeugt. Das Programm baut auf konkrete verhaltenstherapeutisch fundierte Handlungsanweisungen auf, die von den Eltern rasch umgesetzt werden können. Der Schwerpunkt des Programms liegt folglich auf der Modifikation beobachtbaren Verhaltens. Klare Anweisungen, positive Verstärkung, Beziehungsaufbau und milde negative Konsequenzen bei Regelverstößen kennzeichnen „Triple P“. Primäres Ziel des Programms ist es, Problemverhalten zu unterbinden und positives Verhalten zu verstärken. Denn Eltern machen häufig den Fehler, negativem Verhalten mehr Aufmerksamkeit zu schenken als positivem.



„Triple P“ umfasst vier Ebenen mit steigender Intensität des Unterstützungsbedarfs:

1. Universelles Triple P: Erziehungsratgeber für alle Eltern, z. B. Broschüren (Positive Erziehung), Triple P-Video („Überlebenshilfe für Eltern“) oder Triple P-Elternarbeitsbuch (mit praktischen Übungen)
2. Triple P-Kurzberatung für Eltern mit spezifischen Erziehungsfragen (maximal vier Termine)
3. Triple P-Elterntraining für Eltern, die ein breites Interesse an Erziehungsfragen haben und für Eltern mit Schwierigkeiten in der Erziehung bzw. mit verhaltensauffälligen Kindern
4. Erweitertes Triple P als Vertiefung des Elterntrainings.

Die Elterntrainings werden von ausgebildeten Fachleuten durchgeführt. Das Triple P-Elterntraining besteht aus acht Sitzungen und ist für etwa fünf bis zwölf Eltern(paare) konzipiert. Im Kurs beschäftigen sich die Teilnehmer mit folgenden Inhalten:

- „Positive Erziehung“
- Förderung der kindlichen Entwicklung
- Umgang mit Problemverhalten
- Vorausplanen und Vorbeugen
- Erziehungsroutinen.

Zahlreiche Studien belegen die Wirksamkeit von „Triple P“. Sanders (1999) weist beispielsweise eine signifikante Minderung kindlicher Verhaltensprobleme und eine Zunahme des Kompetenzerlebens der Eltern nach. Eltern sind insgesamt mit dem Programm sehr zufrieden und berichten auch von einer verbesserten Partnerschaftsqualität. Heinrichs und Kollegen (2006) konnten nachweisen, dass sich das elterliche Erziehungsverhalten verbessert und kindliches Problemverhalten (internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme) reduziert wird. Darüber hinaus verringert sich die psychische Belastung der Eltern und die Zufriedenheit in der Partnerschaft steigt an.

„Triple P“ ist auf seine Wirksamkeit gut überprüft, aber aufgrund der stark verhaltenstherapeutisch angelegten Ausrichtung (klassische Lerntheorien, operante Lernprinzipien) bei Fachkräften sehr umstritten. Vor allem das Führen eines Verhaltenstagebuchs, der Einsatz von Punktekarten (das Kind erhält für positives Verhalten einen Punkt; hat es 14 Punkte erreicht, wird es belohnt), der „Stille Stuhl“ (das Kind muss als Folge für sein negatives Verhalten kurzzeitig auf einem Stuhl verweilen, ohne von den Eltern beachtet zu werden) und die Methode der „Auszeit“ (das Kind wird in einen Raum gebracht, in dem es alleine ist) werden von zahlreichen pädagogisch-psychologischen Fachkräften abgelehnt. Kinder lernen durch den Einsatz dieser Erziehungstechniken ihr Fehlverhalten einzuschränken. Sie lernen jedoch dabei auch, eigene Gefühle zu unterdrücken. Der Erwerb notwendiger Emotionsregulationsstrategien wird dadurch verhindert (vgl. Modul „Emotionale Kompetenz“). In ihrer umfassenden kritischen

Stellungnahme zu „Triple P“ gelangen Deegener und Hurrelmann (2002) zu folgenden Ergebnissen:

1. Anpassung und Gehorsam werden überbetont.
2. „Die ausgeprägte Rigidität der vorgeschlagenen Methode birgt die Gefahr der Verstörung, Beunruhigung des Kindes sowie der starken Belastung der Beziehung zu den Eltern: Es kann z. B. nicht sein, zu behaupten, dass Kinder durch stundenlanges Weinen ‚keinen Schaden‘ erleiden würden“ (S. 24f).
3. Die Methoden werden sonst bei ausgeprägten Verhaltensstörungen angewendet und sind zur universellen Prävention weniger geeignet.
4. Kinder werden zu wenig einbezogen.
5. Kinder lernen nicht, eine „Sprache der Gefühle“ zu entwickeln.

Die für „Triple P“ so wichtigen Erziehungsziele Anpassung und Gehorsam haben für Eltern heute einen geringeren Stellenwert als zum Beispiel Selbstvertrauen und Selbstständigkeit (vgl. Mühling & Smolka 2007). Im heutigen „Verhandlungshaushalt“ (Bois-Reymond 1994) werden Kinder als Subjekte mit eigenen Rechten betrachtet (Mühling & Smolka 2007) und nicht als Befehlsempfänger. Aus diesem Grund könnte „Triple P“ vielen Eltern bei genauerer Betrachtung nicht mehr zeitgemäß erscheinen.

Lesetipps:

- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C. & Turner, K.M.T. (2000). Positive Erziehung. Münster: Verlag für Psychotherapie.
- Deegener, G. & Hurrelmann, K. (2002). Kritische Stellungnahme zu Triple P. http://www.kinderschutzbund-bayern.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/stellungnahmen/kritische_stellungnahme_triplep.pdf



Internet-Tipp:

- www.triplep.de

Überblick „Triple P“

Theorie:	Lerntheorien, Verhaltenstherapie
Ziel:	Kindlichen Verhaltensproblemen vorbeugen
Zielgruppe:	Alle Eltern
Dauer:	8 Sitzungen
Durchführung:	Geschulte Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	3-tägiges Seminar, halbtägiger Akkreditierungsworkshop
Evaluation:	Ja



„*Systematic Training for Effective Parenting*“ (STEP) (Sr. Dinkmeyer, McKay & Jr. Dinkmeyer 2001)

STEP ist ein in den USA entwickeltes Programm, das sich auch im deutschsprachigen Raum gut etablieren konnte. Hauptziel von STEP ist die Vermittlung demokratischer Erziehungskompetenz, die

auf gegenseitigem Respekt und der Gleichwertigkeit aller Familienmitglieder aufbaut. STEP fördert die Kommunikation der Familienmitglieder durch aktives Zuhören (vgl. Carl Rogers). Der Kurs basiert auf individualpsychologischen Grundlagen nach Alfred Adler und Rudolf Dreikurs, die das Zugehörigkeitsgefühl des Menschen als Antrieb für sein Verhalten verstehen (Kühn & Petcov 2005). Kindliches Fehlverhalten wird als Verhalten gedeutet, welches zum Ziel hat, ein fehlendes Gemeinschaftsgefühl wieder herzustellen (Marzinzik & Kluwe 2005). Dies versucht das Kind über folgendes Verhalten: Aufmerksamkeit erzielen, Macht demonstrieren, Rache oder seine Unfähigkeit beweisen. Das eher negative Bild des Kindes ist unter Fachkräften nicht unumstritten (Graf).

Schwerpunkte des Trainings sind:

1. Wir lernen unsere Kinder besser verstehen (aktives Zuhören)
2. Unsere persönlichen Wertvorstellungen, Überzeugungen und Gefühle
3. Wir ermutigen unsere Kinder und uns selbst
4. Wir hören unseren Kindern zu und reden mit ihnen
5. Wir helfen unseren Kindern zu kooperieren
6. Sinnvolle Disziplin (Disziplin durch Konsequenz)
7. Was machen wir, wenn ... (Problemlösetechniken).

Das Programm findet differenziert nach dem Alter der Kinder statt und kann auf spezielle Zielgruppen zugeschnitten werden. Es beinhaltet Rollenspiele, die Bearbeitung von Fallbeispielen und Trainingsvideos. STEP wird zehn Wochen lang jeweils einmal pro Woche in Gruppen mit sechs bis zwölf Teilnehmern von speziell geschulten Fachkräften durchgeführt.

Zahlreiche Evaluationen aus dem amerikanischen Raum belegen die Wirksamkeit von STEP. Hurrelmann, Marzinzik und Kluwe (2007) konnten in einer in Deutschland durchgeführten Evaluationsstudie ebenfalls die Wirksamkeit von STEP nachweisen. Durch die Teilnahme am Programm bauen Eltern mehr Vertrauen in ihre Erziehungskompetenz auf und erleben die Bindung zum Kind stärker. Elterliche Überreaktionen und unerwünschte Nachgiebigkeit werden reduziert. Marzinzik und Kluwe (2005) bestätigen die Zufriedenheit der Eltern mit dem Kurs, weisen jedoch darauf hin, dass Eltern häufig Schwierigkeiten haben, die Methoden aus dem Kurs umzusetzen. Verhaltensänderungen aufseiten der Kinder konnten bisher in keiner Studie nachgewiesen werden.



Lesetipp:

- Dinkmeyer, Sr. D., McKay, G.D. & Dinkmeyer, Jr. D. (2001). STEP – Elternhandbuch. München: Beust.

Internet-Tipp:

- www.instep-online.de
- STEP-Kurse sind derzeit auch in Südtirol in Planung.*

Überblick STEP

Theorie:	Carl Rogers, Alfred Adler, Rudolf Dreikurs
Ziel:	Demokratische Erziehung fördern
Zielgruppe:	Alle Eltern, auch zielgruppenspezifische Kurse möglich
Dauer:	10 Termine
Durchführung:	Geschulte pädagogisch/psychologische Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	7 Kurstage (2 Blöcke)
Evaluation:	Ja



„FamilienTeam – Das Miteinander stärken“ (Graf & Walper 2002/Graf 2005)

Im Elternkurs „FamilienTeam“ wird die Familie als System betrachtet, in dem sichere Bindungen und emotionale Kompetenz die zentrale Rolle spielen, wenn es darum geht, eine entwicklungsförderliche Eltern-Kind-Beziehung aufzubauen. Basierend auf den Arbeiten zur emotionalen Kompetenz von Saarni (1999) werden im „FamilienTeam“ emotionale Fertigkeiten wie das Beachten der eigenen Gefühle und der Gefühle anderer, Empathie, die Kommunikation über Emotionen und die Emotionsregulation gefördert. Die Schwerpunkte des Kurses liegen auf folgenden Themen:

1. Emotionale Kompetenz stärken, emotional verfügbar sein
2. Systemische Sichtweise: Partnerschaft der Eltern als Basis der Erziehung; Co-Parenting: Bei der Erziehung an einem Strang ziehen
3. Eigene Erziehungs- und Beziehungsziele definieren („Einen Kompass dabei haben“)
4. „Pausenknopf“: Innehalten und schwierige Situationen vor dem Eskalieren bewahren
5. Positive Grundhaltung sich selbst, dem Partner und dem Kind gegenüber („positiver Blick“)
6. Autoritative Erziehung anwenden
7. Das Kind dort abholen, wo es sich befindet („In die Welt des Kindes gehen“)
8. Miteinander statt gegeneinander („Wir gemeinsam – gegen das Problem“; „Erst verstehen, dann verstanden werden“).

In den acht Einheiten à drei Stunden lernen Eltern, sich über ihre eigenen Wertvorstellungen in der Beziehung zum Kind klar zu werden (E1), eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen (E2: Aufmerksamkeit und Beachtung zu schenken, Kinder beschreibend zu loben), Kindern einfühlsam zuzuhören und sie beim Umgang mit ihren Gefühlen anzuleiten (E3: Emotions-Coaching), Kinder für Kooperation zu gewinnen (E4), Grenzen liebevoll und bestimmt zu setzen (E5), bei Konflikten an einem Strang zu ziehen (E6), gemeinsam langfristige Lösungen für Dauerbrenner (d. h. wiederkehrende Probleme) zu finden (E7) und sich als Elternteam in der Erziehung den Rücken zu stärken (E8).

„FamilienTeam“ richtet sich an Eltern mit Kindern im Kindergarten- oder Grundschulalter. Die Kurse sind für acht bis zwölf Eltern mit einem zweiköpfigen Trainerteam konzipiert. Graf (2006) weist darauf hin, dass es notwendig ist, den Eltern Gelegenheit zu geben, ihr Verhalten durch Üben und Ausprobieren zu optimieren. Aus diesem Grund sind Trainingsmethoden wie das intensiv angeleitete Rollenspiel in vier parallelen Kleingruppen wichtiger Bestandteil der Kurse. Sie wurden aus den erfolgreichen Paartrainings EPL und KEK (Engl & Thurmaier 2001) adaptiert. Diese Besonderheit von „FamilienTeam“ ermöglicht eine besonders intensive Arbeit mit den Eltern, die ihre Handlungskompetenzen anhand von Beispielsituationen aus ihrem eigenen Familienalltag erweitern können. Durch das Tandem-Prinzip bilden jeweils zwei Eltern eine Einheit, in der sie sich auch außerhalb der Gruppe über ihre Erfahrungen austauschen können.

Die Kurse werden von speziell geschulten pädagogisch-psychologischen Fachkräften durchgeführt. Befragte Teilnehmer äußern sich sehr zufrieden über die Kurse und geben an, mehr Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Erziehungskompetenz gewonnen zu haben und erleben ihre Kinder als einfacher und offener (Graf 2004). Summative Evaluationsbefunde belegen einen deutlichen Anstieg liebevoll-konsequenter Erziehungsverhaltens im Vergleich zur Kontrollgruppe.



Lesetipp:

- Graf, J. (2005). FamilienTeam – das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens. Freiburg: Herder.
Begleitbuch zum Kurs, Selbststudium

Internet-Tipps:

- www.familienteam.org
- www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_1312.html



Überblick „FamilienTeam“

Theorie:	Emotionstheorien, Familiensystemtheorie, Bindungstheorie
Ziel:	Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung
Zielgruppe:	Eltern von Kindergartenkindern und Grundschulern
Dauer:	8 Einheiten à 3 Stunden (auch als Block)
Durchführung:	Geschulte pädagogisch/psychologische Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	Einjährige Ausbildung mit 12 Seminartagen, Supervision
Evaluation:	Ja

„EFFEKT“ (Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch 2006)

Lösel und Kollegen entwickelten mit EFFEKT (Entwicklungs-Förderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training) eine deutsche Version des Programms „Parenting through Change“ von Martinez und Forgatch (2001) für Vorschulkinder. EFFEKT beinhaltet Einheiten für Eltern und Kinder.

Der Kinderkurs IKPL „Ich kann Probleme lösen“ (Beelmann, Jaurisch & Lösel 2004) soll zur Verbesserung von Problemlösestrategien und zur Optimierung der sozialen Perspektivenübernahme bei Vier- bis Siebenjährigen beitragen.

In 15 Sitzungen à circa 60 Minuten lernen die Kinder Grundlagen und Fertigkeiten der sozial-kognitiven Problemlösung kennen:

1. Problemdefinition: Was ist das Problem?
2. Identifikation von Gefühlen: Wie fühle ich mich?
3. Generierung von Handlungsalternativen: Was kann ich tun?
4. Abschätzen der Folgen: Was passiert dann?
5. Bewertung der Handlung: Ist das eine gute Idee?

Darüber hinaus wird EFFEKT durch ein Elterntraining ergänzt (Lösel, Jaurisch, Beelmann & Stemmler 2006), das Eltern von Kindern zwischen drei und zehn Jahren angemessenes Erziehungsverhalten vermittelt und speziell auf schwierige Erziehungssituationen vorbereiten soll. Ziel des Trainings ist die Stärkung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung, um Verhaltensproblemen bei Kindern vorzubeugen. An fünf Terminen à 90 bis 120 Minuten befassen sich Eltern mit folgenden Themen:

1. Grundregeln positiver Erziehung („Richten Sie Ihr Augenmerk auf erfreuliches Verhalten“; „Loben Sie Ihr Kind“; „Haben Sie realistische Erwartungen“)
2. Bitten und Aufforderungen/Spielregeln in der Familie („Wie kooperiert Ihr Kind?“)
3. Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen (angemessene Konsequenzen ankündigen, konsequent bleiben)
4. Überforderung in der Erziehung (Umgang mit Stress und Verhaltensproblemen des Kindes)
5. Soziale Beziehungen in der Familie (soziale Kontakte ermöglichen, bei Streitigkeiten zwischen Kindern vermitteln).

Neben dem Informationsteil sind Diskussionen, Gruppenarbeit und Rollenspiele Teil des Elterntrainings. EFFEKT-Kurse werden von speziell geschulten Trainern aus sozialen Berufen durchgeführt. Eine Evaluation des Kurses „Parenting through Change“ (Martinez & Forgatch 2001) für Mütter mit Söhnen, konnte zeigen, dass unerwünschtes Problemverhalten deutlich reduziert wird. Der Effekt ist neun Jahre nach dem Training noch nachweisbar. Vor allem Kinder, die vorab verstärkt zu Verhaltensproblemen

neigten, profitierten von EFFEKT. Eine Evaluationsstudie (vgl. Lösel et al. 2007) zeigte, dass vor allem die Kombination von Elternteraining und Kinderkurs besonders effizient ist, um kindliche Verhaltensprobleme zu reduzieren. EFFEKT liegt darüber hinaus in mehreren Sprachen vor und kann auch für Eltern mit Migrationshintergrund eingesetzt werden.



Lesetipp:

- Lösel, F., Jausch, S., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2007). Prävention von Störungen des Sozialverhaltens – Entwicklungsförderung in Familien: das Eltern- und Kindertraining EFFEKT. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe.

Internet-Tipp:

- <http://www.oeffekt-training.de/>



Überblick EFFEKT

Theorie:	Diverse
Ziel:	Positive Beziehungen aufbauen, Verhaltensproblemen vorbeugen
Zielgruppe:	Alle Eltern von Kindern zwischen 3 bis 10 Jahren
Dauer:	5 Termine
Durchführung:	Geschulte Fachkräfte
Evaluation:	Ja

„Das Gordon Familientraining“, „Familienkonferenz“, „PET“ (Gordon 1970)

Gordon beschreibt sein Modell über Beziehungen in der Familie im Buch „Die Familienkonferenz“ (1970) und entwickelte hieraus mehrere Elternkurse für Eltern mit Kindern verschiedener Altersklassen. Der Schwerpunkte der Trainings liegen auf Carl Roger's Kommunikationstheorie. Der Elternkurs PET (Parent Effectivness Training) basiert auf folgenden Inhalten:

1. Die eigene Elternrolle verstehen
2. Aufbau einer guten Beziehung
3. Offenheit und Ehrlichkeit durch Ich-Botschaften
4. Sicherheit und Vertrauen durch klares Handeln
5. Dem Kind helfen, seine Probleme zu lösen (z. B. durch „aktives Zuhören“)
6. Das Kind veranlassen, sein Verhalten zu ändern
7. Mit dem Kind Konflikte lösen
8. Vermitteln, wenn Kinder streiten.

Im Rahmen von 30 Seminarstunden erhalten die Teilnehmer Informationen zu den Themen, führen Diskussionen und üben Verhaltensweisen durch Rollenspiele ein. Das Elternttraining wird von speziell geschulten pädagogisch-psychologischen Fachkräften durchgeführt.

Evaluationen belegen die Wirksamkeit des Kurses in Bezug auf eine Einstellungsänderung der Eltern. Kindliche Verhaltensänderungen konnten bisher nicht nachgewiesen werden (vgl. Holodynski 2007).

Lesetipps:

- Gordon, T. (1989). Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. München: Heyne.
- Gordon, T. (1999). Die neue Familienkonferenz. Kinder erziehen ohne zu strafen. München: Heyne.



Internet-Tipps:

- www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienbildung/s_149.html
- www.gordonmodell.de
- www.gordonmodell.org

Überblick Gordon

Theorie:	Carl Rogers Kommunikationstheorie, Humanistisches Menschenbild
Ziel:	Aufbau tragfähiger Beziehungen in der Familie
Zielgruppe:	Alle Eltern
Dauer:	30 Stunden
Durchführung:	Geschulte Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	7 Schulungstage, verschiedene Formate
Evaluation:	Ja



„Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!“ (Balla & Lindig 2000)

„Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!“ ist ein Konzept für Kurse für Eltern, deren Kinder in die Pubertät kommen. In sechs bis acht Sitzungen lernen Eltern mit „typischen“ Verhaltensweisen ihrer pubertierenden Kinder umzugehen. Ziele und Schwerpunkte des Elternkurses sind:

1. Eigene Erfahrungen aus der Pubertät reflektieren
2. Was bedeutet Pubertät?
3. Identitätsfindung
4. Kommunikation
5. Konfliktmanagement
6. Sucht
7. Sexualität.

Eine geschulte Trainerin/ein geschulter Trainer vermittelt Wissensinhalte und wendet Selbsterfahrungs- und Reflexionsübungen mit der Gruppe an. Eine Evaluation steht derzeit noch aus.



Internet-Tipp:

- www.eltern-stark-machen.de



Überblick „Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!“

Ziel:	Umgang mit Pubertierenden
Zielgruppe:	Eltern mit pubertierenden Kindern
Dauer:	6 bis 8 Termine
Durchführung:	Geschulte Trainer/innen

Weitere universelle Programme

- Fit für Kids (Seemann 2000); vgl. auch Tschöpe-Scheffler (2003)
http://www.els-institut.de/docs/doc_d2_73.pdf
www.fitfuerkids.de
- familylab (Juli 2007)
<http://www.familylab.de/>; <http://www.jesperjuul.com>
- Early Childhood Parenting Skills Program (ECPS) (Abidin 1996)
- SFR Strengthening Family Resilience (Walsh 1998)
- Stressmanagement im Erziehungsalltag (Schwarzer, Meißner & Buchwald 2001)
- KESS (Arbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildung)
www.kess-erziehen.de
- WSD-Elternseminar
www.wsd-pro-child.de
- Rendsburger Elterntraining
www.eltern-stark-machen.de
- Eltern stärken (Schopp 2005)
- Eltern AG (Armbruster 2006)
- FuN – Familie und Nachbarschaft (Brixius et al. 2005); vgl. Tschöpe-Scheffler (2006)
<http://www.praepaed.de>
- Erziehungsführerschein (Steckel & Klein-Heßling 2003)
www.erziehungsfuehrerschein.de
- PAT-Parents as teachers
www.parentasteachers.org

- VHT Video Home Training (Biemans 1985)
www.spin-ev.de
- Eltern sein dagegen sehr: Konzepte und Arbeitsmaterialien zur pädagogischen Elternschulung (Penthin 2007)
- Good beginnings aus Australien
www.goodbeginnings.net.au

Universelle Elterntrainings stellen eine Möglichkeit dar, um elterliche Erziehungskompetenzen zu stärken und dadurch kindlichem Fehlverhalten bzw. Fehlentwicklungen vorzubeugen. Besonders empfehlenswert sind Zweigenerationenprogramme, die Eltern und Kinder einbinden (Lösel 2004; Holodynski 2007).

Von Elternkursen werden bisher erst wenige Eltern erreicht. Hurrelmann und Kollegen (2007) weisen darauf hin, dass sich scheinbar nur bestimmte Zielgruppen von den Angeboten angesprochen fühlen. Beispielsweise werden STEP-Kurse größtenteils von Müttern, weniger von Vätern sowie meist von gut gestellten Eltern und von Eltern aus traditionellen Familien besucht. Väter, bildungsferne und junge Eltern und Alleinerziehende nehmen bisher weniger an den Programmen teil. Klepp und Kollegen (2006) weisen darauf hin, dass zahlreichen Eltern Elternbildungsangebote bisher nicht bekannt sind.

Internet-Tipps:

- <http://www.eltern-stark-machen.de>
- www.eltern-bildung.at
Ausführliche Informationen über Familienbildung, Veranstaltungen und Infomaterial für Eltern aus Österreich, Elternforum und regelmäßige Expertencharts. Seite des österreichischen Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit.
- http://www.eltern-bildung.at/eb/download/internerbereich/Curriculum_fuer_Ausbildungslehrgaenge_fuer_Elternbildnerinnen_Stand_1_Juli_2008.pdf
Ausbildung zum Elternbildner in Österreich; in 500 Unterrichtseinheiten werden Fachkräfte zum Elternbildner geschult.



Spezifische Elternkurse

Neben universellen Elterntrainings gibt es auch diverse Programme für Risikogruppen wie Alleinerziehende, depressive Elternteile, Eltern, die sich trennen etc. (selektive Programme). Für Risikogruppen sind kleinere Einheiten besser geeignet. Belastete Eltern sind häufig weniger gruppentüchtig und benötigen eine individuelle Betreuung (vgl. Helming et al. 2008). Im Folgenden wird exemplarisch ein Elternkurs für in Scheidung bzw. Trennung lebende Eltern vorgestellt.

„Kinder im Blick“ – Ein Kurs für Eltern in Trennung (Walper & Bröning 2007)

„Kinder im Blick“ basiert auf dem bereits vorgestellten Elterntraining „FamilienTeam“ und richtet sich an Eltern, die sich trennen. Im Kurs wird aufgezeigt, wie Eltern trotz diverser Belastungen den Bedürfnissen ihrer Kinder während dieser schwierigen Phase gerecht werden können. Kinder benötigen in dieser Situation besonders viel Zuwendung, um den Übergang in eine neue Familienstruktur zu meistern. Damit dies gelingt, werden im Elternkurs folgende Aspekte thematisiert:

1. Eltern sein und Eltern bleiben
2. Kinder fragen – Eltern antworten
3. Was braucht mein Kind jetzt?
4. Wie reagiere ich, wenn mein Kind unangenehme Gefühle hat?
5. Aufmerksamkeit und Beachtung – die Beziehung zu meinem Kind pflegen
6. Konflikte besser bewältigen – raus aus der Achterbahn
7. Wie ich in Krisensituationen auftanken kann – Inseln im Stressmeer
8. Was trägt mich? Eine neue Lebensperspektive gewinnen.

Die Kurse werden von erfahrenen Kursleitern durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Erste Ergebnisse der Evaluation zeigen eine hohe Zufriedenheit bei den teilnehmenden Eltern. Sie bewerten vor allem den Einsatz von Rollenspielen und Übungen positiv. Auswirkungen auf der kindlichen Verhaltenssebene konnten bisher nicht nachgewiesen werden.



Internet-Tipps:

- <http://www.kinderimblick.de>
- www.familiennotruf-muenchen.de/beratungsangebot.html
- <http://www.familienteam.org>



Überblick „Kinder im Blick“

Theorie:	Diverse
Ziel:	Umgang mit Kindern während einer Trennung/Scheidung
Zielgruppe:	Eltern in Trennung/Scheidung
Dauer:	6 Termine (ca. 3 Stunden)
Durchführung:	Geschulte Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	Einjährige Ausbildung, 12 Seminartage
Evaluation:	Ja



Weitere zielgruppenspezifische Programme

- Relational Psychotherapy Mothers` Group (RPMG) für drogenabhängige Mütter (Luthar, Suchman & Bolta 1997)
- PEP – Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten (Hanisch et al. 2006)
- Programm für depressive Eltern (Beardslee et al. 1999)
- Programm für depressive Eltern (Cicchetti et al. 2000).

Lesetipps:

- Beardslee, W.R., Versage, E.M., Salt, P. & Wright, E. (1999). The development and evaluation of two preventive intervention strategies for children of depressed parents. In D. Cicchetti & L.S. Toth (Hrsg.), Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol 9. Developmental approaches to prevention and intervention (S. 111-151). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A. & Toth, S.L. (2000). The efficacy of toddler-parent psychotherapy for fostering cognitive development in offspring of depressed mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 135-148.
- Suchodoletz, W. von (2007). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.



Elternbildung stellt eine Möglichkeit für Eltern dar, ihren Informationsbedarf zu stillen und Verunsicherung und Überforderung entgegenzuwirken. Eltern wollen sich fit machen für ihre Familien, das steht fest. Dieser Wunsch kommt den Kindern zugute, da das Ziel von Elternbildung eine gesunde Entwicklung der Kinder ist. Dabei sollten Eltern ihren intuitiven Fähigkeiten nicht vollständig misstrauen.

Die unterschiedliche Nutzungsintensität verschiedener Gesellschaftsschichten rechtfertigt die Vielfalt von Familienbildungsangeboten (Mühling & Smolka 2007). Es ist Aufgabe der Fachkräfte, Eltern bei der Suche nach der passenden Unterstützung zu helfen.

Um Eltern einen Überblick über regionale Unterstützungsangebote zu geben, bieten Städte, Gemeinden und Regionen häufig Broschüren an. Für Südtirol ist beim Familienbüro die Broschüre Familieninfo erhältlich. Hier bekommen Südtiroler Eltern Informationen über Förderungen, Hilfen, Beratungen und Bildungsprogramme des Landes: <http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/familie/1196.asp>.



Elternkurse stellen die intensivste Form der Elternbildung dar. Neben der Informationsvermittlung können Eltern im Kurs ihre Handlungskompetenz erweitern und sich mit anderen Eltern austauschen. Kurse gibt es für Eltern mit Kindern aller Altersgruppen (vom Baby bis zum Jugendlichen) und auch für spezielle Zielgruppen. Die Wirksamkeitsforschung steht noch am Anfang. Erste Ergebnisse deuten

jedoch auf einen hohen Nutzen der Programme hin. Der stetig wachsende und sehr unübersichtliche Elternkursmarkt wird aber auch kritisch betrachtet. Koler und Kollegen drücken ihre Bedenken folgendermaßen aus: „Sind erst einmal schwache Eltern im gesellschaftlichen Bewusstsein festgemacht, sind Elternkurse, Elternseminare und Elternberatung leichter zu verkaufen. Auch die Pädagogik braucht einen Markt, auf dem sie ihre Produkte verkaufen kann“ (2009, S. 144). Die Autoren fordern eine Rückbesinnung auf intuitive elterliche Kompetenzen und liegen mit dieser Aussage sicherlich nicht völlig falsch, sollten jedoch auch nicht vergessen, dass sich zahlreiche Eltern mehr Unterstützung wünschen. Damit sich Eltern wieder stärker auf intuitive Kompetenzen verlassen, versuchen einige Elternkurse dieses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Um nicht den Anschein zu erwecken, Resilienz wäre generell trainierbar und es brauche nur den richtigen Mix an Kindertrainings und Elternkursen, soll im Folgenden ein Überblick geschaffen werden, wie Eltern im Alltag zur Entstehung von Resilienz beitragen können.

4.2 Förderung im Familienalltag

Resilienz wird im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben (Wustmann 2004). Dabei sind die Eltern bzw. die Familie die wichtigsten Interaktionspartner des Kindes. Treten widrige Lebensumstände bei Kindern auf, ist meist die ganze Familie betroffen. Aus diesem Grund ist in der Literatur auch der Begriff „familiäre Resilienz“ zu finden.

4.2.1 Familiäre Resilienz

Walsh orientiert sich im klinischen Kontext an der Frage, „wie man Schwierigkeiten so angehen kann, dass vorhandene und potenzielle Kompetenzen der Familie identifiziert und erweitert werden“ (2008, S. 48). Dabei werden folgende Schlüsselprozesse familiärer Resilienz unterschieden:

Überzeugungen der Familie:

- In widrigen Lebensumständen einen Sinn finden
- Optimistische Einstellung
- Transzendenz und Spiritualität

Strukturelle und organisatorische Muster der Familie:

- Flexibilität
- Verbundenheit
- Soziale und ökonomische Ressourcen

Kommunikation und Lösung von Problemen:

- Klarheit schaffen
- Gefühle zum Ausdruck bringen
- Gemeinsam Probleme lösen.

4.2.2 Mit vorhandenen Risikofaktoren umgehen

Bevor betrachtet werden soll, wie Ressourcen gestärkt werden können, wird an den Beispielen „Schwieriges Temperament“, „Familiäre Armut“ und „Scheidung/Trennung“ aufgezeigt, wie Eltern mit vorhandenen Risikofaktoren umgehen können.

Schwieriges Temperament

Studien zur Stabilität des Temperaments weisen darauf hin, dass Temperamenteigenschaften zwar genetisch bedingt sind, jedoch auch von der Familie und dem sozialen Umfeld beeinflusst werden (Campbell & Eaton 1999; Ruble & Martin 1998; Caspi 1998). Durch einen adäquaten Erziehungsstil können Eltern das Risiko einer temperamentsbedingten Entwicklungsstörung reduzieren. Studien (z. B. Kagan 1998) zeigen, dass nur bei etwa einem Drittel der Kinder der Temperamentsstil im Längsschnitt stabil bleibt (Caspi & Silva 1995).

Ein schwieriges kindliches Temperament ist ein angeborener Risikofaktor, der jedoch maßgeblich durch die „richtige“ elterliche Erziehung beeinflusst werden kann.



Ob ein ungünstiges Temperament im Laufe der Zeit stabil bleibt, hängt maßgeblich von der elterlichen Erziehung ab, welche an das kindliche Temperament angepasst werden sollte. So unterstützen Eltern ein gehemmtes Kind, Ängste zu überwinden, indem sie altersentsprechende Forderungen stellen. Schützen sie das Kind dagegen ständig vor unbekanntem Erfahrungen, kann eine hohe Irritierbarkeit bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben (vgl. Rubin et al. 1997). Thomas und Chess (1977) sprechen vom „Modell der guten Passung“ („goodness-of-fit-model“). Ist das Verhalten der Umwelt optimal auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt, so wirkt sich dies besonders positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. „Sowohl schwierige als auch schüchterne Kinder profitieren ganz erheblich von einem warmherzigen, akzeptierenden Erziehungsstil, der nachdrückliche, aber dennoch angemessene Anforderungen stellt und so die Bewältigung neuer Erfahrungen unterstützt“ (Berk 2004, S. 251). Über die Entwicklung eines Kindes mit schwierigen Temperamenteigenschaften entscheidet demnach auch das Maß an elterlicher Feinfühligkeit. Eltern von Kindern mit schwierigen Temperamenteigenschaften sehen sich vor der großen Herausforderung, die kindlichen Bedürfnisse feinfühlig zu beantworten. Gelingt es den Eltern nicht, ihr Verhalten auf die Bedürfnisse des Kindes anzupassen, besteht die Gefahr, dass sich das ungünstige Temperament manifestiert und die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt.

Für Eltern, deren Kinder ein schwieriges Temperament aufweisen, ist es eine große, aber „machbare“ Herausforderung, auf die kindlichen Bedürfnisse feinfühlig zu reagieren.



Eltern, die dieser Herausforderung alleine nicht gewachsen sind, können auf zahlreiche Präventions- und Interventionsangebote zurückgreifen

Armut

Familiäre Armut gefährdet die kindliche Entwicklung. Skoluda und Holz (2003) konnten in einer Untersuchung zeigen, dass es jedoch einem Viertel armer Eltern gelingt, aus der Armut resultierende zusätzliche Risikofaktoren von den Kindern fernzuhalten. Vor allem ein gutes Familienklima und regelmäßige Aktivitäten mit der Familie verbessern die Zukunftschancen armer Kinder (Hock et al. 2000). Um arme Eltern zu unterstützen, eignen sich Erziehungs- und Beziehungspartnerschaften zwischen der Familie und Institutionen wie Kindergärten, Familienbildungsstätten etc. Im Rahmen dieser Partnerschaft können Familien gestärkt werden, indem ihnen Wertschätzung entgegengebracht wird, ihre Handlungsfähigkeit und ihr Selbstwirksamkeitsempfinden gestärkt werden (Meier-Gräwe 2008). Das Präventionsprogramm Opstapje und die Angebote der Early Excellence Centres in Großbritannien stellen gute Beispiele dar.

Scheidung/Trennung

Der Umgang der Eltern mit ihren Kindern während einer Scheidung/Trennung wirkt sich stark auf die Entwicklung des Kindes aus. Das elterliche Verhalten gegenüber dem Kind ist durch eine Scheidung zumeist beeinträchtigt. Aus der Scheidung/Trennung resultierende psychische und gesundheitliche Probleme der Eltern schränken Feinfühligkeit, Responsivität und Kommunikation häufig ein. Darüber hinaus leidet auch die Qualität des Erziehungsverhaltens, da Disziplinierung und positive elterliche Überwachung (Monitoring) häufig eingeschränkt sind. Aus diesem Grund ist professionelle Unterstützung in den meisten Fällen ratsam.



Der Umgang mit Kindern bei einer Scheidung

1. Vor allem bei kleinen Kindern (0 bis 2 Jahre) ist ein stabiles Fortbestehen des Beziehungsgefüges wichtig.
2. Eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung kann die Befindlichkeit des Kindes stark verbessern.
3. Kinder brauchen den regelmäßigen Kontakt zum außerhalb lebenden Elternteil.
4. Mutter und Vater sollten damit einverstanden sein, dass das Kind gute Kontakte zu beiden Elternteilen hat.
5. Kinder sollten sich niemals für ein Elternteil entscheiden müssen.
6. Kinder sollten niemals Stellung beziehen müssen.
7. Um weiterhin ein Orientierungsmodell für das Kind darzustellen, sollten die ehemaligen Partner respekt- und rücksichtsvoll miteinander umgehen.
8. Kindliche Bedürfnisse dürfen keinesfalls vernachlässigt werden.

(nach: Fthenakis & Walbiner 2007)



Beratung und Information:

- AS.DI Centro di Assistenza alla Persona e alla Famiglia: www.asdi.it
- Beratung und Information für Stieffamilien: www.stieffamilien.de
Elternbriefe, Informationen
- Familiennotruf München: <http://www.familien-notruf-muenchen.de>
- Beratung für Paare, bei Scheidung/Trennung, neue zusammengesetzten Familien
- Instituto Veneto di Terapia Familiare: www.itfv.it
- Mediatori Famiglia: www.aimef.it
- Verband alleinerziehender Mütter und Väter: <http://www.vamv.de>
Versand von Ratgeberbroschüren

Lesetipps:

- Emery, R. E. (2008). *La verità sui figli e il divorzio. Gestire le emozioni per crescere insieme*. Milano: Franco Angeli.
- Fthenakis, W.E., Griebel, W., Niesel, R., Oberndorfer, R. & Walbinger, W. (2008). *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*. München: C.H. Beck.

Präventionsangebote:

- Fthenakis, W. E. (1995). *Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern. TSK. Trennungs- und Scheidungskinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
Programm für Institutionen, die mit Trennungs- und Scheidungskindern arbeiten
- Walper (2007). *Kurs „Kinder im Blick“*: <http://www.kinderimblick.de>
Kurs für Eltern, die sich trennen bzw. scheiden lassen

4.2.3 Personale Schutzfaktoren fördern

Eltern können nicht nur die Auswirkungen von Risikofaktoren mindern, sondern auch personale Schutzfaktoren stärken. Im Folgenden wird exemplarisch gezeigt, wie Eltern die folgenden personalen Schutzfaktoren – soziale Kompetenz, Selbstregulation, Interessen/Leistungsmotivation/Kompetenzen/Ziele, günstiger Attributionsstil, körperliche Gesundheitsressourcen – fördern können.

Soziale Kompetenz

Kinder erwerben in den täglichen Interaktionen mit den Eltern soziale Kompetenz, die den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen auch außerhalb der Familie positiv beeinflusst. Mit zunehmendem Alter werden diese Fähigkeiten in der Kindertagesstätte, der Peergroup, der Schule, im Verein etc. weiterentwickelt. Besonders förderlich sind ein positives Selbstkonzept (Verschueren et al. 2001), Kontaktfähigkeit und Selbstsicherheit (Laireiter & Lager 2006, S. 77) und emotionale Kompetenz (Saarni 1999) für die Entwicklung der Sozialkompetenz und den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen.



Eltern können soziale Kompetenz fördern, indem sie:

- soziale Regeln erklären
- sie selbst anwenden
- auf deren Einhaltung achten („Wenn man jemandem versehentlich auf den Fuß steigt, entschuldigt man sich; wenn jemand Hilfe benötigt, bietet man Unterstützung an“).

Erzielen Kinder erste „soziale Erfolge“, erleben sie sich als selbstwirksam. Kinder, die davon überzeugt sind, mit ihrem sozialen Handeln Erfolge erzielen zu können, weisen eine ausgeprägte Sozialkompetenz auf (Jerusalem & Klein-Heßling 2002).

Eine gute Basis für die Entwicklung sozialer Kompetenz ist eine sichere Bindung zu mindestens einem Elternteil (Schmidt-Denter 2005). Studienergebnisse weisen auch darauf hin, dass Vätern eine große Bedeutung beim Aufbau sozialer Netzwerke zukommt. „Kinder, die von ihren Vätern ausreichend soziale Unterstützung erhalten, zeigen einen höheren Selbstwert, ein höheres Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsvermögen und erhalten mehr Wertschätzung durch andere“ (Laireiter & Lager 2006, S. 77). Auch ein autoritativer Erziehungsstil und ein positives Familienklima wirken sich positiv auf den Aufbau von Sozialkompetenz aus (Eickhoff 2000).



Eltern können soziale Kompetenz fördern, indem sie:

- durch Feinfühligkeit eine sichere Bindung zum Kind ermöglichen
- autoritativ erziehen
- ein positives Familienklima schaffen.



Lesetipps:

- Camaioni, L. (1987). *Origine e sviluppo della competenza sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Corsano, P. & Cigala, A. (2004). *So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale*. Milano: Mc Graw-Hill.
- Di Norcia, A. (2006). *Valutare la competenza sociale nei bambini*. Roma: Carrocci.
- Pfister, H. (2005). *Mit anderen die Welt erleben. Wunderflitz – Arbeitsheft zur Förderung der sozialen Kompetenz*. Freiburg: Herder.
- Schilling, D. (2000). *Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hier finden auch Eltern und Interessierte hilfreiche Anregungen

Emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz bedeutet, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umgehen zu können (Lewis 1997). Die Förderung emotionaler Kompetenz in der Familie wird in dem Modul „Entwicklung emotionaler Kompetenz“ ausführlich dargestellt.

Selbstregulation und ein kompetenter Umgang mit Ärger

Selbstregulation und ein kompetenter Umgang mit Ärger helfen Kindern, mit schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Damit Kinder diese Kompetenzen erwerben, benötigen sie die Unterstützung ihrer Eltern. Eltern können dem Kind Wege aufzeigen, wie sie ihren Ärger ausdrücken können, ohne sich dabei aggressiv zu verhalten.

Wie unterstützen Eltern die Ärgerregulation bei Kindern?

1. Alle Emotionen, auch Ärger, dürfen offen gezeigt werden.
2. Die Eltern gehen responsiv auf den Ärger ein.
3. Die Eltern unterstützen das Kind bei der Ärgerregulation.
4. Die Eltern sind Modelle für die Emotionsregulation und sollten eigenen Ärger regulieren können.



Nichtaggressive Reaktionen auf Ärger

- Sich abwenden
- Soziale Unterstützung
- Aufmerksamkeitslenkung
- Klärende Gespräche
- Humor

(nach: von Salisch & Pfeiffer 1998)

Studien belegen darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen dem Selbstwert und der Ärgerregulation. Jugendliche, die nur über einen geringen Selbstwert verfügen, reagieren signifikant häufiger aggressiv auf ärgerliche Situationen als Heranwachsende mit einem hohen Selbstwert. Durch einen entwicklungsförderlichen Erziehungsstil können Eltern den Selbstwert ihres Kindes stärken und auf diesem Weg dazu beitragen, dass ihre Kinder weniger aggressiv auf Ärger reagieren.

Kinder lernen vor allem im Spiel, ihren Ärger zu regulieren – hier kann auch auf den positiven Nutzen von Gesellschaftsspielen wie „Mensch ärgere dich nicht“ verwiesen werden (Salisch 2002). Da es für die kindliche Entwicklung sehr wichtig ist, Ärger regulieren zu lernen, setzen auch Präventionsprogramme wie „Faustlos“ auf die Vermittlung von Strategien im Umgang mit Ärger.



Umgang mit Ärger nach dem Programm „FAUSTLOS“

1. Wie fühlt sich mein Körper an?
2. Beruhige dich:
 - Hole dreimal tief Luft.
 - Denke an etwas Schönes.
 - Sage „beruhige dich“ zu dir selbst.
3. Denke laut über die Lösung des Problems nach.
4. Denke später noch einmal darüber nach:
 - Warum habe ich mich geärgert?
 - Was habe ich dann gemacht?
 - Was hat funktioniert?
 - Was hat nicht funktioniert?
 - Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
 - Kann ich mit mir zufrieden sein?

(nach: Schick & Cierpka 2002)

Positives Selbst/Selbstwirksamkeit

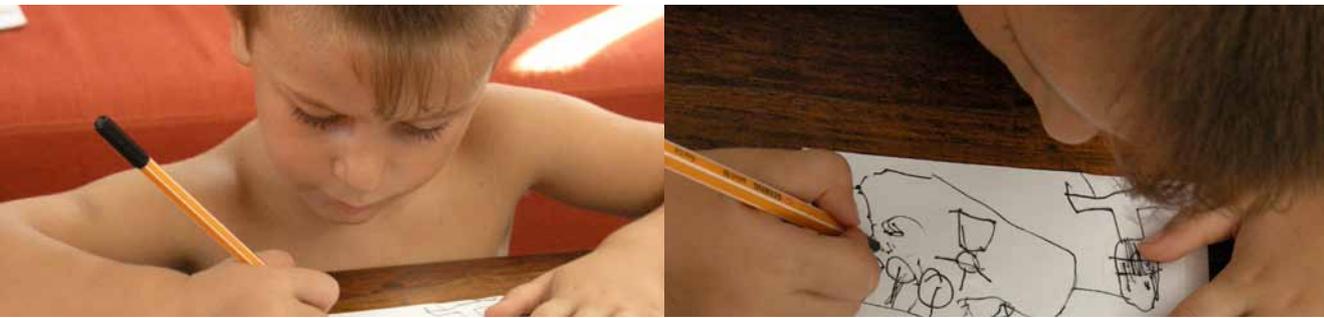
Ein positives Selbstkonzept und die Überzeugung, selbst auch in schwierigen Lebenslagen etwas bewirken zu können, gelten als wichtige Schutzfaktoren. Die Förderung eines starken Selbst in der Familie wird in dem Modul zur „Entwicklung des kindlichen Selbst“ ausführlich dargelegt.

Interessen/Leistungsmotivation/Kompetenzen und Ziele

Interessen, Leistungsmotivation und Kompetenzen entwickeln sich vor allem in Interaktionen mit den Eltern.

Interessen

Damit Kinder interessiert ihre Umwelt erkunden, müssen Eltern bereits feinfühlig auf die Erkundungsbedürfnisse des Säuglings eingehen und ihn nur dann mit Neuem konfrontieren, wenn er wach, entspannt und aufnahmefähig ist (Kasten 2003). Gelingt es Eltern, den Explorationsbedürfnissen des Kindes feinfühlig zu begegnen, können sie die kindliche Neugierde für Objekte und sich entwickelnde erste Interessen früh stärken. Eltern sollten darauf achten, dass Kinder ausreichend kindgerechte Gegenstände zur Verfügung haben, um diese erkunden zu können und erste Interessen herauszubilden (Holodynski & Oerter 2008).



Die eigenständige, intensive und differenzierte Beschäftigung mit selbst gewählten Gegenstandsbereichen (Interessenfeldern) kann schon in der frühen Kindheit ausgebaut und gefördert werden. Zweckmäßigerweise lässt man sich dabei vom Kind selbst leiten, das einem signalisiert, welche Gegenstände es attraktiv findet und mit welchen Dingen es sich näher befassen will (Kasten 2003). Sinnvoll ist es dabei, Kindern „multi-funktionale“ Spielsachen anzubieten, die zu aktivem Spiel anregen (Einsiedler 1991) und die Herausbildung erster Interessen ermöglichen.



Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder differenziertere Interessen und Hobbys, die ihnen in schwierigen Situationen Halt geben und einen Ausgleich schaffen können.

Achten Sie als Eltern auf die Interessen Ihres Kindes und fördern Sie diese. Eltern sollten Kinder zur Ausübung von Hobbys ermutigen und für eine vernünftige Balance zwischen schulischen Verpflichtungen und Freizeitinteressen sorgen (Joseph 1994).



Lesetipps:

- Corsano, P. (2007). Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza. Roma: Carocci.
- Loschi, T. (2001). Mio figlio sarà intelligente. Scoprire le potenzialità e sviluppare le capacità cognitive. Trento: Erickson.
- Morgese, R. (2009). Penso, imparo e ... risolvo! Avventure nel bosco per sviluppare abilità trasversali. CD-Rom. Trento: Erickson.
- Prenzel, M., Lankes, E.M., Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.P. Wild (Hrsg.), Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung (S.11-30). Münster: Waxmann.



Leistungsmotivation

Leistungsmotivation kann von Eltern gefördert werden, indem Kinder altersgerechte Anforderungen selbstständig erfüllen. Dabei sollten Kinder weder über- noch unterfordert werden. Ungewöhnlich frühe Selbstständigkeitsanforderungen können Kinder überfordern und zu erhöhter Misserfolgsschuld führen, was die Leistungsmotivation beeinträchtigt.



Leistungsförderliche Verhaltensweisen

1. Die Eltern sind gut darüber informiert, was ihr Kind bereits kann, und haben optimistisch-realistische und altersangemessene Ansprüche an das Kind.
2. Die Eltern bestehen darauf, dass sich ihr Kind engagiert und fördert seine Autonomie.
3. Die Eltern reagieren auf Erfolg deutlich positiv.
4. Die Eltern unterstützen das Kind durch strategische Hinweise, statt eine detaillierte Lösung vorzugeben. (vgl. Heckhausen 1980; Oerter 1995)

Wenn Eltern realistische Erwartungen an ihre Kinder haben, können diese auch Leistungsmotivation entwickeln. Haben Eltern zu hohe Erwartungen, besteht die Gefahr, dass Kinder keine Erfolgserlebnisse haben und ihre Leistungsmotivation schwindet. Misserfolgsmotivierte Kinder müssen aktiv darin unterstützt werden, erfolgsoversichtliche Strategien zu entwickeln, um eine angemessene Leistungsmotivation zu entwickeln und nicht zu schnell aufzugeben, wenn Schwierigkeiten auftreten (Rheinberg 2002).



Unterstützung der Leistungsmotivation

Während des ersten Lebensjahres sollten Eltern mit den Explorationsbestrebungen ihres Kindes feinfühlig umgehen. Wann immer es vertretbar ist, sollten sie das Bedürfnis des Kindes, etwas alleine zu machen, akzeptieren. Die Motivation, Neues hinzuzulernen, wird generell durch ein autonomieförderliches und unterstützendes Erziehungsverhalten (autoritative Erziehung) verstärkt und hängt nachweislich mit einem positiven Familienklima zusammen. Durch eine frühe und altersangemessene Selbstständigkeitserziehung unterstützen Eltern das kindliche Explorationsverhalten und die realistische Einschätzung der Fähigkeiten. Durch positive Bekräftigung tragen Eltern zu einer hohen Erfolgserwartung und einer niedrigen Misserfolgsangst bei.

(nach: Wild & Wild 1997)

Zahlreiche Studien belegen die Auswirkung liebevollen und unterstützenden elterlichen Erziehungsverhaltens (anstatt autoritärer Erziehung) auf die Leistungsmotivation (Holodynski & Oerter 2008). So wirkt sich eine sichere Bindung positiv auf die Leistungsmotivation aus. Sicher gebundene Kinder strengen sich im Allgemeinen mehr an, sind stärker in Tätigkeiten vertieft und holen sich, wenn notwendig, Unterstützung bei ihren Bezugspersonen (Schildbach et al. 1999).

Unterstützung der Leistungsmotivation bei Kindern unter drei Jahren



1. Intrinsische Leistungsmotivation entwickelt sich am besten, wenn die mittlere Schwierigkeit von Anforderungen knapp unter der individuellen Leistungsgrenze liegt, Anstrengung erforderlich ist, aber nicht zu Unter- bzw. Überforderung führt (Heckhausen 1980). Wählen Sie auf das Kind abgestimmte Aufgaben, die eine angemessene Herausforderung darstellen.
2. Seien Sie zuversichtlich, dass Ihr Kind die Aufgabe bewältigen kann.
3. Seien Sie ein Vorbild, indem Sie bei eigenem Versagen nicht aufgeben.
4. Legen Sie den Schwerpunkt auf die individuelle Bezugsnorm und loben Sie den Fortschritt Ihres Kindes, auch wenn andere Kinder besser sind.
5. Akzeptieren Sie vor allem bei Kleinkindern das individuelle Lerntempo. Lassen Sie ihnen Zeit, sich Neues anzueignen und dies mit bisherigen Erfahrungen in Verbindung zu bringen.

(nach: Ames 1992; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)

Möchten Eltern die Leistungsmotivation fördern, sollten sie das Kind ab dem Kindergartenalter mit mittelschweren Herausforderungen konfrontieren, die Erfolg versprechen, aber das Kind nicht unterfordern. Kinder, die unter- bzw. überfordert sind, verlieren schnell das Interesse an einer Aufgabe, was die Leistungsmotivation dauerhaft beeinträchtigt. Ist ein Puzzle beispielsweise eindeutig zu schwer bzw. viel zu leicht, schwindet die Motivation, es zu beginnen bzw. fertig zu stellen (Rheinberg 2002). Durch erzielte Erfolge, die aufgrund der Anforderung tatsächlich als solche erlebt werden, stellt Leistungsmotivation eine Ressource dar, die dazu beiträgt, dass Kinder auch in schwierigen Situationen nicht zu schnell aufgeben.

Förderung kindlicher Selbstständigkeit und Kompetenz



Lassen Sie Kinder, wenn immer es möglich ist, Dinge alleine machen. Niederlagen und Misserfolge gehören zum Leben. Sehen Sie den individuellen Fortschritt Ihres Kindes. Es ist nicht wichtig, wie die Kompetenz Ihres Kindes im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt werden kann, sondern ob es sich im Laufe der Zeit verbessert hat (Rheinberg 2002; Abidin 1996). Ein Beispiel: „Vor zwei Wochen ist es dir noch nicht gelungen, das Puzzle zu legen. Das ist ja toll, dass du es heute geschafft hast!“

1. Stellen Sie im Bad einen Stuhl auf, damit das Kind selbstständig das Waschbecken erreichen kann.
2. Wählen Sie Kleidung, die das Kind selbstständig anziehen kann, z. B. Jacken mit großen Reißverschlüssen.
3. Bewahren Sie Spielsachen so auf, dass sie das Kind jederzeit selbstständig erreichen kann.

(vgl. Abidin 1996)

Um die Leistungsmotivation zu steigern, sollten Eltern vorzugsweise den individuellen Lernfortschritt betonen (individuelle Bezugsnorm) und das Kind nicht nur im Vergleich zu anderen Kindern betrachten (soziale Bezugsnorm) (Rheinberg 2002). Durch das Notensystem ist es schwierig, sich in der Schule auf eine individuelle Leistungsbeurteilung zu beziehen. Besonders Eltern sollten deshalb auch die individuelle Bezugsnorm heranziehen.

Kompetenzentwicklung

Die Kompetenzentwicklung der Kinder kann bereits im Vorschulalter durch kindgerechtes Lernen von den Eltern gefördert werden. Ein kindgerechtes intellektuell anregendes Elternhaus wirkt sich bereits in den ersten Lebensjahren förderlich auf Lernbereitschaft, Leistungsmotivation (Wild & Wild 1997) und Kompetenzerwerb aus.

Oerter (2008) weist darauf hin, dass die Vorschulzeit ein wichtiges Zeitfenster bildet, in dem das Verständnis für Naturwissenschaften und ein Interesse an Kultur angelegt werden.



Erforschen Sie mit Ihrem Kind die Umgebung. Probieren Sie gemeinsam, ob sich eine Pfütze vergrößern lässt oder wie man das aus einem Hahn tropfende Wasser auffangen könnte. Nutzen Sie alltägliche Situationen, um zu zählen, Formen und Muster zu erkennen oder Dinge nach Formen und Mustern zu ordnen. (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)





Lesetipps:

- Daffi, G. (2009). *Missione compiti. Manuale di sopravvivenza per genitori*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Dernick, R. & Küstenmacher, W.T. (2008). *Topfit für die Schule durch kreatives Lernen im Familienalltag*. München: Kösel.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
Eine Expertin für Bildung im Vorschulalter erläutert, welche Erfahrungen Kinder machen sollten.
- Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (2007). *Spielend lernen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A. & Wendell, A. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 2: Frühe mathematische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis, W.E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A. & Schmitt, A. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Göppel, R. (2007). *Bildung als Chance*. In: G. Opp & M. Fingerle (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 170-190). München: Reinhardt.
- Lombardo, P. (2003). *Dalla motivazione al metodo di studio*. Verona: Vita Nuova.
- Mariani, L. (2006). *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche ed interventi strategici*. Roma: Carocci Faber.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Friso, G. (2005). *Perchè (non) mi piace la scuola. Come acquisire un atteggiamento positivo verso lo studio*. Trento: Erickson.
- Pramling Samuelson, I. & Carlsson, M.A. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenz*. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Sodian, B., Koerber, S. & Thoermer, C. (2004). *Naturwissenschaftliches Denken im Vorschulalter*. In T. Hansel (Hrsg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit* (S.138-149). Holzheim: Centaurus Verlag.
- Spiegel, H. & Selter, C. (2003). *Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.
- Torrego Seijo, J.C. (2004). *La mia motivazione. Attività per sviluppare la voglia di apprendere nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Internet-Tipps:

- Deutscher Bildungsserver: www.bildungsserver.de
- Bundesverband deutscher Kinder- und Jugendmuseen: <http://www.bv-kindermuseum.de>
Museen für Kinder und Jugendliche in Deutschland, Österreich, Schweiz

Ziele setzen

Es ist Aufgabe der Eltern, ihre Kinder beim Setzen von – realistischen – Zielen zu unterstützen. Ein völlig unспортliches Kind, das unbedingt ein berühmter Fußballstar werden möchte, wird sein Ziel wahrscheinlich nicht erreichen können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Eltern realistische Ziele

unterstützen und gegebenenfalls mit dem Kind nach neuen erreichbaren Zielen suchen. Problematisch und stressreich wird es für Kinder vor allem dann, wenn sie ihr Ziel nicht erreichen und zum Beispiel der Traum von der Fußballkarriere das einzige Ziel war. Es ist wichtig, sich mehrere Ziele zu setzen.

Darüber hinaus sollten Eltern das Kind darin unterstützen, verschiedene Wege und Möglichkeiten zu finden, mit denen ein Ziel erreicht werden kann. Erweist sich eine Methode als erfolglos, kann auf andere Wege zurückgegriffen werden, d. h. das Kind entwickelt eine flexible Denkweise, die verschiedene Zielerreichungsstrategien bereithält.

Damit Kinder ihre Ziele erreichen, brauchen sie Ausdauer. Eltern sollten an die Fähigkeiten ihres Kindes glauben und Optimismus verbreiten, auch wenn das Ziel schwer zu erreichen ist. Kann das Ziel nicht erreicht werden, müssen Eltern dem Kind manchmal auch vermitteln, dass manche Ziele aufgegeben werden müssen und dafür neue geschaffen werden können.

Eltern stellen generell Modelle dar, indem sie sich selbst Ziele setzen, diese ausdauernd verfolgen und auch dann nicht aufgeben, wenn sie diese einmal nicht erreichen.

Günstiger Attributionsstil

Die Ursachenzuschreibungen der Eltern wirken sich auf das leistungsbezogene Verhalten von Kindern aus. Folgende Faktoren führen meist zu erlernter Hilflosigkeit:

1. Die Eltern haben zu hohe Erwartungen.
2. Sie sind der Überzeugung, ihr Kind könne ihre Erwartungen nicht erfüllen.
3. Eltern haben den Eindruck, ihr Kind muss sich mehr als andere Kinder anstrengen.



Haben Sie altersangemessene Erwartungen und wählen Sie sinnvolle Aufgaben, die auf die Fähigkeiten des Kindes abgestimmt sind. Seien Sie zuversichtlich, dass Ihr Kind die Aufgabe aufgrund seiner Fähigkeiten bewältigen kann. Sehen Sie den individuellen Fortschritt Ihres Kindes. Es ist nicht wichtig, wie die Kompetenz Ihres Kindes im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt werden kann, sondern ob es sich im Laufe der Zeit verbessert. Loben Sie Erfolge Ihres Kindes und schreiben Sie den Erfolg bevorzugt internalen Ursachen zu, indem Sie beispielsweise sagen: „Ich freue mich über die gute Note in Mathe. Da hast du dich aber ganz schön angestrengt. Das zahlt sich aus.“ (nach: Rheinberg 2002; Abidin 1996; Berk 2005).

Eltern sollten vor allem folgenden Attributionsmustern entgegengewirken:

1. Erfolge werden external attribuiert.
2. Misserfolge werden internal stabil attribuiert (mangelnde Fähigkeit).

Durch den Einsatz spezieller Kommentierungstechniken werden Handlungsergebnisse im Sinne erwünschter Attributionen beurteilt.

Attributionales Feedback bei Erfolgen

- Das liegt dir (Fähigkeit)
- Du hast gut aufgepasst (Anstrengung)
- Du hast eine sehr schwere Aufgabe gelöst



Attributionales Feedback bei Misserfolgen

- Wenn du das im Buch noch einmal durchliest, wirst du es schnell verstehen (Anstrengung)
- Du hast Pech gehabt (Zufall)
- Diese Aufgabe hat ihre Tücken
- Mit dieser Aufgabe kommst du nicht so gut zurecht, wie mit anderen

(nach: Ziegler & Heller 1998)

Eltern sollten versuchen, erlernte Hilflosigkeit zu verhindern, da diese dazu führt, dass Kinder sich in schwierigen Situationen hilflos fühlen und nicht in ihre Fähigkeiten zur Belastungsregulation vertrauen. Kinder müssen von ihren Eltern lernen, ihre Fähigkeiten realistisch und positiv einzuschätzen und in ihre Fähigkeiten zu vertrauen. Dabei gilt: Jedes Kind ist anders und jedes Kind hat andere Stärken und Schwächen.

Körperliche Gesundheitsressourcen

Es ist die Aufgabe der Eltern, für eine gesunde Ernährung, ausreichend Schlaf und Bewegung zu sorgen, auch damit Kinder Krisen besser bewältigen können.

Lesetipps:

- Canevaro, A. & Gamberini, A. (2002). *Esploro il mio corpo e l'ambiente. Giochi e attività per bambini dai 2 ai 7 anni.* Trento: Erickson.
- De Mennato, P. (2006). *Per una cultura educativa del corpo.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hunger, R. & Zimmer, R. (2007). *Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an.* Schorndorf: Hofmann.
- Lohaus, A., Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2006). *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.



Internet-Tipp:

- Gesundheitsförderung für Jugendliche: www.feelok.ch
Schweizer Programm zur Gesundheitsförderung

Das Ernährungsverhalten der Kinder wird primär von den Eltern beeinflusst. Berk (2005) kritisiert vor allem Eltern, die Süßigkeiten als Belohnung einsetzen und ihren Kindern zudem ein hohes Maß an Fernsehkonsum erlauben. Schließlich liege es primär in der Hand der Eltern, wie sich die Ernährungsgewohnheiten der Kinder entwickeln.



Eine gesunde Ernährung trägt bereits zum Wohlbefinden Ihres Babys bei. Achten Sie darauf, wie Babys Hungergefühl signalisieren und wie Sie beim Füttern die Geschwindigkeit und Intensität des Saugens regulieren. Bereits Babys haben gewisse Vorlieben beim Essen, die Sie beachten sollten.

Bereiten Sie Mahlzeiten für Kleinkinder so zu, dass sie ein Genuss für die Kinder sind. Kleine Kinder experimentieren gerne mit Essen. Unterstützen Sie das Kind, so früh wie möglich selbstständig zu essen – ob mit Fingern, Gabel oder Löffel (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Sorgen Sie für gesunde und ausgewogene Ernährung. Süßigkeiten, Chips etc. sollten nicht als Belohnung eingesetzt werden. Nehmen Sie sich Zeit für gemeinsame Mahlzeiten.

Für Kinder ist es wichtig, gemeinsam mit der Familie in entspannter Atmosphäre zu essen. Ein Abendessen mit der ganzen Familie lädt zu Gesprächen ein und fördert den Zusammenhalt. Planen Sie gemeinsam, was es zu Essen gibt, oder kochen Sie doch auch mal mit der Familie.

(nach: Müller 2007)



Lesetipps:

- Erkert, A. (2005). Naschkatze & Suppenkaspar. Mit Spiel und Spaß essen und trinken. Vielfältige Aktivitäten rund um das Essen für Kita, Hort und Grundschule. Münster: Ökotopia.
- Juul, J. (2002). Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familie stark. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Internet-Tipps:

- Kinderärzte Italien: www.pediatria.it
Publikationen, Elternbroschüren
- Müller (2007): http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_899.html
Überblick zum Thema richtige Ernährung für Kinder
- FKE – Forschungsinstitut für Kinderernährung: www.fke-do.de
Telefonische Ernährungsberatung, Informationen für Eltern, Studienergebnisse
- Tipps für eine gesunde Ernährung: www.benessere.com/dietetica/arg00/eta_scolare.htm

Für Babys und Kleinkinder ist Ausruhen und Schlafen so wichtig wie Essen. Achten Sie darauf, ob Ihr Kind müde wird und sorgen Sie für ausreichende Ruhepausen. Legen Sie am besten einen festen, gemütlich gestalteten Schlafplatz fest.

(Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)



Bewegung

Damit Kinder sich von Anfang an selbstsicher bewegen können, sollten Eltern den kindlichen Bewegungsdrang unterstützen und das Umfeld kindgerecht gestalten (Abidin 1996).

Unterstützen Sie den kindlichen Bewegungsdrang von Anfang an und signalisieren Sie dem Kind, ihm bei Schwierigkeiten zur Seite zu stehen. Kleinkinder entwickeln aus eigenem Antrieb die Lust, sich zu bewegen und ihre körperlichen Fähigkeiten zu erproben. Unterstützen Sie Aktivitäten wie Laufen, Klettern oder Springen im Freien, denn so gewinnen Kinder zunehmend Kontrolle über ihren eigenen Körper. Mit zunehmendem Alter erwerben Kinder feinmotorische Fähigkeiten, indem sie selbstständig einen Reißverschluss schließen oder ein Getränk eingießen. Lassen Sie das Kind selbstständig agieren und unterstützen Sie es, wann immer dies tatsächlich notwendig ist, denn Kinder unterschätzen häufig auch Gefahren. Stellen Sie das Kind vor angemessene körperliche Herausforderungen, damit es lernt, Gefahren besser einzuschätzen und achten Sie auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit.

(Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)



Eltern sollten darauf achten, dass Kinder sich trotz der wachsenden Bedeutung der Medien ausreichend bewegen, indem sie zum Beispiel gemeinsam mit ihren Kindern Sport treiben oder eine Mitgliedschaft im Sportverein unterstützen.

Lesetipps:

- Buchholz, S. (1999). Familien in Bewegung: praktischer Ratgeber zur Förderung der kindlichen Motorik. Frankfurt am Main: Mehr Zeit für Kinder.
- Hannaford, C. (2004). Bewegung, das Tor zum Lernen. Kirchzarten: VAK.
- Zimmer, R. (2008). Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg: Herder.



Internet-Tipps:

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: www.bzga.de
Broschüren zu den Themen Ernährung, Suchtprävention, Bewegung etc.
- Centro per la salute del bambino: <http://www.csbonlus.org/>
- Kinderärzte: www.kinderaerzte-im-netz.de

4.2.4 Hauptmerkmale einer autoritativen Erziehung

Eine autoritative Erziehung kann als resilienzfördernd betrachtet werden. Im Folgenden werden die Hauptmerkmale einer autoritativen Erziehung – elterliche Wertschätzung, Fordern und Grenzen setzen und die Gewährung von Eigenständigkeit – näher vorgestellt.

Elterliche Wertschätzung

Elterliche Wertschätzung ist ein wichtiger Aspekt autoritativer Erziehung. Laut Abidin (1996) gibt es sechs verschiedene Möglichkeiten, seinem Kind Liebe und Akzeptanz zu vermitteln, d. h. es wertzuschätzen.



Dem Kind Liebe und Akzeptanz vermitteln

1. Sagen Sie dem Kind, dass Sie es lieben.
2. Teilen Sie Ihre Liebe und Akzeptanz nonverbal, mit Gesten und Berührungen mit.
3. Lassen Sie Ihr Kind Dinge selbstständig tun.
4. Hören Sie Ihrem Kind gut zu.
5. Nehmen Sie an Aktivitäten des Kindes teil und überlassen Sie dem Kind die Führung.
6. Setzen Sie Lob und konstruktive Kritik ein.

(nach: Abidin 1996)

Aktives Zuhören als Zeichen elterlicher Wertschätzung

Damit sich Kinder von ihren Eltern wertgeschätzt fühlen, ist es wichtig, aufmerksam zu sein, aktiv zuzuhören und sie nicht zu unterbrechen, wenn sie sich mitteilen möchten. Gezieltes Nachfragen zeigt Interesse und signalisiert dem Kind: „Ich bin da und interessiere mich für dich“ (vgl. Abidin 1996). Gordon (1970) betrachtet aktives Zuhören als wichtige elterliche Kompetenz mit zwei Komponenten:

1. Die Gefühle des Kindes bemerken und erkennen.
2. Die Gefühle des Kindes benennen und kommunizieren.

Das folgende Beispiel verdeutlicht reflektives Zuhören, bei dem „die Gefühle hinter den Wörtern verstanden“ werden:

Kind (trauriger Gesichtsausdruck): „Ich will kein Abendessen. Ich habe keinen Hunger. Du brauchst für mich nichts zu kochen.“

Mutter: „Kann es sein, dass du schlechte Laune hast oder traurig bist? Hat dich jemand verärgert oder gehänselt?“

Eine aufmerksame Mutter bemerkt die negativen Gefühle des Kindes, spricht sie an und fragt konkret nach, was vorgefallen ist. Dies gelingt jedoch nur, wenn der Elternteil dem Kind tatsächlich zuhört und auch seine emotionalen Zustände wahrnimmt. Aktives Zuhören fördert ein emotionales Familienklima

und dadurch den Aufbau emotionaler Kompetenz beim Kind (vgl. auch Modul „Entwicklung emotionaler Kompetenz“).

Sind Sie ein guter Zuhörer?

1. Lege ich die Arbeit beiseite, wenn ich meinem Kind zuhöre?
2. Sehe ich mein Kind an, wenn es mit mir spricht?
3. Zeigt meine Körpersprache, dass ich aufmerksam bin?
4. Bin ich wirklich interessiert an dem, was mein Kind mir zu erzählen hat?
5. Bin ich bei der Sache?
6. Gebe ich das Gehörte wieder, um zu überprüfen, ob ich mein Kind richtig verstanden habe?
7. Stelle ich Fragen, um mein Kind noch besser zu verstehen?

(nach: Graf 2005)



Gemeinsame Aktivitäten als Zeichen von Wertschätzung

Durch gemeinsame Aktivitäten vermitteln Eltern ihrem Kind Wertschätzung. Gemeinsame Hobbies, Freizeitausflüge, Sport etc. stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Familie. Einen wichtigen Stellenwert nimmt hierbei das Vorlesen bzw. Buchansetzen ein. Bereits kleine Kinder begeistern sich für das Ansehen von Bilderbüchern und genießen es, gemeinsam mit einer wichtigen Person ein Buch zu betrachten. Eltern und pädagogische Fachkräfte können Märchen und Geschichten dabei auch gezielt zur Resilienzförderung einsetzen.

Märchen und Geschichten zur Resilienzförderung

Märchen und Geschichten eignen sich hervorragend, um Kindern zu verdeutlichen, wie sie schwierige Situationen meistern können (Joseph 1994). Das Kind erwirbt Problemlösekompetenzen, lernt Perspektiven anderer einzunehmen und wird vom problembelasteten Alltag abgelenkt.

Resilienzfördernde Märchen enthalten folgende Merkmale:

- Im Mittelpunkt der Geschichte steht die Bewältigung eines Problems
- Der Protagonist löst das Problem selbst
- Der Protagonist glaubt an sich, gibt nicht auf etc.

Beispiele:

- Die Bremer Stadtmusikanten
- Hänsel und Gretel
- Swimmy
- Das kleine Ich bin Ich (Miro Lobe)
- Ronja Räubertochter (Astrid Lindgren)
- Brüder Löwenherz (Astrid Lindgren)
- Kapitän-Nemo-Geschichten (Petermann 2006)





(Vor)lesetipps in italienischer Sprache:

Verità, R. & De Marzi, S. (2006). *Pensieri favolosi. Come trasformare le emozioni negative in emozioni positive*. Trento: Erickson.

I protagonisti delle favole hanno inizialmente un pensiero, un'emozione un comportamento negativo, durante la storia vengono aiutati a cambiare idea, a mettere in atto emozioni, comportamenti alternativi, nuove soluzioni. Attraverso le favole si impara a pensare ed agire diversamente.

Nel libro sono presenti 10 favole, ognuna delle quali sviluppa una tematica ben precisa:

1. L'autostima (Il bruco Matteo)
2. La paura del giudizio degli altri (La rana Susanna)
3. Il dover essere i più amati da tutti (Il cavallo Riccardo)
4. La paura del rifiuto e la socializzazione (Il cangurino Luca)
5. Il pensare che le cose devono andare come dico io (La tartaruga Nicole)
6. La paura di qualcosa e la vergogna della paura (Il delfino Francesco)
7. Il perfezionismo (I furetti gemelli Tommaso e Filippo)
8. L'evitare gli impegni, il rimandare – e in particolare la scuola (Il picchio Leonardo)
9. La separazione dei genitori (La gattina Chicca)
10. Il rapporto con il proprio corpo e il cibo (La maialina Alessandra)

Colombo, B., Fabio, R.A. & Saur, L. (2004). *Le favole che fanno crescere. Superare le difficoltà, accettare consigli e critiche*. Trento: Erickson.

Un altro libro di favole per genitori e bambini, ideate per aiutare i bambini ad affrontare uno specifico problema: il pensare a se stesso in modo positivo porterà a d un cambiamento in senso costruttivo nella sfera emotiva e avrà una ricaduta positiva a livello di messa in pratica di azioni e strategie.

1. Mino il semino che non voleva crescere (Tema: Diventare grandi)
2. Astrid, Ingrid e la magica Babuska (Avere chiari obiettivi e concretizzarli)
3. Il bambino che imparò ad ascoltare il vento (Saper ascoltare)
4. Salvatore, il saggio panettiere (Fare e rispondere alle critiche)
5. Il bosco racconta: la storia di PonPon (Come affrontare gli ostacoli e gli errori)

Il libro si rivolge a genitori di bambini di età compresa fra 3 e 11 anni, bambini di 7-11 anni, educatori, insegnanti e psicologi.

Sunderland, M. (2004). *Raccontare storie aiuta i bambini. Facilitare la crescita psicologica con le favole e l'invenzione*. Trento: Erickson.

Lob und angemessene Kritik als Ausdruck für Wertschätzung

Wertschätzung drückt sich auch in der Art und Weise aus, wie Eltern ihre Kinder loben und kritisieren.

Abidin (1996) betont die Bedeutung von Lob als Mittel, um dem Kind zu signalisieren, „du wirst geliebt und du bist ein wertvoller Mensch“. Sinnvolles Lob sollte dabei genau beschreiben, was das Kind



gemacht hat und die Folgen der Handlung für andere ansprechen. Je genauer das Kind nachvollziehen kann, was es richtig gemacht hat und was lobenswert ist, desto einfacher ist es für das Kind, das Verhalten auch in Zukunft zu wiederholen. Dabei sollte möglichst zeitnah gelobt werden, damit das Kind sein Verhalten mit dem Lob in Verbindung bringen kann. Eltern können ihr Kind durch Lob darauf hinweisen: „Du bist ein starkes Kind, du kannst ...“ Lob sollte dabei realistisch und nicht übertrieben sein.

Ähnlich verhält es sich mit Kritik. Eltern sollten:

1. beschreiben, was das Kind falsch gemacht hat
2. erklären, was es besser hätte machen können
3. darauf hinweisen, wie sich die Handlung auf andere auswirkt.

Sinnvolles Lob

„Dein Schulaufsatz ist wirklich gelungen. Es hat mir große Freude bereitet, die spannende Geschichte zu lesen.“



Sinnvolle Kritik

„Ich habe dich gebeten, nach dem Baden nicht mehr draußen zu spielen. Jetzt ist deine Kleidung schmutzig und wir müssen etwas anderes anziehen und kommen deshalb zu spät zum Kinderarzt.“

(nach: Abidin 1996)

Grenzen setzen und konsequent bleiben

Zur autoritativen Erziehung gehört es auch, Grenzen zu setzen und konsequent zu bleiben. Grenzen setzen stellt für viele Eltern eine schwierige Aufgabe dar, die häufig misslingt. Laut einer Befragung österreichischer Eltern (Klepp et al. 2006) haben 28 Prozent Probleme damit, Grenzen zu setzen.

„Kleinkinder übertreten ständig die Grenzen ihrer Eltern, was weder an mangelndem Respekt noch fehlendem Fingerspitzengefühl liegt. Sie werden von ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen in Anspruch genommen und widmen gleichzeitig den Signalen und Antworten, die sie erhalten, eine immense Aufmerksamkeit“ (Juul 2008b, S.31). Befinden sich Kinder in der „Trotzphase“ sind viele Eltern überfordert, weil sie häufiger als ihnen lieb ist nein sagen müssen. Kinder entdecken in dieser Phase ihre eigene Selbstständigkeit und brauchen ständig ein Feedback auf ihre Erkundungen, einschließlich der Grenzen der Eltern. Daher ist es notwendig, immer wieder ein konsequentes Nein zu wiederholen (a.a.O.).



Wer Grenzen setzt, sollte im zweiten Schritt auch konsequent bleiben können. Konsequentes Handeln ermöglicht dem Kind, klar vorherzusagen, was Eltern von ihm erwarten, warum sie das erwarten und

welche Konsequenzen es hat, wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden. Kinder, die regelmäßig mit den Konsequenzen ihrer Handlungen vertraut gemacht werden, entwickeln ein stärkeres Verantwortungsgefühl. Wichtig ist dabei ein soziales Umfeld, in dem sich das Kind geliebt, akzeptiert, respektiert und unterstützt fühlt. Eltern stehen dabei vor der Herausforderung, in Situationen, in denen das Kind etwas falsch macht, ruhig zu bleiben und nicht ärgerlich oder wütend zu werden, sondern konstruktive Kritik zu üben (Abidin 1996).



„Ich möchte, dass du dir vor dem Essen die Hände wäschst.
Essen sollte man nur mit sauberen Händen anfassen, um nicht krank zu werden.
Wenn du deine Hände nicht wäschst, kannst du jetzt auch kein Eis bekommen.“

Setzen Eltern Grenzen, sollten sie dabei gemeinsam „an einem Strang ziehen“ (Schneewind 2008). Es verwirrt das Kind, wenn ein Elternteil konsequent ist und der andere nicht.

Sowohl ein zu strenges als auch ein zu nachlässiges Verhalten der Eltern führt zu Verhaltensproblemen und emotionalen Auffälligkeiten. Moderate Disziplin, die keinesfalls mit körperlichen Strafen verwechselt werden darf, sollte in Kombination mit elterlicher Wärme zum Einsatz kommen. Die Konsequenzen eines Verhaltens beeinflussen dabei das zukünftige Verhalten des Kindes.



Eine Mutter steht mit ihrer drei Jahre alten Tochter an der Supermarktkasse. Die Tochter möchte einen Schokoriegel. Die Mutter weist darauf hin, dass es am Vormittag keine Süßigkeiten gibt und sie keinen Schokoriegel kaufen wird. Daraufhin fängt die Tochter zu weinen an und wirft sich auf den Boden. Die Kunden des Supermarkts beobachten die Szene. Der Mutter ist der Wutanfall ihrer Tochter peinlich. Um ihr Verhalten zu stoppen, kauft sie den Schokoriegel, gibt ihn der Tochter und bittet sie, sich zu beruhigen.

Was hat die Tochter durch das inkonsequente Verhalten der Mutter erfahren? Als Konsequenz für ihren Wutanfall wurde sie mit einer Süßigkeit belohnt. Die Tochter hat gelernt, mit negativem Verhalten Dinge zu erreichen. Mit großer Wahrscheinlichkeit zeigt sie dieses Verhalten beim nächsten Supermarktbesuch erneut. Schließlich war die Strategie erfolgreich. Wie hätte sich die Mutter alternativ verhalten können?

Eine Mutter steht mit ihrer drei Jahre alten Tochter an der Supermarktkasse. Die Tochter möchte einen Schokoriegel. Die Mutter weist darauf hin, dass es am Vormittag keine Süßigkeiten gibt und sie keinen Schokoriegel kaufen wird. Daraufhin fängt die Tochter zu weinen an und wirft sich auf den Boden. Die Kunden des Supermarkts beobachten die Szene. Der Mutter ist der Wutanfall ihrer Tochter peinlich. Trotzdem gibt sie dem Wunsch der Tochter nicht nach, zeigt aber Verständnis, indem sie zu ihr sagt: „Ich kann deinen Ärger verstehen, schließlich ist Schokolade sehr lecker. Ich mache dir einen Vorschlag: Nach dem Mittagessen darfst du dir zuhause einen Nachtschiff aussuchen.“



Was hat die Tochter in diesem Fall gelernt? Die Mutter bleibt konsequent, ohne rigide zu sein. Ihr Verhalten ist für die Tochter abschätzbar und nicht willkürlich. Die Mutter verhält sich wertschätzend, indem sie den Ärger der Tochter nachvollzieht und bringt dies auch zum Ausdruck. Anstatt ihre Meinung zu ändern, bietet sie ihrer Tochter eine Alternative an.

Eigenständigkeit gewähren

Zu autoritativer Erziehung zählt auch das Gewähren von Eigenständigkeit. Verantwortung übertragen und die Möglichkeit zur Mitentscheidung sind Zeichen dafür, dass einem Kind Eigenständigkeit gewährt wird.

Verantwortung übertragen

Durch das Übertragen von Aufgaben (z. B. im Haushalt, für ein Haustier) können Kinder lernen, auch Verantwortung zu übernehmen. Wer Verantwortung übernehmen darf, dem wird etwas zugetraut. Dabei ist es ausschlaggebend, ob das Kind den Erwartungen der Eltern gerecht werden kann (Joseph 1994). Nur altersangemessene Erwartungen, die das Kind nicht überfordern, fördern seine Entwicklung.

Mitentscheiden dürfen

Kinder sind bereits früh eigenständige Persönlichkeiten, die eigene Entscheidungen treffen möchten. Wer mitentscheiden darf, fühlt sich kompetent und selbstwirksam und entwickelt eigene Ziele und Interessen.

Vertrauen Sie ihrem Kind, behüten sie es nicht zu sehr und lassen Sie ihm altersgemäße Freiräume.
(Suer 2005)



Eltern sollten es ihrem Kind überlassen, womit es spielen möchte, neben wem es beim Essen sitzen möchte und wo seine Bilder aufgehängt werden sollen. Auf diese Weise erleben Kinder, dass sie als

eigenständiges Individuum wahrgenommen und geachtet werden (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Lassen Sie Ihr Kind mitentscheiden bei:

- der Essensplanung
- der Freizeitgestaltung
- der Auswahl der Kleidung
- beim Spiel.

Abidin (1996) vergleicht die Eltern-Kind-Beziehung mit einem Sparkonto, auf das positive Verhaltensweisen, Erlebnisse etc. eingezahlt werden und von dem in Konfliktsituationen Ressourcen abgehoben werden (können). Werden keine Einzahlungen mehr getätigt, besteht die Gefahr, bankrott zu gehen – anders ausgedrückt: Die Eltern-Kind-Beziehung ist in akuter Gefahr.



Das Beziehungskonto

Einzahlung	Abhebung	Leeres Konto	Volles Konto
Lachen	Strafe	Schlechte Eltern-Kind-Beziehung	Gute Eltern-Kind-Beziehung
Lob	Kritik	Hass	Liebe
Aktivitäten	Vernachlässigung	Wut	Respekt
Aufmerksamkeit	Ablehnung		
Zuhören	Nicht zuhören		

(nach: Abidin 1996)

Folgende Warnsignale weisen auf Probleme in der Eltern-Kind-Beziehung hin:

1. Das Kind zeigt sich unberührt.
2. Die Erwartungen der Eltern sind nicht logischer Natur.
3. Aus kleinen Problemen werden Katastrophen.
4. Die Eltern senden destruktive Botschaften.
5. Die Eltern wenden Gewalt an.

(Abidin 1996)

Damit Eltern in der Erziehung nicht „bankrott“ gehen, empfiehlt Schneewind (2003a), sich an die folgenden zwölf Erziehungstipps zu halten:

1. Stärken Sie positive Eigenschaften Ihres Kindes und melden Sie dem Kind zurück, dass Sie sich über das Verhalten freuen.
2. Klären Sie gemeinsam mit Ihrem Partner ab, wie Sie Ihr Kind erziehen möchten und ziehen Sie an einem Strang.
3. Kontrollieren Sie Ihren Ärger gegenüber dem Kind und versuchen Sie sich zu beruhigen.
4. Achten Sie auf Probleme Ihres Kindes.
5. Formulieren Sie Ihre Absichten kurz, präzise und positiv (z. B. „In 5 Minuten gibt es Essen. Solange kannst du noch spielen. Komm dann runter zum Essen und wasche dir bitte zuvor die Hände.“)
6. Handeln Sie dem Kind gegenüber respektvoll, ohne demütigende Strafen oder körperliche Gewalt.
7. Sprechen Sie Ihre Gefühle an und entschuldigen Sie sich, wenn Sie einmal überreagiert haben.
8. Lassen Sie Ihr Kind, wann immer es möglich ist, selbst entscheiden.
9. Verwenden Sie Regeln und Absprachen und kündigen Sie Konsequenzen an, wenn diese nicht eingehalten werden.
10. Seien Sie konsequent, wenn sich das Kind nicht an Regeln und Abmachungen hält.
11. Nehmen Sie sich Zeit für sich und Ihre Partnerschaft.
12. Holen Sie sich gegebenenfalls Rat und Unterstützung.





Internet-Tipp:

- Einen guten Überblick über Anlaufstellen für Eltern in Südtirol bietet die Broschüre Familieninfo (<http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/familie/1196.asp>), die kostenlos erhältlich ist bzw. auf der Homepage heruntergeladen werden kann.

Lesetipps:

- Abidin, R.R. (1996). Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional. Odessa: PAR.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4.
- Biddulph, S. (2008). Das Geheimnis glücklicher Kinder und weitere Geheimnisse glücklicher Kinder. München: Heyne.
- Fabio, R.A. (2003). Genitori positivi, figli forti. Trento: Erickson.
- Fuhrer, U. (2007). Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht. Bern: Huber.
- Graf, J. (2005). FamilienTeam – Das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens. Freiburg: Herder.
- Juul, J. (2008). Nein aus Liebe. Klare Eltern – starke Kinder. München: Kösel.
- Maiolo, G. (2007). L'occhio del genitore. L'attenzione ai bisogni psicologici dei figli. Trento: Erickson.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Bern: Huber
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In W.E. Fthenakis: Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim und Basel: Beltz.

Sich mithilfe der Eltern ein soziales Netzwerk aufbauen

Ob Kinder ein soziales Netz aufbauen können, hängt maßgeblich vom Verhalten der Eltern ab. Eltern können Voraussetzungen schaffen, die dem Kind den Aufbau eines unterstützenden Netzwerkes erleichtern, indem sie das Kind in einem Verein anmelden, den Aufbau von Freundschaften unterstützen, Kontakte mit Nachbarn und Verwandten pflegen etc. Damit das Kind erfolgreich Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen kann, benötigt es soziale Kompetenz, die in der Familie vermittelt wird.



Eltern fördern den Aufbau eines sozialen Netzwerkes, indem sie:

- Kontakte herstellen
- soziale Kompetenz vermitteln
- auf autoritäre Erziehungsmethoden verzichten
- den Aufbau einer sicheren Bindung fördern.

Der elterliche Einfluss auf Peerbeziehungen

1. Das soziale Umfeld der Eltern beeinflusst den Kreis möglicher Peers
2. Eltern arrangieren Sozialkontakte für ihre Kinder
3. Eltern geben Ratschläge, wer als Freund/in geeignet ist
4. Eltern dienen durch eigene Freundschaften als Modelle
5. Die Eltern-Kind-Beziehung bestimmt maßgeblich die Peerbeziehungen
(nach: Rubin & Sloman 1984, zit. n. Schmidt-Denter 1996, S. 98)



Damit Kinder sich mit Gleichaltrigen anfreunden können, ist es wichtig, dass Eltern ihren Kindern die Möglichkeit geben, regelmäßig mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten und ihre Kontakte zu pflegen.

Ermutigen Sie Ihr Kind einerseits auf andere zuzugehen, an Gruppenaktivitäten teilzunehmen und dadurch mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen und zu spielen. Sind Kinder in ein großes soziales Netzwerk eingebunden, lernen sie den sozialen Umgang miteinander. Bedenken Sie jedoch, dass dies Kindern unterschiedlich leicht fällt und dass jedes Kind ein Recht hat, sich zurückzuziehen und „nur“ zu beobachten. (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)



Sind Eltern während des gemeinsamen Spiels anwesend, stellen sie eine wichtige Ressource zum Erlernen sozialer Regeln dar. Sie geben zum Beispiel Tipps, wie sich Probleme lösen lassen. Vor allem erklärende Erziehungsmaßnahmen, die dem Kind die Auswirkungen seines Handelns verdeutlichen und die Gefühle anderer betonen, fördern sozial kompetentes Verhalten und den Aufbau von Gleichaltrigenbeziehungen (Berk 2005).

Beispiele für erklärendes Erziehungsverhalten bei Peerinteraktionen

- „Wenn du Thomas weiterhin schubst, wird er stürzen, sich verletzen und zu weinen anfangen.“
- „Wenn du so mit der Puppe von Tanja umgehst, kann sie kaputt gehen und Tanja wird sehr traurig sein. Schließlich ist es ihre Lieblingspuppe.“



Resümee & Ausblick

Zu den zahlreichen Risikofaktoren, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können, zählen Vulnerabilitätsfaktoren wie pränatale Risiken, ein schwieriges Temperament, ein unsicherer Bindungsstil oder der Mangel an Selbstregulationsstrategien sowie Risikofaktoren wie Armut, Scheidung und Ablehnung durch Gleichaltrige. Die meisten Kinder müssen im Laufe ihrer Entwicklung mit einem oder mehreren Risikofaktoren zurechtkommen. Unter günstigen Umständen kann das Kind durch die Bewältigung einer schwierigen Situation wachsen. Damit sich ein Kind gut entwickeln kann, sollte zuerst geprüft werden, ob Risikofaktoren ausgeschaltet werden könnten.

Da Kinder nicht gänzlich vor Risiken geschützt werden können, müssen ihre Schutzfaktoren gestärkt werden. Je mehr Schutzfaktoren ein Kind aufweist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich auch unter schwierigen Bedingungen gesund entwickeln kann. Hierbei werden personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren unterschieden.

Personale Schutzfaktoren wie die soziale Kompetenz, Selbstregulation bei Ärger, Freude am Kompetenzerwerb, der Attributionsstil und körperliche Gesundheitsressourcen sind Eigenschaften des Kindes, die im Rahmen von Präventionsmaßnahmen, aber vor allem in der Familie und im sozialen Umfeld gestärkt werden. Ob es einem Kind zum Beispiel gelingt, soziale Kompetenz zu erwerben, hängt nicht nur von angeborenen Eigenschaften wie dem Temperament ab, sondern wird maßgeblich in unzähligen Interaktionen mit seinen Eltern, Gleichaltrigen und anderen wichtigen Bezugspersonen beeinflusst.

Neben einer sicheren Bindung gilt vor allem ein autoritativer Erziehungsstil als familiärer Schutzfaktor. Viele Eltern scheinen heute jedoch im Umgang mit ihrem Kind verunsichert zu sein. Neben zahlreichen niedrigschwelligen Angeboten stellen Elternkurse eine Möglichkeit dar, Erziehungs Kompetenzen zu stärken. Die Wirksamkeitsforschung steht hier noch am Anfang. Erste Ergebnisse weisen jedoch auf den Nutzen von Elternkursen hin.

In der Familie machen Kinder die prägendsten Erfahrungen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Familien die alleinige Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder tragen müssen (Viernickel & Simoni 2008). Auch zahlreiche außerfamiliäre Bezugspersonen wie Erzieher/innen, Lehrer/innen etc. bestimmen über Chancen und Risiken kindlicher Entwicklung. So kann zum Beispiel dem Besuch einer Kindertageseinrichtung eine entwicklungsfördernde Wirkung zugeschrieben werden. Kinder machen dort häufig positive Beziehungs- und Lernerfahrungen – vorausgesetzt, die Einrichtung ist von hoher Qualität.

Und auch gesamtgesellschaftlich betrachtet kann für eine gesunde kindliche Entwicklung etwas getan werden. So fordern Viernickel und Simoni (2008) eine Kultur des Aufwachsens zu schaffen, in der alle die Verantwortung für die nachwachsende Generation übernehmen.

Literatur

- Abidin, R.R. (1996). *Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional*. Odessa: PAR.
- Ahrens, W., Hassel, H., Hebestreit, A., Peplies, J., Pohlabein, H., Suling, M. & Pigeot, I. (2007). IDEFICS. Ursachen und Prävention ernährungs- und lebensstilbedingter Erkrankungen im Kindesalter. *Ernährung*, 7, 314-321.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, J. & Werry, J.S. (1994). Emotional and behavioral problems. In I.B. Pless (Ed.), *The epidemiology of childhood disorders* (pp. 304-338). Oxford: Oxford Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armbruster, M. (2006). *Eltern-AG. Das Empowermentprogramm für mehr Elternkompetenz in Problemfamilien*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Abthauer, M., Burow, F. & Hanewinkel, R. (1999). Fit und stark fürs Leben. *Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Atkinson, P.A., Martin, C.R. & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 137-145.
- Balla, I. & Lindig, H. (2009). „Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!“
- www.eltern-stark-machen.de (abgerufen am 24.04.2010).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barone, L. (2007) *Emozioni e sviluppo*. Roma: Carrocci.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Beardslee, W.R., Versage, E.M., Salt, P. & Wright, E. (1999). The development and evaluation of two preventive intervention strategies for children of depressed parents. In D. Cicchetti & L.S. Toth (Hrsg.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol 9. Developmental approaches to prevention and intervention* (pp. 111-151). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Beelmann, A., Jaurisch, S. & Lösel, F. (2004). *Ich kann Probleme lösen. Soziales Trainingsprogramm für Vorschul-kinder*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.

- Beelmann, A. & Bogner, J. (2005). *Effektivität von Elterntrainingsprogrammen. Eine Meta-Analyse zur Prävention und Behandlung dissozialer Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Beitrag auf dem Präventionskongress 2005 in Köln.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bender, D. & Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. Pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 117-145). Berlin: Springer.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: BzGA. http://www.kinderumweltgesundheit.de/KUG/index2/pdf/themen/Psychosoziale_Faktoren/BZGA_psychoSchutz.pdf (abgerufen am 27.10.2009).
- Berger, U. (2008). *Essstörungen wirkungsvoll vorbeugen – Die Programme „PriMa“, „TOPP“ und „Torera“ zur Prävention von Magersucht, Bulimie, Fressattacken und Adipositas*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, U., Bormann, B., Brix, C., Sowa, M. & Strauß, B. (2008). Evaluierete Programme zur Prävention von Essstörungen. *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, 2(4), 159-168.
- Berk, L.E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006). *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2008). *Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008). *Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern. Konzeption und Text: Renate Niesel*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Biddulph, S. (2008). *Das Geheimnis glücklicher Kinder und weitere Geheimnisse glücklicher Kinder*. München: Heyne.
- Biemans, H. (1985). Die Körpersprache des Helfens. Unveröffentlichtes Manuskript. <http://www.spin-ev.de/> (abgerufen am 04.09.2009).
- Bois-Reymond, M. (1994). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In M. Bois-Reymond, P. Büchner, H.H. Krüger, J. Earius & B. Fuhs (Hrsg.), *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich* (S. 137-219). Opladen: Leske & Budrich.
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.

- Brenzina, T. (1999). Teenage violence toward parents as an adaption of family strain: Evidence from an national survey of male adolescence. *Youth and Society*, 30, 416-444.
- Brisch, K.H. (2007a). *Baby-Beobachtung gegen Aggression und Angst zur Förderung von Feinfühligkeit und Empathie*. Info-Filme.
- Brisch, K.H. (2007b). *Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen*. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 176-191). Göttingen: Hogrefe.
- Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. *American Psychologist*, 52, 1046-1050.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2007). *Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buchholz, S. (1999). *Familien in Bewegung: praktischer Ratgeber zur Förderung der kindlichen Motorik*. Frankfurt am Main: Mehr Zeit für Kinder.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Naidoo, J. & Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Amberg: Fischmann.
- Butterwegge, C. & Klundt, M. (2008). *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit*. <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Kinderarmut.pdf> (abgerufen am 08.08.2008).
- Camaioni, L. (1987). *Origine e sviluppo della competenza sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Campell, D.W. & Eaton, W.O. (1999). Sex differences in the activity level of infants. *Infant and Child Development*, 8, 1-17.
- Campbell, F.A & Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Canevaro, A. & Gamberini, A. (2002). *Esploro il mio corpo e l'ambiente. Gichi e attività per bambini dai 2 ai 7 anni*. Trento: Erickson.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 311-388). New York: Wiley.
- Caspi, A. & Silva, P.A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486-498.
- Celi, F. & Fontana, D. (2004). *Il brutto anatroccolo. Una favola per capire e affrontare emotivamente il tema della diversità*. Trento: Erickson.
- Chambless, D.L. & Ollendick, T.H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, 685- 716.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A. & Toth, S.L. (2000). The efficacy of toddler-parent psychotherapy for fostering cognitive development in offspring of depressed mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 135-148.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.

- Cierpka, M. (2004). *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.
- Cierpka, M. (2007). *Faustlos. Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza*. Roma: Koinè.
- Coie, J.D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 356-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Colombo, B., Fabio, R.A. & Saur, L. (2004). *Le favole che fanno crescere. Superare le difficoltà, accettare consigli e critiche*. Trento: Erickson.
- Corsano, P. (2007). *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*. Roma: Carocci.
- Corsano, P. & Cigala, A. (2004). *So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crook, R. (1990). *Rilassamento per bambini. Giochi in tranquillità per i piccoli e i grandi*. Como: Red.
- Cyrulnik, B. & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Daffi, G. (2009). *Missione compiti. Manuale di sopravvivenza per genitori*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Deegener, G. & Hurrelmann, K. (2002). Kritische Stellungnahme zu Triple P. http://www.kinderschutzbund-bayern.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/stellungnahmen/kritische_stellungnahme_triplep.pdf (abgerufen am 24.04.2010).
- De Mennato, P. (2006). *Per una cultura educativa del corpo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dernick, R. & Küstenmacher, W.T. (2008). *Topfit für die Schule durch kreatives Lernen im Familienalltag*. München: Kösel.
- Dinkmeyer Sr., D., McKay, G.D. & Dinkmeyer Jr., D. (2001). *STEP – Elternhandbuch*. München: Beust.
- Di Norcia, A. (2006). *Valutare la competenza sociale nei bambini*. Roma: Carrocci.
- Eickhoff, C. (2000). *Schutz oder Risiko? Familienwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Einsiedler, W. (1991). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, A.L. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.

- Emery, R. E. (2008). *La verità sui figli e il divorzio. Gestire le emozioni per crescere insieme*. Milano: Franco Angeli.
- Engl, J. & Thurmaier, F. (2001). Sich besser verstehen – die präventiven Programme EPL und KEK als neue Wege der Ehevorbereitung und Ehebegleitung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 364-384). Göttingen: Hogrefe.
- Erkert, A. (2005). *Naschkatze & Suppenkaspar. Mit Spiel und Spaß essen und trinken. Vielfältige Aktivitäten rund um das Essen für Kita, Hort und Grundschule*. Münster: Ökotoxia.
- Fabio, R.A. (2003). *Genitori positivi, figli forti*. Trento: Erickson.
- Farber, E.A. & Egeland, B. (1987). Invulnerability among abused and neglected children. In E.J. Anthony & B.J. Cochler (Eds.): *The invulnerable child* (pp. 253-288). New York: Guilford Press.
- Fartacek, R. & Plöderl, M. (2007). Pilotprojekt „Antistressstraining für Volksschüler im Großarlal“. Tagung der DGS und ÖGS „Suizidale Jugendliche“, Oktober, 2007, Hall in Tirol. http://www.suizidpraevention.at/pdf/fartacek_ploederl.pdf (abgerufen am 03.09.2009).
- Feierabend, S. (2006). Lebenswelt und Mediennutzung von Vorschulkindern und deren Eltern. In G. Frey-Vor & G. Schumacher (Hrsg.), *Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission* (S. 204-234). Baden-Baden: Nomos.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fessmann, K., Kniel, M., Schick, A. & Cierpka, M. (Hrsg.) (2007). *Die Kieselschule*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Fingerle, M. (2000). Vulnerabilität. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 287-293). Göttingen: Hogrefe.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti.
- Frey, D., Spies, R. & Winkler, M. (2004) „Zammgrauft – Ein Projekt von Antigewalt bis Zivilcourage. Für Bayerns Polizei“. München. <http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/gewaltpraevention/massnahmen/zammgrauft/index.shtml> (abgerufen am 24.04.2010).
- Fries, M (2004). *Schreibabys: Wenn die Nerven der Eltern blank liegen*. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_1027.html (abgerufen am 07.08.2008).
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönna, M. (2007). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK Trainingsmanual für ErzieherInnen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. Stuttgart: Utb.
- Fthenakis, W.E. (1995). *Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern – TSK Trennungs- und Scheidungskinder*. Weinheim: Beltz Praxis.
- Fthenakis, W.E., Griebel, W., Niesel, R. Oberndorfer, R. & Walbinger, W. (2008). *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*. München: C.H. Beck.
- Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (2007). *Spielend lernen – Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A. & Wendell, A. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 2: Frühe mathematische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis, W.E. & Walbiner, W. (2008). Auswirkungen auf die Kinder. In W.E. Fthenakis, W. Griebel, R. Niesel, R. Oberndorfer & W. Walbiner (Hrsg.), *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen* (S. 43-84). München: C.H. Beck.
- Fthenakis, W.E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A. & Schmitt, A. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Furmann, B. (2007). „Ich schaffs“. Heidelberg: Carl Auer.
- Fuhrer, U. (2007). *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Hans Huber.
- Giuliani, M. & Vitale, S. (2005). *Io mi arrabbio, noi parliamo... Aggressività e violenza a scuola tra espressione e mediazione*. Roma: Carocci.
- Göppel, R. (2007). Bildung als Chance. In G. Opp & M. Fingerle (2007), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 170-190). München: Ernst Reinhardt.
- Gordon, D.A. (2000). Parent training via CD-ROM: Using technology to disseminate effective prevention practices. *The Journal of Primary Prevention*, 21(2), 227-251.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (1989). *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. München: Heyne.
- Gordon, T. (1999). *Die neue Familienkonferenz. Kinder erziehen ohne zu strafen*. München: Heyne.
- Graf, C., Dordel, S. & Reinehr, T. (2007). *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas*. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Graf, J. (2004). Hilfen zum Leben mit Kindern. Zum Beispiel FamilienTeam. *Lernort Gemeinde*, 22(4), 37-45.
- Graf, J. (2005). *Familienteam – Das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens*. Freiburg: Herder spektrum.
- Graf, J. (2006). Hilfen zum Leben mit Kindern – Zum Beispiel FamilienTeam. *Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e.V.*, 44, 1-7.
- Graf, J. & Walper, S. (2002). *Familienteam – Das Miteinander stärken. Kursleitermanual für den Elternkurs*. Department Psychologie: Ludwig-Maximilians-Universität-München.
- Gregor, A. & Cierpka, M. (2004). *Das Baby verstehen – das Handbuch für Hebammen*. Bensheim: Verlag der Karl-Kübel-Stiftung.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2007). Die Entwicklung von Bindungen: Psychische Sicherheit als Voraussetzung für psychologische Anpassungsfähigkeit. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 279-298). München: Ernst Reinhardt.
- Grotberg, E.H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. <http://www.resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (abgerufen am 03.09.2009).

- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“*. Abschlussbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Hänggi, Y. (2004). Stress and Emotion Recognition: An Internet Experiment Using Stress Induction. *Swiss Journal of Psychology*, 63, 113-125.
- Hänggi, Y., Perrez, M. (2005). Primäre Prävention mit neuen Medien – Angebote für Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 153-167.
- Hanisch, C., Plück, J., Meyer, N., Brix, G., Freund-Baier, I., Hautmann, C. & Döpfner, M. (2006). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 170-183.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352.
- Hampel, P. & Petermann, F. (1998). *Anti-Streß-Training für Kinder*. Weinheim: Beltz PVU.
- Hannaford, C. (2004). *Bewegung, das Tor zum Lernen*. Kirchzarten: VAK.
- Heckhausen, H. (1955). Motivationsanalyse der Anspruchsniveau-Setzung. *Psychologische Forschung*, 25, 118-154.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S. & Harstick, S. (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 82-96.
- Helming, E., Sandmeir, G., Sann, A. & Walter, M. (2008). *Kurzevaluation von Programmen zu frühen Hilfen für Eltern und Kinder und sozialen Frühwarnsystemen in den Bundesländern*. http://www.dji.de/bibs/612_Abschlussbericht_Kurzevaluation_Fruehe_Hilfen.pdf (abgerufen am 27.10.2008).
- Hilbert, A. & Rief, W. (2006). *Adipositas-Prävention*. Bern: Huber.
- Hock, B., Holz, G., Simmedinger, R. & Wüstendörfer, W. (2000). *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main.
- Hock, B., Holz, G., Simmedinger, R. & Wüstendorfer, W. (2000). *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt am Main.
- Holodynski, M. (2007). *Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder*. Enquetekommission „Chancen für Kinder“. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen.

- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim: Beltz.
- Honkanen-Schoberth, P. (2008). *Starke Kinder brauchen starke Eltern: Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes*. Freiburg: Urania.
- Honkanen-Schoberth, P. & Jennes-Rosenthal, L. (2000). *Starke Eltern – Starke Kinder. Elternkurs: Wege zur gewaltfreien Erziehung. Handbuch für Multiplikatoren*. Hannover: Eigenverlag des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e.V.
- Hunger, R. & Zimmer, R. (2007). *Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*. Schorndorf: Hofmann.
- Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2007). *Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hurrelmann, K., Marzinzik, K. & Kluwe, S. (2007). *Evaluation des STEP-Elterntrainings*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften. Abschlussbericht. <http://www.instep-online.de/> (abgerufen am 13.08.2008).
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 159-169.
- Ius, M. & Milani, P. (2007). La storia di Erika: Spunti per una riflessione sui nessi tra educazione familiare e resilienza. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 47-64.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Joseph, J.M. (1994). *The resilient child: Preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Julius, H. & Goetze, H. (1998). Resilienzförderung bei Risikokindern – Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster. *Potsdamer Studententexte*, 15. Potsdam: AVZ-Druckerei.
- Juul, J. (2002). *Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familie stark*. Mannheim/Düsseldorf: Patmos.
- Juul, J. (2007). *Die kompetente Familie. Neue Wege in der Erziehung. Das familylab-Buch*. München: Kösel.
- Juul, J. (2008a). *Das kompetente Kind*. Reinbeck: Rowohlt.
- Juul, J. (2008b). *Nein aus Liebe. Klare Eltern – starke Kinder*. München: Kösel.
- Kagan, J. (1998). Biology of the child. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (pp. 165-176). New York: Wiley.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre – ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA* (S. 57-66). Freiburg: Herder.
- Kasten, H. (2004). *0 bis 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kaufmann, C., Cook, A., Arny, L., Jones, B. & Pittinsky, T. (1994). Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children. *Development and Psychopathology*, 6, 215-229.

- Keller, C. & Koch, G. (2004). „Schreieambulanzen“ – Frühe Hilfen in den ersten Lebensmonaten und -jahren. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Angebote_und_Hilfen/s_1535.html (abgerufen am 07.08.2008).
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 192-238). Lincoln, NE: University of Nebraska Press
- Kirkpatrick, S.W. & Sanders, D.M. (1978). Body image stereotypes: A developmental comparison. *Journal of Genetic Psychology*, 132, 87-95.
- Klein-Heßling, A. & Lohaus, A. (2000). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Klepp, D., Buchebner-Ferstl, S., Cizek, B. & Kaindl, M. (2006). *Elternbildung in Österreich. Evaluierung der Elternbildungsveranstaltungen 2006*. Working Paper Nr. 70. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien. http://131.130.67.132/ftp/projekte/wp_70_elternbildung/wp_70_elternbildung.pdf (abgerufen am 24.04.2010).
- Koglin, U. & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36, 463-472.
- Koler, P., Ladurner, C. & Fiung, T. (2009). *Eltern sein. Mit Kindern wachsen und reifen*. Bozen. Athesia.
- Kruse, J. (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 63-83). Göttingen: Hogrefe.
- Kucklick, E. (2002). *Die hohe Kunst des Helfens*. *GEO*, 4, 126-154.
- Kühn, T. & Petcov, R. (2005). STEP – Das Elterntraining: Erziehungscompetenz stärken – Verantwortungsbereitschaft fördern. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht* (S. 67-85). Opladen: Barbara Budrich.
- Kullmann, K. (2009). Kinder der Angst. *Der Spiegel*, 32, 38-48.
- Laireiter, A.R. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(2), 69-78.
- Largo, R. (2000). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (1999). Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 71-93). München: Ernst Reinhardt.
- Laucht, M., Schmidt, M.H. & Esser, G., (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 97-108.
- Layzer, J.I., Goodson, B.D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs. Volume A: The meta-analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.

- Lehmkuhl, G., Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Fegert, J., Huss, M., Lenz, K., Schmeck, K., Lehmkuhl, U. & Poustka, F. (1998). Häufigkeiten psychischer Auffälligkeiten und somatischer Beschwerden bei vier- bis zehnjährigen Kindern in Deutschland im Urteil ihrer Eltern – ein Vergleich normorientierter und kriterienorientierter Modelle. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26, 83-96.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate. Why the past does not predict the future*. New York: Guilford Press.
- Lohaus, A., Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2006). *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Lombardo, P. (2003). *Dalla motivazione al metodo di studio*. Verona: Vita Nuova.
- Loschi, T. (2001). *Mio figlio sarà intelligente. Scoprire le potenzialità e sviluppare le capacità cognitive*. Trento: Erickson.
- Lösel, F. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien. Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127-139.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1990). Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit: Untersuchungen zu „Invulnerabilität“. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Krankheitsverarbeitungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 103-123). Berlin: Springer.
- Lösel, F., Jaurisch, S., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2007). Prävention von Störungen des Sozialverhaltens – Entwicklungsförderung in Familien: das Eltern- und Kindertraining EFFEKT. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 215-234). Göttingen: Hogrefe.
- Lüders, C. & Gadow, T. (2009). Aufwachsen in Deutschland: Gesunde Kinder. *DJI Bulletin*, 85, 16-17.
- Luthar, S.S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S.S., Suchman, N.E. & Boltas, D. (1997). *Relational Parenting Mothers` Group: A therapist`s manual*. Unpublished manuscript. New Haven, CT: Yale University.
- Maiolo, G. (2007). *L'occhio del genitore. L'attenzione ai bisogni psicologici dei figli*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mangold, T. & Reinders, H. (2003). *Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken. Skalendokumentation des Pretests zur Erhebungswelle 2003*. Frient-Projektbericht Nr. 2. Mannheim: Universität Mannheim.
- Mariani, L. (2006). *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche ed interventi strategici*. Roma: Carocci Faber.
- Martinez, C.R. & Forgatch, M.S. (2001). Preventing problems with boys`non-compliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 416-428.

- Marzinik, K. & Kluwe, S. (2005). *Evaluation des STEP-Elterntrainings*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften. Universität Bielefeld.
- Masten, A.S. & Obradovic, J. (2006). *Competence and Resilience in Development*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, 13-27.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2007). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen*. Augsburg: beta Institutsverlag.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006). Basiskompetenzen von Kindern begleiten und unterstützen – der Beobachtungsbogen Perik. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst*, 1/2, 19-22.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McLoyd, V.C. (1998). Children in poverty: Development, public policy, and practice. In W. Damon, I. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child Psychology in practice* (pp. 135-208). New York: Wiley.
- Meier-Gräwe, U. (2008). *Verarmte Kindheit*. Vortrag auf der Fachtagung „Kinder in Deutschland – eine Bilanz empirischer Studien“. DJI, Berlin (15./16. 10.2008).
- Minsel, B. (1999). Eltern- und Familienbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (S. 603-609). Opladen: Leske & Budrich.
- Moè, A. & Pazzaglia, F. & Friso, G. (2005). *Perchè (non) mi piace la scuola. Come acquisire un atteggiamento positivo verso lo studio*. Trento: Erickson.
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 151-166.
- Morgese, R. (2009). *Penso, imparo e... risolvo! Avventure nel bosco per sviluppare abilità trasversali*. CD-Rom. Trento: Erickson.
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien, Erziehung und Bildung*. Bern: EKFF.
- Mühling, T. & Smolka, S. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Müller, M. (2007). *Gesunde Ernährung für Kinder und Jugendliche*. http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_899.html (abgerufen am 07.08.2008).
- Nadeau, M. (2003). *40 Giochi di rilassamento per bambini da 5 a 12 anni*. Vicenza: Il punto d'incontro.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.

- Nüsken, D & Lindner, E. (2008). *Wissenschaftliche Analyse der Elternbriefe für Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht*. Münster: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Oerter, R. (1995). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 758-822). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2008). *Was brauchen Kinder? Eine entwicklungs- und kulturpsychologische Antwort*. http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=54 (abgerufen am 13.08.2008).
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Oliverio Ferraris, A. (2007). *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Milano: Bur.
- Olweus, D. (1991). Bully / victim problems among school children: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In K. Rubin & D. Pepler (Hrsg.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 410-448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber Verlag.
- O’Neill, H. & Woodward, R. (2002). Evaluation of the Parenting Wisely CD-ROM Parent-Training Programme: An Irish Replication. *Irish Journal of Psychology*, 23(1-2), 62-72.
- Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). *Schreibabys: wenn bei Eltern die Nerven blank liegen*. http://www.familienhandbuch.de/cmain/a_Archiv/s_2809.html (abgerufen am 07.08.2008).
- Opp, G. & Fingerle, M. (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Opp, G. & Teichmann, J. (2008). *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Papoušek, M. (1999). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In: R. Oerter, C. v. Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 148-169). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant’s integrative competence. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 669-720). New York: Wiley.
- Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung*. Bern: Huber.
- Parens, H. & Kramer, S. (1993). *Prevention in mental health*. London: Jason Aronson.
- Pellai, A. (2008). *Il bullo citrullo... e altre storie di tipi un po’ così e un po’ così*. Trento: Erikson.
- Penthin, R. (2007). ... *Eltern sein dagegen sehr: Konzepte und Arbeitsmaterialien zur pädagogischen Elternschulung*. Weinheim: Juventa.

- Petermann, F. (2000). Grundbegriffe und Trends der Klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 9-26). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 175-185.
- Petermann, F. & Schmidt, M.H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15, 118-127.
- Petermann, U. (2006). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten. Geschichten gegen Angst und Stress*. Weinheim: Beltz PVU.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petrone, L. & Troiano, M. (2008). *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo. Strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori*. Milano: Magi.
- Pfister, H. (2005). *Mit anderen die Welt erleben. Wunderflitz – Arbeitsheft zur Förderung der sozialen Kompetenz*. Freiburg: Herder.
- Polinski, L. (2001). *PEKiP: Spiel und Bewegung mit Babys*. Reinbek: rororo Verlag.
- Polizeipräsidium München (2010). „Zammgrauff“ – von Antigewalt bis Zivilcourage. Ein Polizei-Kurs für Jugendliche. München: AOK. <http://www.br-online.de/content/cms/Universalseite/2010/03/10/cumulus/BR-online-Publikation-ab-01-2010--66623-20100310131138.pdf> (abgerufen am 24.04.2010).
- Pramling Samuelson, I. & Carlsson, M.A. (2007). Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenz. In W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Prenzel, M., Lankes, E.M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Svchiefele & K.P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Raabe, K. (2005). *Mädchenspezifische Prävention von Essstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 149-224). Weinheim: Beltz.
- Ravazzolo, C., De Beni, R. & Moè, A. (2005). *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per bambini dai 4 agli 11 anni*. Trento: Erickson.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 46, 340-345.
- Reich, G., Götz-Kühne, C. & Killius, U. (2004). *Essstörungen – Magersucht, Bulimie, Binge Eating*. Stuttgart: Trias.

- Renschmidt, H. (1988). Risikofaktoren, protektive Faktoren und Prävention. In K.P. Kisker, H. Lauter, J.E. Meyer, C. Müller & E. Strömgen (Hrsg.), *Psychiatrie der Gegenwart, Bd. 7: Kinder- und Jugendpsychiatrie* (S. 375-410). Berlin: Springer.
- Rheinberg, F. (2002). Emotionen in die Tat umsetzen. Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 179-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal Of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Robert Koch- Institut (RKI) (2006). *Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS-Elternbroschüre)*. Berlin: druckpunkt.
- Robert Koch- Institut (RKI) (2008). *Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) 2003-2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin: Robert Koch-Institut.
- Rossbach, H.G. & Weinert, S. (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung Bildungsforschung, Band 24*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf (abgerufen am 26.04.2010).
- Roth, I. & Reichle, B. (2008). *Prosoziales Verhalten lernen. „Ich bleibe cool“ – ein Trainingsprogramm für die Grundschule*. Weinheim: Beltz PVU.
- Rubin, K.H., Hastings, P.D., Stewart, S.L., Henderson, H.A. & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68, 467-483.
- Rubin, Z. & Sloman, J. (1984). How parents influence their children's friendship. In M. Lewis (Ed.), *Beyond the dyad* (pp. 223-259). New York: Plenum.
- Ruble, D.N. & Martin, C.L. (1998). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J.P. Schonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood interventions* (pp. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Salisch, M. von (2002). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von & Bretz, H.J. (2003). Ärgerregulierung und die Nutzung von (gewalthaltigen) Bildschirmspielen bei Schulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 15, 122-130.
- Salisch, M. von & Pfeiffer, L. (1998). *Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern – Entwicklung eines Fragebogens, Diagnostica*, 44, 41-53.

- Salisch, M. von & Vogelgesang, J. (2001). *Anger Regulation within Friendship: Development from Preadolescence to Young Adulthood*. Freie Universität Berlin.
- Sameroff, A.J., Bartko, W.T., Baldwin, A., Baldwin, C. & Seifer, R. (1998). Family and social influence on the development of child competence. In M. Lewis & C. Feiring (Eds.), *Families, risk, and competence* (pp. 161-185). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sanders, M.R. (1999). The Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multi-level parenting and family support strategy for the prevention and treatment of child behavior and emotional problems. *Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C. & Turner, K.M.T. (2000). *Positive Erziehung*. Münster: Verlag für Psychotherapie.
- Sann, A. (2002). *DJI Opstapje – Schritt für Schritt*. www.vivafamilia.de/Downlowds/Sann_DJI_Opstapje.pdf (abgerufen am 03.03.2009).
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). *Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3-14.
- Scheithauer, H., Petermann, F. & Niebank, K. (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 15-38). Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. (2007). *Finn Faustlos und die Gefühle*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2002). FAUSTLOS – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten – Praktische Anwendung und Effektivität. *epd-Dokumentation*, 49, 66-75. http://www.roth-programmierung.de/red_upload/8053/documents/epd-Dokumentation.pdf (abgerufen am 07.07.2009).
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schiffer, E. (2003). *Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung*. Weinheim: Beltz.
- Schildbach, B., Loher, I. & Riedinger, N. (1999). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 249-264). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schilling, D. (2000). *Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schneewind, K.A. (2002). „Freiheit in Grenzen“ – Begründung eines integrativen Medienkonzepts zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. <http://www.freiheit-in-grenzen.org/> (abgerufen am 03.09.2009).
- Schneewind, K.A. (2003a). *Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren*. Universität München.
- Schneewind, K.A. (2003b). „Freiheit in Grenzen“ – ein Konzept zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. *IKK-Nachrichten*, 1-2, 9-12.
- Schneewind, K.A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen*. Bern: Huber.
- Schopp, J.H. (2005). *Eltern Stärken. Dialogische Elternseminare – ein Leitfaden für die Praxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Schwarzer, C., Meißner, B. & Buchwald, P. (2001). *Stressmanagement im Erziehungsalltag*. Aachen: Caritasverband für das Bistum Aachen e.V.
- Seemann, H.J. (2000). *Fit für Kids*. Remscheid. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Seiffge-Krenke, I. (2008). Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 822-836). Weinheim: Beltz.
- Seligman, M.E.P (1999a). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Seligman, M.E.P (1999b). *Kinder brauchen Optimismus*. Reinbeck: Rowohlt.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks: Sage.
- Skoluda, S. & Holz, G. (2003). Armut im frühen Kindesalter – Lebenssituation und Ressourcen der Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 22, 111-120.
- Smolka, A. (2002). *Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag Ergebnisse einer Elternbefragung* (ifb-Materialien 5/2002). Bamberg.
- Sodian, B., Koerber, S. & Thoermer, C. (2004). Naturwissenschaftliches Denken im Vorschulalter. In T. Hansel (Hrsg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit* (S. 138-149). Holzheim: Centaurus Verlag.
- Solter, A.J., (2007). *Lacrime e capricci. Cosa fare quando i neonati e i bambini piangono*. Bari: La Meridiana.

- Spiegel, H. & Selter, C. (200). *Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.
- Stasch, M. & Cierpka, M. (2006). *Evaluation des präventiven Elternkurses „Das Baby verstehen“ im Rahmen der Pilotstudie 2006 im Kreis Bergstraße*. Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie. Universitätsklinikum Heidelberg.
- Steckl, J. & Klein-Heßling, A. (2003). Erziehung macht Spaß – der Erziehungsführerschein. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht* (S. 147-152). Opladen: Leske & Budrich.
- Steinbach, O. (2007). Babywatching in der Kindertagesstätte. *Kita Aktuell*, 7.
- Steinhausen, H.C., Metzke, C.W., Meier, M. & Kannenberg, R. (1998). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders: The Zürich Epidemiological Study. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 98, 262-271.
- Stice, E. & Barrera, M.J. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 31, 322-334.
- Suchodoletz, W. von (2007). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Suchodoletz, W. von (2007). Möglichkeiten und Grenzen von Prävention. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 1-9). Göttingen: Hogrefe.
- Suer, P. (2004). *Wenn Babys viel schreien*. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_1122.html (abgerufen am 07.08.2008).
- Suer, P. (2005). *Selbstbewusstsein der Kinder stärken*. www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_800.html (abgerufen am 13.01.2009).
- Sunderland, M. (2004). *Raccontare storie aiuta i bambini. Facilitare la crescita psicologica con le favole e l'invenzione*. Trento: Erickson.
- Sutton, J. & Smith, P.K., (1999). Bullying as a Group Process: An Adaption of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Theunert, H. (2006). „Super Nanny“ & Co.: Die Kontroverse um die Elternflüsterer. In K. Wahl & K. Hees (Hrsg.), *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderungen für die Elternbildung* (S. 71-77). Weinheim: Beltz.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Torrego Seijo, J.C. (2003). *Vinco Vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi*. Bari: La Meridiana.
- Torrego Seijo, J.C. (2004). *La mia motivazione. Attività per sviluppare la voglia di apprendere nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Trattnig, (2006). *Mit mir nicht! Materialien für den Kindergarten zur Prävention von Gewalt, Sucht und Drogen*. http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/aktuelles/2006/pi_218_formation_mit_mir_nicht_information.pdf (abgerufen am 03.09.2009).

- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). *Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht*. Opladen: Leske & Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005). Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(3), 248-262.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2006). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Leske & Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niermann, J. (2002). *Forschungsbericht Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes e.V.* Köln: Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.
- Tschöpe-Scheffler, S. & Wirtz, W. (2008). Familienbildung – institutionelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. In: A. Diller, M. Heitkötter, Th. Rauschenbach (2008), *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen* (S. 157-177). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Veiel, H.O.F. & Ihle, W. (1993). Das Copingkonzept und das Unterstützungskonzept: Ein Strukturvergleich. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 55-63). Bern: Huber.
- Verità, R. & De Marzi, S. (2006). *Pensieri favolosi. Come trasformare le emozioni negative in emozioni positive*. Trento: Erickson.
- Viernickel, S. & Simoni, H. (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (Hrsg.), *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 22-23). Bern.
- Vossler, A. (2006). Was erwarten Eltern von der Erziehungsberatung? In K. Wahl & K. Hees (Hrsg.), *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderungen für die Elternbildung* (S. 58-67). Weinheim: Beltz.
- Wahl, K. & Sann, A. (2006). Resümee und Ausblick: Welche Kriterien sollten kompetente Angebote der Elternbildung erfüllen? In K. Wahl & K. Hees (Hrsg.), *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderungen für die Elternbildung* (S. 139-154). Weinheim: Beltz.
- Walper, S. (1997). Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In L. Böhnisch & K. Lenz, *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 265-281). Weinheim, München: Juventa.
- Walper, S. (2006). Black Box Familie: Wie kompetent sind Eltern in ihrer Erziehung? Was die Wissenschaft über Erziehung weiß. In K. Wahl & K. Hees (Hrsg.), *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderungen für die Elternbildung* (S. 22-31). Weinheim: Beltz.
- Walper (2007). *Kurs „Kinder im Blick“*: <http://www.kinderimblick.de/> (abgerufen am 16.5.2009).
- Walper, S. & Bröning, S. (2007). *Kinder im Blick. Elternkurs zur Stärkung von Erziehungskompetenzen im Rahmen der selektiven und induzierten Prävention*. Vortrag auf der Fachtagung „Prävention bei Familien – neueste Forschungsergebnisse und erfolgreiche Praxisbeispiele für Erziehung und Elternschaft. Fribourg, Schweiz (1.6.2007).

- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Walsh, F. (2008). Ein Modell familialer Resilienz und seine klinische Bedeutung. In R. Welter-Enderlin & B. Hildebrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 43-79). Heidelberg: Carl-Auer.
- Warschburger, P., Petermann, F. & Fromme, C. (2005). *Adipositas. Training mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Waters, E. & Sroufe, A.L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weiß, H. (2007). Frühförderung als protektive Maßnahme – Resilienz im Kleinkindalter. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 158-174). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E.E. (2007a). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20-31). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E.E. (2007b). Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 311-326). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E.E. (2008). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In R. Welter-Enderlin & B. Hildebrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 28-42). Heidelberg: Carl-Auer.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 55-77.
- Wolke, D. (1994). Die Entwicklung und Behandlung von Schlafproblemen und exzessivem Schreien im Vorschulalter. In F. Petermann (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern* (S. 154-208). Baltmannsweiler: Röttger.
- World Health Organization WHO (1946). *Constitution Of The World Health Organization*.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim: Beltz.
- Wustmann, C. (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 17, 71-78.
- Yates, T.M.F. (2006). Resilience at an Early Age and Impact on Child Development: Comments on Luthar and Sameroff. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/YatesANGxp.pdf> (abgerufen am 28.04.2010).
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zander, M. (2008). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Zentner, M.R. (2000). Das Temperament als Risikofaktor in der frühkindlichen Entwicklung. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung* (S. 257-281). Göttingen: Hogrefe.
- Ziegenhain, U., Gebauer, S., Kolb, A.K., Reichle, B. & Franiek, S. (2006). *Auf den Anfang kommt es an. Ein Kurs für junge Eltern*. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 216-229.
- Zimmer, R. (2008). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*. Freiburg: Herder.
- Zimmermann, P. (2008). Vom Emotionserkennen zum Emotionsverständnis. Entwicklungsveränderungen des Wissens von Kindern über Emotionen. In L. Fried (Hrsg.), *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik* (S. 119-123). Weinheim: Juventa.
- Zöller, E., Schick, A. & Bischoff, A. (2008). *Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht*. Frankfurt am Main: Fischer.