Frühkindliche Entwicklung stärken

Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft

WAXMANN

Kerstin Schütte, Heidemarie Rose, Olaf Köller (Hrsg.)

Frühkindliche Entwicklung stärken

Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft

Waxmann 2022
Münster · New York

BRISE Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4567-3
E-Book-ISBN (PDF) 978-3-8309-1973-5
E-Pub-ISBN 978-3-8309-9567-8
https://doi.org/10.31244/9783830995678

Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info.waxmann.com

Corporate Design und Buchgestaltung:
GfG/Gruppe für Gestaltung, Bremen
www.gfg-id.de

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Inhalt

8 Vorwort

14 DAS WARUM

16 Frühkindliche Entwicklung stärken – ein empirisch begründet präventiver Ansatz am Beispiel der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung
Kerstin Schütte & Olaf Köller

28 Herkunftsbedingten Unterschieden evidenzbasiert präventiv begegnen
Olaf Köller & Stefan Luther

32 DAS ANWENDEN

34 Familiäre Gesundheitsförderung – Anspruch und Herausforderung in einem kommunalen Handlungsfeld
Raimund Geene

42 Präventionsketten aufbauen und dauerhaft verankern – für das Aufwachsen in Wohlergehen aller Kinder
Antje Richter-Kornweitz

53 Das Modell *Kinderstuben* – ein Beispiel für eine kooperations- und systemorientierte fortlaufende Entwicklung im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur
Delia Temmler & Oliver Döhrmann

59 Kinder- und Familienzentren als Knotenpunkte einer integrierten Leistungserbringung
Ruth Vera Pelzer & Michael Tobaben

70 DAS QUALIFIZIEREN

72 Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen
Gisela Kammermeyer & Sabine Pregitzer

94 DAS STEUERN

96 Wertschöpfung in der frühkindlichen Entwicklung
Herbert Schubert

103 Prävention von Kinderarmut – ein Gespräch über eine integrierte Politik der frühen Kindheit
Miriam Saati & Anja Durdel

109 Unterstützung kommunaler Gesamtstrategien für ein gelingendes Aufwachsen in Nordrhein-Westfalen
Thomas Weckelmann

113 Drei Fragen an drei Stiftungen
Jacobs Foundation, Auridis Stiftung & die Stiftung Mercator

121 Kommunale Gesamtstrategie *Frühe Kindheit* in Bremen
Anja Stahmann

132 Autorinnen und Autoren

FRÜHKINDLICHE ENTWICKLUNG STÄRKEN

Die Familie, in der wir aufwachsen, bestimmt maßgeblich das Umfeld, in welchem sich die frühkindliche Entwicklung vollzieht. Schon von Beginn an sind wir auf Anregungen aus dem Umfeld angewiesen. Wie günstig diese Anregungen für die Entwicklung des kindlichen Denkens, Fühlens und Sozialverhaltens sind, schlägt sich noch Jahre später in den Bildungs- und Lebenschancen von Jugendlichen und Erwachsenen nieder – zentrale Weichen werden bereits in der frühen Kindheit gestellt. Die Voraussetzungen von Familien, ein entwicklungsförderliches Umfeld für ihre Kinder zu schaffen, sind dabei bekanntermaßen nicht gleich verteilt. Selbst in den wohlhabendsten Gesellschaften gelingt es noch immer nicht, dass Kinder unabhängig von ihrer Herkunft ihr Recht auf Bildung verwirklichen. Systematische herkunftsbedingte Unterschiede in der kindlichen Entwicklung treten bereits lange vor Beginn der formalen Schulbildung auf und bestehen über die Dauer der Schulzeit fort. In Bremen wie in Großstädten insgesamt zeigen sich solche herkunftsbedingten Unterschiede besonders deutlich; auch sind die Bevölkerungsanteile benachteiligter Familien in diesen Kommunen überdurchschnittlich groß. Für Kinder, in deren Elternhaus (oftmals) eine andere Sprache als Deutsch oder insgesamt nur wenig mit dem Kind gesprochen wird, ist der Erwerb der deutschen Sprache besonders wichtig, damit keine sprachlichen Barrieren entgegenstehen, dem Schulunterricht von Anfang an gut zu folgen.

Deutschlandweit haben Kommunen in den letzten Jahren vielfältige Maßnahmen vor Ort implementiert, um vor allem sozioökonomisch und kulturell benachteiligte Familien im Aufwachsen und der Entwicklung der jungen Kinder zu unterstützen. In der Stadtgemeinde Bremen wird die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) dabei systematisch durch die Wissenschaft begleitet. Aus dieser Allianz, zu der außerdem das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Jacobs Foundation zählen, ist letztlich auch die Idee für dieses Buch entstanden. Die Bündelung einiger vorhandener Ansätze und Konzepte in einem kompakten Band soll den Diskurs befördern und dazu beitragen, dass Kommunen bei der Stärkung frühkindlicher Entwicklung voneinander lernen. Die Besonderheit einer unmittelbaren Kooperation mit einem nationalen Wissenschaftsverbund ist sicherlich keine mögliche Allianz für die Breite; grundlegende in Bremen gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse sollten jedoch auf vergleichbare Kommunen übertragbar sein.

Was hat die Entwicklung bestimmt, die zu BRISE und ähnlichen Ansätzen in Deutschland geführt hat? Vor dem Hintergrund eines sich verändernden Verständnisses von Sozialstaatlichkeit sowie eines sich formierenden Paradigmenwechsels in der Bildungs- und Sozialpolitik sind es im Kern drei Faktoren, die im Laufe der letzten 30 Jahre die Dynamik der Politik der frühen Kindheit angetrieben haben und noch heute wirksam sind:

- Vereinbarkeit von Beruf und Familie: Aufbau und Ausbau der Kindertagesbetreuung, Ausweitung von individuellen Rechtsansprüchen,
- Kindeswohlsicherung und Kinderschutz: Intervention und Kontrolle durch das staatliche Wächteramt, Abbau von und Schutz vor exzessivem Stress und Entwicklungsrisiken, Förderung von schützenden Faktoren,
- PISA-Schock[1] und Bildungsarmut: Stärkung der frühkindlichen Bildung und der Familienbildung.

Öffentlich wird seit Jahren immer vehementer die Erwartung artikuliert, dass frühkindliche Bildungsinstitutionen wie auch Schule eine kompensatorische Funktion wahrnehmen, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Trotz teils deutlicher Bemühungen sind die angesprochenen Institutionen aber weit davon entfernt, dieses Ziel zu erreichen. Vielmehr gilt in Fachkreisen inzwischen als unstrittig, dass ein präventiver Ansatz zur Begrenzung herkunftsbedingter Unterschiede in der Entwicklung schon sehr frühzeitig einsetzen und neben dem institutionellen Kontext auch die Familien berücksichtigen sollte. Der Forschungsstand macht weiterhin deutlich, dass Eltern, die aufgrund ihrer Qualifikation und Erwerbssituation oder ihres Zuwanderungsstatus als sozioökonomisch oder kulturell benachteiligt gelten können, besonders von gezielter Unterstützung profitieren (vgl. dazu auch das nachfolgende Kapitel). Es braucht nicht viel Fantasie sich vorzustellen, dass eine herausfordernde Lebenssituation es für Eltern schwerer macht, ein entwicklungsförderliches Aufwachsen ihrer Kinder zu gestalten. Derart benachteiligte Familien sind zudem überproportional von krisenhaften Situationen betroffen; das aktuelle Beispiel der Coronapandemie zeigt eindrücklich, wie die Belastung von Kindern und Jugendlichen insbesondere in den Bevölkerungsgruppen ansteigt, deren Familien auf vergleichsweise geringe Ressourcen zurückgreifen können (z. B. Ravens-Sieberer et al., 2022).

Dass vielerorts vielfältige kommunale Maßnahmen implementiert wurden, ist ein guter erster Schritt. Oftmals gibt es jedoch wenig politische Steuerung der Angebote in einer Kommune und keine Strukturen, die Beteiligung gerade benachteiligter Familien an bewährten Programmen gezielt zu organisieren. „Leuchtturmprojekte“ lassen nachhaltige Wirkungen vermissen; notwendig ist vielmehr eine

1 Dieses Schlagwort kennzeichnet die negativen Reaktionen auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment; vgl. Baumert et al., 2001). PISA ist eine zyklisch durchgeführte internationale Vergleichsstudie, die zum Ende der Pflichtschulzeit (genauer: bei 15-Jährigen) Kompetenzen von Schüler:innen in zentralen Kompetenzbereichen überprüft. Die im Jahr 2000 durchgeführten Tests bescheinigten dem Bildungssystem in Deutschland eine Leistungsfähigkeit, die weit hinter den Erwartungen zurückblieb; alarmierend waren insbesondere die großen Anteile der Schüler:innen mit sehr schwachen Testergebnissen. Zudem zeigten die Befunde unabweisbar den in Deutschland besonders starken Zusammenhang der Kompetenzen von Schüler:innen mit Merkmalen ihrer Familie auf.

Sozialraumentwicklung, die im Lebensstil und im Alltag der Familien nachweislich einen Unterschied bewirkt, sowie eine systematische Professionalisierung von (früh-) pädagogischen Fachkräften in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Dabei bestehen für benachteiligte Familien auf unterschiedlichen Ebenen besondere Hürden, vorhandene Angebote in Anspruch zu nehmen. Informationsdefizite können vergleichsweise leicht ausgeglichen werden, auch für einen niederschwelligen Zugang zu den Familien werden in den Beiträgen in diesem Buch kluge Ansätze vorgestellt.

Ein Zusammenwirken einer Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft verspricht, der anspruchsvollen Aufgabe der Stärkung frühkindlicher Entwicklung am ehesten gerecht zu werden. Ihre Perspektiven haben Vertreter:innen solcher Bündnisse im Rahmen dreier BRISE-Online-Seminare im Herbst des Jahres 2020 vorgestellt und diskutiert. Der vorliegende Sammelband greift die Online-Seminare auf und stellt unterschiedliche Ansätze konzise vor. Vier Handlungsfelder können hier benannt werden, in denen Wissen, Erkenntnisse, Erfahrungen und Strukturgestaltungen für diese komplexe Aufgabe geschaffen werden:

- Praxisrelevante Forschung, die evidenzbasiertes Handeln begünstigt,
- Kapazitätsentwicklung,
- Qualitätssicherung/Personalentwicklung,
- Steuern/Policies/Governance.

Diese Handlungsfelder werden in den vier Kapiteln des Buches adressiert. Fundierte Belege dafür, was wirkt, liegen bereits in einem Maße vor, das evidenzbasiertes Handeln ermöglicht, und werden laufend durch neue Forschungsergebnisse ergänzt. Im Kontext des BRISE-Anliegens und der Fragen zur Stärkung der frühkindlichen Entwicklung ist bei den wissenschaftlichen Arbeiten und der Qualität der Konzeptionierung der Programmatik in den letzten Jahrzehnten eine sehr positive Entwicklung zu verzeichnen.

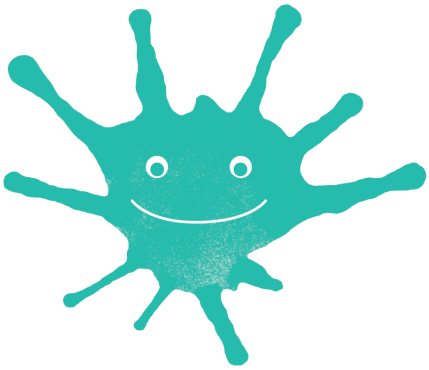
Bei dem Ziel, kohärente, sektoral übergreifende, biografisch orientierte und evidenzbasierte Förderketten zu etablieren (in der Familie, home-based, und in Einrichtungen, center-based), steht an erster Stelle die Schaffung von Kapazitäten, das heißt die Auswahl einer Programmatik, von Angeboten und von Plätzen. Etwas von der Vielfalt der Ansätze in der kommunalen Anwendung wird im zweiten Kapitel deutlich.

Die vorschulische Förderung ist dann besonders erfolgreich, wenn Angebote direkt an die Familien durch Angebote in Kindertageseinrichtungen ergänzt werden. Die Befundlage in Deutschland weist vor allem mit Bezug auf die kognitive Entwicklung von Kindern auf einen erheblichen Professionalisierungsbedarf bei den frühpädagogischen Fachkräften hin (Anders & Roßbach, 2019). Ein Konzept zu deren nachhaltiger Professionalisierung stellt das dritte Kapitel vor.

Im Handlungsfeld der frühen Kindheit (wie auch in anderen) entsteht zunehmend die Einsicht und auch die Notwendigkeit, ein konzeptionell aufeinander abgestimmtes Bündel von Erfolg versprechenden Entwicklungen, Maßnahmen und Bestrebungen sektoral übergreifend und auch integrativ anzulegen. Gefordert werden Konzepte und Arbeitsweisen, die Kontinuität und Kohärenz ermöglichen (gemäß der gleichnamigen Veröffentlichung des Centers on the Developing Child at Harvard University [2016] „From best practices to breakthrough impacts“) sowie eine verbesserte Koordination mit fachpraktischen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen. Hier besteht weiterhin ein konzeptioneller Entwicklungsbedarf und Bedarf für ein besseres Verständnis in Politik und Verwaltung, wie existierende Richtlinien, Regelungen und Praxisstrukturen verändert werden können, um den Erfordernissen Genüge zu tun und das über Legislaturperioden hinweg. Einen Eindruck von der Komplexität dieser Steuerungsaufgabe, kommunal und auf Landes- und Bundesebene, vermitteln die Beiträge im abschließenden Kapitel.

Auch Zukunftsallianzen sehen sich Herausforderungen gegenüber, Schwachstellen, unproduktiven Prozessen, Unwillen, scheinbar unüberwindbaren Hindernissen; wahrnehmbar ist aber vielerorts ein deutlicher Gestaltungswille. Ihn gilt es, in allen beteiligten Bereichen – in Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft – zu nutzen, zu erhalten und zu fördern.

Kerstin Schütte, Heidemarie Rose, Olaf Köller



Literatur

Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families.* Verfügbar unter: https://developingchild.harvard.edu/resources/from-best-practices-to-breakthrough-impacts/

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C. et al. (2022). *Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY Study.* SSRN. https://ssrn.com/abstract=4024489

DAS WARUM

Das Bewusstsein für die Bedeutung frühkindlicher Entwicklung für das weitere Leben ist stark gewachsen. Entsprechend angestiegen sind auch die Forschungsaktivitäten. Mit der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) wird ein empirisch fundierter Ansatz vorgestellt und begründet, der die wissenschaftlichen Erkenntnisse nutzt und erwarten lässt, effektiv sowie effizient die frühkindliche Entwicklung von Kindern zu unterstützen, deren familiäre Situation durch Merkmale charakterisiert ist, die eine Bildungsbenachteiligung bedingen. Kern des Förderansatzes von BRISE ist die Verzahnung bewährter alltagsintegrierter Programme, sodass mit den in der Kommune bestehenden Angeboten eine durchgängige Förderkette realisiert wird.

Frühkindliche Entwicklung stärken – ein empirisch begründet präventiver Ansatz am Beispiel der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung [1]

Kerstin Schütte & Olaf Köller

Ungefragt haben wir alle an der „Lotterie des Lebens“ teilgenommen. Die Eltern, die uns dabei bekommen haben, haben uns bestimmte Merkmale vererbt: körperliche Merkmale wie die ungeliebten Sommersprossen, das volle Haar, aber auch bestimmte Talente und Charaktereigenschaften. Jedoch hat, in welche Familie wir hineingeboren werden, darüber hinaus erheblichen Einfluss darauf, zu welchen Menschen wir heranwachsen. Wer wir sind, ist insbesondere auch Ergebnis unzähliger kleiner und größerer Ereignisse und Erfahrungen. In der frühen Kindheit können wir diese nicht selbst planvoll steuern (was nicht bedeutet, dass das Kind externen Einflüssen unbeteiligt ausgesetzt ist). Bevor wir selbst bewusst „unseres Glückes Schmied“ werden und eigenverantwortlich entscheiden können, ist es Aufgabe von Erwachsenen in unterschiedlichen Rollen, die Umstände und die Erfahrungsumwelten für die verschiedenen Entwicklungsdimensionen möglichst gedeihlich zu gestalten. Neben der körperlichen Gesundheit sind die Entwicklung des Denkens und sozial-emotionale Aspekte von Bedeutung, damit Kinder gute Voraussetzungen haben, den Übergang in die Schule zu bewältigen und ihre Bildungs- und Lebenschancen zu nutzen. Dass von einer Art Losglück abhängig ist, wie gut sich ein Kind entwickeln kann, ist offenkundig ungerecht. Und für die Gesellschaft bestehen neben der moralischen Verantwortung überzeugende (auch eigennützige) Argumente, sich dafür einzusetzen, dass alle Kinder möglichst gut dabei unterstützt werden, ihre Potenziale zu entfalten. Mehr Bildungsgerechtigkeit sollte erzielt werden können, wenn Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungssysteme systematisch wissensbasiert weiterentwickelt werden. Der Forschung kommt dabei die Aufgabe zu, entsprechendes anwendungsorientiertes und handlungspraktisches Wissen bereitzustellen.

1 Kindliche Entwicklung

Die motorische Entwicklung eines Kindes ist gut beobachtbar und wird vielfach von Eltern aufmerksam verfolgt. Das erste selbstständige Umdrehen, das erste Mal Hochziehen, der erste Schritt – während der ersten drei Lebensjahre absolviert ein Kind viele solcher Meilensteine (Pauen, 2018). Nicht unmittelbar beobachtbar ist die Entwicklung des Denkens. Lange bevor Kinder in der Lage sind zu artikulieren, was in ihrem Kopf vor sich geht, vollziehen sich aber bemerkenswerte und bedeutsame Entwicklungsprozesse (Eliot, 2002). Diese laufen nicht einfach automatisiert ab; sie unterliegen Einflüssen der Umwelt des Kindes (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Und für vieles lässt sich doch aus dem Verhalten des Kindes ableiten, welche Meilensteine es bereits absolviert hat (Pauen, 2018). Mit entsprechender Anleitung lässt sich daher sehr gut auch in der frühen Kindheit der Entwicklungsstand auf unterschiedlichen Dimensionen abbilden. Die Forschung hat darüber hinaus spezielle Verfahren entwickelt, die in wissenschaftlichen Untersuchungen zum Einsatz kommen. So können beispielsweise durch die Messung von Blickbewegungen, die anzeigen, wohin das Kind seine Aufmerksamkeit richtet, und die Messung von Gehirnströmen Informationen über die Verarbeitung bestimmter Reize im Gehirn und damit über den Entwicklungsstand eines Kindes gewonnen werden. Beides ist aufgrund der benötigten Ausstattung aufwändig, aber vollkommen schmerzfrei und ungefährlich für gesunde Kinder. Altersgerecht konzipierte, spielerisch angelegte Tests geben darüber hinaus Auskunft über spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die Kinder z. B. in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften bereits erworben haben.[2]

Die Entwicklung des Denkens – die kognitive Entwicklung – ebenso wie die soziale und die emotionale Entwicklung vollzieht sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt und insbesondere den Personen darin (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Entsprechend bedeutsam sind die Anregungen der Eltern, später der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Kitas), für die frühkindliche Entwicklung (Bornstein, 2002). In der frühen Kindheit können Eltern und andere Betreuungspersonen entwicklungsförderliche Anreize in alltäglichen Situationen ohne großen Aufwand geben, z. B. Dinge benennen oder abzählen (allgemein sogenannte mathematikbezogene Sprachangebote), während man sie tut, das Kind zum Denken anregen (vgl. auch

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Verbundprojekt Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV2001A–H gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen. Kofinanziert wird das Projekt von der Stadtgemeinde Bremen und der Jacobs Foundation.

2 Detaillierte Informationen zu Messinstrumenten, die auch in BRISE eingesetzt werden, sind im Internet verfügbar, für Kinder ab vier Jahren z. B. auf der folgenden Seite: https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Daten-und-Dokumentation/Startkohorte-Kindergarten/Dokumentation.

Kammermeyer & Pregitzer, 2022). So erwirbt das Kind quasi nebenbei grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten. Im Unterschied zu Aktivitäten, die gezielt und ausschließlich unternommen werden, um einen Lernfortschritt in einem bestimmten Entwicklungsbereich zu erzielen, werden sie oftmals als alltagsintegriert bezeichnet. Der eher beiläufige Charakter mag aber einen falschen Eindruck davon vermitteln, welche Anforderungen gezielte Lernanregungen in Alltagssituationen an die Erwachsenen stellen. Nicht nur ist grundsätzlich eine Aufmerksamkeit dafür erforderlich, welches Anregungspotential eine gegebene Situation bereithält, voll zum Tragen kommen können Anregungen in Alltagsroutinen dann, wenn sie jeweils an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind. Entsprechend gilt es, dafür aufmerksam zu sein, was das Kind bereits kann und welche Initiative es selbst einbringt. Alltagsintegrierte Lernanregungen haben präventiven Charakter; sie unterstützen die Entwicklung des Kindes und sollten systematisch eingesetzt die Entstehung herkunftsbedingter Unterschiede begrenzen können. Keine für sich genommen hinreichende Maßnahme sind sie aber, wenn bereits eine Entwicklungsverzögerung entstanden ist.

1.1 Herkunftsbedingte Unterschiede in der kindlichen Entwicklung

Die empirische Bildungsforschung war es, die in der deutschen Öffentlichkeit den Diskurs darüber belebt hat, dass der sozioökonomische Status und ein Zuwanderungshintergrund der Familie damit in Zusammenhang stehen, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben. Keine Familie ist wie die andere – um diese Komplexität handhabbar zu machen, nutzt die Forschung möglichst gut objektivierbare Merkmale: Familien werden als bildungsbenachteiligt begriffen, wenn sie aufgrund ihrer Ausbildungs- (schulisch wie beruflich) oder ihrer Erwerbssituation oder aufgrund eines Zuwanderungshintergrunds über vergleichsweise geringe sozioökonomische und kulturelle Ressourcen verfügen (vgl. dazu Baumert & Maaz, 2006). Dies bedeutet weder, dass formal als benachteiligt geltende Familien ihren Kindern grundsätzlich kein entwicklungsförderliches Umfeld gestalten, noch, dass nicht auch in Familien ohne solche Benachteiligung entwicklungsförderliche Anreize fehlen können. Werden aber groß angelegte Vergleichsstudien durchgeführt, die repräsentativ Schüler:innen auf Ebene von Nationalstaaten oder auch innerhalb Deutschlands auf Ebene der Bundesländer untersuchen, werden zuverlässig Zusammenhänge mit beiden Herkunftsmerkmalen nachgewiesen (z. B. Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019; s. dazu auch Köller, 2019).

Dass sich solche herkunftsbedingten Unterschiede nicht erst im Verlauf der Schullaufbahn herausbilden, ist ebenfalls wissenschaftlich belegt; bedeutsame herkunftsbedingte Unterschiede sind bereits sehr früh nachweisbar (u. a. Attig & Weinert, 2019; Fischer & Thierry, 2020; Hahn & Schöps, 2019; Skopek & Passaretta, 2021). Sie drücken sich nicht allein darin aus, welche Kompetenzen und Fähigkeiten ein Kind

bereits erlangt hat, im Gehirn selbst sind herkunftsbedingte strukturelle Unterschiede beispielsweise in solchen Regionen messbar, die für Sprache und Gedächtnis wichtig sind (z. B. Noble et al., 2015).

Die durch die Forschung üblicherweise erfassten Merkmale der Familie stehen dabei für eine Vielzahl von Faktoren, die ihrerseits mit dem jeweiligen Merkmal in Zusammenhang stehen. Welche Wirkmechanismen dahinter stehen, dass sich Kinder positiver entwickeln, je höher beispielsweise der mütterliche Bildungsabschluss oder der sozioökonomische Status der Familie ist, wird durch Forschungsarbeiten zunehmend besser verstanden (z. B. Dailey & Bergelson, 2021; Weinert, Attig & Roßbach, 2017). Auch intuitiv erschließt sich leicht, dass ein geringer sozioökonomischer Status nicht nur bedeuten kann, die Gebühren für einen Baby-Schwimmkurs nicht aufzubringen, sondern grundsätzlicher für finanzielle Sorgen stehen kann, schlechtere Lebensverhältnisse, dadurch bedingt mehr partnerschaftliche Konflikte, Ängste, schlechtere Lebensgewohnheiten und Selbstfürsorge. Wir sprechen in der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) von Familien, deren Lebenssituationen durch bestimmte Herausforderungen gekennzeichnet sind. Dadurch sprechen wir keiner anderen Familie ab, dass ihre Lebenssituation nicht auch herausfordernd sein kann (es gibt wohl keine Eltern, die sich in ihrer Rolle niemals herausgefordert fühlen). Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status oder mit einem Zuwanderungshintergrund teilen aber typischerweise bestimmte Herausforderungen, die es ihnen erschweren, ihrem Kind ein positives Entwicklungsumfeld zu schaffen. Dabei geht es ausdrücklich nicht allein um materielle Ressourcen. Die mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und einem Zuwanderungshintergrund verbundenen Herausforderungen bedingen auch, dass Familien es schwerer haben, sich dem Kind positiv zuzuwenden (Kalil & Ryan, 2020).

Herkunftsbedingte Unterschiede setzen sich darüber hinaus in den Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungssystemen fort. Unterstützungsangebote werden von benachteiligten Familien weniger in Anspruch genommen (z. B. Heinrichs, Bertram, Kuschel & Hahlweg, 2005) und auch die frühe Bildungsbeteiligung ist geringer (d. h., Kinder aus benachteiligten Familien besuchen noch immer seltener eine Kita; Jessen, Schmitz, Spieß & Waights, 2018). Besuchen Kinder aus benachteiligten Familien eine Kita, so ist dies seltener eine Einrichtung hoher Qualität (Lehrl, Kuger & Anders, 2014; Stahl, Schober & Spiess, 2018). Somit besteht gegenwärtig auch im institutionellen Kontext eine strukturelle Benachteiligung dieser Kinder. Darüber hinaus besuchen Kinder, in deren Familien (primär) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird und die daher für den Erwerb hinreichender Kenntnisse der Unterrichtssprache für ihren Schulbesuch auf ein Lernumfeld außerhalb der Familie angewiesen sind, oftmals eine Kita, in welcher nur eine Minderheit der Kinder die Unterrichtssprache als Familiensprache erlernt. Schließlich profitieren benachteiligte Kinder auch nicht so sehr von einem Kita-Besuch wie Kinder aus besser gestellten Familien, wenn das Konzept der Kita stark auf die Eigenaktivität des Kindes setzt; weniger strukturierte

Lernangebote stellen Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit der Kinder, denen benachteiligte Kinder in geringerem Maße gewachsen sind.

1.2 Kindliche Entwicklung wirksam unterstützen

Wie Eltern Bedürfnisse und Signale ihres Kindes wahrnehmen, wie sie darauf reagieren, welche Regeln sie aufstellen und wie und ob sie diese durchsetzen, wie(viel) sie mit ihren Kindern sprechen und spielen – all dies machen Eltern nicht automatisch in einer Weise, welche die kindliche Entwicklung positiv unterstützt. Vielerorts existieren kommunale Angebote, die Eltern wertvolle Impulse und Hilfestellungen geben können. Durch eine strukturierte Teilnahme daran werden Eltern dabei unterstützt, altersgerechte Interaktionen mit hoher Anregungsqualität mit dem eigenen Kind zu gestalten. Indem benachteiligte Eltern solche Angebote wahrnehmen, sollte wirksam vermindert werden können, dass herkunftsbedingte Disparitäten entstehen.

Als Regelfall ist aber anzunehmen, dass insbesondere benachteiligte Familien – selbst in vielfältigen Förderlandschaften – allenfalls einzelne Angebote der regionalen Infrastruktur wahrnehmen. So entstehen längere Phasen, in denen Eltern und Kind keine Unterstützung erhalten. Positive Wirkungen der Teilnahme an einem Angebot erweisen sich dann zumeist als nicht von Dauer (z. B. Puma et al., 2012; Takacs & Kassai, 2019).

Zweifellos ist es für benachteiligte Familien wiederum herausfordernder, ganz praktisch die Wahrnehmung der zusätzlichen Termine zu organisieren. Auch eine größere Distanz zu Institutionen macht sie für Unterstützungsangebote schwerer erreichbar. Dies dürfte in besonderem Maße auf einen so persönlichen Lebensbereich wie die frühkindliche Entwicklung zutreffen.

Gelingt es aber, ihre Familien dafür zu gewinnen, können gute Angebote in der frühen Kindheit die Entwicklung benachteiligter Kinder wirksam fördern (z. B. Schaub et al., 2019, für eine entsprechende Untersuchung im deutschsprachigen Raum). Nehmen benachteiligte Familien systematisch Programme guter Qualität in Anspruch, hat dies nachweislich positive Wirkungen auf die Entwicklung der Kinder, sowohl deren kognitive als auch deren soziale und emotionale Entwicklung (z. B. Anders, 2013; Melhuish et al., 2015). Die besten Wirkungen werden aber dann erreicht, wenn nicht allein die benachteiligte Familie selbst durch entsprechende Programme adressiert wird – sogenannte Home-based Interventions –, sondern wenn diese gekoppelt werden mit institutionellen Maßnahmen, das heißt solchen Maßnahmen, die die Qualität in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen in den Blick nehmen – sogenannte Center-based Interventions (Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005).

Da die Stärkung frühkindlicher Entwicklung durch kurzfristige Programme deutlich weniger erfolgreich ist (s. auch Karoly, Kilburn & Cannon, 2005), mag in gewissen Bereichen ein Umdenken erforderlich sein: Das Ziel besteht nicht darin, die

Teilnehmenden an den Programmen wieder von dieser Unterstützung unabhängig zu machen, vielmehr sollte eine Förderkette zur Stärkung der frühkindlichen Entwicklung als durchgängige Begleitung begriffen werden mit bewusst gestalteten Übergängen, wenn die Familie altersbedingt von einem Programm in das darauffolgende wechselt. Langfristiges Ziel sollte hierbei ein Kulturwandel sein, sodass die strukturierte Inanspruchnahme kommunaler Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungssysteme als selbstverständlicher Aspekt guter Elternschaft wahrgenommen wird.

Auf institutioneller Ebene besteht ein Ziel darin, das Professionalisierungsniveau bei den pädagogischen Fachkräften anzuheben, sodass sie den Kindern angemessene Lernangebote machen und Interaktionen mit hoher Qualität gestalten können (s. auch Kammermeyer & Pregitzer, 2022). Mit dem Ausbau der Kapazitäten in den letzten Jahren haben Sicherung und Steigerung von Qualität nicht Schritt halten können; Anders und Roßbach (2019) attestierten jüngst der Qualität der Kindertagesbetreuung deutlichen Entwicklungsbedarf, dies insbesondere für die bereichsspezifische Förderung. Dass die frühpädagogische Qualität spezifisch für die Sprachentwicklung sowie die Entwicklung im Bereich Mathematik bedeutsam ist, zeigt eine Analyse von 17 in verschiedenen europäischen Staaten durchgeführten Längsschnittuntersuchungen (Ulferts, Wolf & Anders, 2019).

Der Schlüssel zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung liegt nicht im nächsten Angebot, das neu konzipiert und oftmals nur vorübergehend in einer Kommune angeboten wird. Vielmehr begründet der Forschungsstand die Annahme, dass viele Kommunen bereits über eine Infrastruktur verfügen, die durch gezielte Steuerung mehr Wirkung erzielen könnte: Wirksame alltagsintegrierte Angebote, die regional bereits großflächig vorhanden sind, sollten so zu einer Förderkette verknüpft werden, dass benachteiligte Familien sie durchgängig nutzen und somit kontinuierliche Unterstützung erfahren.

2 Die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung

Im Rahmen von BRISE werden in Bremen entsprechende Programme für den Lebensabschnitt von der späten Schwangerschaft bis nach der Einschulung zu einer solchen Förderkette verknüpft. BRISE nimmt insbesondere jene Bereiche der kindlichen Entwicklung in den Blick, die als zentrale Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in das allgemeinbildende Schulsystem gelten. Mit einer derart gezielten Förderung der frühkindlichen und vorschulischen Entwicklung strebt BRISE an, die Chancen von Kindern aus Familien in herausfordernden Lebenssituationen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn und auf ein selbstbestimmtes und persönlich wie beruflich erfolgreiches Leben in wirtschaftlicher Eigenständigkeit zu verbessern.

Um verlässliche Aussagen treffen zu können, wie etwas wirkt – ein Programm, eine Förderkette –, muss ein angemessener Vergleich gezogen werden. Dass sich ein Kind gut entwickelt, welches mit seiner Familie an einer Förderkette teilnimmt,

erlaubt für sich genommen keine Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Kette. Man weiß schließlich nicht, wie sich dieses Kind entwickelt hätte, hätte es nicht oder nicht durchgängig an der Kette teilgenommen. Dies ist auch einer der Gründe, weshalb es kein geeigneter Weg ist, die Eltern direkt nach ihrer Einschätzung zu fragen, ob die Programme die gewünschten Wirkungen erzielen. Die Zufriedenheit der Eltern mit den Programmen dürfte ein wichtiger Aspekt sein, ihre längerfristige Teilnahme zu sichern, und ist deshalb nicht vernachlässigbar. Sie garantiert aber nicht, dass auch das Kind tatsächlich profitiert. Und Eltern, die Mühen auf sich nehmen, die regelmäßige Teilnahme an den Programmen zu arrangieren, sind in besonderer Weise motiviert, diesen Aufwand durch die Wahrnehmung entsprechend positiver Wirkungen gerechtfertigt zu sehen.

Zu BRISE gehört deshalb ein umfassendes Forschungsprogramm, welches die Wirkungen der Förderkette nach wissenschaftlichen Standards überprüft. Das Forschungsprogramm ist auf den Lebensabschnitt von der Schwangerschaft bis zur Einschulung ausgelegt und daran – und damit an BRISE – nehmen nicht nur Familien teil, die eine Förderkette systematisch durchlaufen sollen. Ein aufschlussreicher Schluss auf tatsächliche *Wirkungen* der Förderkette ist dann möglich, wenn es neben Kindern und ihren Familien, die systematisch daran teilnehmen, mindestens eine weitere Gruppe gibt, die sich in genau dieser Hinsicht – und möglichst ausschließlich in dieser Hinsicht – von ihnen unterscheidet. Selbstverständlich verbietet es sich, Kinder und Familien von Unterstützungsangeboten auszuschließen. Jenseits dieses ethischen Arguments ist es aber auch für die Aussagekraft der Untersuchung sinnvoll, den Vergleich mit der bislang üblichen Praxis anzustellen. Ob eine systematische Förderkette aus bestehenden Angeboten die frühkindliche Entwicklung wirksamer stärkt als das bloße Vorhandensein dieser Angebote, ohne dass die benachteiligten Familien gezielt darauf orientiert werden, ist die Kernfragestellung von BRISE. Damit prüft BRISE einen präventiven Ansatz, der gegenüber der bisherigen Praxis nur sehr begrenzt zusätzliche Mittel erfordert.

BRISE ist als sogenannte Feldstudie konzipiert. Ausgehend von Befunden, die unter stärker kontrollierten Bedingungen die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien belegen, prüft BRISE, inwieweit solche positiven Wirkungen nachgewiesen werden können, wenn die Maßnahmen „unter realen Bedingungen“ durchgeführt werden. Häufig ist zu beobachten, dass Maßnahmen nicht den ursprünglich gemessenen Wirkungsgrad haben, wenn es nicht mehr die Wissenschaftler:innen, die sie konzipiert haben, selbst sind, die sie auch umsetzen – dazu tragen verschiedene Faktoren bei. BRISE verzichtet bewusst darauf zu überprüfen, wie „buchstabengetreu“ die Programme der BRISE-Förderkette im Einzelnen umgesetzt werden. Damit soll wiederum nicht gesagt sein, dass ohne Belang ist, wie gut die Programme umgesetzt werden – im Gegenteil betont BRISE ja gerade die entscheidende Bedeutung hoher Qualität. Vielmehr erkennt BRISE damit an, dass Umstände oftmals nicht ideal sind; ein Förderansatz, der nur unter idealen Bedingungen wirksam ist, wäre von sehr begrenztem Nutzen.

Der Rückgriff auf bestehende Angebote bedingt außerdem, dass die Programme der Förderkette nicht an einem einheitlichen theoretisch-konzeptionellen Rahmen orientiert sind. Das gewählte Vorgehen erlaubt, von BRISE auf vergleichbare Kontexte zu verallgemeinern. So sollten die durch die wissenschaftliche Begleitstudie ermittelten Befunde in Bremen auch noch nach Abschluss der Forschungsarbeiten Bestand haben und vergleichbar in anderen Kommunen gelten, welche bestehende alltagsintegrierte Programme zu einer Förderkette verknüpfen.

Die Hoffnung, BRISE rasch gut in Bremen etablieren zu können und große Anteile der benachteiligten Familien für eine Teilnahme zu gewinnen, hat sich nicht erfüllt. Sehr positiv stimmt aber die Erfahrung, dass Familien, die sich einmal zu einer Teilnahme entschlossen haben, diese zumeist nicht vorzeitig beenden. Anteil daran hat aber mutmaßlich auch, dass jeder Familie eine Begleitperson zugeordnet ist, welche sie über die Jahre begleitet, um die jeweiligen Daten zu erheben und die Familien, die strukturiert an den Programmen der Förderkette teilnehmen sollen, dabei zu unterstützen. Um die gute Teilnahmequote nach Abschluss der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung aufrechterhalten zu können, werden ähnlich tragfähige Haltestrukturen gefunden werden müssen.

Zur Untersuchung, wie sich die an BRISE teilnehmenden Kinder in Abhängigkeit von Merkmalen ihres familiären und institutionellen Umfelds auf verschiedenen Dimensionen entwickeln, werden wiederholt über den Lebensabschnitt von der Schwangerschaft bis zur Einschulung umfassend Daten erhoben. Dabei greift BRISE vielfach auf Messinstrumente zurück, deren Güte im Zusammenhang mit zwei wichtigen nationalen Panelstudien gesichert wurde: das Sozio-oekonomische Panel (SOEP; Pagel & Schupp, 2019) sowie die Studie Bildungsverläufe in Deutschland – Nationales Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS; Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011). Mit den Stichproben beider Panelstudien werden zudem vergleichende Analysen möglich sein. In einem für BRISE ausgestatteten modernen Forschungslabor werden regelmäßig auch neurophysiologische Daten erhoben (für weitere Details zur Umsetzung der Langzeitstudie zu BRISE s. Schütte, Köller, Anders & Petermann, 2020). Eine Besonderheit von BRISE besteht zudem sicherlich darin, dass die Wirksamkeit der Förderkette auch zu den Kosten für deren Bereitstellung und Inanspruchnahme in Beziehung gesetzt wird. Erwartet wird, dass der präventive BRISE-Ansatz nicht nur wirksam die Entstehung herkunftsbedingter Unterschiede in der kindlichen Entwicklung begrenzt, sondern auch, dass ein solcher Ansatz effizient ist.

3 Fazit

Warum sollte die frühkindliche Entwicklung gestärkt werden, warum gibt es BRISE und warum sollte die Wissenschaft Teil der Zukunftsallianz sein, die sich für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzt? Bis die wissenschaftliche Begleitstudie zu BRISE

Aussagen über die Wirksamkeit der Förderkette treffen kann, vergehen Jahre; Aussagen sind erst dann seriös möglich, wenn eine hinreichend große Zahl von Kindern mit ihren Familien über den gesamten Lebensabschnitt bis zur Einschulung begleitet wurde. Ob die erwarteten langfristigen Effekte auf Schulabschlüsse, Erwerbstätigkeit usw. eintreten, kann entsprechend noch deutlich später überprüft werden. Auf einen vermeintlich perfekten Forschungsstand zu warten, würde aber unnötig lähmen. Der Forschungsstand rechtfertigt schon jetzt, kommunale Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungssysteme auf eine integrierte durchgängige Unterstützung von (benachteiligten) Familien auszurichten. Dass bedeutsame herkunftsbedingte Unterschiede schon in der kindlichen Entwicklung bestehen, steht außer Frage. Während laufend neue Erkenntnisse gewonnen werden, auf welche Weise bestimmte Merkmale des Umfelds die kindliche Entwicklung beeinflussen, weiß man längst vieles, um benachteiligte Familien wirksam zu unterstützen. Solche bestehende Evidenz sollte genutzt werden.

Die Wissenschaft in Vorhaben wie BRISE und grundsätzlich in Veränderungsprozesse einzubinden, erhöht zweifellos die Komplexität und den Aufwand. Insofern ist dies mühsam und das Warten auf Befunde strapaziert die Geduld. Solide wissenschaftliche Begleitung ermöglicht jedoch, nachzujustieren oder umzusteuern, wenn Maßnahmen ihr Ziel nicht erreichen oder sogar nachteilige Wirkungen haben. Gute Absichten und gesunder Menschenverstand ersetzen nicht nach wissenschaftlichen Kriterien überprüfte Wirkungen von Maßnahmen. Eindrücklich illustriert dies ein programmatischer Ansatz, welcher eine abschreckende Wirkung auf (vermeintlich) gefährdete Jugendliche beabsichtigt: Durch Besuche in Haftanstalten mit Austausch mit Inhaftierten soll die Wahrscheinlichkeit reduziert werden, dass die Jugendlichen zukünftig straffällig werden. Das Gegenteil ist aber der Fall – die Teilnahme an einem solchen Programm *erhöht* die Wahrscheinlichkeit von Straffälligkeit – und begünstigt also Verhalten, welches sie hätte verhindern sollen (Petrosino, Turpin-Petrosino, Hollis-Peel & Lavenberg, 2013). Dieses Beispiel mag drastisch erscheinen, doch grundsätzlich gilt, dass es notwendig ist, sich mit geeigneten Mitteln der Wirkungen von umgesetzten Maßnahmen zu versichern. Auch wenn Maßnahmen nicht schaden, sondern vielleicht „nur“ wirkungslos sind, wären die begrenzten finanziellen Ressourcen andernorts besser investiert. Und die Chance, daran teilnehmende Kinder und ihre Familien tatsächlich zu unterstützen, wäre vertan. Natürlich ist ohne finanziellen Aufwand auch keine wissenschaftliche Untersuchung möglich. Dieser Aufwand rechnet sich aber, wenn die wissenschaftliche Evidenz genutzt wird, um verfügbare Ressourcen anschließend zielgerichteter insbesondere zum Nutzen benachteiligter Kinder einzusetzen.

Literatur

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16,* 237–275. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5

Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Attig, M. & Weinert, S. (2019). Häusliche Lernumwelt und Spracherwerb in den ersten Lebensjahren. *Sprache-Stimme-Gehör, 43,* 86–92. https://doi.org/10.1055/a-0851-9049

Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.springer.com/de/book/9783531147413

Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C. & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 35–47. https://doi.org/10.1080%2F01650250444000315

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (Suppl 2). https://doi.org/10.1007/s11618-011-0198-z

Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (S. 3–43). Mahwah: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (Bd. 1: Theoretical models of human development, 6. Aufl., S. 793–828). New York: Wiley.

Dailey, S. & Bergelson, E. (2021). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science, 25*, e13192. https://doi.org/10.1111/desc.13192

Eliot, L. (2002). Was geht da drinnen vor? *Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren.* Berlin: Berlin.

Fischer, J.-P. & Thierry, X. (2020). Are differences between social classes reduced by non-symbolic numerical tasks? Evidence from the ELFE cohort. *British Journal of Educational Psychology, 91,* 286–299. https://doi.org/10.1111/bjep.12363

Hahn, I. & Schöps, K. (2019). Bildungsunterschiede von Anfang an? Die Bedeutung von Struktur- und Prozessmerkmalen für die naturwissenschaftliche Kompetenz von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung, 8,* 3–12. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000405

Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Parent recruitment and retention in a universal prevention program for child behavior and emotional problems: Barriers to research and program participation. *Prevention Science, 6,* 275–286. https://doi.org/10.1007/s11121-005-0006-1

Jessen, J., Schmitz, S., Spieß, C. K. & Waights, S. (2018). Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. *DIW Wochenbericht, 38,* 825–835. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2018-38-1

Kalil, A. & Ryan, R. (2020). Parenting practices and socioeconomic gaps in childhood outcomes. *The Future of Children, 30,* 29–54. https://doi.org/10.1353/foc.2020.0004

Kammermeyer, G. & Pregitzer, S. (2022). Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen. In K. Schütte, H. Rose & O. Köller (Hrsg.), *Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft* (S. 72–92). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995678

Karoly, L. A., Kilburn, M. R. & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise.* Santa Monica: RAND.

Köller, O. (2019). Bildungsgänge im Sekundarbereich I. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 507–532). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehrl, S., Kuger, S. & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft, 42,* 132–151. https://doi.org/10.25656/01:12854

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K. et al. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development.* Verfügbar unter: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M. et al. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience, 18,* 773–778. https://doi.org/10.1038/nn.3983

Pagel, L. & Schupp, J. (2019). Die Haushaltspanelstudie Sozio-oekonomisches Panel (SOEP) und ihre Potenziale für Sekundäranalysen. In M.-C. Begemann & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe – Qualitative und quantitative Sekundäranalysen und beispielhafte Untersuchungen* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer VS.

Pauen, S. (2018). *Vom Baby zum Kleinkind. Beobachtung, Begleitung und Förderung in den ersten Jahren.* Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54933-9

Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C., Hollis-Peel, M .E. & Lavenberg, J. G. (2013). 'Scared Straight' and other juvenile awareness programs for preventing juvenile delinquency. *Cochrane Database of Systematic Reviews,* Article CD002796. https://doi.org/10.1002/14651858.CD002796.pub2

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F. et al. (2012). *Third grade follow-up to the Head Start Impact Study: Final report* (OPRE Report № 2012–45). Verfügbar unter: http://eric.ed.gov/?id=ED539264

Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A. & Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly, 48,* 173–185. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.007

Schütte, K., Köller, O., Anders, Y. & Petermann, F. (2020). Kontinuität als Schlüssel zu wirksamer Förderung frühkindlicher Entwicklung benachteiligter Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 67.* https://doi.org/10.2378/peu2020.art27d

Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces, 100,* 86–112. https://doi.org/10.1093/sf/soaa093

Stahl, J. F., Schober, P. S. & Spiess, C. K. (2018). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly, 44,* 304–317. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011

Takacs, Z. K. & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin, 145,* 653–697. https://doi.org/10.1037/bul0000195

Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development, 90,* 1474–1489. https://doi.org/10.1111/cdev.13296

Weinert, S., Attig, M. & Roßbach, H.-G. (2017). The emergence of social disparities – Evidence on early mother–child interaction and infant development from the German National Educational Panel Study (NEPS). In H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Childcare, early education, and social inequality. An international perspective* (S. 89–108). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.

Herkunftsbedingten Unterschieden evidenzbasiert präventiv begegnen

Olaf Köller & Stefan Luther

Prof. Dr. Olaf Köller, Sprecher des Forschungsverbunds der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) im Gespräch mit Herrn Ministerialdirigent Dr. Stefan Luther, Leiter der Unterabteilung Allgemeine Bildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Olaf Köller: *Lieber Herr Luther, das Bundesministerium für Bildung und Forschung ist ein wesentlicher Zuwendungsgeber für die empirische Bildungsforschung. Der Fokus liegt dabei oftmals auf dem Lehren und Lernen im schulischen Bereich. BRISE setzt früher an und hat zum Ziel, die frühkindliche Entwicklung zu stärken – die Verantwortung hierfür liegt u. a. in den Kommunen. Welchen Stellenwert hat der frühkindliche Lebensabschnitt aus Ihrer Sicht und welche spezifischen Herausforderungen stellen sich bildungsbenachteiligten Familien?*

Stefan Luther: Gute Bildung von Anfang an – das ist das Fundament eines zukunftsfähigen Bildungswesens und einer leistungsfähigen Wissensgesellschaft. Gute Bildung ab dem frühen Kindesalter ist für die gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder unerlässlich und die Basis für ein gelingendes lebenslanges Lernen, denn die spezifischen Erfahrungen in den ersten Lebensjahren wirken sich langfristig auf die Bildungs- und Teilhabechancen der Kinder aus. Deshalb sollen jedem Kind, unabhängig von seiner sozialen, kulturellen oder familiären Herkunft gleichermaßen Chancen auf gute frühe Bildung gegeben werden.

Die gängige Praxis in der frühkindlichen Bildung zeigt, dass spezifische Förderangebote gerade von Kindern und Familien, für die sie bestimmt sind, lediglich partiell oder gar nicht wahrgenommen werden. Deshalb werden in der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) existierende und bewährte

alltagsintegrierte Förderangebote gebündelt und zu einer Maßnahmenkette verknüpft. Begleitend untersucht ein Forschungskonsortium deren Wirkung auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern aus sozial und kulturell benachteiligten Familien. Die Maßnahmenkette soll sowohl die häusliche als auch die institutionelle Interaktionsqualität verbessern und zielt damit auf die frühzeitige Unterstützung von Eltern sowie die Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kitas.

Olaf Köller: *David Weikart hat vor beinahe 40 Jahren in Bezug auf das Perry Preschool Project und ähnliche längsschnittliche Untersuchungen beklagt: „Such research receives praise more often than it receives funding." (1984, S. XVI). Tatsächlich wird mit BRISE nun erstmals der komplette erste Lebensabschnitt bis zur Einschulung in den Blick genommen und dabei quasi-experimentell Wirkungen einer durchgängigen Unterstützung der Kinder und Familien mit etablierten Angeboten untersucht. Der Forschungsverbund ist sich des Vertrauens und der Wertschätzung sehr bewusst, die durch die Forschungsförderung über insgesamt mehr als 8 Jahre und mit einem deutlich zweistelligen Millionenbetrag zum Ausdruck kommt. Warum fördert das BMBF eine Studie wie die wissenschaftliche Begleitung von BRISE?*

Stefan Luther: Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zeigen auch im internationalen Vergleich, wie wichtig frühe Förderung ist. Sehr früh einsetzende, öffentlich finanzierte und qualitativ hochwertige Programme erweisen sich als besonders rentabel und versprechen – neben den positiven Wirkungen für die Kinder und deren Familien – die höchsten langfristigen Bildungsrenditen. Dies betrifft v. a. bildungsbenachteiligte Kinder. BRISE basiert auf der Überzeugung, dass systematische Programme zur frühkindlichen Förderung sozial und kulturell benachteiligter Kinder positive Effekte auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung dieser Kinder haben. Ziel ist es, soziale Nachteile von Kindern auszugleichen, bevor sie die Entwicklung beeinträchtigen können. In dem quasi-experimentellen Design wird die kumulative Wirksamkeit der Förderung untersucht, und zwar vom Lebensbeginn an bis ins Schulalter. BRISE generiert längsschnittliche Daten zur Implementationsforschung im Bereich der Frühförderung; die gewonnenen Forschungsdaten werden langfristig über Forschungsdatenzentren zur Nachnutzung bereitgestellt. Zudem entwickelt BRISE diagnostische Verfahren weiter – insbesondere zur frühkindlichen Entwicklung und Interaktionsqualität – und stellt sie der Wissenschaft und der Öffentlichkeit zur Verfügung.

Olaf Köller: *Die Relevanz (früh-)kindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungsangebote wird vermehrt wahrgenommen, insbesondere für jene Kinder, deren Familien es besonders schwer haben, ihnen ein gutes Entwicklungsumfeld zu schaffen. Als Direktor eines Leibniz-Instituts habe ich – wie viele Kolleg:innen im Forschungsverbund – den Anspruch, unsere wissenschaftliche Arbeit zum Wohl und zum Nutzen der Gesellschaft zu betreiben. Worin sehen Sie den Beitrag der Forschung zu einer*

Stärkung der frühkindlichen Entwicklung und wie könnte dieser noch stärker zum Tragen kommen?

Stefan Luther: Dass frühkindliche Bildung entscheidend ist für den weiteren Bildungserfolg von Kindern, wissen wir aus Ergebnissen der Bildungs- und Kindheitsforschung. Die Forschung zur frühen Kindheit wurde in den vergangenen Jahren ausgebaut. Zum einen natürlich durch die Arbeiten des Deutschen Jugendinstituts, aber auch im Rahmen der vom BMBF geförderten Bildungsforschung. Es wurden mehrere Förderrichtlinien aufgelegt, z. B. zum Übergang von Kita zur Schule und zu der Qualität in der frühen Bildung. Das BMBF hat außerdem mit der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte und begleitender Forschungsförderrichtlinien einen Schwerpunkt auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals gelegt. Trotzdem ist die Bildungsforschung zur frühen Kindheit sicher noch ausbaufähig. Empirisches Wissen und forschungsbasierte Erkenntnisse über Gelingensbedingungen guter früher Bildung für die Praxis bereitzustellen, ist deshalb weiterhin Anliegen der vom BMBF geförderten Forschung. Das BMBF-Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung hat die Förderung über alle Bildungsetappen – von der frühkindlichen Bildung bis zur Erwachsenenbildung – im Blick. In den verschiedenen Lebensphasen sollen Fragen der Entfaltung und Entwicklung individueller Potenziale Gegenstand der Förderung sein.

Olaf Köller: *Welche Erwartungen knüpft das BMBF an BRISE und welche Lehren sind vielleicht für andere Politikfelder zu ziehen?*

Stefan Luther: Erstmalig in Deutschland wird mit BRISE eine Intervention zur Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen langfristig ausgerichtet und quasi-experimentell untersucht. Der Politik wird mit BRISE empirisch fundiertes Handlungswissen über präventive Ansätze zur Verfügung gestellt. So kann dem Entstehen von herkunftsbedingten Unterschieden und den damit verbundenen gesellschaftlichen Folgekosten entgegengewirkt werden. Zudem liefert die wissenschaftliche Studie von BRISE wichtige Erkenntnisse zur Zusammenarbeit mit Familien, die vor besonderen Herausforderungen stehen. Die Dokumentation dieser Erkenntnisse bietet wichtige, auch methodische Grundlagen für zukünftige Forschung und Forschungsförderung.

Für deutsche Großstädte mit vergleichbarer Förderinfrastruktur kann das Verbundprojekt BRISE Modellcharakter haben. Ein systematischer Austausch mit interessierten Städten in Deutschland erfolgt in BRISE begleitend über eine eigens entwickelte mehrstufige Transferstruktur.

Olaf Köller: *Ende letzten Jahres haben sich die Parteien der neuen Bundesregierung auf ihren Koalitionsvertrag geeinigt. Darin finden explizit auch die Belange von Kindern*

und Familien mit Kindern Berücksichtigung. Welche Potenziale stecken für die Stärkung in der frühen Kindheit im Koalitionsvertrag?

Stefan Luther: Der Koalitionsvertrag sieht vor, die frühkindliche Bildung zu stärken und sich auf die Kinder und Familien zu konzentrieren, die am meisten Unterstützung brauchen, jedes Kind soll die gleiche Chance auf Entwicklung und Verwirklichung haben. Dies ist ein Baustein im Gesamtkontext der angestrebten Bildungsstrategie. Als Chancenministerium setzen wir uns von der frühen Bildung über Schule und berufliche Bildung bis zum Studium und der Erwachsenenbildung über alle Lebensphasen für eine bestmögliche Bildung ein.

Olaf Köller: *Wir danken Ihnen für dieses Engagement und für die Möglichkeit, mit BRISE wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, auf die sich politische Maßnahmen zur Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit und zur Nutzung aller Bildungspotenziale stützen können.*

Literatur

Weikart, D. P. (1984). Preface. In J. R. Berrueta-Clement, L. J. Schweinhart, W. S. Barnett, A. S. Epstein & D. P. Weikart (Hrsg.), *Changed lives. The effects of the Perry Preschool Program on youth through age 19* (S. XIII–XVII). Ypsilanti: High/Scope Educational Research Foundation.

DAS ANWENDEN

Der Ausgangspunkt für die Beiträge in diesem Kapitel ist das Kind mit seinen Eltern in der für den Verlauf der Bildungsbiografie kritischen Lebensphase von der Schwangerschaft der Mutter bis zum Eintritt in die formale Bildungsinstitution Schule. Eine übergreifende systematisch biografisch aufbauende Förderkette mit programmatischen Angeboten und Maßnahmen wird immer mehr als effektive und effiziente Herangehensweise betrachtet und gefordert. Es werden verschiedene Ansätze und Erfahrungen dafür vorgestellt, in Kommunen erfolgreich Denken und Handeln in Systemen zu etablieren. Die Ansätze möchten Antwort geben auf die mit übergreifenden Förderketten verbundenen Ansprüche inklusive der geforderten Qualitätsdimensionen.

Familiäre Gesundheitsförderung – Anspruch und Herausforderung in einem kommunalen Handlungsfeld

Raimund Geene

Familien bilden den Ort der primären Sozialisation für Eltern und Kinder (z. B. Kolip & Lademann, 2012). Wie kann gesundes Aufwachsen vor Ort ausgestaltet sein, um Kinder und Familien zu unterstützen und ihre Gesundheitschancen nachhaltig zu verbessern? Zur inhaltlichen Ausrichtung dieser anspruchsvollen Aufgabe dient das Konzept der familiären Gesundheitsförderung (Geene, 2018). Es fokussiert insbesondere die Nutzerperspektive der Familien. Nachfolgend wird familiäre Gesundheitsförderung präzisiert mit Beispielen dafür, welche inhaltlichen Schwerpunkte kommunalen Handelns zur Stärkung familiärer Gesundheit gesetzt werden können.

Aus dem Blickwinkel der Nutzerperspektive von Familien werden einerseits *lebensphasen*spezifische Bewältigungsaufgaben unterschieden, wobei die Phasen Schwangerschaft, frühe Kindheit und Adoleszenz sowie die *Übergänge* zwischen den altersspezifischen Sozialisationsinstanzen besonders vulnerabel sind. Andererseits bestehen belastete *Lebenslagen* entlang familiärer Adversionen wie Armut, Isolation, Alleinerziehenden, Fremdunterbringung oder Erkrankung, die lebenslagenspezifische Ansätze für Gesundheitsförderung und Prävention bedingen. Angebote der familiären Gesundheitsförderung sollten Stigmatisierung vermeiden und Familien lebensphasen- und lebenslagenspezifisch über Kommunen und weitere Settings[1] unterstützen.

Das Konzept der familiären Gesundheitsförderung kann hier helfen, das Handlungsfeld inhaltlich zu festigen, indem es einen Rahmen mit Qualitätsanforderungen für gesundheitsförderliche Aktivitäten aufzeigt. Mit dem Postulat, Sozial-, Jugendhilfe- und Gesundheitsleistungen nicht anbieter-, sondern nachfrage- bzw. nutzerorientiert vorzuhalten, stellt Nutzerorientierung eine zentrale Zukunftsanforderung an alle gesundheitlichen und sozialen Angebote dar (Bauer, Rosenbrock & Schaeffer, 2005). Diese Anforderung stellt sich für alle – also auch für überregionale – Angebote, ist aber auf der Ebene der Kommunen besonders bedeutsam, insofern hier am unmittelbaren Nahbereich der Bewohner:innen angesetzt werden kann.

1 Familiäre Gesundheitsförderung als nutzerorientiertes Konzept

Ziel familiärer Gesundheitsförderung ist die nutzerorientierte Darstellung und Identifikation von Präventionsbedarfen und Präventionspotenzialen, jeweils spezifisch für einzelne Lebensphasen und Lebenslagen (Geene et al., 2016). Gemäß einem modernen Familienverständnis adressiert familiäre Gesundheitsförderung Familien als soziale Systeme mit habituellen Logiken und geschlechts-, milieu- und kulturspezifischen Ordnungsmustern, die anerkannt und wertgeschätzt werden sollten. Eine solche empathische Haltung entspricht dem Gebot der familiären Autonomie, das in Art. 6 GG in Verfassungsrang garantiert ist, und ermöglicht gleichermaßen Zugang, Verständnis und Interessenvertretung von Familien (Kernstrategie *Advocacy* der Ottawa-Charta[2]). Orientiert wird nicht auf „familiäre Optimierung", sondern durch angemessene und realistische Schritte auf das Ziel einer „hinreichend guten Familie" (Thiessen, 2016), sodass Familien im Idealfall Orte gegenseitiger Unterstützung bilden (Kolip & Lademann, 2012).

Familien gelten nach dem Konzept der Weltgesundheitsorganisation (WHO) jedoch nicht als Setting und sind entsprechend auch keine Lebenswelten gemäß Legaldefinition des Präventionsgesetzes (PrävG; § 20a SGB V). Vielmehr wird Gesundheitsförderung in der Familie, so der Wortlaut der Gesetzesbegründung, indirekt über die Lebenswelten Kita und Schule sowie „insbesondere durch die enge Zusammenarbeit mit den verschiedenen Disziplinen und Sektoren wie etwa der Familienbildung in der Lebenswelt Kommune/Stadtteil unterstützt" (Geene & Reese, 2016, S. 110). Damit verweist die Gesetzesbegründung auf die kommunal verantwortete Kinder- und Jugendhilfe, wobei die Familienbildung (nach § 16 SGB VIII) explizit erwähnt wird.

Die Kinder- und Jugendhilfe hält neben der Familienbildung noch zahlreiche weitere Angebote vor, Familien zu fördern. Das Bundeskinderschutzgesetz 2012 führte Frühe Hilfen als flächendeckende Netzwerke ein, die 2017 als Regelleistungen über die Bundesstiftung Frühe Hilfen verstetigt wurden (Geene, 2017). Das PrävG verpflichtet die Krankenkassen – zusätzlich zu dem Auftrag zur Gesundheitsförderung in Lebenswelten – auch dazu, Angebote für Familien wie ärztliche Präventionsberatung, Präventionsempfehlungen sowie Präventionskurse zur Steigerung der gesundheitlichen Elternkompetenz, wie es in der Gesetzesbegründung zum neu geregelten § 26 SGB V heißt (Geene & Reese, 2016, S. 221), zu finanzieren. Hebammen, Gynäkolog:innen (nach § 24d SGB V) sowie Pädiater:innen (nach § 26 SGB V) sind nun verpflichtet,

1 Unter einem Setting (einer Lebenswelt) wird ein klar abgegrenztes soziales System verstanden, wie z. B. Schule, Betrieb, Gemeinde. Der Setting-Ansatz verfolgt das Ziel, Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen so zu verändern, dass diese sich positiv auf die Gesundheit der Einzelnen auswirken. Dafür sind teilweise komplexe organisationsspezifische Veränderungen notwendig.

2 Verfügbar unter: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf.

Schwangere und Eltern über regionale Unterstützungsangebote für Eltern und Kind zu informieren.

Allerdings gibt es bislang kaum professionelle Zuständigkeiten, kaum standardisierte Methoden und nur wenige Akteur:innen der familiären Gesundheitsförderung. Das Handlungsfeld ist konzeptionell wie praktisch erst wenig ausgestaltet. Diesem Desiderat begegnend, werden hier nachfolgend entlang von Lebensphasen und Lebenslagen besondere Präventionsbedarfe, aber auch Potenziale für familiäre Gesundheitsförderung und Prävention dargestellt.

1.1 Familiäre Lebensphasen

Familiäre Gesundheitsförderung kann *vertikal* entlang der Lebensphasen konzipiert werden. Die Lebensphase rund um die Geburt ist im vom Bundesministerium für Gesundheit [BMG] 2017 veröffentlichten sogenannten Gesundheitsziel ausdifferenziert (BMG, 2017). Hier werden Potenziale zur salutogenen Ausrichtung und Rahmenbedingungen benannt wie u. a. vernetzte Unterstützungsangebote, Minderung von Ausgrenzungs- und Armutsfolgen sowie Förderung konfliktarmer Übergänge und familiärer Selbsthilfeförderung. Eine vertiefende Betrachtung bietet das 10-Phasen-Modell (Geene & Bacchetta, 2017), in dem von präkonzeptioneller Phase bis zum Ende des ersten Lebensjahres Bewältigungsaufgaben identifiziert und Strategien zur Ressourcenstärkung familienspezifisch abgeleitet werden können.

Für die Familie (primäre Sozialisation) können Kindertageseinrichtungen und Schulen (sekundäre Sozialisation) als Entlastung und Unterstützung, aber auch problemverschärfend erlebt werden, wenn habituelle Regeln der Familie konfligieren. Beide Institutionen sind gut geeignet für den Settingansatz, durch den sich die Beteiligten kollektiv und individuell selbstwirksam erleben sollen, sodass sie ihren Alltag als eine Quelle der Gesundheit empfinden (Geene & Rosenbrock, 2012). Auch außerschulische Freizeit- und Sportangebote (*tertiäre Sozialisation*) eröffnen neue Lebenswelten.

1.2 Belastete Lebenslagen von Familien

Horizontal zeigen sich Belastungsfaktoren von Familien, denen mit Belastungssenkung und Ressourcenstärkung begegnet werden sollte. Maßnahmen befinden sich in einem doppelten Dilemma: Sie betreffen eher Symptome und können damit Ursachen kaum lösen; zudem kann die Art der Thematisierung die Stigmatisierungsgefahr erhöhen.

Benachteiligungen u. a. wegen sozialer Lage, Herkunft oder Alter stellen Belastungsfaktoren dar und korrelieren mit familiären Adversionsrisiken. Sie können als Negativspirale elterliche Konflikte, psychische und Suchterkrankungen, belastende Wohnverhältnisse, geringe soziale Unterstützung, chronische Belastungen und weitere

Risiken verstärken. Solche Risiken korrelieren mit späteren Gesundheitsproblemen, wenngleich sich etwa ein Drittel der hochbelasteten Kinder als resilient entwickelt (Egle et al., 2016).

Ein überlagerndes Thema ist Familienarmut, die in bzw. durch die Phase der Erstgeburt (Familienwerdung) kulminiert. Familiäre Gesundheitsförderung orientiert auf Begrenzung von Armut, z. B. durch rechtliche, politische und moralische Anwaltschaft, durch Vermittlung günstigen Wohnraums sowie Handlungswissen über Fördermöglichkeiten sowie auf Reduktion von Armutsfolgen im Sinne einer Pufferfunktion durch verbesserte Ressourcenallokationen, insbesondere finanzielle (z. B. durch Kindergrundsicherung) sowie soziale Unterstützung (z. B. durch Patenmodelle, Selbsthilfe, Familien- und/oder Kindererholung oder berufliche (Re-)Integration; Geene, 2018).

Wegen fließenden Übergangs und Stigmatisierungsgefahr empfiehlt sich einerseits, belastete Familien speziell zu adressieren (adressatenspezifische primäre Prävention), z. B. über Sozialräume, sowie andererseits spezifische Qualitätsmerkmale zu berücksichtigen (z. B. parallele Kinderangebote bei Elterntreffs; Geene & Töpritz, 2017). Bei psychischen und Suchterkrankungen von Eltern bezieht sich der Präventionsbedarf auf erkrankte Eltern(-teile) mit primärpräventiven Angeboten sowie sekundärpräventiv mit Therapien, Ausstiegshilfen oder (ggf. punktuellen) Vermeidungsstrategien sowie auf mitbetroffene Familienmitglieder zur Reduktion von Co-Erkrankungen (Renner, Hoffmann & Paul, 2020).

Frühe Hilfen, Sozialpädiatrische Zentren und Frühförderung sind von besonderer Bedeutung, wenn Kinder Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen aufweisen. Regulationsstörungen bedürfen frühzeitiger Unterstützung u. a. durch Geburtshilfe sowie Babysprechstunden (BMG, 2017). Im weiteren Kindheitsverlauf treten Formen der „Neuen Morbidität“ auf wie psychische Erkrankungen, ADHS, Allergien sowie Übergewicht und Adipositas. Angezeigt sind hier alltagsnahe und lebensweltbezogene Bewegungs- und Ernährungsangebote und übergreifende Maßnahmen (etwa familiengerechte Grünflächen, Spiel- und Sportplätze sowie Marktsteuerung durch Ampelkennzeichnung oder auch Zuckersteuer). In der frühen Kindheit werden Still- und Bindungsförderung zur Prävention eines metabolischen Syndroms empfohlen (Babitsch et al., 2016).

1.3 Typen und Arten der familiären Gesundheitsförderung

Eine Umsetzung familiärer Gesundheitsförderung sollte abgestimmt als Mehr-Ebenen-Strategie erfolgen. Dies kann kommunal erfolgen, idealerweise gestützt von bevölkerungsweiten Maßnahmen und eingebettet in eine Gesamtstrategie im Sinne des *Health in All Policies* (Thyen & Geene, 2020). Dabei ist Verhältnisprävention als komplexe Interventionen deutlich aufwändiger, jedoch auch erfolgversprechender als Verhaltensprävention (De Bock et al., 2018). Beispiele für Bausteine bietet die Tabelle 1.

Tabelle 1: Typen und Arten der familiären Gesundheitsförderung/Primärprävention

Stufe	**Information, Aufklärung, Beratung** *Verhaltensprävention* – Beispiele	**Beeinflussung des Kontextes** *Verhältnisprävention* – Beispiele
Individuum	- Schwangerschaftskonflikt beratung - ärztliche Präventions-empfehlung - Information zu Frühen Hilfen - Präventionskurs zur Steigerung gesundheitlicher Eltern-kompetenz - Beratung zur Kindersicherheit - Geburtsvorbereitungskurs	- präventiver Hausbesuch - Begleitung durch Familien-hebammen - niedrigschwellige Unterstützung durch Familienpat:innen - maßgeschneiderte Übergänge (Transitionen) gemäß spezifi-schen familiären Wünschen und Bedarfen - individuelle Wohnraumvermitt-lung bzw. -bereitstellung
Setting	- (Elterneinbeziehende) Sexualaufklärung in Jugendeinrichtungen - Sucht- und Drogenberatung in Familienzentren - Flyer zu familienbezogenen Sportangeboten in Kitas, Schulen oder Jobcentern - Beratung zu Übergängen	- Netzwerke Frühe Hilfen - Präventionsketten - familiäre Selbsthilfeförderung - Community-Aufbau von Familien in belasteten Stadt-teilen (z. B. türkische Familien-treffs oder Eltern-AGs) - Angebote mit Blick auf vulne-rable Gruppen (z. B. Alleiner-ziehenden, suchtbelastete Fami-lien, schwangere Prostituierte) - Gesundheitsförderung als Orga-nisationsentwicklung in Kitas - Leitbildentwicklung für gute gesunde Schule - Transitionskonzepte von Geburtshilfe, Kitas und Schulen
Bevölkerung	Aufklärung durch Kern-botschaften, z. B.: - „Stillen tut gut“ - „Mit Kindern rauchfrei Auto fahren“ - „Fahrradhelme für Kinder und Eltern“	- Aktionsprogramm Frühe Hilfen - kommunaler Partnerprozess - multimodale Kampagnen zur Stillförderung - familiäre Bewegungskampagnen (z. B. Trimm-Dich-Kampagne)

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an *Gesundheitspolitik* (S. 89) von R. Rosenbrock & T. Gerlinger, 2014, Bern: Huber.

Auch wenn Gesundheitsförderung für die Kommunen nur eine freiwillige Aufgabe darstellt, sind in den letzten Jahren beispielgebende Ansätze in der Umsetzung, insbesondere in Nordrhein-Westfalen (NRW) zu finden. Hier bestehen flächendeckend kommunale Gesundheitskonferenzen (Dezort et al., 2017), auf die die Landesprogramme *Kommunale Präventionsketten* (bis Mai 2017 *Kein Kind zurücklassen – KeKiz*) und *Teilhabe ermöglichen – Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut* zurückgreifen können. Ziel dieser Programme ist der Aufbau von Präventionsketten, die in Koordination und Steuerung oftmals bei der Jugendhilfe, z. T. aber auch in Händen der Gesundheitsämter liegen (Dezort et al., 2017). Intensität und Qualität der Aktivitäten sind bislang jedoch noch wenig verstetigt und vielfach abhängig von engagierten Einzelpersonen sowie der jeweiligen Haushaltslage (Böhm, 2019).

2 Ausblick: Familienorientierung als Schlüssel

Familiäre Gesundheitsförderung bietet vielfältige Potenziale für kommunale Gesundheitsförderung. Eine Gesundheitsförderung bei Familien sollte die Rahmenbedingungen für gesundes Aufwachsen nutzerorientiert gestalten und dabei weniger auf Verhaltensbotschaften für Familien orientieren. Die Familienorientierung kann maßgeblich zur nutzerorientierten Qualitätsentwicklung in der kommunalen Gesundheitsförderung beitragen, so in der Methodenentwicklung, in der Adressat:innen- und der Zielgenauigkeit sowie als ethische Orientierung.

Dies kann im Rahmen von integrierten kommunalen Handlungsansätzen fruchtbar gemacht werden. Dabei kann eine strukturelle Verankerung in Form von Präventionsketten eine gute Basis legen. Ziel ist dabei, die Kommune als „Dach-Setting“ zu profilieren, d. h. als übergreifende Struktur getragen von Familien, Fachkräften und Politik als Teil der expliziten Gesundheitspolitik, die mit einer familienstützenden Gesamtpolitik (implizite Gesundheitspolitik; Rosenbrock & Gerlinger, 2014) zusammenwirkt, die Aktivitäten der Gesundheitsförderung bündelt, verstärkt und Maßnahmen entwickelt, um Lücken auszufüllen und die Angebote an den Familien als Nutzenden auszurichten. Dies kann bereits etablierte Netzwerke wie Frühe Hilfen oder kommunale Gesundheitskonferenzen verstärken bzw. diese entsprechend inhaltlich ausrichten. Erfahrungen aus Präventionsketten belegen insbesondere dort, wo sie bereits seit Jahren umgesetzt werden (Sandvoss & Hermann-Biert, 2017), die praxisbezogene Relevanz, indem z. B. Angebote passgenauer ausgerichtet sind.

Familiäre Gesundheitsförderung kann aber auch als Leitbild weiterer kommunaler Initiativen genutzt werden, wie etwa für *Bündnisse für Familie*, kommunale Bildungslandschaften, Netzwerkstellen Schulsozialarbeit oder durch örtliche Selbsthilfekontakt- und Informationsstellen. Lokale Bündnisse für Familien- und Kindergesundheit als ein möglicher praktischer Ausdruck können gemeinsame Plattformen bilden nicht nur für Krankenkassen, Kommunalverwaltung und Kommunalpolitik,

sondern auch für zivilgesellschaftliche Akteur:innen vor Ort. Solche Bündnisse können erhebliche gesellschaftliche und soziale Kräfte mobilisieren und dadurch sogar solche Veränderungen anstoßen, die gemeinhin als schwer umsetzbar gelten. Durch Bereitstellung von Strukturaufbauhilfen und Koordinierungsstellen können auch Krankenkassen solche Prozesse im Rahmen ihres Auftrags zur gesundheitsförderlichen Lebensweltgestaltung nach § 20a SGB V aufgreifen bzw. initiieren und unterstützen.

Solche Bündnisse – die WHO spricht von *Whole-of-Society Approach* – sind wichtige Impulsgeber bei vielfältigen kommunalen Schnittstellenproblemen, beispielsweise an den Übergängen zwischen den einzelnen Lebensphasen und Lebenslagen. Dabei erscheinen Probleme vor dem Hintergrund institutioneller Abgrenzungen oft unlösbar, können jedoch durch übergreifende politische und soziale Bündnisse überwunden werden, z. B. durch Qualitätszirkel oder auch öffentliche Informations- und Diskussionsveranstaltungen unter Einbezug der Adressat:innen, die familiäre Nutzersichten aufzeigen (Fischer & Geene, 2021). Letzteres setzt voraus, dass mittels partizipativer und aktivierender Methoden dargelegt wird, was Familien subjektiv brauchen und wünschen. Im Ergebnis können diese Bündnisse zu umfassender Angebotstransparenz, einer Vernetzung der familienbezogenen Leistungserbringung und verbesserter Inanspruchnahme beitragen.

Literatur

Babitsch, B., Geene, R., Hassel, H., Kliche, T, Bacchetta, B., Baltes, S. et al. (2016). Kriterienkatalog zur Systematisierung konzeptioneller Ansätze in der universellen Prävention von Kinderübergewicht. *Bundesgesundheitsblatt –Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 59(11),* 1415–1422. https://doi.org/10.1007/s00103-016-2447-z

Bauer, U., Rosenbrock, R. & Schaeffer, D. (2005). Stärkung der Nutzerposition im Gesundheitswesen – gesundheitspolitische Herausforderung und Notwendigkeit. In B. Badura & O. Iseringhausen (Hrsg.), *Wege aus der Krise der Versorgungsorganisation* (S. 187–201). Bern: Huber.

Bundesministerium für Gesundheit. (2017). *Gesundheit rund um die Geburt. Gesundheitsziel des Kooperationsverbundes gesundheitsziele.de.* Bonn: BMG. Verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Broschueren/Nationales_Gesundheitsziel_Gesundheit_rund_um_die_Geburt.pdf

Böhm, K. (2019). Kommunale Prävention und Gesundheitsförderung: New Public Health-Verständnis, rechtliche Grundlagen und Governance. In Bundesvereinigung Prävention und Gesundheitsförderung e. V. (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung vor Ort– Gestaltungsspielräume erkennen und nutzen. Kongressdokumentation* (S. 6–7). Verfügbar unter: https://bvpraevention.de/newbv/images/Publikationen/BVPG_Praeventionskongress_Dokumentation_2018.pdf

De Bock, F., Geene, R., Hoffmann, W. & Stang, A. (2018). Public Health – Vorrang für Verhältnisprävention. Handreichung aus der Steuerungsgruppe des Zukunftsforums Public Health für alle mit Prävention in Praxis und Politik befassten Akteure. *Kinderärztliche Praxis, 89(3),* 210–214.

Dezort, S., Günther, C., Hilke, M., Jasper, C. M., Köhler, S., Schütte, J. D. & Stolz, H.-J. (2017). *Der Qualitätsrahmen zum Aufbau einer Präventionskette.* Münster: Landeskoordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen! Für ganz Nordrhein-Westfalen" & Institut für soziale Arbeit e. V.

Verfügbar unter: https://www.kinderstark.nrw/fileadmin/user_upload/Praxishandreichungen/Qualitaetsrahmen_Kein_Kind_zuruecklassen_web.pdf

Egle, U. T., Franz, M., Joraschky, P., Lampe, A., Seiffge-Krenke, I. & Cierpka, M. (2016). Gesundheitliche Langzeitfolgen psychosozialer Belastungen in der Kindheit – ein Update. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 59(10),* 1247–1254. https://doi.org/10.1007/s00103-016-2421-9

Fischer, J. & Geene, R. (2021). Gelingensbedingungen der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheitswesen – Handlungsansätze und Herausforderungen im Kontext kommunaler Präventionsketten. In U. Klammer & A. Brettschneider (Hrsg.), *Vorbeugende Sozialpolitik: Ergebnisse und Impulse* (S. 198–204). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Geene, R. (2017). *Gesundheitsförderung und Frühe Hilfen. Impulspapier des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen.* Köln: BZgA. Verfügbar unter: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Impulspapier_Gesundheitsfoerderung_und_Fruehe_Hilfen.pdf

Geene, R. (2018). Familiäre Gesundheitsförderung. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 61(10),* 1289–1299. https://doi.org/10.1007/s00103-018-2814-z

Geene, R. & Bacchetta, B. (2017). Gesundheitsförderung in der Schwangerschaft. In J. Fischer & R. Geene (Hrsg.), *Netzwerke in Frühen Hilfen und Gesundheitsförderung. Neue Perspektiven kommunaler Modernisierung* (S. 228–261). Weinheim: Beltz.

Geene, R. & Reese, M. (2016). *Handbuch Präventionsgesetz – Neuregelungen der Gesundheitsförderung.* Frankfurt: Mabuse.

Geene, R. & Rosenbrock, R. (2012). Der Settingansatz in der Gesundheitsförderung mit Kindern und Jugendlichen. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Gesundes Aufwachsen für alle!* (Gesundheitsförderung konkret, Bd. 17, S. 46–75). Köln.

Geene, R., Thyen, U., Quilling, E. & Bacchetta, B. (2016). Familiäre Gesundheitsförderung. *Prävention und Gesundheitsförderung, 11(4),* 222–229. https://doi.org/10.1007/s11553-016-0560-3

Geene, R. & Töpritz, K. (2017). *Literatur-und Datenbankrecherche zu Gesundheitsförderungs-und Präventionsansätzen bei Alleinerziehenden und Auswertung der vorliegenden Evidenz.* Berlin: GKV-Spitzenverband. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-ash/files/269/18-05-Studienanalyse_GF_bei_Alleinerziehenden.pdf

Kolip, P. & Lademann, J. (2012). Familie und Gesundheit. In K. Hurrelmann & O. Razum (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (S. 517–540). Weinheim: Beltz Juventa.

Renner, I., Hoffmann, T. & Paul, M. (2020). Frühe Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 69(5),* 416–425. https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.5.416

Rosenbrock, R. & Gerlinger, T. (2014). *Gesundheitspolitik.* Bern: Huber.

Sandvoss, U. & Hermann-Biert, M. (2017). Präventionsketten als Netzwerk. In J. Fischer & R. Geene (Hrsg.), *Netzwerke in Frühen Hilfen und Gesundheitsförderung. Neue Perspektiven kommunaler Modernisierung* (S. 124–135). Weinheim: Beltz.

Thiessen, B. (2016). Lebenswelt Familie verstehen – Fachliche Grundlagen. In Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.), *Qualifizierungsmodul für Familienhebammen und Familien, Gesundheits-, und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger* (Bd. 8, S. 5–24). Köln. Verfügbar unter: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Modul_8_Lebenswelt_Familie_verstehen.pdf

Thyen, U. & Geene, R. (2020). Priorisierung von Kindergesundheit im Kontext von HiAP. *Public Health Forum, 28(3),* 169–175. https://doi.org/10.1515/pubhef-2020-0048

Präventionsketten aufbauen und dauerhaft verankern – für das Aufwachsen in Wohlergehen aller Kinder

Antje Richter-Kornweitz

Zu den Aufgaben von Kommunen gehört es, gelingendes Aufwachsen in Wohlergehen zu unterstützen. Dabei werden sie nicht nur mit der ungleichen Verteilung von Entwicklungschancen konfrontiert – den ungleichen Chancen von Kindern auf Gesundheit, Bildung und soziokulturelle Teilhabe, die in grundsätzlichem, engem Zusammenhang zur materiellen Lage ihrer Familien stehen. Sie müssen sich auch mit dem Phänomen des so genannten Präventionsdilemmas (Bauer, 2005) auseinandersetzen. Gemeint ist, dass Menschen mit besonders hohem Belastungsgrad durch präventive Angebote meist weniger gut erreicht werden als andere. Kindliche Entwicklung muss in diesem Kontext gesehen werden und Kommunen stehen vor der Herausforderung, diese Aufgabe aktiv anzugehen und umfassende Teilhabe aller Kinder bedarfs- und bedürfnisgerecht zu realisieren.

Eine Vielzahl von Akteur:innen, deren Handeln von diversen Gesetzesgrundlagen bestimmt wird, beschäftigt sich mit gelingendem Aufwachsen von Kindern. Dazu zählen u. a. die Kinder- und Jugendhilfe, der öffentliche Gesundheitsdienst und Fachbereiche wie Soziales, Bildung bzw. Schule, Stadtentwicklung und -planung, Sport, Kultur. Neben verwaltungsinternen Akteur:innen agieren zudem zahlreiche verwaltungsfremde wie freie Träger und somit eine große Anzahl von Fachkräften in diesem Feld. Dabei treffen nicht nur unterschiedlichste professionelle Sichtweisen aufeinander, auch Zielsetzungen, Arbeitsweisen und Strukturen variieren stark. Angesichts dieser Vielschichtigkeit sind die Abstimmungen, die strategische Zielsetzungen und die Strukturbildung betreffen, sehr aufwändig. Schon die umfassende Information von Familien über die Aufgabenfelder und Angebote diverser Fachdienste und Institutionen ist herausfordernd und auch für Fachkräfte aus den oben genannten Institutionen

ist es nicht leicht, den Überblick zu bewahren und Transparenz herzustellen. Noch anspruchsvoller angesichts der komplexen Problembündel von Familien in schwierigen Lebenslagen ist es, eine angemessene, passgenaue Unterstützung zu entwickeln, die deren Bedarf und Bedürfnisse wirklich trifft.

1 Präventionsketten als Lösungsansatz

Integrierte kommunale Handlungsstrategien zur Gesundheitsförderung und Prävention, auch kurz *Präventionsketten* genannt, bieten hier einen Lösungsansatz, der sich über die verschiedenen Phasen von Kindheit und Jugend erstreckt. Ziel und Kernthema der Arbeit ist, in gemeinsamem, abgestimmtem Handeln der genannten Institutionen die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle Kinder und Familien problemlos Zugang zu unterstützenden Angeboten finden können und diese gerne annehmen. Dieses Vorhaben ist mittel- bis langfristig anzulegen. Es erfordert die Entwicklung einer übergeordneten, ressort- und fachdisziplinübergreifenden Strategie, mit der nachhaltige (Unterstützungs-)Strukturen etabliert werden, die Wahlperioden überdauern und unabhängig von temporären Projektfinanzierungen bestehen können. Dahinter steht die Überzeugung, dass viele gute Präventionsangebote noch lange keine Präventionskette ausmachen, aber durch aktiv-präventiv ausgerichtete Strategieentwicklung und Strukturbildung dazu werden können. Leitend sind dabei die Fragen „Was braucht das Kind?“ und „Was kommt beim Kind an?“, die auf Basis einer lebenslagen- und lebensphasenorientierten Perspektive beantwortet werden sollten (Lampert et al., 2017; Laubstein, Holz & Seddig, 2016; Richter-Kornweitz & Kruse, 2019).

Diese Fragen sind auch die Leitfragen im Programm *Präventionsketten Niedersachsen Gesund aufwachsen für alle Kinder!*, durch das bis Ende des Jahres 2022 ausgewählte niedersächsische Kommunen beim Auf- und Ausbau von Präventionsketten für Kinder bis zu 10 Jahren fachlich begleitet und finanziell unterstützt werden. Grundlage der Auswahl ist eine Interessenbekundung der Kommunen, in der die Ausgangssituation (wie Armutsquoten, besondere Problemlagen in spezifischen Sozialräumen usw.) dargestellt wird und Vorerfahrungen (z. B. beim Aufbau von Netzwerken, bei der [sozialraumorientierten] Implementierung von Präventionsangeboten usw.) erläutert werden. Es werden die vorläufigen Ziele erfragt, die zur Antragstellung geführt haben und auch eventuelle Vorerfahrungen im Bereich Evaluation und Monitoring geklärt. Die letztendliche Entscheidung über die Programmteilnahme trifft ein interdisziplinär zusammengesetzter Fachbeirat. Die Kommunen verpflichten sich vertraglich u. a.

- eine Koordinierungsstelle einzurichten,
- einen politischen Beschluss zum Aufbau einer Präventionskette einzuholen, eine ämter-/fachbereichsübergreifende Steuerungsgruppe einzurichten,

- eine Bestandserhebung und -analyse durchzuführen,
- interne Fortbildungsveranstaltungen/Fachtage durchzuführen,
- Angebote zu entwickeln bzw. zu optimieren.

Die fachliche Begleitung der teilnehmenden Kommunen umfasst für drei bis fünf Jahre Prozessbegleitung und -beratung bei Strategieentwicklung und Strukturaufbau sowie Angebotsentwicklung entsprechend den jeweiligen Schwerpunkten, für die sich die Kommune im gemeinsamen Zielentwicklungsprozess entscheidet. Dies beinhaltet u. a. die Unterstützung des wirkungsorientierten Arbeitens in ressortübergreifend zusammengesetzten Gremien (Steuerungs- und Planungsgruppe, AGs), die fortlaufende Qualifizierung von Koordinator:innen in den relevanten Themen und ihre enge fachliche Begleitung bei der Umsetzung der Planungen, die Beratung des Steuerungsgremiums, die fachliche Unterstützung bei der Entwicklung passender Fortbildungsformate und -inhalte für Fachkräfte(-gruppen) in der Kommune und vieles mehr, je nach Bedarf. Erklärtes Programmziel ist, den Folgen von Kinderarmut – wie fehlenden Teilhabechancen auf Gesundheit, Bildung, soziale Zugehörigkeit – aktiv zu begegnen bzw. gelingendes Aufwachsen in Wohlergehen für alle Kinder und insbesondere für diejenigen, die in prekären Lebenslagen aufwachsen, zu fördern.[1] Die Verwirklichung von Armutssensibilität auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene (Holz, 2021) gehört dabei zu den Leitideen. Das niedersächsische Programm wird durch die Stiftung Auridis gGmbh finanziert. Die Programmleitung liegt in der Landeskoordinierungsstelle Präventionsketten Niedersachsen / Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V. (LVG & AFS).

2 Strategieentwicklung und Strukturbildung sind vorrangig

Die Überzeugung, dass Präventionsketten weit mehr sind als eine Aneinanderreihung vieler zum Teil temporär angelegter Angebote, kennzeichnet das Programm. Strategieentwicklung und Strukturbildung sind vorrangig im Prozessverlauf und sollten dem jeweils aktuell abgeglichenen Bedarf und den Bedürfnissen von Kindern je nach Lebenslage und Lebensalter folgen (vgl. Abbildung 1).

1 Für weiterführende Informationen s. https://www.praeventionsketten-nds.de.

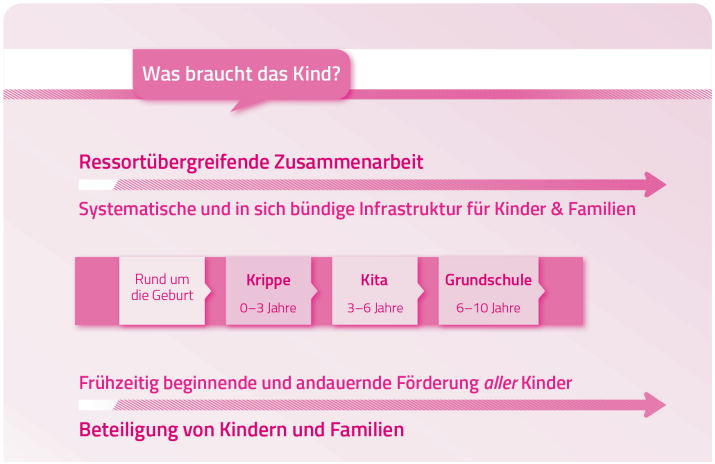


Abbildung 1: Systematischer Auf- und Ausbau einer Präventionskette. Aus *Präventionsketten konkret! Ein kompetenzorientiertes Handbuch zur Koordination von integrierten kommunalen Strategien* (S. 16) von A. Richter-Kornweitz, S. Schluck, K. Petras, W. Humrich & C. Kruse, 2022, Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V. CC BY-SA 4.0. Veränderte Wiedergabe.

Präventionsketten für das Kindes- und Jugendalter nach diesem Konzept auf- und auszubauen, bedeutet (vgl. auch Holz, 2020; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen [MFKJKS], 2015; Richter-Kornweitz, 2019b):

- das Aufwachsen in Wohlergehen für alle umfassend zu fördern; das heißt neben der Sicherung materieller Teilhabe die Chancen auf Gesundheit, Bildung, soziokulturelle Teilhabe zu fördern und dazu gezielt die oben genannten Akteur:innen einzubeziehen,
- ein Konstrukt kooperativ entwickelter Strategien und Strukturen vor Ort zu verankern, das qualitätsorientiert, prozesshaft und partizipativ unter Beteiligung von Kindern und ihren Familien weiterentwickelt wird,
- fachlich abgestimmte Beratung, Begleitung und Entwicklungsförderung je nach Altersgruppe zu ermöglichen, sowohl innerhalb der jeweiligen Sozialisationsinstanzen als auch bei den Übergängen zwischen Handlungsfeldern und Lebensphasen,
- zugunsten eines Aufwachsens in Wohlergehen nicht nur die Interessen des Kindes, sondern auch die der Eltern(-personen) zu berücksichtigen.

Landkreise, Städte und Gemeinden erarbeiten mit einer Präventionskette ein Handlungskonzept, das zu ihrer kommunalen Situation und zur Bedarfs- und Bedürfnislage ihrer Kinder und Familien passt. Sie identifizieren Lücken im Unterstützungssystem für Kinder und ihre Familien, sichern lebensphasenspezifische Übergänge und entwickeln passende Maßnahmen zur ressourcenorientierten Förderung. Vorrangig vor der Einführung von neuen Angeboten ist jedoch die gemeinsame Entwicklung einer mittel- bis langfristig angelegten Strategie und eines passenden Strukturansatzes. Dazu wird kontinuierlich über Ressortgrenzen hinweg reflektiert, was und wer zur Realisierung des Vorhabens gebraucht wird und welches Vorgehen sinnvoll ist. Prozessanalyse und -reflexion sind in allen Prozessphasen unverzichtbar und sollten sich in allen Gremien durchführen lassen.

Die gemeinsame Klärung, mit welchen Fragestellungen und zu welchen Themen dies jeweils angegangen werden sollte, die grundsätzliche Bereitschaft zur Reflexion in übergreifend zusammengesetzten Gremien, die datenbasierte Entscheidungsfindung (Richter-Kornweitz & Kruse, 2019) und der Prozesscharakter des Vorgehens machen den Qualitätssprung im Vergleich zu kurzfristigen, endlich konzipierten Projektansätzen aus. Ressortübergreifend vereinbarte Ziele bilden den Handlungsrahmen für ein gemeinsames Vorgehen zugunsten des Aufwachsens in Wohlergehen für alle Kinder. Ziele und Zielerreichung werden kontinuierlich von den beteiligten Akteur:innen reflektiert. Neujustierungen werden abgeleitet, sobald einzelne Schritte erfolgreich abgeschlossen sind. Teil dessen ist die koordinierte Kooperation der oben bereits genannten Fachbereiche und Fachkräfte.

Um bei diesem mittel- bis längerfristig angelegten Vorhaben erfolgreich zu sein, ist Legitimation unverzichtbar, das heißt, es wird verbindliche, kontinuierliche Unterstützung von den verschiedenen Ebenen der kommunalen Verwaltung und den zuständigen Leitungskräften sowie aus den Reihen der lokalen Politik gebraucht.

4 Der Aufbau der Organisationsstruktur einer Präventionskette

Der Aufbau einer stimmigen Organisationsstruktur – der ämter- und institutionenübergreifenden Besetzung der Gremien unter Beachtung der jeweiligen Organisationsebenen – erfordert es, sich drei zentrale Ebenen bewusst zu machen und sie durch entsprechende Gremien zu manifestieren (Kruse & Richter-Kornweitz, 2019):

1. Steuerungs-/Lenkungsgruppe
   Eine Steuerungs- oder Lenkungsgruppe sollte aus Entscheidungsträger:innen bestehen, die das Vorhaben unterstützen und ihm Gewicht verleihen. Ihre zentrale Aufgabe ist die strategische Steuerung und der Auf- und Ausbau der

Präventionskette. Leitungskräfte der verschiedenen Ämter und Institutionen und zuständige Dezernent:innen sind relevant, weil sie durch ihre Arbeit in politischen Gremien (z. B. Jugendhilfeausschuss) zu aktiven Unterstützer:innen werden können, die Inhalte voranbringen und über Ressourcen (Personal, Projektlaufzeit, Finanzen) entscheiden. Darüber hinaus werden Mitglieder gebraucht, die konkret am Thema arbeiten und dies inhaltlich in Tiefe durchdringen. Möglich ist, bereits hier verwaltungsexterne Vertreter:innen hinzuzuziehen, welche die Interessen der Zielgruppe vertreten. Auch die Koordination der Präventionskette sollte beteiligt sein, um Einschätzungen, Empfehlungen und Entscheidungen einbringen bzw. weiterleiten zu können.

2. Planungsgruppe
   Die Planungsgruppe begleitet das Präventionsketten-Vorhaben inhaltlich-konzeptionell. Besetzt wird sie in der Regel mit Verwaltungsmitarbeiter:innen der verschiedenen Ressorts sowie mit verwaltungsexternen Fachkräften bzw. Berufsgruppenvertreter:innen, die in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien tätig sind. Diese bringen durch die fachliche Expertise aus ihrem jeweiligen Kernarbeitsbereich wichtiges Hintergrundwissen ein. Zusammenarbeit und Austausch sollen einen umfassenden Blick auf das Aufwachsen der Kinder ermöglichen und die Umsetzung begünstigen.

3. Gremien auf Arbeits-/Fachebene
   Mit der Arbeits- bzw. Fachebene wird die Organisationsstruktur des Präventionsketten-Vorhabens ausgeweitet, um den Sprung in die Praxis zu befördern und weitgehende Beteiligung zu ermöglichen. Je nach Aufgabe und Fragestellung werden neue Arbeitsgruppen zusammengestellt bzw. bereits bestehende thematische Arbeitsgruppen, Sozialraumkonferenzen oder anderweitige Netzwerke eingebunden, um das Vorhaben zu konkretisieren und zu unterstützen. Ihre Zusammenarbeit kann aus Ressourcengründen temporär angelegt sein und sollte einen klar abgegrenzten Auftrag beinhalten.

5 Rolle der Koordination

Die Koordination hat eine zentrale Rolle, die ein klares Mandat, eindeutige Positionierung in der Kommune und deutlich kommunizierte Zuständigkeiten erfordert. Zu ihren Aufgaben gehört es, den Prozess kompetent zu koordinieren und den Prozessstand im Blick zu haben, die verschiedenen Gremien verlässlich zu unterstützen, den Aufbau ressortübergreifender und interdisziplinärer Netzwerke gezielt zu begleiten sowie örtliche Fachkräfte zu informieren und zu beraten. Ihre fachliche und strukturelle Verortung in Verwaltung und Organisationsstruktur ist Aufgabe der

strategischen Steuerung. Geklärt werden sollte unter anderem, wer für sie direkte:r Ansprechpartner:in ist und auch, wer ihr den erforderlichen Zugang zur Steuerungsstruktur sichert. Wichtig ist auch zu klären, in welchem Rahmen sie eigene Möglichkeiten der Prozessgestaltung hat und welche finanziellen Ressourcen für den Aufbau der Präventionskette zur Verfügung stehen. Die Tätigkeit der Koordination sollte durch Qualifizierung begleitet werden, die bedarfsorientiert an ihren Kenntnisstand, die fachliche Qualifikation und den Prozessstand angepasst wird (Richter-Kornweitz, 2019a).

Position und Aufgaben der Koordination in der kommunalen Organisationsstruktur

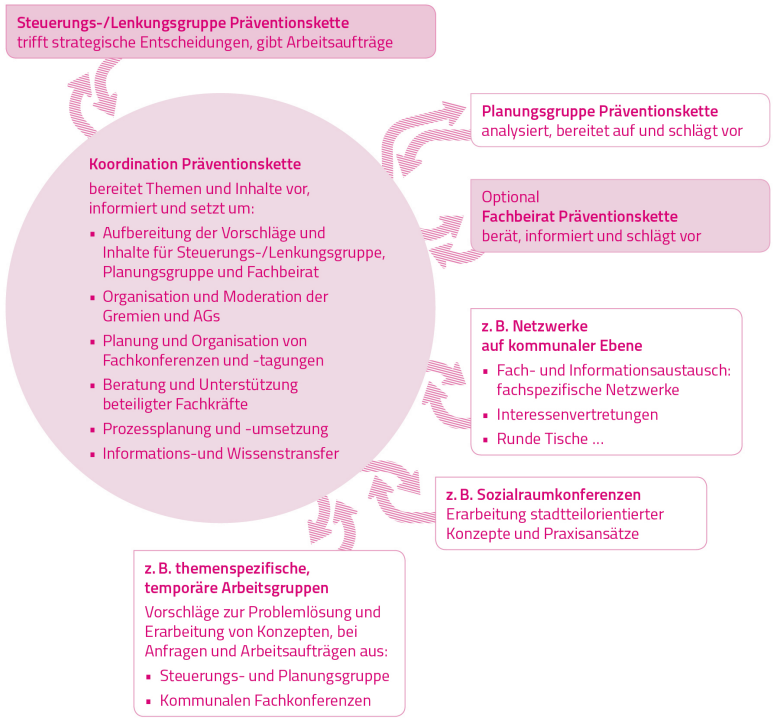


Abbildung 2: Aufgaben und Verortung der Koordination einer Präventionskette. Aus *Koordination von Präventionsketten* (S. 3) von A. Richter-Kornweitz, 2019a, Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V. CC BY-SA 4.0. Veränderte Wiedergabe.

6 Prozessorientierung in der Präventionskette

Zu den ersten Schritten im Prozess des Aufbaus einer Präventionskette[2] gehört es, Informationen zu sammeln und Mitstreiter:innen zu gewinnen, Bestandserhebung und -analyse durchzuführen, Gremien (weiter) zu entwickeln. Das Vorgehen ist jedoch keinesfalls als schematischer Ablauf zu verstehen, sondern kann situationsspezifisch und auch lokal variieren. Überhaupt lassen sich die einzelnen Prozessschritte kaum getrennt voneinander denken. Sie greifen eng ineinander, können auch teilweise parallel verlaufen, weshalb Überschneidungen jeweils mitzudenken sind. Hier einige Beispiele zur Verdeutlichung:

- Ein politischer Beschluss zum Aufbau einer Präventionskette ist nicht immer von Anfang an vorhanden. Mit Analysen und Planungen kann vorab durch Fach- und Leitungskräfte aus dem Kinder- und Jugendhilfebereich und dem Gesundheitsbereich, nach Möglichkeit auch ergänzt durch Vertreter:innen freier Träger, begonnen werden, auch um gute Argumente zur Durchsetzung des Beschlusses vorzulegen. Ziel bleibt jedoch, den politischen Beschluss innerhalb einer festgelegten Frist zu erhalten. Denn nur, wenn das Vorhaben an sich auch von der Politik getragen und aktiv unterstützt wird, können Präventionsketten über einen Projektstatus hinaus stabil verankert werden.
- Die Zusammenstellung der notwendigen Gremien beginnt in der Analysephase. Doch je nach Bedarf und entsprechender Zielsetzung können beispielsweise in der Umsetzungsphase weitere Personen hinzugezogen oder auch (temporäre) Gremien auf operativer Ebene eingesetzt werden.
- Vereinbarte Ziele wirken nicht nur wegweisend beim Auswählen vorrangiger Handlungsfelder, sondern auch bei der notwendigen Zusammenstellung bzw. Ergänzung von Gremien.
- Wurde die Einstellung einer Koordinationskraft bereits politisch verabschiedet, muss ihre Position im Organisationsgefüge verortet, ihr Aufgabenbereich abgesteckt und diese Information verbindlich weitergegeben werden. Ist die Koordination bereits eingestellt, hat sie oft auch schon einen Teil anstehender Aufgaben umgesetzt (wie die Zusammenstellung einer Vorschlagsliste für die Zusammensetzung von Planungs- und Arbeitsgruppen, die Entwicklung einer Geschäftsordnung, die Erarbeitung von Vorschlägen für Zeitpläne oder für Zielhierarchien usw.).
- Bestandserhebung und -analyse werden in einer frühen Prozessphase eingeleitet, sind aber weiterhin Gegenstand der permanenten Reflexion; das heißt, während des gesamten Prozesses wird kontinuierlich aktualisiert und mit kindbezogener Perspektive analysiert, was gebraucht wird.

2 vgl. Prozesskreislauf unter: https://www.praeventionsketten-nds.de/das-konzept/umsetzung/

- Die Überprüfung der Ergebnisse findet nicht abschließend, sondern fortlaufend in Form von gemeinsamer Reflexion statt.
- Die Kommunikation des Vorhabens startet bereits mit ersten Ergebnissen. Auch die weitere inhaltliche Abstimmung sollte nicht vernachlässigt werden, um verwaltungsinterne und -externe Unterstützer:innen verbindlich einzubinden und zu einem gemeinsamen und lokal angepassten Konzeptverständnis zu kommen.

7 Angebotsentwicklung motiviert zur Mitwirkung

Das Konzept der Präventionskette wirkt zunächst abstrakt und viele Fachkräfte möchten möglichst bald Angebote neu entwickeln oder optimieren. Deshalb muss oft intensiv dafür geworben werden, zunächst die vorbereitenden Schritte (wie Zielentwicklung oder Bestandserhebung/-analyse) abzuwarten. Danach ist eine hohe Bandbreite an Ideen möglich, solange die Angebote für Kinder und ihre Familien bedarfs- und bedürfnisorientiert geplant werden. Zu empfehlen sind neben der Angebotsentwicklung außerdem Aktivitäten zur Qualifizierung von Fachkräften, die auf einen Zuwachs an Fachkompetenz in der ressourcenorientierten Entwicklungsförderung von Kindern und Familien ausgerichtet sind. Um ggf. nachlassendem Interesse während der strategisch orientierten Aktivitäten entgegenzuwirken, kann jedoch auch ein frühes, erstes Pilotprojekt begonnen werden. Dies sollte möglichst verschiedene Akteur:innen an einen Tisch bringen und das Signal aussenden, dass Mitwirkung ausdrücklich erwünscht ist.

In den am Programm Präventionsketten Niedersachsen beteiligten Kommunen arbeiten verschiedenste Akteur:innen, Institutionen und Disziplinen nach den ersten Schritten zu Strategien und Strukturen an der Entwicklung der Angebote, ihrer Verbreitung und an der Erhöhung der Akzeptanz. Neben Vertreter:innen von Kinder- und Jugendhilfe, öffentlichem Gesundheitsdienst und Kindertageseinrichtungen sind z. B. Sozialamt, Schulsozialarbeit, Frühförderung, aber auch Kinder- und Jugendärzt:innen, Jobcenter, Grundschulen und weitere je nach Themenschwerpunkt dabei. Diese konkrete, gemeinschaftliche Angebotsentwicklung kann nicht nur die Angebotsqualität, sondern auch die Kooperationsbeziehungen optimieren und Schnittstellenprobleme abbauen.

Verwirklicht wurden bislang u. a. die Einführung einer Stadtteilsprechstunde, die Menschen im Quartier den Zugang zum Gesundheitssystem ebnen soll, oder die Gründung einer Anlaufstelle, u. a. für Fragen zur Kindergesundheit. Umgesetzt wurde auch ein erleichterter Zugang zum Betreuungssystem durch eine veränderte, sozialraumorientierte Vergabe von Kitaplätzen für Kinder unter drei Jahren und die Begleitung bei der frühzeitigen Anmeldung zur Platzvergabe. Auch Früherkennungsuntersuchungen bei Eintritt in die Kita wurden eingeführt, die u. a. durch die Begleitung von Familien bei der Inanspruchnahme von gesundheitsbezogenen Maßnahmen durch

sozialmedizinische Assistent:innen oder durch qualifizierte Familienbegleiter:innen mit spezifischen Sprach- sowie Kulturkenntnissen flankiert werden. Weitere gemeinsame Aktivitäten sind ausgerichtet auf die Förderung des Übergangs von der Kita zur Grundschule. Diverse Aktivitäten zielen außerdem auf die Erhöhung der Inanspruchnahmequoten des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) sowie auf gezielt aufbereitete Information für Eltern sowie Fachkräfte über Verfahrensabläufe bei erhöhtem Förderbedarf von Kindern. Sie sollen Zugangsbarrieren abbauen und den Weg zur Inanspruchnahme von Angeboten ebnen. Dazu kommt die kommunal organisierte Qualifizierung vieler Fachkräfte zu Themen wie Armutssensibilität, Partizipation, Kinder- bzw. Familiengesundheit u. v. m. Diese und viele weitere Maßnahmen werden jeweils in Sozialräumen eingeführt, die datengestützt ausgewählt wurden.

8 Präventionsketten müssen fest im kommunalen System verankert werden

Voraussetzung für den erfolgreichen Aufbau einer Präventionskette ist eine mittel- bis langfristige Perspektive, die auf ihre nachhaltige Verankerung im kommunalen System zielt. Die Verankerung ist nicht selbstverständlich. Folgende Vorbedingungen können dies jedoch wirksam fördern. Dazu gehört (vgl. Landeskoordinierungsstelle Präventionsketten Niedersachsen, 2021):

- ein Paradigmenwechsel in Politik und Verwaltung, der die Belange aller Kinder und Familien in den Mittelpunkt rückt und Prävention als kommunale Pflichtaufgabe versteht,
- ein mittel- bis langfristig ausgerichtetes Prozessverständnis sowie ein verbindlicher Ressourceneinsatz,
- eine verlässliche, regelhafte Finanzierung und größere Handlungsspielräume,
- realistische Ziele und die kritische Auseinandersetzung mit erreichten Wirkungen,
- der Wille, die Zeit und der Raum zum Dialog sowie Diskurs auf allen kommunalen Ebenen,
- eine verlässliche Prozessbegleitung und eine kontinuierliche Qualifizierung,
- eine strategisch-konzeptionelle Unterstützung von Bundes- und Landesebene.

Landkreise, Städte und Gemeinden müssen die dauerhafte Verankerung der Präventionsketten bereits zu Beginn ihrer Zusammenarbeit systematisch angehen. Sie brauchen eine Strategieentwicklung mit Weitblick und einen Strukturaufbau, der mittel- bis langfristige Verbesserungen im kommunalen System anstrebt. Sie benötigen dazu klare und verlässliche Rahmenbedingungen von Landes- und Bundesebene, die dies unterstützen. Nur so kann sich eine Präventionskette zu einem integralen Bestandteil im Handeln von Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft entwickeln.

Literatur

Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holz, G. (2020). Präventionsketten – kind-/jugendbezogene Armutsprävention auf kommunaler Ebene. In P. Rahn & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 302–310). Stuttgart: utb.

Holz, G. (2021). *Stärkung von Armutssensibilität. Ein Basiselement individueller und struktureller Armutsprävention für junge Menschen.* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-15448474

Kruse, C. & Richter-Kornweitz A. (2019). *Organisationsstruktur entwickeln* (Praxis Präventionsketten, Bd. 3). Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.

Lampert, T., Hoebel, J., Kuntz, B., Müters, S. & Kroll, L. E. (2017). *Gesundheitliche Ungleichheit in verschiedenen Lebensphasen. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsam getragen von RKI und Destatis*. Berlin: RKI. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/gesundheitliche_ungleichheit_lebensphasen.pdf?__blob=publicationFile

Landeskoordinierungsstelle Präventionsketten Niedersachsen. (2021). *Positionen – Präventionsketten verankern.* Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.

Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (2015). *Positionspapier Integrierte Gesamtkonzepte kommunaler Prävention.* Düsseldorf. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.mkffi.nrw/mkffi/shop/Positionspapier_Integrierte_Gesamtkonzepte_kommunaler_Pr%C3%A4vention

Richter-Kornweitz, A. (2019a). *Koordination von Präventionsketten* (Praxis Präventionsketten, Bd. 1). Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.

Richter-Kornweitz, A. (2019b). Präventionsketten Niedersachsen – Strategieentwicklung und Strukturbildung im Fokus der Qualitätsentwicklung. In P. Kolip (Hrsg.), *Praxishandbuch Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Gesundheitsförderung* (S. 161–178). Weinheim: Beltz Juventa.

Richter-Kornweitz A. & Kruse C. (2019). *Bestandsaufnahme und Bestandsanalyse* (Praxis Präventionsketten, Bd. 2). Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.

Richter-Kornweitz A., Schluck, S., Petras, K., Humrich, W. & Kruse C. (2022). P*räventionsketten konkret! Ein kompetenzorientiertes Handbuch zur Koordination von integrierten kommunalen Strategien.* Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.

Richter-Kornweitz, A. & Utermark, K. (2013). W*erkbuch Präventionskette. Herausforderungen und Chancen beim Aufbau von Präventionsketten in Kommunen*. Köln/Hannover: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.

Das Modell *Kinderstuben* – ein Beispiel für eine kooperations- und systemorientierte fortlaufende Entwicklung im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur

Delia Temmler & Oliver Döhrmann

Das Ruhrgebiet ist mit mehr als fünf Millionen Einwohner:innen der größte Ballungsraum Deutschlands. Die 15 kreisfreien Städte und Kreise bilden eine polyzentrische Struktur und haben eine gemeinsame Prägung vor allem durch die montanindustrielle Vergangenheit erhalten. Dies spiegelt sich bis heute in zahlreichen Statistiken wider, die unter anderem im kürzlich vom Regionalverband Ruhr (RVR) und RuhrFutur herausgegebenen *Bildungsbericht Ruhr 2020* zusammengetragen wurden (RuhrFutur gGmbH & RVR, 2020).

Dabei zeigen sich die Herausforderungen der Region in verschiedenen Indikatoren wie einer hohen Arbeitslosenquote (9,3 % [RVR, 2021] versus 5,4 % im Bundesschnitt), dem im bundesweiten Regionalvergleich höchsten Anteil von Einwohner:innen ohne jeden beruflichen Abschluss (22,4 %) sowie der höchsten SGB-II-Quote (Grundsicherung für Arbeitssuchende im Sozialgesetzbuch [SGB]) bei Personen unter 15 Jahren (26,2 %; RuhrFutur gGmbH & RVR, 2020). Zugleich hat sich die demografische Situation im Ruhrgebiet insbesondere aufgrund von Zuwanderung in den letzten 10 Jahren positiv entwickelt. So hat sich die Zahl der Kinder unter 6 Jahren mit ausländischer Nationalität allein zwischen 2013 (19 714 Kinder) und 2018 mehr als verdoppelt (RuhrFutur gGmbH & RVR, 2020). Den damit verbundenen Chancen stehen jedoch erneut Herausforderungen gegenüber, die sich beispielsweise im Einschulungsjahrgang 2017 bei Schuleingangsuntersuchungen in Einschränkungen bei sprachlichen Kompetenzen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten bei einem Drittel bzw. einem Viertel der Kinder feststellen ließen (RuhrFutur gGmbH & RVR, 2020).

Bildung und insbesondere die frühe Bildung ist daher eine der wichtigsten, wenn nicht *die* wichtigste Stellschraube, um sowohl auf der Ebene des Individuums als auch der Region positive Entwicklungen herbeizuführen. Da die finanziellen Spielräume in den Kommunen weiterhin deutlich limitiert sind, müssen kreative Wege gefunden werden, zu denen sektorenübergreifende und – im Fall von Regionen wie dem Ruhrgebiet – regionale Kooperationen wichtige Beiträge leisten.

RuhrFutur ist ein Beispiel einer solchen Kooperation. Im Jahr 2013 haben sich in dieser Bildungsinitiative die Stiftung Mercator, das Land Nordrhein-Westfalen, der RVR, sechs Städte, ein Kreis sowie sieben Hochschulen zusammengeschlossen. Ziel von RuhrFutur ist es, das Bildungssystem in der Metropole Ruhr leistungsfähiger zu gestalten, damit alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Ruhrgebiet unabhängig von ihrer Herkunft faire Chancen auf Bildungszugang, Bildungsteilhabe und Bildungserfolg haben. Dabei arbeitet RuhrFutur in drei bildungsbiografischen Handlungsfeldern – Frühkindliche Bildung, Schule, Hochschule – sowie in einem Querschnittshandlungsfeld *Daten und Analyse*. Der von RuhrFutur verfolgte Ansatz von Kooperation wird als *Gemeinsam Wirken* bzw. im englischen Original als *Collective Impact* bezeichnet und dadurch charakterisiert, dass möglichst alle systemrelevanten Akteur:innen nach den folgenden Prinzipien zusammenarbeiten:

- Sie verständigen sich auf gemeinsame Ziele und eine gemeinsame Agenda.
- Sie kooperieren und verstärken bestehende Netzwerke.
- Sie entwickeln gemeinsam Vorhaben und setzen diese kooperativ um.
- Sie stellen das Kind bzw. den Jugendlichen in den Mittelpunkt.
- Sie nehmen die gesamte Bildungsbiografie in den Blick.
- Sie agieren institutionenübergreifend.
- Sie arbeiten datenbasiert und wirkungsorientiert.
- Sie denken und handeln in einer regionalen Verantwortungsgemeinschaft.
- Sie werden unterstützt von einer starken und aktiven Geschäftsstelle.

Gemeinsam Wirken wird dabei innerhalb der einzelnen Handlungsfelder und handlungsfeldübergreifend, beispielsweise zur Bearbeitung von bildungsbiografischen Übergängen im Bildungssystem, verfolgt und zugleich auf die regionale Ebene bezogen. Zentral ist dabei die Idee, dass ähnlichen Herausforderungen – über kommunale Grenzen hinweg – mit solchen Lösungsansätzen begegnet wird, die andernorts in der Region bereits erfolgreich waren. Wichtig dafür sind langfristig orientierte, stabile Netzwerke, in denen sich Vertrauen ausbildet, sodass offen über Herausforderungen und Lösungen gesprochen werden kann. Daraus werden gemeinsame Aktivitäten und Projekte entwickelt. Die Geschäftsstelle von RuhrFutur organisiert die umfassende Prozessbegleitung, von der Vernetzung der Partner:innen bis hin zur Entwicklung und Umsetzung von Projekten und vielfältigen weiteren Aktivitäten.

1 Kooperation im Handlungsfeld Frühkindliche Bildung

Im Handlungsfeld *Frühkindliche Bildung* zeigt sich diese Arbeitsweise. Die Partner:innen – insbesondere Entscheidungsträger:innen aus den Jugendämtern – tagen seit 2013 mehrmals im Jahr. Dabei werden gemeinsame Herausforderungen wie die Schaffung eines möglichst niedrigschwelligen frühkindlichen Bildungsangebots, die Stärkung der Kooperation von Kindertagespflege und Kita sowie die Gestaltung des Übergangs und die Förderung der sprachlichen Bildung am Übergang von frühkindlicher in schulische Bildung systematisch in den Blick genommen. Daraus entstehen Vorhaben, in denen sich mindestens zwei, häufig jedoch die Mehrheit oder alle Kommunen gemeinsam zur Erarbeitung von Lösungen sowie deren Implementierung vor Ort engagieren.[1]

Transfer ist hierbei von größter Bedeutung. Der Austausch im Netzwerk leistet wichtige Beiträge, zentraler jedoch ist die Arbeit an gemeinsamen Vorhaben, in denen zum Teil ganze Lösungsansätze von einer Kommune in weitere übertragen werden konnten. RuhrFutur bietet zudem ein umfassendes (digitales) Fortbildungsangebot für Fachkräfte in frühkindlicher Bildung und Schulen an.[2] Von April 2020 bis Oktober 2021 konnten in 74 Webinaren mit dem Schwerpunkt frühkindliche Bildung 4 850 Teilnehmer:innen qualifiziert und in ihrer Arbeit unterstützt werden. Schließlich münden die von der Geschäftsstelle begleiteten Vorhaben im Regelfall in einer Abschlusspublikation, die ein wichtiges Transferinstrument – auch über die Bildungsinitiative hinaus – darstellt.

2 Gemeinsam Wirken: Die Kinderstuben

Die Idee der Kinderstuben entstand vor mehr als 10 Jahren in der Dortmunder Nordstadt, einem Sozialraum mit wenig Platz zum Spielen, einer hohen Arbeitslosenquote und vielen neu zugewanderten Menschen. Lehrkräfte einer Grundschule vor Ort hatten festgestellt, dass mehr als ein Drittel der vierjährigen Mädchen und Jungen im Viertel keine Kindertageseinrichtung besuchten. Von jenen Kindern, die in einer Kita waren, bestand nur ein Kind die erste Stufe des Delfin-4-Sprachtests (nach § 36 Abs.2 SchulG).

Im Jahr 2008 wurde die erste Kinderstube in Dortmund eröffnet, um strukturell benachteiligte Kinder zu fördern und den Übergang in eine Kita zu gewährleisten – dreizehn weitere in der Stadt sollten folgen. Von Beginn an wurde das Ziel verfolgt,

1 Eine Übersicht der aktuell laufenden Aktivitäten im Handlungsfeld findet sich unter https://www.ruhrfutur.de/handlungsfelder/fruehkindliche-bildung.

2 https://www.ruhrfutur.de/veranstaltungen

präventiv zur individuellen Förderung von strukturell benachteiligten Kindern beizutragen, indem in Sozialräumen mit besonderem Erneuerungsbedarf wohnortnah und niederschwellig Betreuungsplätze zur Verfügung gestellt werden.

Seit 2014 transferiert und etabliert RuhrFutur die Kinderstuben im Ruhrgebiet und entwickelt das Modell weiter. So entstanden Kinderstuben in Gelsenkirchen, Herten und Mülheim an der Ruhr. Im Jahr 2016 wurden verbindliche Qualitätsstandards, wie z. B. der Betreuungsschlüssel definiert (RuhrFutur gGmbH, 2017), in einem Handbuch dokumentiert und ein Logo entwickelt, welches nur dann verwendet werden darf, wenn die Qualitätsstandards eingehalten werden.

Bei monatlich stattfindenden Austauschtreffen werden die Standards diskutiert und die Qualität weiterentwickelt. Im Rahmen kommunaler Präventionsketten wurde das Modell weiterentwickelt und in Dortmund die strukturierte, präventive Kooperation der Kinderstube *Märchenwald* mit dem Jugendhilfedienst-Eving erprobt, mit wissenschaftlicher Begleitung durch Prof. Dr. Sebastian Möller-Dreischer ausgewertet und für den inner- und überkommunalen Transfer dokumentiert (RuhrFutur gGmbH, 2019). Die gewonnenen Erkenntnisse niedrigschwelliger Hilfen werden nun flächendeckend in alle Dortmunder Kinderstuben transferiert.

Aktuell gibt es 26 Kinderstuben im Ruhrgebiet. Insgesamt wurden bisher rund 1 000 Kinder betreut, begleitet und durch die Kooperation mit einer Ankerkita auf den Übergang in eine reguläre Kindertageseinrichtung vorbereitet. Die Kindertagespflege gewinnt gegenwärtig, bedingt durch fehlende Kita-Plätze, steigende Geburtenraten und eine höhere Nachfrage als erwartet nach Betreuungsplätzen für Kinder unter 3 Jahren, wieder mehr Beachtung. Die Verstetigung des Konzepts sowie dessen Transfer – seit 2021 NRW-weit gefördert durch die Auridis Stiftung – gehören auch deshalb zu den wichtigen Zielen von RuhrFutur.

2.1 Kinderstuben – Großtagespflegestellen mit besonderem Profil

Kinderstuben sind Großtagespflegestellen im Sinne des Sozialgesetzbuchs VIII und des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) NRW. Sie sind ein frühes Bildungsangebot für Kinder im Alter von einem Jahr bis zu 4 Jahren und unmittelbar in der sozialen und räumlichen Wohnumgebung der Familien verankert. Die Sprachbildung sowie die individuelle Betreuung und Förderung der sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung der Kinder stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Zu den Inhalten des Konzepts zählen:

- Drei Kindertagespflegepersonen (KTPP) betreuen höchstens neun Kinder. Dieser außergewöhnlich gute Betreuungsschlüssel ist der zentrale Faktor, der es ermöglicht, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Die KTPP

sind entweder selbstständig oder angestellt in Vollzeit tätig. Die Erlaubnis zur Kindertagespflege erteilt das zuständige Jugendamt nach § 43 SGB VIII (Sozialgesetzbuch).
- Unterstützung erhalten die KTPP durch eine sozialpädagogische Fachkraft/ Fachberatung mit 10 Wochenstunden. Primäre Aufgaben sind die konzeptionell verankerte kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern, deren Beratung und Einbezug in die pädagogische Arbeit, die (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung des Konzepts, die Beratung und Weiterqualifizierung der KTPP sowie die Netzwerk-Koordination in den Stadtteilen.
- Kinderstuben sind ein Angebot zur frühen Integration von Kindern in das Bildungssystem und nicht auf eine langfristige Betreuung hin konzipiert. In der Regel besuchen Kinder die Kinderstube ein Jahr lang, danach besteht ein Anspruch auf einen Platz in einer kooperierenden Kindertageseinrichtung.
- Die Flexibilität des Modells ermöglicht den Kommunen, die Kindertagespflege bedarfsorientiert und mit hohen pädagogischen Standards auszubauen.

2.2 Wirkt das Konzept? Wissenschaftliche Ergebnisse

Die Kinderstuben werden seit 2016 wissenschaftlich begleitet (Möller-Dreischer, 2016) und auf dieser Grundlage kontinuierlich weiterentwickelt. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit dieses frühkindlichen Bildungsangebotes. Aufgrund ihrer umfassenden und präventiven Ausrichtung zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung von klein auf verbessern sie die Chancen insbesondere von den Kindern, die in Risikolagen aufwachsen. Zudem zeigt sich, dass die Kinderstuben eine sehr hohe Interaktionsqualität zwischen KTPP und Kindern aufweisen. Die pädagogische Qualität der Arbeit mit den Kindern wird dabei ebenso positiv herausgestellt wie die Zufriedenheit der Eltern. Positiv bewertet werden auch Wohnortnähe und Niedrigschwelligkeit. Beide verstärken die Wahrnehmung von außerfamiliären Förderangeboten und tragen zur Integration der Familien bei. Das Konzept der Kinderstuben bietet den KTPP einen hohen Gestaltungsspielraum in ihrer Arbeit.

2.3 Transfer, Qualitätssicherung und Verstetigung

Die Kinderstuben haben Erfolgsgeschichte geschrieben und schreiben diese weiter. Die Sicherstellung ausreichender Finanzierungsmöglichkeiten ist Gegenstand kontinuierlicher Gespräche. Dabei beteiligt sich RuhrFutur an Kommunikationsaktivitäten und Advocacy-Arbeit unter anderem gegenüber den zuständigen Landesministerien, Landschaftsverbänden, Fachverbänden sowie dem Städtetag NRW für die Verstetigung und den weiteren Transfer des Modells.

Seit 2021 fördert die Auridis Stiftung den NRW-weiten Transfer der Kinderstuben. Im Rahmen dieses Transfers werden interessierte Kommunen bei der Etablierung von Kinderstuben durch RuhrFutur beraten, die Vernetzung zwischen den Standorten mindestens zweimal jährlich sichergestellt sowie Qualitätsentwicklung und Sicherung der Nachhaltigkeit vorangetrieben. Das gemeinsame Ziel von Auridis Stiftung und RuhrFutur ist es, die Kinderstuben als frühkindliches Bildungsangebot dauerhaft zu verankern, um allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft einen gelingenden Einstieg in das reguläre Bildungssystem zu ermöglichen.

Das Konzept der Kinderstuben wird auch zukünftig an die Bedarfe von Kindern, Eltern und Kommunen angepasst und gemeinsam weiterentwickelt werden. Denn: Komplexe gesellschaftliche Aufgaben lassen sich nur bewältigen, wenn alle systemrelevanten Bildungsakteur:innen gemeinsam daran mitwirken.

Literatur

Möller-Dreischer, S. (2016). *Dortmunder Kinderstuben. Komplementäres Tagesbetreuungsangebot – Abschlussbericht einer wissenschaftlichen Untersuchung.* Im Auftrag der Arbeitsstelle für Regionale Sozialarbeitsforschung an der Fachhochschule Dortmund, FB Angewandte Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://www.dortmund.de/media/p/familie/kein_kind_zuruecklassen/netzwerk_infamilie/pdf_netzwerk_infamilie/wissenschaftliche_arbeiten_infamilie/Evaluation_Kinderstuben_Abschlussbericht_0416.pdf

Regionalverband Ruhr. (2021). *Arbeitslosenquote in der Metropole Ruhr im September sinkt auf 9,3 Prozent.* Verfügbar unter: https://www.rvr.ruhr/daten-digitales/regionalstatistik/news-detail-regionalstatistik/news/arbeitslosenquote-in-der-metropole-ruhr-im-september-sinkt-auf-93-prozent/

RuhrFutur gGmbH. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kinderstuben.* Verfügbar unter: https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2020-11/handbuch_kinderstuben.pdf

RuhrFutur gGmbH. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Zusammenarbeit Kinderstuben und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). Entwicklung eines Modells zur Kooperation von Regeleinrichtungen und Hilfen zur Erziehung.* Verfügbar unter: https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2020-11/handbuch_kinderstuben_asd.pdf

RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr. (Hrsg.). (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten.* Verfügbar unter: https://bildungsbericht.ruhr/

Kinder- und Familienzentren als Knotenpunkte einer integrierten Leistungserbringung

Ruth Vera Pelzer & Michael Tobaben

Kinder- und Familienzentren sind „jene Einrichtungen, die in einem sozialen Umfeld passgenaue unterstützende und bildungsförderliche Angebote für Kinder und ihre Familien bereithalten, vermitteln oder bündeln“ (Bundesverband der Familienzentren e. V., 2018, S. 1). Der folgende Beitrag beschreibt ihre Rolle in Bezug auf eine integrierte Leistungserbringung für Familien in herausfordernden Lebenslagen anhand der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren in benachteiligten Quartieren der Stadtgemeinde Bremen. Diese wird im Rahmen des Modellvorhabens *KiFaZ Bremen* vom Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie in Zusammenarbeit mit der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen und der Auridis Stiftung fachlich begleitet.

Kinder- bzw. Familienarmut ist in Deutschland – insbesondere in den Großstädten – ein bisher ungelöstes strukturelles und gesamtgesellschaftliches Problem. Auch in Bremen wachsen viele Kinder in Armut auf: Der Anteil von Kindern und Jugendlichen in Bedarfsgemeinschaften liegt in der Stadt Bremen bei 30,8 %, im Land Bremen bei 31,6 % (Bertelsmann Stiftung, 2020). Innerhalb der Stadtgemeinde Bremen sind – wie auch in vielen anderen Großstädten in Deutschland – Haushalte mit und ohne SGB-II-Bezug (Grundsicherung für Arbeitssuchende im Sozialgesetzbuch [SGB]) und damit Kinder, die in solchen aufwachsen, sehr ungleich verteilt. Während der Anteil der Kinder unter 15 Jahren, die SGB-II beziehen, in einigen Bremer Ortsteilen bei unter 2,5 % liegt, liegt er in anderen bei über 50 % (Initiativkreis Bremer Armutskonferenz, 2020).

Es ist lange bekannt, dass Armut in der Familie nicht nur die materiellen Teilhabechancen bestimmt, sondern sich auch auf die Bildungs-, Gesundheits- und

sozialen Teilhabechancen von Kindern auswirkt (Bertelsmann Stiftung, 2016). Ebenso bekannt ist, dass Familie der wichtigste Bildungsort für Kinder ist und daher für eine nachhaltige Förderung mit adressiert und beteiligt werden muss (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2016). Gleichzeitig werden belastete Familien häufig weniger gut von präventiven Angeboten wie den Frühen Hilfen, der Familienbildung, Gesundheitsförderung usw. erreicht (Präventionsdilemma; Paul, 2019). Die Vernetzung und Bündelung von unterschiedlichen Angeboten und die aktive Gestaltung von Übergängen zwischen Angeboten im Sinne einer sogenannten Präventionskette soll den Zugang von Familien in belasteten Lebenslagen – die sich wie oben beschrieben häufig in Stadtteilen konzentrieren – zu Unterstützungsangeboten erleichtern (Landesvereinigung für Gesundheit & Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V., 2017). Als ein Knotenpunkt können Kindertageseinrichtungen, die sich zu Kinder- und Familienzentren weiterentwickeln, dabei eine zentrale Rolle spielen.

In der Stadtgemeinde Bremen besuchen in nahezu allen Stadtteilen mindestens 98 % aller Kinder im Ü3-Bereich und 50 % der Kinder im U3-Bereich eine Kita (BMFSFJ, 2019). Damit haben Kindertageseinrichtungen alltagsbezogenen und natürlichen Kontakt zu nahezu allen Bremer Familien. Die soziale Lage in einzelnen Ortsteilen wird in Bremen mithilfe eines eigenen Sozialindex auf der Grundlage von Kriterien wie Bildung, Arbeit, Sicherheit, Einkommen und Partizipation eingeschätzt (Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2019). Kindertageseinrichtungen in Quartieren mit hohem Sozialindex erreichen folglich einen hohen Anteil an Kindern und Familien, deren Lebensverhältnisse besonders belastet sind. Mit deren Weiterentwicklung zu Kinder- und Familienzentren können diese Familien frühzeitig und niedrigschwellig mit bedarfsorientierten Bildungs-, Gesundheits- und Beratungsangeboten erreicht werden:

- Für viele Eltern sind die pädagogischen Fachkräfte wichtige Ansprechpersonen. Ihnen wird aufgrund der Nähe und ihres Fachwissens ein hohes Maß an Vertrauen entgegengebracht. Gleichzeitig kennen die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch ihren alltäglichen Kontakt mit Eltern deren Herausforderungen und Bedarfe.
- Der regelmäßige Kontakt und das Vertrauensverhältnis zu Eltern ermöglicht Kinder- und Familienzentren Angebote des Sozialraums zu vermitteln oder vor Ort zu bündeln und so zu einer besseren Versorgung der Familien beizutragen.

Ein Kinder- und Familienzentrum ermöglicht eine integrierte, ganzheitliche Unterstützung von Kindern und Familien, indem über die Kindertageseinrichtung Zugänge zu weiteren Angeboten wie der Familienbildung, der Gesundheitsprävention, den Frühen Hilfen usw. geschaffen werden. Damit bieten Kinder- und Familienzentren gerade in Stadtteilen mit einem hohen Sozialindex die Chance eines frühpräventiven Ansatzes zur ganzheitlichen Unterstützung von Familien, welche diese tatsächlich erreicht.

1 Profil(e) von Kinder- und Familienzentren in Bremer Quartieren mit hohem Sozialindex

Ein Kinder- und Familienzentrum zeichnet sich im Vergleich zu einer „Regel-Kita" insbesondere durch die Erweiterung seiner Zielgruppe (Kinder und deren Familien bzw. Bezugspersonen) und ein entsprechend erweitertes Aufgabenprofil aus. Folgende Aspekte sind für die Kinder- und Familienzentren in Bremer Quartieren mit hohem Sozialindex dabei zentral:

- erweiterter Blick auf Familie und intensivierte Beziehungsarbeit zu Eltern oder anderen Bezugspersonen
  und
- Vermittlung von Familien in bedarfsgerechte Angebote im Sozialraum
  und/oder (je nach Gegebenheiten vor Ort)
- Bündelung oder Entwicklung von präventiven Angeboten der Familienbildung, Gesundheitsprävention usw. vor Ort.

Eine aktiv gestaltete Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit bilden die Grundlage für das Angebot eines Kinder- und Familienzentrums. Durch die Kooperation mit anderen Akteur:innen der Kinder- und Jugendhilfe, Familienbildung und des Gesundheitswesens erweitert die Kindertageseinrichtung ihr Profil und ermöglicht die Bündelung und/oder Vermittlung von Familienbildungs- oder Beratungsangeboten. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen bei der Angebotsgestaltung erfolgen entlang der Bedarfe der Familien vor Ort. Je nach örtlichen Gegebenheiten (zur Verfügung stehende Räumlichkeiten, bereits zur Verfügung stehende Angebote im Sozialraum usw.) können sich Kinder- und Familienzentren als Lotsen entwickeln, Angebote in den eigenen Räumen von Kooperationspartner:innen umsetzen lassen, eigene Angebote entwickeln oder für ihre individuellen Gegebenheiten geeignete Kombinationen wählen (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen [MFKJKS], 2016). Je nach Bedarf und Rahmenbedingungen – insbesondere zur Verfügung stehende Personal- und Raumressourcen – ist eine Öffnung von Angeboten des Kinder- und Familienzentrums für weitere Familien aus dem Sozialraum möglich, deren Kinder (noch) nicht oder nicht mehr die Kindertageseinrichtung besuchen.

Für die Umsetzung der erweiterten Aufgaben stehen allen Einrichtungen in Quartieren mit hohem Sozialindex im Rahmen des sogenannten Sozialpädagog:innen-Programms der Stadtgemeinde Bremen (Bremische Bürgerschaft – Städtische Deputation für Kinder und Bildung – 20. WP, 2020) zusätzliche Ressourcen zur Verfügung. Je nach Größe der Einrichtung wird eine halbe oder volle Stelle mit folgenden Aufgabenschwerpunkten finanziert:

- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien,
- Netzwerkarbeit; Öffnung in den Sozialraum,
- (Weiter-)Entwicklung der Einrichtung zum Kinder- und Familienzentrum,
- Unterstützung der Leitung und des Teams bei der Konzeptentwicklung.

Darüber hinaus erhalten alle beteiligten Einrichtungen eine jährliche Sachkostenpauschale zur Finanzierung von Veranstaltungen, Fortbildungen, Supervision usw.

2 Wie werden aus „Regel-Kitas“ Kinder- und Familienzentren?

Die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren ist ein umfassender Organisationsentwicklungsprozess. Grundlage für die fachliche Begleitung der 61 am Modellvorhaben KiFaZ Bremen beteiligten Kindertageseinrichtungen ist die Leitidee *GaBi – Ganzheitliche Bildung im Sozialraum*, die vom Felsenweg-Institut zunächst in Sachsen (EKiZ – Eltern-Kind-Zentrum Sachsen), dann in Thüringen (TheKiZ – Thüringer Eltern-Kind-Zentrum) und seit 2020 in Bremen (KiFaZ – Kinder- und Familienzentren Bremen) umgesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt wird. Vorbildgebend hierfür ist das Konzept der englischen Early-Excellence-Centers eines sogenannten *One-Stop-Shops* für Familien im Sozialraum (Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2021).

Die Leitidee GaBi zeichnet sich durch den systemischen Mehr-Ebenen-Ansatz (Politik – Verwaltung – Praxis) sowie fünf Entwicklungsfelder auf der Praxis-Ebene aus:

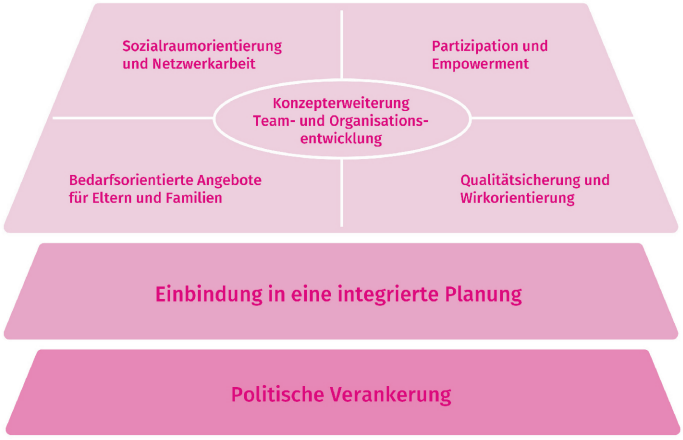


Abbildung 1: Entwicklungsfelder und Mehr-Ebenen-Ansatz der Leitidee Ganzheitliche Bildung im Sozialraum (GaBi). Copyright 2020 bei Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung. Wiedergabe mit Genehmigung.

Entwicklungsfeld 1: Konzepterweiterung, Team- und Organisationsentwicklung

Grundlage für die Entwicklung zu einem Kinder- und Familienzentrum ist eine Ausrichtung des Einrichtungskonzeptes, des Teams und der Gesamtorganisation auf verbundene Leitgedanken zu erziehungspartnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, familienunterstützenden, präventiven und verbindenden Angeboten und der Vernetzung im Sozialraum. Dies erfordert:

- ein verändertes Selbstverständnis, Leistungsangebot und Leitbild, das Eltern als Expert:innen für ihre Kinder und ein Kinder- und Familienzentrum als Familienort ansieht,
- eine entsprechende Teamhaltung und ein erweitertes Rollenverständnis der Fachkräfte, z. B. als Erziehungs- und Bildungspartner:innen der Eltern,
- angepasste und organische, d. h. sich in der Anwendung und im Wechselspiel zwischen den verschiedenen Beteiligten entwickelnde Prozesse innerhalb der Einrichtung, z. B. durch Elternbeteiligungsformate und Familienangebote in Abstimmung mit Beratungsstellen.

Entwicklungsfeld 2: Bedarfsorientierte Angebote für Eltern und Familien

Ein weiterer Baustein eines Kinder- und Familienzentrums ist die systematische Ermittlung von Bedarfen von Familien und die entsprechende Vermittlung oder Bereitstellung von Angeboten.

Entwicklungsfeld 3: Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit

Dieses Entwicklungsfeld regt dazu an, ein Kinder- und Familienzentrum über die Einrichtung selbst hinaus zu denken. Ziel ist, die Ressourcen und Angebote des Sozialraums für Familien zu bündeln sowie deren Zugang durch Vermittlung und die kooperative Gestaltung von Übergängen zu unterstützen.

Entwicklungsfeld 4: Partizipation und Empowerment

Empowerment und Partizipation beschreiben die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien und die Kooperation aller an Bildung und Erziehung beteiligten Partner:innen im Sozialraum. Dieses Entwicklungsfeld ist essenziell, um die Identifikation und das Engagement der Zielgruppen und Kooperationspartner:innen zu gewinnen.

Entwicklungsfeld 5: Qualitätssicherung und Wirkorientierung

Das Feld *Qualitätssicherung und Wirkorientierung* widmet sich dem professionellen und zielgerichteten Handeln von Kinder- und Familienzentren. Ziel ist die Entwicklung einer Reflexions- und Dokumentationskultur und die Ausrichtung von Aktivitäten und Angeboten auf deren (intendierte) Wirkung bei den Zielgruppen.

3 Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kinder- und Familienzentren

Da die Organisationentwicklung in der Regel parallel zum Alltag der Kindertageseinrichtungen verläuft, ist ein kleinschrittiges Vorgehen mit einer klaren Ziel- und Prioritätensetzung notwendig, damit sich Einrichtungsteams angesichts häufig knapper Zeitressourcen nicht überfordern. Wenn Einrichtungen die eigenen Bedarfe in den Blick nehmen (Wie können Eltern und Familien so unterstützt werden, dass die Zusammenarbeit im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gut funktioniert und wir in unserem pädagogischen Alltag entlastet werden?) kann die Weiterentwicklung auch für das Einrichtungsteam zu einem Mehrwert statt zu einer Zusatzaufgabe werden. Ein Selbstverständnis als lernende Organisation (Senge, 1996), die sich kontinuierlich entlang von sich verändernden Ressourcen und Herausforderungen von innen und außen (z. B. Veränderungen von Zielgruppen und deren Bedarfen) in Richtung einer gemeinsamen Vision Kinder- und Familienzentrum weiterentwickelt, ist zielführend.

Damit die Weiterentwicklung von Kinder- und Familienzentren auf der Praxisebene gelingt, muss diese auf den Ebenen von Politik und Verwaltung verankert sein. Von politischen Verantwortungsträger:innen muss die Entwicklung von Kinder- und Familienzentren als ein geeignetes Instrument zur Umsetzung ihrer (familien-)politischen Ziele gewollt sein. Der politische Wille muss sich auch in einer entsprechenden Ausstattung mit Ressourcen widerspiegeln. Die Verwaltungsebene mit ihrer strategischen Verantwortung schafft die entsprechenden Strukturen: Kinder- und Familienzentren erfordern als Orte der integrierten Leistungserbringung eine ressortübergreifende Jugendhilfe- und Sozialplanung sowie entsprechende konzeptionelle Rahmen. Die Einbindung in die Jugendhilfeplanung sichert auch die Berücksichtigung lokaler Bedürfnisse in einer Reichweite, die deutlich über das Einzugsgebiet einer einzelnen Kindertagesstätte hinausgeht (Diller, 2006).

Auf der Grundlage der Erfahrungen aus der fachlichen Begleitung des Felsenweg-Instituts in Sachsen, Thüringen und Bremen (Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung, 2021; Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie, 2021; Tobaben, Bilz & Pelzer, 2021) haben sich eine Reihe von Gelingensbedingungen als zentral für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren erwiesen. Diese werden nachfolgend aufgeführt.

Strukturelle Rahmenbedingungen

- Personalmittel für eine zusätzliche, koordinierende Fachkraft,
- Sachmittel für bedarfsorientierte Angebotsgestaltung, Weiterbildungen und Qualifizierungen,
- Raumkonzept, um den Bedarfen an Beratung, Bildung und gemeinsamen Aktivitäten zu entsprechen (stundenweise Nutzung von Gruppen-/Funktionsräumen, separat zugängliche Räume der Einrichtung oder Nutzung von Räumen im Sozialraum).

Verankerung in Kommune und Trägerschaft

- Ineinandergreifen von Planungsfachkräften auf der Ebene der Einrichtung (Leitung, zusätzliche Koordination), des Trägers (z. B. Geschäftsführung, Fachberatung) und der Kommune (z. B. Sozial- und Jugendhilfeplanung, Jugendhilfeausschuss),
- Bildung einer kommunalen Steuerungsgruppe als Impulsgeberin,
- politischer Wille und Unterstützung durch den Träger der Kindertageseinrichtung, die Kommune und das Land (d. h. fachpolitische Lenkung, finanzielle Förderung),
- Einbindung in ein kommunales Gesamtkonzept,
- systemisches Verständnis eines familienunterstützenden Netzwerks (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Gemeinschaftsverantwortung); Kinder- und Familienzentren als Knotenpunkte in einem familienunterstützenden Netzwerk.

Prozessbegleitung

- Moderation und Begleitung des Veränderungsprozesses, Beratung und Begleitung bei der Organisations- und Teamentwicklung,
- Initiierung von Steuerungsteams auf Einrichtungsebene.

Qualifizierungen

- Fort- und Weiterbildungen von beteiligten Fachkräften, des gesamten Einrichtungsteams, von Koordination, Leitungskräften und kommunalen Akteur:innen.

Freiwilligkeit und Individualität der Einrichtungen

- Einrichtungen entscheiden sich frei und als Team für die Weiterentwicklung zum Kinder- und Familienzentrum,
- Mut zum individuellen Weg – Rahmenbedingungen und Anforderungen müssen ressourcenorientiert nach innen und bedarfsorientiert nach außen angenommen, bedient und entwickelt werden,
- je nach strukturellen Rahmenbedingungen verschiedene Organisationsmodelle von Kooperationen: *Lotsen-, Galerie-* oder *Unter-einem-Dach-Modell (MFKJKS, 2016)*.

Wir-Identität

- Identifikation des gesamten Teams mit der Idee Kinder- und Familienzentrum und proaktive Umsetzung – sie ist nicht das Projekt einer Einzelperson (z. B. Koordination oder Leitung).

Haltung und Handeln

- Professionelle, wertschätzende und ressourcenorientierte Grundhaltung im Team,
- systemisches Verständnis von Familie und Sozialraum,
- dialogorientierte Methoden in der Arbeit mit sämtlichen Akteur:innen,
- Management von Bedarfen und Ressourcen,
- wertschätzende Fehlerkultur,
- Grundoffenheit, Willkommenskultur, Partizipation und Inklusion als handlungsleitende Maximen,
- Wertschätzung von Vielfalt als Ressource,
- wirkungsorientiertes Arbeiten.

Zeit für Beziehung und Reflexion

- Zeit und Raum, um als Einrichtungs- und Steuerungsteam gemeinsam zu reflektieren (Gelingendes, Hemmnisse, Haltung, Fachthemen, …),
- Zeit und Raum, um in Beziehung und Austausch untereinander zu gehen (Einrichtungsteam, Steuerungsteam, Prozessbegleitung).

Der Blick für den Prozess

- Bewusstsein für eine stete, immer an die aktuellen Herausforderungen angelehnte und nie abgeschlossene Entwicklung.

Die Gelingensbedingungen zeigen, dass für die Entwicklung eines Kinder- und Familienzentrums in jedem Fall personelle Ressourcen und Sachmittel und in vielen Fällen auch räumliche Ressourcen notwendig sind. Neben diesen Ressourcen ist ein hohes Engagement der Einrichtungsteams, eine kontinuierliche fachliche Beratung, Qualifizierung und Begleitung und – wie beschrieben – Rückhalt auf administrativer und politischer Ebene notwendig (Bundesverband der Familienzentren e. V., 2018).

Gleichzeitig gibt es keinen allgemeingültigen Weg zum Kinder- und Familienzentrum. Die individuelle Entwicklung jeder Einrichtung ergibt sich aus einer Vielzahl an Faktoren: den Familien vor Ort mit ihren Interessen und Bedarfen, den spezifischen Ausgangsbedingungen der Einrichtung – darunter die räumlichen Ressourcen, bestehende und potenzielle Kooperationen im Sozialraum, (un-)besetzte Stellen und die Motivation und Kompetenzen im Team, bereits laufende Entwicklungsprojekte und konzeptionelle Schwerpunkte – und den bestehenden Netzwerken, Angeboten und Ressourcen des Sozialraums.

Im Fokus der fachlichen Begleitung durch das Felsenweg-Institut stehen die Projektverantwortlichen auf Einrichtungsebene – in der Regel Leitung, stellvertretende Leitung und zusätzliche Koordination/Sozialpädagog:in, die wiederum das Gesamtteam einbeziehen, sowie die Kindertageseinrichtung als Organisation. Ziel ist die Entwicklung eines gemeinsamen einrichtungsspezifischen Verständnisses davon, wie eine bedarfsorientierte Ausgestaltung der Grundidee Kinder- und Familienzentrum angesichts der vorhandenen Rahmenbedingungen und Ressourcen in der jeweiligen Einrichtung erfolgen kann.

Literatur

Bertelsmann Stiftung. (Hrsg.). (2016). *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland.* Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/armutsfolgen-fuer-kinder-und-jugendliche

Bertelsmann Stiftung. (2020). *Factsheet Kinderarmut in Deutschland.* Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten__ID967.pdf

Bremische Bürgerschaft – Städtische Deputation für Kinder und Bildung – 20. WP. (2020). *Vorlage VL 20/2097.* Verfügbar unter: https://sd.bremische-buergerschaft.de/sdnetrim/UGhVM0hpd2NXNFdFcExjZRjXVKY6jfZAWz8WFjK_3GbrrJ3SfBpl8zFF_8hPWTpS/Beschlussvorlage_Ausschuesse-Deputationen_VL_20-2097.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). *Familie und frühe Bildung. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik.* Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112458/5c2232640b25469ea1ad63711f1312d7/familie-und-fruehe-bildung-monitor-familienforschung-ausgabe-35-data.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2019). *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und der Freien Hansestadt Bremen zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuT).* Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/141628/eaddcb47042ebebcd769c67ec04908ee/gute-kita-vertrag-bund-bremen-data.pdf

Bundesverband der Familienzentren e. V. (2018). *Positionspapier Kinder- und Familienzentren.* Verfügbar unter: https://www.bundesverband-familienzentren.de/wp-content/uploads/2021/02/2018-10-18-Aktuell-Positionspapier-Familien-und-Gesundheitszentren.pdf

Die Senatorin für Kinder und Bildung. (2019). *Vorlage für die Sitzung des Jugendhilfeausschusses am 25.04.2019, Vorlage Nr. G 195 /19.* Verfügbar unter: https://bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/G195-19.pdf

Diller, A. (2006). Eltern-Kind-Zentren – fachpolitische Hintergründe und aktuelle Erkenntnisse einer bundesweiten Recherche. *KiTa aktuell NRW, 3,* 55–57.

Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung. (2021). *Handbuch für die pädagogische Praxis. Ergebnisse des Landesmodellprojektes: „Weiterentwicklung von Kindertagesstätten zu Eltern-Kind-Zentren (EKiZ)“.* Verfügbar unter: https://www.felsenweginstitut.de/wordpress/wp-content/uploads/EKiZ_Handbuch_final_neu.pdf

Heinz und Heide Dürr Stiftung. (Hrsg.). (2021). *Early Excellence – ein Programm für Deutschland.* Verfügbar unter: https://www.heinzundheideduerrstiftung.de/binaries/content/349/20210203_hhd_brosch_early_excellence_2021_screen_de.pdf

Initiativkreis Bremer Armutskonferenz. (Hrsg.). (2020). *Handout zu zentralen Armutskennziffern.* Verfügbar unter: https://www.paritaet-bremen.de/nachricht-anzeigen/id-5-bremer-armutskonferenz-blick-in-die-quartiere-bestandsaufnahme-und-perspektiven.html?file=files/paritaet_2020/media/aktuelles/2020/4.%20Armutskonferenz%20-%20Zahlen%20und%20Fakten.pdf

Landesvereinigung für Gesundheit & Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V. (2017). *Werkbuch Präventionskette. Herausforderungen und Chancen beim Aufbau von Präventionsketten in Kommunen.* Verfügbar unter: https://www.praeventionsketten-nds.de/fileadmin/media/downloads/Werkbuch-Praeventionskette_Doppelseite.pdf

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Neue Wege – Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung für die Praxis.* Verfügbar unter: https://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/13-0167_MFKJKS_Broschuere_Neue_Wege_Web.pdf

Paul, M. (2019). *Das Präventionsdilemma in den Frühen Hilfen. Problemdefinition, Ergebnisse von Studien des NZFH, Entwicklung von Zugangswegen und Ansprachestrategien.* Verfügbar unter: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Internationale-Tagung-Dornbirn-Das-Praeventionsdilemma-in-den-FH-Vortrag-Mechthild-Paul_b.pdf

Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie. (2021). *Fachliche Empfehlungen. Entwicklung von Kitas zu Thüringer Eltern-Kind-Zentren (TheKiZ).* Verfügbar unter: https://thekiz.de/wp-content/uploads/2021/09/Fachliche-Empfehlungen_ThEKiZ-2021.pdf

Tobaben, M., Bilz, S. & Pelzer, R. V. (2021). Von der Kindertageseinrichtung zum Kinder- und Familienzentrum: Wie Kitas zu Orten der integrierten Leistungserbringung für Familien im Sozialraum werden. In A. Schneider, M. Swat & A. Gottschalk (Hrsg.), *Nachhaltige Kita-Sozialräume – gemeinschaftlich entwickeln.* Regensburg: Walhalla.

DAS QUALIFZIEREN

Die Bedeutung der frühen Kindheit und das Potenzial übergreifend vernetzter Förderketten zur Stärkung der kindlichen Entwicklung anzuerkennen, lenkt den Blick insbesondere auch auf Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (Kitas). Indem man Kitas als Bildungsorte begreift, ergibt sich die Frage nach der fachlichen Qualifikation der (früh)pädagogischen Fachkräfte. Aktuelle Forschung weist trotz bereits langjährigen Bemühens um die Thematik und unterschiedlicher realisierter Ansätze zur weiteren Professionalisierung der Fachkräfte Qualifizierungsbedarf aus. Ein Beispiel einer nachhaltigen Strategie, welche die Kita-Qualität erhöhen und damit das Bildungspotenzial des frühkindlichen Betreuungs- und Bildungssystems besser ausschöpfen soll, wird in Bremen – u. a. veranlasst und konzeptionell mitgestaltet durch BRISE – umgesetzt und nachfolgend vorgestellt.

Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen

Gisela Kammermeyer & Sabine Pregitzer

1 Ausgangssituation in Bremen

Kindertagesstätten (Kitas) nehmen eine zentrale Rolle bei der Unterstützung von Familien ein, dies gilt besonders für Familien in sozial und kulturell benachteiligten Lebenssituationen. Aus diesem Grund ist die Qualität in Kitas ein wichtiges Glied in der Maßnahmenkette, die im Rahmen der Langzeitstudie zur wissenschaftlichen Begleitung der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) untersucht wird. Um diese Qualität zu erhöhen, wurde die Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen (QI) gestartet. In den Fortbildungen im Rahmen dieser Initiative sollte zum einen an in Bremen bereits existierende Ansätze angeknüpft werden und zum anderen sollten diese mit gut evaluierten Programmen angereichert werden. Außerdem sollten diese Fortbildungen auch mit der Entwicklung des Bildungsplans 0–10 (Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2021b), der die Zukunft der pädagogischen Arbeit in Bremen maßgeblich bestimmen wird, nicht nur vereinbar sein, sondern diese Entwicklung möglichst auch unterstützen.

Um die Qualität in Kitas zu verbessern, wurde – initiiert durch BRISE – der niederländische *Pyramide-Ansatz* (van Kuyk, 2014) ausgewählt, weil dieser explizit den Anspruch hat, Kinder in den für den Übertritt in die Grundschule zentralen Kompetenzen zu schulen. Bei den ersten Schritten der Implementation zeigte sich jedoch bald, dass in Bremen Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen diesem Ansatz eher kritisch bzw. skeptisch gegenüberstehen, weshalb eine breite Implementation im Rahmen einer Top-down-Strategie als wenig erfolgreich eingeschätzt wurde. Zwischen den ersten Gesprächen zur Etablierung von BRISE und dem Start der QI lagen mehr als fünf Jahre. In diesem Zeitraum wurde im Rahmen der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) das Qualifizierungskonzept *Mit Kindern im Gespräch* (Kammermeyer, King et al., 2019a) entwickelt. Da dieses Konzept explizit an den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden und an deren konkreter Anwendungssituation ansetzt,

erfährt es breite Akzeptanz in der Praxis und wurde von den relevanten Akteur:innen als Qualifizierungskonzept zur Verbesserung der Prozessqualität gewünscht. In den ersten Gesprächen aller zuständigen Akteur:innen zeigte sich bald, dass die Kombination von Pyramide und Mit Kindern im Gespräch vielversprechend sein könnte.

Im Folgenden werden zuerst die beiden Ansätze getrennt vorgestellt, danach wird der durch die gewinnbringende Kombination entstandene eigenständige Bremer Ansatz vorgestellt.

2 Pyramide-Ansatz

Der Pyramide-Ansatz ist ein in den Niederlanden in den 1990er Jahren entwickeltes und dort weit verbreitetes ganzheitliches frühpädagogisches Bildungsprogramm, das sich auf acht Entwicklungsbereiche bezieht (Motorik, Kunst, Persönlichkeitsentwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, Sprache, Mathematik, Raum und Zeit).

2.1 Grundlegende Konzepte

Einen Überblick über die dem Pyramide-Ansatz zugrundeliegenden Konzepte gibt Abbildung 1. Sie zeigt die Holzpyramide, die angeboten wird, damit die Fortbildner:innen den Ansatz anschaulich erklären können. Sie visualisiert auch, dass es sich um einen ausgewogenen Ansatz handelt.

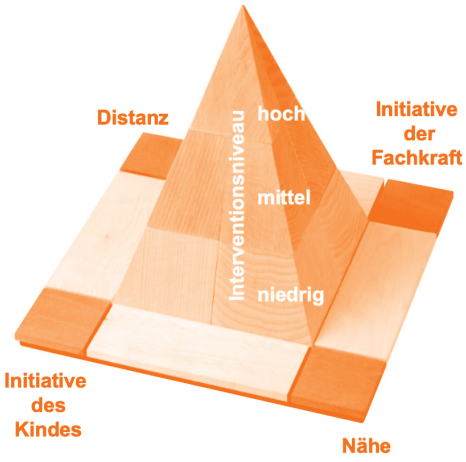


Abbildung 1: Holzpyramide zur Erklärung des Pyramide-Ansatzes. Aus *Pyramide-Ansatz* (S. 281) von G. Kammermeyer, S. King & P. Goebel, 2021, Münster: Waxmann. Copyright 2021 bei Waxmann. Veränderte Wiedergabe mit Genehmigung.

Die vier Ecksteine (van Kuyk, 2014) werden von den vier Grundkomponenten gebildet. Gegenüber stehen sich auf der einen Seite die beiden Ecksteine *Initiative des Kindes* und *Initiative der pädagogischen Fachkraft* und auf der anderen Seite die Ecksteine *Nähe* und *Distanz*. Damit wird zum einen ausgedrückt, dass es sowohl darum geht, die Aktivität der Kinder und ihre Selbstständigkeit zu unterstützen, als auch, sie zum Denken und Lernen anzuregen. Zum anderen wird deutlich, dass Kinder gleichzeitig Nähe und Distanz brauchen. Sie brauchen eine Vertrauensbeziehung, um sich sicher und geborgen zu fühlen, sie müssen sich aber auch von der Fachkraft entfernen und zunehmend selbstständig werden.

Das Pyramide-Modell besteht darüber hinaus aus drei Schichten, die das unterschiedliche Interventionsniveau visualisieren:

- Auf dem *niedrigen Niveau* beobachtet die pädagogische Fachkraft die Aktivitäten der Kinder und greift nicht ein, die Initiative geht nur von den Kindern aus.
- Auf dem *mittleren Niveau* ist die Initiative von pädagogischer Fachkraft und Kind ausgewogen. Die Fachkraft regt die Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) an, indem sie minimale Hilfen beim Lernen und kleine Anregungen beim Spielen gibt.
- Auf *hohem Interventionsniveau* unterstützt die pädagogische Fachkraft einzelne Kinder mit besonderem Förderbedarf durch von ihr geplante Aktivitäten, die Initiative geht von der pädagogischen Fachkraft aus.

2.2 Methodische Prinzipien

Ein zentrales Kennzeichen des Pyramide-Ansatzes ist, dass er auf klaren methodischen Prinzipien beruht, die anhand von vielen Beispielen konkretisiert werden. Pyramide wird vielfach vor allem mit der Durchführung von *Projekten* assoziiert, sie sind der sichtbare Kern des Pyramide-Ansatzes. Dies liegt zum einen daran, dass es in 24 Projektheften zu festgelegten Projektthemen (z. B. Haus, Kleidung, Frühling) eine Fülle von strukturierten Ideen für die *Gestaltung von Spiel- und Lernumgebungen* gibt und zum anderen daran, dass beim Betreten einer Pyramide-Kita in der Regel erkennbar ist, welches Projekt gerade durchgeführt wird. Als Besonderheit von Pyramide-Projekten kann hervorgehoben werden, dass zu jedem Projekt ein zusammenhängendes Netzwerk von Begriffen angeboten wird, mit dem der Wortschatz der Kinder angereichert werden soll.

Nicht auf den ersten Blick erkennbar hingegen ist das eigentliche Herzstück des Ansatzes, die so genannten *ODEV-Lernschritte* (Orientieren – Demonstrieren – Erweitern – Vertiefen; Tabelle 1). Mithilfe dieser vier Lernschritte sollen die Kinder

bei der Entwicklung kognitiver Repräsentationen unterstützt werden, sodass sie sich stufenweise immer mehr vom „Hier und Jetzt“, das heißt der konkreten Anschauung entfernen. Im Folgenden sind diese vier Lernschritte beschrieben.

Tabelle 1: Überblick über die ODEV-Lernstufen

Stufe	Die pädagogische Fachkraft regt die Kinder an, ...	Die Kinder ...
Orientieren	... über ihre bisherigen Erfahrungen zu sprechen und zu berichten, was sie zu einem Thema bereits wissen.	... erinnern sich an Erfahrungen und aktualisieren bereits vorhandenes Wissen, lernen noch nicht.
Demonstrieren	... Anregungen, Beispiele und Erläuterungen zu suchen.	... machen reichhaltige neue Erfahrungen mit allen Sinnen und mit konkreten Materialien in konkreten Situationen im Hier und Jetzt, bauen konkrete Repräsentationen auf.
Erweitern	... die verschiedenen Beispiele anhand relevanter Merkmale miteinander zu vergleichen. Dabei spielen Begriffe und Formulierungen eine große Rolle, Dinge in der Vorstellung, im Abstand, die nicht mehr im Hier und Jetzt verfügbar sind, treten in den Vordergrund. Das kann Vergangenes und Zukünftiges sowie Abstraktes sein.	... bauen erste abstrakte Repräsentationen auf.
Vertiefen	... aufgrund ihrer bisherigen Auseinandersetzung mit dem Thema selbstständig kleine Probleme zu lösen und Schlussfolgerungen zu ziehen.	... übertragen das Gelernte auf neue Situationen und bauen abstrakte Repräsentationen sowie Metakognition auf.

2.3 Evaluation

Die Wirksamkeit des Pyramide-Ansatzes wurde in den 1990er Jahren in den Niederlanden in mehreren Studien untersucht. Der Entwickler von Pyramide van Kuyk (2011, 2013) berichtet, dass die Pyramide-Kinder in der zweiten Studie (1998–2000) mit der aufgrund der ersten Studie verbesserten Variante (van Kuyk, 2013) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe vor allem auf dem Gebiet der Sprache des Denkens

erfolgreicher lernten. Die Auswirkungen des Pyramide-Ansatzes auf die Prozessqualität und die (schrift-)sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder wurde außerdem in den USA untersucht (Bingham, Kwon & Barrett-Mynes, 2012; Bingham, Kwon & Hyun, 2011). Nach einer zweijährigen Umsetzung des Ansatzes zeigte sich, dass die mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) gemessene Prozessqualität im Bereich Gruppenführung und Organisation sowie im Hinblick auf die Sensibilität der pädagogischen Fachkraft im Bereich emotionaler Unterstützung und hinsichtlich Sprachbildung im Bereich Lernunterstützung signifikant höher war als die einer Kontrollgruppe. Diese erhöhte Prozessqualität führte jedoch – mit Ausnahme der Erzählfähigkeiten im zweiten Jahr – nicht zu Unterschieden in der Entwicklung sprachlicher, kognitiver oder sozialer Kompetenzen der Kinder. Die Autor:innen der Studie vermuten, dass sich die Vorteile des Ansatzes möglicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigen.

In der Studie von Kammermeyer, Stuck und Roux (2016) wurde untersucht, wie wirksam die bereichsspezifische Förderung von Schriftspracherwerb und Mathematik im Rahmen des Pyramide-Ansatzes im Vergleich zu einer bereichsunspezifischen Förderung (Kontrollgruppe), einer lernwegsorientierten bereichsspezifischen Förderung (KIDZ –Kindergarten der Zukunft in Bayern) und einer lehrgangsorientierten bereichsspezifischen Förderung (Buchstabenland/Zahlenland) in den Bereichen Schriftspracherwerb und Mathematik ist. Ergebnis der Studie war, dass sich die Prozessqualität in den Einrichtungen mit dem Pyramide-Ansatz (gemessen mit CLASS von Pianta et al., 2008) nicht signifikant von derjenigen im Trainingsprogramm *Buchstaben-/Zahlenland* (Friedrich & Galgóczy, 2008a, 2008b) und im entwicklungsadäquaten KIDZ-Ansatz (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2007) unterscheidet.

In einer weiteren Analyse wurde untersucht, wie häufig die ODEV-Lernschritte identifiziert werden können, da diese ein Kernmerkmal des Pyramide-Ansatzes darstellen. Es zeigte sich, dass der Lernschritt *Orientieren* mit über 50 % am häufigsten angewendet, der Lernschritt *Demonstrieren* (12,74 %) selten und der Lernschritt *Erweitern* sehr selten (3,88 %) angewendet wurde. Der Lernschritt *Vertiefen* wurde mit unter einem Prozent fast nie beobachtet. Auch wenn es insgesamt gesehen eine leichte Überlegenheit des Pyramide-Ansatzes im Vergleich zu den anderen Ansätzen gibt, ist diese lediglich geringe Überlegenheit in der Anwendung der Lernschritte überraschend, da diese ja Kern des Ansatzes sind. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Pyramide-Fortbildung im Hinblick auf die erfolgreiche Umsetzung der anspruchsvollen ODEV-Lernschritte nicht effektiv genug war. Eine weitere könnte darin liegen, dass die starke Betonung von Lernen und damit verbunden die ausgeprägtere Initiative der pädagogischen Fachkraft nicht zu deren Orientierungen passt, die von Selbstbildung und Situationsansatz geprägt ist (Scheiwe & Willekens, 2009). In der Pyramide-Studie von Kammermeyer et al. (2016) wurden die Wirkungen des Pyramide-Ansatzes auch auf der Ebene der kindlichen Kompetenzen untersucht. Am Beginn des letzten Kindergartenjahres zeigt sich ein klares Bild: Die Kinder in den

Pyramide-Einrichtungen wiesen im Schriftspracherwerb sowohl in der phonologischen Bewusstheit als auch in der Buchstabenkenntnis signifikant höhere Werte auf als alle drei anderen Gruppen, die den beiden anderen didaktischen Ansätzen und der Kontrollgruppe zufällig zugewiesen wurden. Am Ende des letzten Kindergartenjahres zeigten sich bei den Kindern im Pyramide-Ansatz keine Vorsprünge zu den Kindern im lehrgangs- und im lernwegsorientierten Ansatz sowie in der Kontrollgruppe. Auch am Ende der ersten Klasse unterschieden sich die Kinder hinsichtlich ihrer Kompetenzen in Mathematik und im Lesen sowie ihres bereichsspezifischen Selbstkonzepts und der bereichsspezifischen Lernfreude, die im Pyramide-Ansatz gefördert wurden, nicht signifikant von den Kindern, die in den anderen Gruppen gefördert wurden.

Eine mögliche Erklärung für die fehlenden Effekte könnte im Ansatz selbst liegen, vor allem an seiner hohen Komplexität, die überfordernd für die pädagogischen Fachkräfte wirken könnte, zum anderen aber auch in der fehlenden Passung des Pyramide-Ansatzes zu den Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften, die stark vom Situationsansatz und vom Freispiel geprägt sind. Eine weitere Erklärung könnte sich auf das Fortbildungskonzept beziehen, das nicht genügend auf den Transfer ausgerichtet ist.

3 Mit Kindern im Gespräch

Das Qualifizierungskonzept Mit Kindern im Gespräch (Kita; Kammermeyer, King et al., 2019b; zusammenfassend Kammermeyer, King et al., 2019a) ist ein auf den Bildungsbereich Sprache fokussiertes Qualifizierungskonzept, mit dem Ziel, die Anregungsqualität in Kitas zu verbessern. Diese zeigt sich daran, dass die Kinder durch den gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien zum Sprechen und Denken und so zu langanhaltenden Gesprächen angeregt werden. Die Fortbildungsreihe, die sich über neun Tage innerhalb eines Kita-Jahres erstreckt, fokussiert inhaltlich auf Sprachförderstrategien und deren Anwendung in Schlüsselsituationen und methodisch auf den Ansatz des *Situierten Lernens* (Stark & Klauer, 2018). Inhaltlicher Kern sind Sprachförderstrategien, die zum einen – orientiert an den Dimensionen von *Instructional Support* des CLASS von Pianta et al. (2008) – unterschieden werden in *Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung* und *Rückmeldestrategien* und zum anderen in einfache und komplexe Strategien (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Überblick über die Spachförderstrategien

Modul	Strategien	Niveau
Frage- und Modellierungsstrategien	geschlossene Fragen (Ja-/Nein-Frage, Alternativfrage, Quizfrage)	einfach
	offene Frage	komplex
	handlungsbegleitendes Sprechen	einfach
	denkbegleitendes Sprechen	komplex
Strategien zur Konzeptentwicklung	zum Benennen und Beschreiben anregen	einfach
	nach Erfahrungen und Vorwissen fragen nach persönlichen Vorstellungen fragen Meinungen erfragen zum Vergleichen anregen zum Herstellen von Zusammenhängen anregen zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen	komplex
Rückmeldestrategien	Wiederholen Umformulieren indirekt korrigieren Erweitern	einfach
	Infragestellen und Irritieren Denk- und Lerngerüst geben Denken sichtbar machen Lernprozesse sichtbar machen	komplex

Zu den Sprachförderstrategien gibt es so genannte *Gesprächswerkzeuge* (Wendekarten, Fächer, Hosentaschenbuch), das sind Visualisierungen, die von den pädagogischen Fachkräften als Gedächtnisstütze verwendet werden können, wodurch der Transfer in die Praxis erleichtert werden soll. Die Sprachförderstrategien werden in Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag ([Vor-]Lesesituationen, Routinesituationen, gezielte Aktivitäten, Symbol- und Rollenspiele und spontane Sprechanlässe) umgesetzt.

Das Qualifizierungskonzept besteht aus neun Modulen mit sechs bis 14 Bausteinen, die jeweils die gleiche Struktur aufweisen. Zu den einzelnen Bausteinen gibt es konkrete Aufgabenstellungen sowie Materialien, Arbeitsblätter, Filme und Transkripte auf DVD.

Der Qualifizierungsansatz Mit Kindern im Gespräch wurde im Rahmen eines DFG-Projekts evaluiert (Kammermeyer, Leber et al., 2019; Kammermeyer, Metz et al., 2019). In einer Prä-Post-Follow-up-Studie wurden 50 pädagogische Fachkräfte per Zufall entweder diesem Konzept oder dem in Rheinland-Pfalz etablierten Qualifizierungsansatz *Sprache – Schlüssel zur Welt* zugeteilt. Die Anregungsqualität wurde mit CLASS von Pianta et al. (2008) gemessen. Es zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte, die an der Qualifizierung Mit Kindern im Gespräch teilnahmen, ihre Anregungsqualität langfristig (ein Jahr nach der Weiterbildung) signifikant im Vergleich zu den pädagogischen Fachkräften, die an der Fortbildung Sprache – Schlüssel zur Welt teilnahmen, verbesserten. So überschritten signifikant mehr pädagogische Fachkräfte, die mit dem Konzept Mit Kindern im Gespräch fortgebildet wurden, einen für die Sprachentwicklung als bedeutsam angesehenen Schwellenwert als in der Vergleichsgruppe (Kammermeyer, Leber et al., 2019). Die ersten deskriptiven Auswertungen einer Folgestudie drei Jahre nach Beendigung der Weiterbildung zeigten zudem, dass die Anregungsqualität nicht absank, sondern auf dem erreichten Niveau blieb. Dies könnte daran liegen, dass die pädagogischen Fachkräfte die gelernten Strategien automatisiert haben.

4 Kombination im Rahmen der *Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen* (QI)

4.1 Ziel

Ziel der *Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen* (QI) ist die Verbesserung der Qualität der Lernunterstützung. Die Erreichung dieses Ziels soll sich nicht nur in der Zufriedenheit der Teilnehmenden und in der Veränderung von Wissen und Orientierungen, sondern vor allem in der Verbesserung der Handlungskompetenzen zeigen (zu den Wirkungsebenen des Fortbildungserfolgs s. Lipowsky, 2014). Als explizites Ziel wurde formuliert: Die pädagogischen Fachkräfte sollen lernen, Sprachförderstrategien in Schlüsselsituationen in mehreren Bildungsbereichen in verschiedenen ODEV-Lernschritten anzuwenden. Gemessen werden kann das Erreichen dieses Ziels mit CLASS von Pianta et al. (2008).

4.2 Aufbau

Um dieses Ziel zu erreichen, werden 20 Fortbildungstage im Zeitraum von 2,5 Jahren durchgeführt. Jeder Fortbildungstag besteht aus vier bis sechs Bausteinen.
Die Lernzeit besteht für die pädagogischen Fachkräfte jedoch nicht nur aus der

Fortbildungszeit vor Ort, sie wird ergänzt durch Lernzeit zwischen den Fortbildungen. Die Fachkräfte erhalten Praxisaufgaben, die sie in einer Lernpartnerschaft mit einer Fachkraft aus derselben Einrichtung bearbeiten sollen.

4.3 Inhalt

Die Fortbildungsreihe geht vom *Dialogischen Lesen* aus, da dieses nicht nur übereinstimmend zentrales Element von Pyramide und Mit Kindern im Gespräch ist, sondern durch das Projekt *Bücher-Kita Bremen* (Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2021a) auch in Bremer Kitas bereits eine zentrale Rolle spielt. Die aus den beiden Ansätzen neu entwickelte Kombination deckt inhaltlich alle Bildungsbereiche des Bremer Bildungsplans 0–10 ab, nämlich Sprache, Mathematik, Ästhetische Bildung, Natur–Umwelt–Technik, Körper–Gesundheit–Ernährung und Bewegung–Sport. Ausgangspunkt ist der in Mit Kindern im Gespräch fokussierte Bereich Sprache. Die dort vermittelten Sprachförderstrategien, die auch als allgemeine Lehrstrategien verstanden werden können, werden dann schrittweise auf die weiteren Bildungsbereiche übertragen. Einen Überblick über den Aufbau der fünf Fortbildungsblöcke mit je vier Fortbildungstagen gibt Abbildung 2.

Abbildung 2. Überblick über die fünf Fortbildungsblöcke. Copyright 2022 bei G. Kammermeyer.

Einen Überblick über den Inhalt der 20 Fortbildungstage gibt Tabelle 3.

Tabelle 3: Überblick über die 20 Fortbildungstage

Block	Tag	Inhalt
Dialogisches Lesen	1	Dialogisches Lesen und Strategien zur Konzept-entwicklung
	2	
	3	Dialogisches Lesen und Rückmeldestrategien
	4	Dialogisches Lesen und Begriffe
Sprache & Literacy	5	Dialogisches Lesen und Bildungssprache
	6	Erfahrungen mit Schrift
	7	Schriftspracherwerb (Literacy) und ODEV
	8	Phonologische Bewusstheit
Mathematik & sozial-emotionale Entwicklung	9	Zahlen, Zählen, Mengen und erstes Rechnen
	10	Raum und Form / Größen und Messen
	11	Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit / Lernen an Stationen / Angebot mit Lernschritten ODEV+
	12	Sozial-emotionale Kompetenzen
Sachbildung Bewegung & ästhetische Bildung	13	Sachbildung – Natur
	14	Sachbildung – Technik & Kultur
	15	Ästhetische Bildung als Gesprächsanlass
	16	Bewegung als Gesprächsanlass
Querschnittsthemen und Rückblick. Spielen, Projekte, Wiederholung, Transfer, Reflexion	17	Spielen als Sprechanlass
	18	Gemeinsame Strukturen und Themen in der Einrichtung
	19	Wiederholung und Transfer der Fortbildungsinhalte
	20	Reflexion der Fortbildungsinhalte

Pyramide ist ein ganzheitlicher Ansatz, Mit Kindern im Gespräch hingegen ein auf den Bildungsbereich Sprache und die Vermittlung von Sprachförderstrategien fokussierter. Durch die Kombination der beiden Ansätze wird zum einen die Auflage erfüllt, die Entwicklung der im Bildungsplan 0–10 enthaltenen Bildungsbereiche zu unterstützen. Zum anderen wird aber auch die Erkenntnis der Fortbildungsforschung berücksichtigt, wonach inhaltlich fokussierte Fortbildungen wirksamer sind als breit angelegte (Lipowsky & Rzejak, 2021).

4.4 Methode

4.4.1 Anknüpfen an die bisherigen Entwicklungen in Bremen

Zentrales Gestaltungsprinzip der Fortbildungsreihe war es, an die bisherigen Projekte in Bremen anzuknüpfen und idealerweise zukünftige Entwicklungen zu berücksichtigen. Eine große Rolle spielt dabei das Programm Bücher-Kita Bremen, in dessen Rahmen zum einen vier Begleithefte mit Anregungen zum Einsatz konkreter Bilderbücher publiziert wurden und zum anderen die dazugehörigen Bücherkisten allen Bremer Kitas zur Verfügung gestellt wurden. In den Beispielen der Fortbildung werden diese Bilderbücher herangezogen. Expliziter Auftrag war, dass die Fortbildungen die Zielsetzungen des derzeit in Entwicklung befindlichen Bildungsplans 0–10 unterstützen, die pädagogischen Leitlinien zum Bildungsplan 0–10 Jahre berücksichtigen und sich auf die dort enthaltenen Bildungsbereiche beziehen.

4.4.2 Lernstufen

Als besonders ertragreich und weiterführend hat sich – nach Rückmeldungen der Fortbildner:innen und Teilnehmenden – erwiesen, dass das Bremer Konzept sowohl Maßnahmen des Mikro-Scaffoldings (Sprachförderstrategien aus Mit Kindern im Gespräch) als auch Maßnahmen des Makro-Scaffoldings (ODEV-Lernstufen) thematisiert (Hammond & Gibbons, 2005). Während Makro-Scaffolding vorab geplant ist, wird Mikro-Scaffolding im Fortbildungsprozess umgesetzt. Thematisiert bedeutet zum einen, dass diese Maßnahmen Gegenstand der Fortbildung sind, und zum anderen, dass diese auch eine zentrale Rolle bei der methodischen Gestaltung spielen. Ziel war, durch den systematischen Aufbau der Fortbildungseinheiten die Qualität der Fortbildung zu erhöhen. Strukturierung ist schließlich ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität (Helmke, 2009) – und Fortbildung ist auch Unterricht. Es geht aber auch darum, durch die Erfahrung mit diesen methodischen Maßnahmen im eigenen Lernprozess die Anwendung in der Bildungsarbeit mit den Kindern zu erleichtern. Alle Bausteine der Fortbildungsreihe sind nach den an ODEV orientierten Lernstufen aufgebaut:

1. Stufe: Orientieren
Die Teilnehmenden werden angeregt, ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen zu aktivieren.

2. Stufe: Demonstrieren
Die neuen Inhalte, die sich die Teilnehmenden aneignen sollen, werden

vorgestellt. Hierbei ist das Vorgehen stets induktiv. Anhand eines oder mehrerer prototypischer Beispiele werden die Teilnehmenden angeregt, sich mit dem neuen Inhalt aktiv auseinanderzusetzen.

3. Stufe: Erweitern

Um von der konkreten Ebene der Fallbeispiele zu abstrakten, generalisierten Erkenntnissen zu kommen, werden die Teilnehmenden durch Aufgaben angeregt, sich mit weiteren Beispielen auseinanderzusetzen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Sie sollen zudem die neu erworbenen Konzepte in einen Zusammenhang mit ihren ursprünglichen Konzepten bringen und auf diese Weise ihre kognitive Struktur ausdifferenzieren.

4. Stufe: Vertiefen

Auf dieser Stufe werden die Teilnehmenden angeregt, ausgehend von der abstrakten Ebene wieder auf die konkrete Ebene zurückzukehren, indem sie die erworbenen Erkenntnisse auf ihren eigenen Kontext anwenden.

Die fünfte Stufe, *Reflektieren*,

bei der es um die Reflexion des Lernprozesses geht, findet sich im auf die Entwicklung der Kinder bezogenen Pyramide-Ansatz als Metakognition auf der Stufe des Vertiefens. Sie ist der Kern und das höchste Niveau des Denkens (van Kuyk, 2010). In den Fortbildungen werden die Teilnehmenden auf dieser Stufe zur Metakognition herausgefordert, also dazu, über ihren Lerngewinn nachzudenken und diesen in einem Lerntagebuch festzuhalten. Aufgrund der ergänzten fünften Stufe wurde die Bezeichnung ODEV+ eingeführt.

Darüber hinaus werden die bereits beschriebenen Grundprinzipien des Pyramide-Ansatzes, die implizit bereits in Mit Kindern im Gespräch enthalten waren (Balance von Initiative des Kindes und Initiative der pädagogischen Fachkraft sowie Balance von Nähe und Abstand), explizit umgesetzt. So wird mit dem Einsatz von Rückmeldestrategien die Initiative des Kindes betont, mit dem Einsatz von offenen Fragen hingegen die Initiative der pädagogischen Fachkraft.

4.5 Material

Im Pyramide-Ansatz spielen Materialien eine große Rolle. Unterschieden werden können Materialien für die pädagogische Fachkraft, die in der Fortbildung eingesetzt werden, und Materialien für Kinder.

4.5.1 Materialien für die Fortbildung

Kennzeichnend für den Pyramide-Ansatz sind die 24 Projekthefte für die Hand der pädagogischen Fachkraft. Auf den Einsatz dieser didaktischen Materialien wurde jedoch in der Fortbildungsreihe im Rahmen der QI bewusst verzichtet, da diese zum einen überfordernd wirken können und zum anderen, weil die Arbeit mithilfe solcher an Unterrichtsvorbereitung orientierten Materialien in Deutschland im Elementarbereich nicht üblich ist. Es gibt schließlich – im Gegensatz zu Lehrkräften – viel zu wenig Zeit für deren Nutzung in der regulären Arbeitszeit.

Sichtbares Kennzeichen der Fortbildungsreihe sind unterstützende Materialien. Diese wurden als so gewinnbringend wahrgenommen, dass als Begleitmaterial zur Fortbildung ein Fortbildungsmaterialpaket entwickelt wird, das zum einen Material für die Teilnehmenden enthält (z. B. Gesprächswerkzeuge und Kärtchen zum Sortieren) und zum anderen Präsentationsmaterial für die Fortbildner:in.

4.5.2 Materialien für die Kinder

Zum Pyramide-Ansatz gehören auch speziell entwickelte Materialien. Hierbei handelt es sich zum einen um Material zur Unterstützung der Selbstständigkeit wie die Spiel- und Arbeitstafel PLAN und das Tagesrhythmuspaket AXI. Zum anderen gibt es die an die Montessori-Pädagogik angelehnten Entwicklungsmaterialien speziell für den Entwicklungsbereich Denken und Rechnen *Classicant*, *Comparant* sowie *Serio* und *Seriant*. Da es darum ging, die Erkenntnisse der Fortbildung ohne großen Aufwand und ohne große Voraussetzungen im Alltag einzusetzen und die genannten Materialien zudem sehr teuer sind, wurde auf diese verzichtet. Stattdessen wurde Wert darauf gelegt, in den Kitas bereits vorhandene Materialien einzusetzen. Zentral dabei war der Einsatz von Bilderbüchern aus der Bücherkiste, die allen Bremer Kitas von der senatorischen Behörde zur Verfügung gestellt wurde. Zum Einsatz kommen z. B. Erzählkarten, Bildkarten usw. In der Modellphase wurden ausgewählte Materialien der Firma *Die Rolf Gruppe* zur Verfügung gestellt. Diese können in weiteren Fortbildungen jedoch zum großen Teil auch durch vorhandenes Material in den Kitas ersetzt werden.

5 Aspekte einer verzahnten Qualitätsentwicklung

Wie bereits in Punkt 1 dargelegt ist die Entstehungsgeschichte der QI eng mit der in Bremen umgesetzten Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung – BRISE – verknüpft. Kitas sind die erste Bildungseinrichtung im Leben der Kinder und Familien, sie sind kleinräumig, niedrigschwellig, gut vernetzt und die pädagogischen

Fachkräfte haben ein hohes Professionswissen. Kitas erreichen die Kinder bereits in einer sehr frühen und besonders lernintensiven Entwicklungsphase und zwar gemeinsam mit den Familien. Daher spielen sie im Rahmen der Förderkette BRISE eine zentrale Rolle und sollen zur Steigerung der Prozessqualität eine Systemqualifizierung erhalten. Gleichzeitig stehen Kitas gerade in Stadtteilen mit einem hohen Anteil von sozial benachteiligten Familien vor enormen Herausforderungen in der pädagogischen und sprachförderlichen Arbeit mit den Kindern. Bereits 2018 wurden im Rahmen des fachpolitischen Handlungskonzeptes der Senatorin für Kinder und Bildung für Einrichtungen mit einem identifizierten Sprachförderbedarf zusätzliche personelle Ressourcen für Sprachexpert:innen zur Verfügung gestellt, ebenfalls mit dem Ziel, die Prozessqualität vor allem auch im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas zu steigern und die anspruchsvolle Arbeit der Fachkräfte zu unterstützen. Das Zusammendenken und Planen der beiden Vorhaben bestimmte den Entwicklungsprozess der QI von Anfang an.

Die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist geprägt durch eine Vielzahl ineinandergreifender Prozesse und Vorhaben, die sich in Bezug auf ihre konzeptionelle und inhaltliche Ausrichtung zwar unterscheiden, jedoch in der Zielsetzung geeint sind in den Schwerpunkten:

- Förderung der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder,
- Steigerung der Interaktionsqualität der Fachkräfte,
- Steigerung der Prozessqualität in Kitas,
- Stärkung der Erziehungspartnerschaften zwischen Familien, Kindern und pädagogischen Fachkräften.

Ziel einer verzahnten Qualitätsentwicklung muss daher zwingend sein, die unterschiedlichen Konzepte, Programme und Vorhaben in ihrer Zielsetzung und Ausrichtung in einem gemeinsamen Kontext für die Praxis zu fokussieren, in einer Art und Weise, die auch und gerade für Leitungen und pädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung transparent und nachvollziehbar ist. Das zentrale Kriterium gelingender Qualitätsentwicklungsprozesse stellt somit der Mehrwert für die Praxis dar, in der Bereicherung für die konkrete pädagogische und entwicklungsfördernde Arbeit mit Kindern und Eltern.

5.1 Beteiligung von Akteur:innen der Kindertagesbetreuung und der Wissenschaft als Ausgangspunkt für Akzeptanz und Implementation

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses wurde eine temporäre Steuergruppe zur Unterstützung des Vorhabens konstituiert. Mitglieder waren Vertreterinnen der senatorischen Behörde, von Trägern der Kindertagesbetreuung, des Wissenschaftskonsortiums

von BRISE sowie der Konzeptgruppe, bestehend aus den Entwicklerinnen von Mit Kindern im Gespräch sowie dem Projektleiter und einer erfahrenen Trainerin des Pyramide-Ansatzes. Ebenfalls Teil dieser Steuergruppe waren die für die Qualifizierung vorgesehenen Fortbildnerinnen der beteiligten Träger.

Zur operativen Umsetzung der QI in der Stadtgemeinde Bremen und für die erforderlichen Abstimmungsprozesse mit den beteiligten Trägern der Kindertageseinrichtungen wurde eine Trägergruppe eingerichtet.

Für die Umsetzung in der Stadtgemeinde Bremen wurde eine Konzeptgruppe, bestehend aus den Entwickler:innen von Mit Kindern im Gespräch und Pyramide gebildet. Von Anfang an wirkten die Fortbildnerinnen der QI in dieser Gruppe mit. Der Qualitätsentwicklungsprozess ist damit eng mit der Konzeptentwicklung verknüpft, das heißt, dass die Entwicklung der einzelnen Fortbildungsmodule abgestimmt und geschult wird. Die Fortbildnerinnen erhalten von der Konzeptgruppe alle erforderlichen Schulungsmaterialien, sowohl theoretische Grundlagen als auch Arbeitsblätter, Schulungshilfen und Praxismaterialien. Direkt im Anschluss an die Schulung der Fortbildnerinnen beginnen diese mit der Schulung der Fortbildungsteilnehmer:innen.

Dieses Zusammenspiel von Steuergruppe, Konzeptgruppe, Trägergruppe und Fortbildnerinnen ermöglichte es einerseits, unterschiedliche Perspektiven und Expertisen einzubinden und abzustimmen. Andererseits wurden die Umsetzungsstrategie und der Praxisbezug von Anfang an mitgedacht, konkretisiert und konzeptionell verankert.

5.2 Vorhandene Konzepte und Vorhaben bilden den konzeptionellen Rahmen der Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung in Bremen

In zeitlicher Nähe zum Entwicklungsprozess der QI wurde seitens der Senatorin für Kinder und Bildung mit dem *Runden Tisch – Qualität in Kitas* der Auftakt für einen Qualitätsentwicklungsprozess mit Beteiligung von Trägern der Kindertagesbetreuung sowie relevanten Akteur:innen zu spezifischen Themen in die Wege geleitet. Ziel des Runden Tisches ist es, in der intensiven Phase des Platzausbaus erforderliche Maßnahmen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs und zur Weiterentwicklung einer guten Struktur- und Prozessqualität in den Kitas zu beraten. Ausgehend von den Perspektiven der Senatorin für Kinder und Bildung und den Trägern der Kindertagesbetreuung sollte daher zwingend der „rote Faden“ bei der Konzeption und Umsetzung einer neuen Systemqualifizierung berücksichtigt werden:

- vorhandene Qualitätsentwicklungsprozesse mit den Trägern,
- Konsolidierung von Programmen und Projekten,
- Bildungsplan 0–10 Jahre,

- Schwerpunkt Sprachförderung und Sprachbildung,
- Schwerpunkt Entwicklung von Kinder- und Familienzentren,
- aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage und mit finanzieller Unterstützung durch die Jacobs Foundation konnten die Rolf Gruppe (Konzept Pyramide: ganzheitlicher Ansatz zur Steigerung der Interaktionsqualität) und die Universität Koblenz · Landau (Frau Prof. Dr. Kammermeyer; Konzept Mit Kindern im Gespräch) den konzeptionellen Entwicklungsprozess der QI starten, orientiert an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu folgenden Konzepten/Prinzipien:

- ganzheitlicher Ansatz,
- Interaktion als Motor der Entwicklung,
- Schwerpunkt: Verbesserung der Lernunterstützung,
- ODEV-Lernschritte (Orientieren, Demonstrieren, Erweitern, Vertiefen),
- situiertes Lernen.

Um die fachdidaktischen Aspekte des Bildungsplans in den einzelnen Bildungsbereichen zu verankern, fand ein fachlicher Austausch der Wissenschaftler:innen des Bildungsplans 0–10 Jahre und der Konzeptgruppe statt.

6 Erste Rückmeldungen – Zwischenauswertung

Um eine möglichst bedarfsorientierte Weiterentwicklung der QI nach der Modellphase im Sommer 2021 zu gewährleisten sowie eine machbare zeitliche Umsetzungsperspektive zu entwickeln, hat sich die Trägergruppe darauf verständigt, eine kurze leitfragengestützte Erhebung bei den beteiligten Trägern und Kitas durchzuführen. Befragt wurden daher alle 6 beteiligten Träger der Kindertagesbetreuung. Die Befragung beinhaltete Leitfragen zur organisatorischen Umsetzung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung der QI.

Trotz der sehr fokussierten Fragestellungen waren die Ergebnisse aus Sicht der Trägergruppe aussagekräftig und unbedingt wegweisend für Weiterentwicklungsbedarfe. Folgend werden die wesentlichen Ergebnisse der Befragung in den Tabellen 4 und 5 dargestellt.

Tabelle 4: Ergebnisse der Befragung zur organisatorischen Umsetzung

Zeitlicher Umfang	angemessen, gut planbar, besser als einwöchige Fortbildung, insgesamt lange Dauer der Fortbildung, was sich gut auf den Implementierungsprozess auswirkt, jedoch bei Fluktuation von Fachkräften Nachteile bringt
Abstände der Fortbildungseinheiten	angemessen, um Themen gut zu bearbeiten, zu reflektieren und Gruppenprozesse zu unterstützen, Vorschläge für Weiterentwicklung in Hinblick auf die Gesamtdauer der Fortbildung (Basis- und Aufbauqualifizierung)
Freistellung der Mitarbeiter:innen	positiv: gegenseitige Unterstützung, Einbringen der Inhalte ins Team leichter, Möglichkeit der Einrichtung zu entscheiden, ob Teilnahme der Mitarbeiter:innen in unterschiedlichen Fortbildungsgruppen stattfinden kann, ist wichtig schwierig: Freistellung für eine Fortbildungsgruppe, Personalplanung, Krankheit usw.
Arbeitsaufwand außerhalb der Fortbildung	großteils angemessen mit interessanten und teils herausfordernden Aufgaben, teilweise im Alltag zeitlich nicht immer umzusetzen
Rückkoppelung Team	aus Zeitgründen teilweise sehr gering, mittelbare Arbeitszeit fehlt, gut durchführbar, wenn regelmäßig Zeitfenster z. B. in Dienstbesprechungen eingebaut werden
Zusammenfassend	Im Großen und Ganzen werden die Bedarfe der Kitas und Teilnehmer:innen berücksichtigt. Es fehlt an mittelbarer Arbeitszeit in den Kitas, damit die Vor- und Nachbereitungen regelmäßig stattfinden können. Bei der Weiterentwicklung ggf. andere Zeitmodelle berücksichtigen.

Tabelle 5: Ergebnisse der Befragung zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung

Stärkung der Interaktionsqualität	gute Verknüpfung mit dem Aspekt der Kommunikation, Sprache und Dialogförderung, strukturierte Anregungen, um gezielt mit Kindern in den Dialog zu treten, positive Veränderungen der Gesprächskultur ODEV-Prinzip wirkt unterstützend, ist nachvollziehbar und lässt sich gut in der Praxis anwenden.
Verknüpfung mit den Konzeptionen Bildungsplan 0–10 und Sprachbildung	Bildungsplan: insgesamt positive Bewertung darüber, dass es eine Abstimmung mit den Bildungskonzeptionen gibt, von gelungener Verknüpfung für Gesprächsanlässe bei eher unbekannten Themen bis wenig bekannt.
	Sprachbildung: QI bietet gute Ergänzung für Auffrischung und Erläuterung von Hintergrundwissen und Methoden, Wunsch nach weiterer fachlicher Vernetzung auch in Hinblick auf Austausch.
Praxisorientierung und alltagsintegrierte Umsetzung	gute Verbindung von Theorie und Praxis, Hausaufgaben als Methode tragen dazu bei, Beispiele aus dem Alltag zu bearbeiten, ODEV gut im Alltag umsetzbar, viele Übungen zu Situationen aus dem pädagogischen Alltag, Zahlenspiele, dialogisches Lesen lassen sich gut im Alltag integrieren, durch das gezielt lösungs- und kompetenzorientierte Handeln, werden auch Kriterien für Partizipation und Inklusion erfüllt
Anmerkungen	mehrfach: Teamfortbildung an einem Planungstag wäre gut, Seminarunterlagen und Materialien sind sehr hilfreich, aber auch zu viele Arbeitsblätter und vorgegebene Spiele, mehr Unterstützung beim Transfer in die Praxis und Transfer ins Team bei großen Häusern
Zusammenfassend	Hohe Zufriedenheit mit der fachlichen und praxisorientierten Ausrichtung der QI. Die Verknüpfung mit Bildungsplan und Systemqualifizierung Sprachbildung wird als förderlich und unbedingt weiter ausbaufähig beschrieben. Unterschiedliche Interessen in Hinblick auf Arbeitsblätter und vorgegebenes Material.

Diese Ergebnisse waren die Grundlage für die Beratungen zur Weiterentwicklung und Fortführung der QI mit den Mitgliedern der Trägergruppe.

7 Perspektiven der Weiterentwicklung und Umsetzung

Ausgehend von den Ergebnissen der Trägerbefragung sowie deren gemeinsamer Auswertung und Abstimmung in der Trägergruppe konnten die Planungen für die organisatorischen, inhaltlichen und zeitlichen Perspektiven und Bedarfe bei der Fortführung der QI konkretisiert werden. Dabei wurden zur fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung zentrale Fragestellungen identifiziert, um konkrete Lösungsansätze zu definieren.

1. Wie kann von Anfang an das gesamte Team einer Einrichtung mitgenommen werden?
2. Wie kann eine Abstimmung mit dem Bildungsplan 0–10 Jahre weiterhin stattfinden und wie können die aktuellen Themen Mediennutzung, Medienpädagogik eingebunden werden?
3. Wie kann eine gleichbleibende Qualität des Programms gewährleistet werden?
4. Wie kann es gelingen, mit der Qualifizierung schneller in Breite zu gehen?
5. Wie kann es gelingen, dass die Fachkräfte auch nach der Fortbildung im fachlichen Austausch bleiben und Input erhalten (nachhaltige Sicherung und Weiterentwicklung von Fachwissen und Erfahrung)?

Ab Sommer 2021 wird die QI sowohl mit einer fachlichen Erweiterung als auch mit einer zeitlichen Verkürzung sowie Perspektiven für die Organisation von professionellen Lerngemeinschaften und einer langfristigen Verzahnung zu den Inhalten des Bildungsplans 0–10 Jahre umgesetzt. Wesentliche Bausteine der Weiterentwicklung sind:

- Entwicklung eines Moduls zur Medienbildung (1 zusätzlicher Fortbildungstag),
- Fortbildungsprogramm und Materialkoffer für Fortbildner:innen (Qualitätssicherung der Fortbildung),
- Digitales Einführungsmodul zur QI (Transfer und Sensibilisierung für das gesamte Team),
- Verkürzung der QI von 2,5 auf 1,5 Jahre,
- Organisation von Lerngemeinschaften (trägerintern, trägerübergreifend) und perspektivisch Aufbau eines Info- und Austausch-Tools,
- Verknüpfung der QI mit den Schulungen zum Bildungsplan 0–10 Jahre.

Da die QI als Systemqualifizierung angelegt ist, findet die Ausweitung zunächst auf der Ebene der bisher beteiligten Einrichtungen statt.

8 Resümee

Vor allem das Zusammenspiel zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Fachpraxis hat zum Gelingen des Entwicklungsprozesses der QI beigetragen. Hilfreich für die erforderlichen Abstimmungsprozesse war es Strukturen aufzubauen, die eine kontinuierliche und perspektivübergreifende Planung und Entwicklung erleichtern, den Blick über den Tellerrand aufzeigen und Transparenz sowie agiles Handeln im Prozess ermöglichen.

Ausgehend von den beiden evaluierten Programmen Mit Kindern im Gespräch und Pyramide konnte der Fokus auf die Verknüpfung mit bestehenden Programmen sowie den aktuellen Qualitätsentwicklungsprozessen in der Frühkindlichen Bildung gerichtet werden. Dieser Praxisbezug ist ein zentraler Hebel für die erfolgreiche und nachhaltige Implementierung neuer Programme in das System der Kindertagesbetreuung.

Literatur

Bingham, G., Kwon K.-A. & Barrett-Mynes, J. (2012). *Piramide approach evaluation project: Examining teacher and child effects. Two-year evaluation (fall 2010 – spring 2012).* Unpublished report. Atlanta: Georgia State University.

Bingham, G., Kwon, K.-A. & Hyun, H. J. (2011). *Piramide evaluation project: Examining teacher and child effects year 1 evaluation.* Atlanta: Georgia State University.

Die Senatorin für Kinder und Bildung. (2021a). *Bücher-Kitas Bremen.* Verfügbar unter: https://www.bildung.bremen.de/sprachbildung-149693#abs_149698

Die Senatorin für Kinder und Bildung. (2021b). *Ein gemeinsamer Bildungsplan für Kitas und Grundschulen im Land Bremen.* Verfügbar unter: https://www.bildung.bremen.de/bildungsplan-0-bis-10-164724

Friedrich, G. & Galgóczy, V. de (2008a). *Komm mit ins Buchstabenland.* Stuttgart: Urania.

Friedrich, G. & Galgóczy, V. de (2008b). *Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik* (4. Aufl.). Stuttgart: Urania.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? In A. Burns & H. de Silva Joyce (Hrsg.), *Explicitly supporting reading and writing in the classroom* (Teachers' voices, Bd. 8, S. 8–16). Sydney: Macquarie University.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze: Klett-Kallmeyer.

Kammermeyer, G., King, S. & Goebel, P. (2021). Pyramide-Ansatz. In T. Schmidt, U. Sauerbrey & W. Smidt (Hrsg.), *Frühpädagogische Handlungskonzepte* (S. 279–299). Münster: Waxmann.

Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A. et al. (2019a). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.) Augsburg: Auer.

Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A. et al. (2019b). „Mit Kindern im Gespräch" – Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Verbund „gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg". In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift* (Bd. 3: Praxiserfahrungen: Arbeiten mit Konzepten der Sprach- und Schriftsprachförderung, S. 13–36).

Stuttgart: Kohlhammer.

Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4,* 285–302. https://doi.org/10.2378/peu2019.art20d

Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung, 8,* 212–222. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000451

Kammermeyer, G., Stuck, A. & Roux, S. (2016). Promotion of literacy and numeracy in pyramid classrooms in Germany. *Early Child Development and Care,* 186, 153–172. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1052424

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual Pre-K.* Baltimore: Brookes.

Scheiwe, K. & Willekens, H. (2009). Introduction: Path-dependencies and change in child care and preschool institutions in Europe – Historical and institutional perspectives. In K. Scheiwe & H. Willekens (Hrsg.), *Child care and preschool development in Europe: Institutional perspectives* (S. 1–22). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Stark, R. & Klauer, J. (2018). Situiertes Lernen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 763–771). Weinheim: Beltz.

Stiftung Bildungspakt Bayern. (Hrsg.). (2007). *Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KIDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“.* Köln: Carl Link.

Van Kuyk, J. J. (2010). *The Pyramid method. Educational method for 3 to 6-year-old children.* Arnheim: Cito.

Van Kuyk, J. J. (2011). Scaffolding – how to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal, 19,* 133–146. https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548965

Van Kuyk, J. J. (2013). *Das Pyramide Konzept. Die ganzheitliche frühkindliche Bildung.* Solingen: Cito Deutschland.

Van Kuyk, J. J. (2014). *Pyramide-Buch 1 und 2.* Solingen: Cito.

Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften* (Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). Berlin: Pahl-Rugenstein.

DAS STEUERN

In den Fachdiskussionen für eine wirksame Politik der frühen Kindheit wird die Integration von Leistungen aus verschiedenen Politikfeldern wie Gesundheit, Jugendhilfe, Soziales und Bildung gefordert. Ziel ist dabei, sektoral übergreifende Leistungen orientiert an der konkreten Lebenssituation der Kinder und ihrer Eltern in den Kommunen anlegen zu können. Das kann bedeuten, dass die bestehende Logik unterschiedlicher Rechtskreise überwunden werden muss. Bietet die Gesetzgebung auf Bundes- und Landesebene zu den Frühen Hilfen (SGB VIII und SGB V und IX) eine Wegweisung für weitere Entwicklungen? Die Beiträge in diesem Kapitel geben Anregungen für eine kritische Reflexion der bestehenden Steuerungs- und Regelungssysteme mit einer Analyse der Entwicklungsbedarfe sowie dafür, die Fachdiskussionen zu strukturieren.

Wertschöpfung in der frühkindlichen Entwicklung

Herbert Schubert

Die Förderung der frühkindlichen Entwicklung durch das informelle Umfeld des Elternhauses und durch pädagogische Institutionen wird hier im übertragenen Sinn als *Wertschöpfung* verstanden: Als Wert dieses Prozesses entwickelt sich das Kind zu einer kompetenten und selbstständig handelnden Persönlichkeit. Dabei muss die naive Vorstellung überwunden werden, nur die Pädagogik sei für diese Wertschöpfung verantwortlich. Stattdessen wirken alle informellen Beziehungskreise und alle institutionell Beteiligten in diesem Prozess zusammen. Wenn die Förderung im informellen Umfeld der Familie und Nachbarschaft nicht umfassend geleistet werden kann, springen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, der Bildung und Kultur kompensatorisch und unterstützend ein. Steuern lassen sich diese Förderungsleistungen im Rahmen der Public Governance, nach der die Beteiligten netzwerkartig zusammenwirken und ihre unterschiedlichen komplementären Kompetenzen in Wertschöpfungsketten – auf den Bedarf der einzelnen Kinder und den Sozialraum zugeschnitten – bündeln.

1 Die Entdeckung des Netzwerkeffekts

In der Automobilindustrie sorgte in den 1980er Jahren ein neues Arbeits- und Produktionssystem für Aufsehen. Bis dahin hatte das Produktionsprinzip des Fordismus dominiert, das auf Massenproduktion und Standardisierung der Produkte beruhte. Das System des japanischen Autobauers Toyota löste sich von der standardisierten Massenproduktion, erfüllte stattdessen individuelle Kundenwünsche ohne große Mehrkosten und verzichtete auf eine aufwändige Lagerhaltung. Nach dem neuen, dezentralen Steuerungsansatz entstand ein Auto aus – in einer Netzwerkkooperation

bei Zulieferunternehmen vormontierten – Modulen, anstatt es aus einzelnen Teilen in starrer Fließbandfertigung zusammenzusetzen.

Wasel und Haas (2017) führen den Erfolg darauf zurück, dass Toyota eine hybride Verknüpfung der Grundtypen von Wettbewerbsstrategien gelungen ist, die bis dahin unvereinbar schienen. Es gelang, die Kostenführerschaft im Markt mit der Qualitätsführerschaft zu verknüpfen. Im Rahmen individualisierter Massenfertigung (mass customization) wurde die Lagerfertigung durch eine Auftragsfertigung ersetzt. Dies setzt eine enge und zeitnahe Zusammenarbeit mit dem Zuliefernetzwerk voraus – vernetzt werden in diesem Ansatz die unterschiedlichen Kompetenzen der Zulieferunternehmen.

2 Anwendung in der Sozialwirtschaft

Diese Netzwerkstrategie der Mobilitätswirtschaft wurde zu Beginn der 2000er Jahre auf die lokale Sozialwirtschaft im Allgemeinen und auf das Bildungswesen im Besonderen übertragen. Das heißt für die frühkindliche Entwicklung: Statt Standardprodukte anzubieten, sollen Angebote verknüpft werden, damit sie auf den konkreten Bedarf der Kinder in einem – z. B. benachteiligten – Sozialraum zugeschnitten werden können. Dafür ist ein partizipativer, interaktiver und weniger direktiver Steuerungsansatz notwendig, der sich in den Kommunen und bei den Trägern der Sozialwirtschaft unter der Bezeichnung New Public Governance verbreitete, was eine beteiligungsorientierte Steuerung bedeutet. Im Fokus stehen Strukturen und Prozesse der Handlungskoordination zwischen den Akteur:innen in einer Raumeinheit wie beispielsweise Landkreis, Stadt, Sozialraum oder Quartier. Die öffentlichen Dienstleistungen werden im Rahmen „sich selbst organisierender interorganisatorischer Netzwerke“ erbracht (Osborne, 2006, S. 381). Gemäß der Governance-Logik werden im Netzwerk nicht nur Fachleute der verschiedenen Ressorts (vom Bildungs- über den Gesundheits- bis zum Kulturbereich), sondern vor allem auch die Kinder, Eltern und ihre zivilgesellschaftlichen Verbände beteiligt. Das Erfolgspotenzial resultiert aus der Verbindung der verschiedenen Fach- und Lebensweltkompetenzen.

Es handelt sich um eine neue Rahmung der Steuerungsmuster in der kommunalen Daseinsvorsorge (Reframing). Der traditionelle Rahmen der hierarchischen Verwaltung wurde gegen Ende des 20. Jahrhunderts mit dem Rahmen der betriebswirtschaftlichen Managementlogik – mit dem Marktfokus – neu gefasst. Im Mittelpunkt des neuen Rahmens der Public Governance zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht die Metapher des Netzwerks, in dem die gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen verschiedenen fachlichen Feldern anerkannt und kooperativ für die frühkindliche Entwicklung aktiviert werden. Aus einer organisationswissenschaftlichen Perspektive wird diese neue Rahmung der Public Governance von vier Dimensionen gekennzeichnet (Bolman & Deal, 2013):

1. Auf der strukturellen Ebene werden neue Regeln, Prozeduren und Aufbauorganisationen – wie Netzwerke und moderierte Austauschformen – geschaffen, um die Ziele an den Bedarf anzupassen und das Rollen- und Beziehungsgefüge sowie die arbeitsteilige Kooperation neu zu gestalten.

2. Auf der Ebene der Humanressourcen wird das Kompetenzprofil erweitert und die Befähigung gefördert, an interdisziplinären Schnittstellen der verschiedenen Disziplinen neue Beziehungen zu schaffen.

3. Auf der politischen Ebene entstehen in der Kommune neue Arenen des Austausches und neue Verhandlungsformen zwischen den beteiligten Akteur:innen, deren Bezeichnungen von Netzwerk bis zum Runden Tisch reichen.

4. Und auf der symbolischen Ebene entstehen neue sprachliche Muster und Narrative des interdisziplinären Austausches sowie Kulturen, die bestehende Systemgrenzen überschreiten. Dass kommunale Gremien in der Verwaltungsrhetorik nicht mehr als Arbeitskreis bezeichnet werden, sondern neu als Netzwerk oder Bildungslandschaft, ist ein Beispiel dafür.

Im Kontext des veränderten Steuerungsverständnisses entstanden und entstehen neue Modelle der Vernetzung bisher versäulter Fachressorts und Fachdisziplinen in der frühkindlichen Förderung – wie etwa die Erfindung der Präventionskette in Dormagen (Spieckermann & Schubert, 2009), wie die Bundesinitiative des Netzwerks Frühe Hilfen (Schubert, 2018a) und wie Netzwerke im Format einer Bildungslandschaft (Schubert, 2019).

3 Wertschöpfung der frühkindlichen Entwicklung: Wer steuert, wo und wie?

Die Bildungsprozesse in Kindertagesstätten, in Grundschulen und in Nachmittagsangeboten von Sportvereinen oder auch Einrichtungen des musischen Lernens fanden in der alten Steuerungslogik unabhängig voneinander statt. Es war allein Aufgabe der Eltern, diesen Prozess für ihre Kinder zu organisieren, damit sie diese Lernchancen nutzten. Die Verbindung dieser Prozesse kann die Wertschöpfung erhöhen, weil die kognitiven, musischen und motorischen Kompetenzen u. a. von Kindern miteinander verknüpft nachhaltig entwickelt werden können.

Für Kinder aus Elternhäusern mit geringem Bildungs- und Einkommensniveau beginnt die Benachteiligung bereits dadurch, dass ihre Eltern häufig nur im geringen Umfang und mit wenig Beständigkeit Zugang zu solchen Gelegenheiten eröffnen können. Diese Benachteiligung kann und sollte idealerweise ausgeglichen werden, indem die örtlichen Einrichtungen solche Angebote netzwerkförmig koordinieren. Dadurch

wird der Nutzen für benachteiligte Kinder – quasi als höhere Wertschöpfung im zuvor erläuterten pädagogischen Sinn – erhöht. Die Voraussetzung ist, dass die zuvor isolierten Leistungen zielgerichtet zu einer Folge von logisch zusammenhängenden Aktivitäten verbunden werden.

Die Kindertagesstätten, Grundschulen und Nachmittagsgelegenheiten stellen die Orte der Wertschöpfung dar. Dort finden die unterstützenden Prozesse mit den Kindern statt, indem von kooperierenden Organisationen Konzepte zugeliefert werden, die den besonderen Unterstützungsbedarf der Kinder abdecken, und diese auch das dafür erforderliche Material bereitstellen. Dem Netz gehören auch externe Fachberatungen an, die von der Kommune, vom Träger der Einrichtung oder von Non-Profit-Organisationen eingebracht werden, um das angestrebte Zusammenwirken auf einem hohen qualitativen Niveau sicherzustellen (Schubert, 2018b). Exemplarisch wird das in der nachfolgenden Abbildung 1 veranschaulicht.

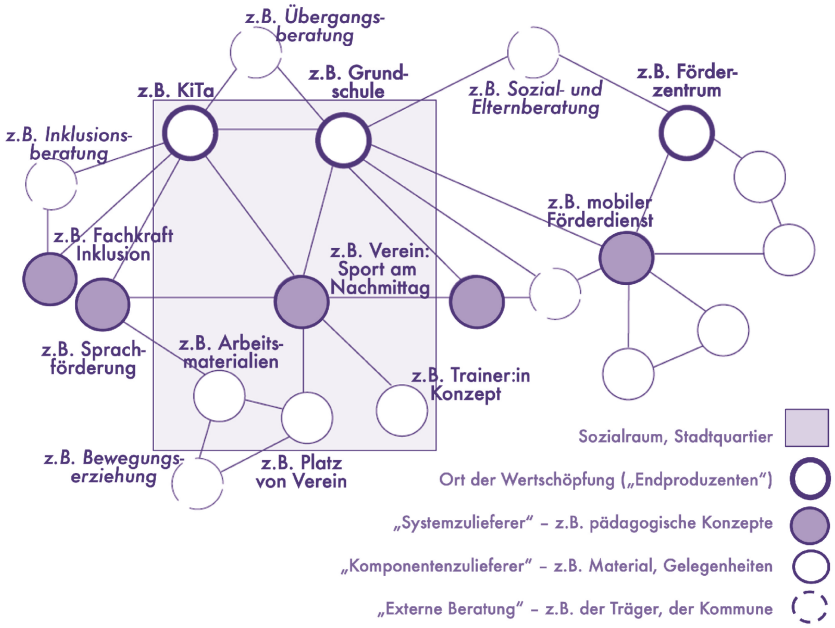


Abbildung 1: Exemplarisches Wertschöpfungsnetzwerk von Fördereinrichtungen für Kinder. Aus *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung* (S. 58) von H. Schubert, 2018, Wiesbaden: Springer VS. Copyright 2018 bei Springer VS. Wiedergabe mit Genehmigung.

Allerdings ereignet sich die Bildung der selbstständigen und kompetenten Persönlichkeit nicht allein in formalen Institutionen wie der Kindertagesstätte (mit definierten Lernzielen, strukturierten Lernzeiten und Lernförderungen), sondern auch

in non-formalen Gelegenheiten wie zum Beispiel Sportverein, Tanzkurs oder Musikschule und in informellen Settings, die zum Beispiel vom Kennenlernen fremder Tiere im Zoo über interaktives Spiel auf dem Spielplatz und den Bau von Sandburgen am Meer bis zum Pflücken auf Erdbeerfeldern während der Erntezeit reichen.

Die Förderung der frühkindlichen Entwicklung als Synthese vielfältiger Erfahrungen findet folglich nicht an einem zentralen Bildungsort statt, sondern im Netzwerk der vielen Gelegenheiten wie die Wohnung der Familie, die Nachbarschaft im Wohnumfeld, die Spielorte im Quartier, die Treffpunkte von lokalen Vereinen im Ort oder auch die Institutionen Zoo und Schwimmbad. Die höhere Wertschöpfung wird durch eine Koordination von unterschiedlichen fachlichen Leistungen im Netzwerk erreicht. Dafür werden Kooperationsnetzwerke im Sozialraum der familialen und institutionellen Umwelt zur präventiven und kompensatorischen Unterstützung aufgebaut. Durch die Organisationsform des Netzwerks wird die strukturelle Lücke zwischen den zuvor isoliert voneinander tätigen Gelegenheiten der frühkindlichen Entwicklung geschlossen.

Gesteuert werden die Netzwerke mehr oder weniger nach dem Prinzip der heterarchischen Selbstorganisation. Dabei handeln die beteiligten Akteur:innen ihr Handeln untereinander aus, sodass alle einen Beitrag zur Selbstkoordination leisten. Diese Steuerungsform wird als heterarchisch bezeichnet, weil mehrere Akteur:innen auf derselben Handlungsebene gleichberechtigt Beiträge zur Steuerung der verknüpften Dienstleistungen erbringen. Diese Form ist sowohl unter den Führungs- und Entscheidungskräften der sozialwirtschaftlichen Leistungsträger und kommunalen Institutionen als auch in den Handlungsnetzen der operativen Umsetzung grundlegend, damit sich die Akteur:innen der verschiedenen Ressorts horizontal „auf Augenhöhe“ begegnen und dabei die strukturellen Fragen der Angebotsgestaltung und -entwicklung sowie ihr Zusammenwirken gemeinsam aushandeln können (Abbildung 2). Eine Schwierigkeit kann daraus resultieren, dass die heterarchisch ausgehandelten Strategien in die Hierarchie der beteiligten Organisationen zurückgekoppelt werden müssen.

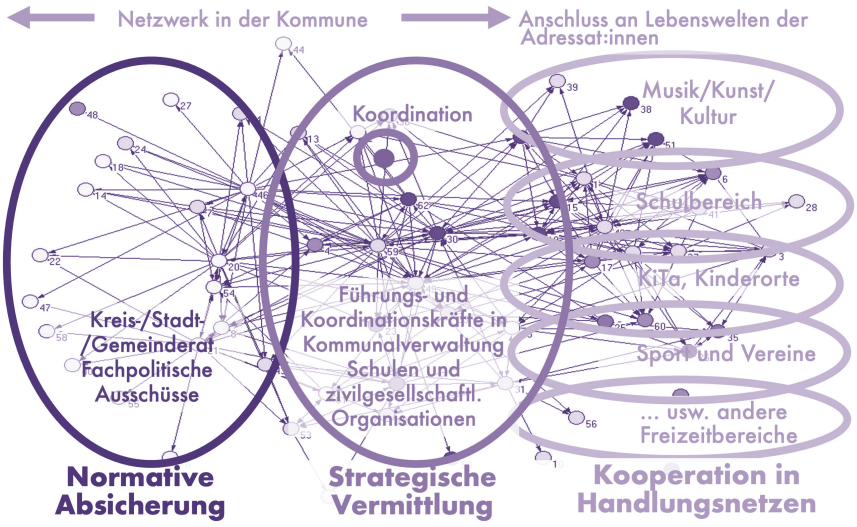


Abbildung 2: Aufbau eines organisierten Bildungsnetzwerks. Aus *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung* (S. 97) von H. Schubert, 2018, Wiesbaden: Springer VS. Copyright 2018 bei Springer VS. Veränderte Wiedergabe mit Genehmigung.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des Steuerungsansatzes der Public Governance verbreitet sich im Arbeitsbereich der Förderung der frühkindlichen Entwicklung eine lokale Vernetzung formaler, non-formaler und informeller (Bildungs-)Gelegenheiten. In den Beispielen der Präventionskette, der Netzwerke Frühe Hilfen und der Bildungslandschaften führt die Netzwerkkooperation zu einer Erhöhung der Wertschöpfung und zu einer günstigen Balance von relativ geringen Kosten, hoher Dienstleistungsqualität und hohem individuellen Nutzen für das Kind. Durch die Öffnung und Koordinierung vielfältiger Zugänge zu den unterschiedlichen Erfahrungsräumen können Benachteiligungen in der frühkindlichen Entwicklung kompensiert werden.

Die Organisationsentwicklung ist allerdings noch nicht abgeschlossen: Die vorhandenen kommunalen Verwaltungsstrukturen müssen enger mit den Netzwerken verbunden werden. Dazu gehört beispielsweise die Integration des Bildungsmonitorings mit der Sozial- und Jugendhilfeberichterstattung. Es sollte aber auch eine Versäulung der Governance-Netzwerke vermieden werden – beispielsweise muss die frühkindliche Entwicklung an der Schnittstelle des Netzwerks Frühe Hilfen und der lokalen Bildungslandschaft in abgestimmter Weise berücksichtigt werden.

Literatur

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership* (5. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Osborne, S. P. (2006). The New Public Governance? *Public Management Review, 8*, 377–387. https://doi.org/10.1080/14719030600853022

Schubert, H. (2018a). *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.

Schubert, H. (2018b). *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.

Schubert, H. (2019). Perspektiven der Governance für die Steuerung ganztägiger Bildungslandschaften. In T. Braun & K. Hübner (Hrsg.), *Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten* (S. 95–106). München: kopaed.

Spieckermann, H. & Schubert, H. (2009). *Evaluation des Modellvorhabens „Netzwerk Frühe Förderung – NeFF". Arbeitshilfen zur Entwicklung und Steuerung von Netzwerken Früher Förderung.* Köln: SRM. Verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/srm-arbeitspapier33_neff.pdf.pdf

Wasel, W. & Haas, H.-S. (2017). Hybride sozialwirtschaftliche Unternehmen auf der Suche nach hybriden Strategien. *NDV / Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 97*, 311–319, 376–379.

Prävention von Kinderarmut – ein Gespräch über eine integrierte Politik der frühen Kindheit

Miriam Saati & Anja Durdel

Anja Durdel: *Prävention benötigt das zielorientierte Zusammenwirken von vielen Akteursgruppen und auch von verschiedenen Ressorts. Was ist für Sie Prävention?*

Miriam Saati: Prävention bedeutet zu helfen, bevor das Problem richtig groß wird. Stellen Sie sich eine alleinerziehende Mutter vor, die sich in einer schweren depressiven Phase befindet. Diese Mutter ist kürzlich in eine fremde Stadt gezogen, muss sich in einem neuen Job bewähren und sich um ihr Kita- und ihr Grundschulkind kümmern, ohne Großeltern vor Ort und noch keine Freunde und Bekannte, die ihr helfen könnten. Sie ist überlastet und überarbeitet. Sie ist am Ende ihrer Kräfte und kann jetzt einfach nicht mehr. Aber wo soll sie Hilfe bekommen? „Ich bin doch kein Fall fürs Jugendamt", denkt sie. Für solche Fälle sieht das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz vor, dass Familien Unterstützung zur Alltagsbewältigung bekommen können – ohne Antrag beim Jugendamt, ohne Bescheid, ohne Hilfeplan – schnell und unbürokratisch.

Anja Durdel: *Das ist ein gutes Beispiel für eine integrierte Politik der frühen Kindheit: Wir haben es aufgrund des Alters der Kinder mit dem Sozial- und dem Bildungssystem zu tun, Unterstützung wird die Mutter jedoch an einer Stelle in der Kommune finden. Die Akteure verbindet damit ein Ziel: Alle Kinder sollen gesund aufwachsen und gleiche Chancen auf Bildung und Teilhabe erfahren. Warum bieten Ansätze einer integrierten Politik der frühen Kindheit bessere Antworten auf Armutsprävention als die bisherige Praxis?*

Miriam Saati: Das geschilderte Beispiel zeigt: Überall, wo integrierte Konzepte wie kommunale Präventions- oder Potenzialketten umgesetzt werden, ist der Gewinn für Kinder und Familien immens höher als bei Solitärprojekten, die das gleiche Ziel

haben, aber unkoordiniert nebeneinander herlaufen. Es ist wie bei einer Rudermannschaft: Alle wollen schnell ins Ziel gelangen. Es gelingt aber nur, wenn sie sich untereinander abstimmen.

Projekte wie *BRISE* in Bremen oder *kinderstark* in Nordrhein-Westfalen sind ebenfalls gute Beispiele für eine integrierte Sozialpolitik auf Landes- und kommunaler Ebene. Es gibt auch gute Bundesprojekte wie zum Beispiel die Frühen Hilfen. Eine integrierte Sozialpolitik nimmt das Kind in den Blick und baut alles andere darum herum. Zuständigkeiten und Ressortgrenzen sind kein Selbstzweck. Sie sind mit einer Verantwortung verbunden, die Schnittstellen im Interesse des Kindes anschlussfähig zu machen. Das gelingt am besten, wenn wir uns in die Perspektive des Kindes und seiner Familie in der jeweiligen Lebenslage versetzen: Was braucht das Kind an staatlichen Rahmenbedingungen? Greifen Bundes-, Landes- und kommunales Recht gut ineinander oder gibt es Lücken, die dazu führen, dass das Kind seinen Weg nicht gut meistern kann? Wie verhält es sich mit den Behörden innerhalb einer föderalen Ebene? Arbeiten diese abgestimmt miteinander und beziehen auch gesellschaftliche Akteure mit ein?

Anja Durdel: *Welche Erfolgsfaktoren sehen Sie bei den von Ihnen als gute Praxis genannten Beispielen? Und welche Relevanz hat nach Ihrem Verständnis Steuerung im Sinne einer Koordination von verschiedenen Akteuren, wenn es um die erfolgreiche Realisierung einer integrierten Politik der frühen Kindheit geht?*

Miriam Saati: Erstens: Kooperation ist Chefsache. Sie muss im Koalitionsvertrag verankert und von oberster Ebene eingefordert werden. Kinder- und Jugendpolitik ist mehr als ein eigenständiges Politikfeld. Es liegt in der Verantwortung jedes einzelnen Regierungsmitglieds aller föderalen Ebenen, die Belange von Kindern und Jugendlichen in ihren Gesetzen und anderen Maßnahmen so zu berücksichtigen, dass ein gutes Aufwachsen möglich ist. Kinder- und Jugendpolitik ist damit auch eine Querschnittsaufgabe aller Ressorts auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Das gilt umso mehr bei den zentralen Problemen wie zum Beispiel der Armutsprävention.
Zweitens: Eine bessere Koordinierung führt konsequenterweise automatisch dazu, dass es mehr gemeinsame, untereinander abgestimmte Projekte mit weniger Lücken gibt, durch die das Kind fallen kann. Solitärprojekte haben keine Zukunft. Sie dienen mehr der politischen Profilierung, als dass sie dem Kind langfristig nutzen. Das Ziel der neuen Legislaturperiode muss deshalb sein, die integrierte Politik im Bereich der frühen Kindheit tatsächlich zu einem durchgehenden Konzept zu erklären.
Drittens: Einer für alle – alle für einen! Eine integrierte Sozialpolitik braucht eine starke Identifikation der beteiligten Akteure mit dem gemeinsamen Ziel und auch mit der Art der Umsetzung. Allen ist bewusst, dass sie mit ihrer eigenen Perspektive allein nicht weiterkommen, sondern dass es Schnittstellen gibt und Mechanismen, um diese übergangsfähig zu gestalten. Für einen Misserfolg werden alle zur Rechenschaft

gezogen. Ebenso wie sich beim Erfolg auch alle profilieren können, die zum Gelingen beigetragen haben. Bleiben wir beim Thema Armutsprävention: Das ist eine Aufgabe, die natürlich zunächst den Arbeits- und Sozialminister betrifft. Aber es geht weit darüber hinaus. Fast jedes Ressort auf jeder föderalen Ebene kann zu einer gelingenden Armutsprävention beitragen. Es ist eine Steuerungsaufgabe: Armutsprävention muss mit konkreten Verantwortlichkeiten verbunden werden, bei denen deutlich wird, wer was einbringen muss und wie die Ressourcen ineinandergreifen, um zur Wirkung zu gelangen.

Anja Durdel: *Der Soziologe Uwe Schimank versteht Steuerung als „ein doppelt indirektes zielorientiertes Handeln" (2007, S. 233), bei dem man diplomatisch über Bande spielt, um etwas zu erreichen. Indem man beispielsweise den Gewinn für andere Personen mit herausstellt und die Relevanz der Aufgabe herausarbeitet. Hintergrund ist, dass es bei komplexen Steuerungsaufgaben ja meist darum geht, dass verschiedene Personen mit eigenen Interessen und Bezugssystemen gemeinsam etwas gestalten sollen. Und diejenigen, die steuern, benötigen einen Überblick, wer dabei etwas einbringen und vielleicht auch etwas abgeben müsste. Der Einfluss geht dann aber nur indirekt, wenn beispielsweise jemand aus einem Sozialressort mit einer Person kooperieren will, die im Gesundheitsressort arbeitet. Oder wenn der Bund Mittel gibt, die auf kommunaler Ebene wirken sollen. Was trägt Ihrer Meinung nach dazu bei, dass verantwortliche Personen entlang der tatsächlichen Aufgabenstellung zusammen auf ein Ziel hinsteuern, anstatt an Zuständigkeitsgrenzen zu stoppen?*

Miriam Saati: Wie Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, entscheidet darüber, in was für einer Gesellschaft wir in der Zukunft leben. Kinder- und Jugendpolitik wird damit zu einem Schlüsselthema. Wie wollen wir in Zukunft leben? Diese Frage betrifft alle, die eine politische Verantwortung tragen, unabhängig davon, ob sie ein politisches Mandat auf Bundes-, Landes oder kommunaler Ebene haben oder ob sie ein Ressort leiten. Die Aufgabe der Gesellschaft ist es, dies immer wieder einzufordern und kritisch zu hinterfragen. Ich habe manchmal den Eindruck, dass Armut zu einem rein statistischen Problem gemacht und damit bagatellisiert wird. Es ist die „Armut der anderen", „denen es im Vergleich zu anderen Ländern noch verhältnismäßig gut geht". Was wir dabei vergessen, ist, dass wir die Kinder verlieren, die aufgrund ihrer Lebenssituation und die ihrer Familie ihre Stärken nicht entfalten können. Sie sind die Erwachsenen von morgen. Armut und damit verknüpft auch fehlende Bildung sind Gift für den gesellschaftlichen Zusammenhalt der Zukunft. Vor diesem Hintergrund betrifft Armut uns alle. Wir haben eine gemeinsame Verantwortung und die müssen wir wechselseitig einfordern, sodass es gar nicht erst als fakultative Aufgabe verstanden werden kann, ressort- und ebenenübergreifend wirksame Armutsprävention zu gestalten.

Anja Durdel: *Gibt es denn auf Bundesebene bereits gelebte Erfahrungen damit, wie ressort- und damit ja meist auch parteiübergreifend an gemeinsamen Zielen gearbeitet werden kann? Also Vorbilder für das, was wir für die frühe Armutsprävention benötigen: Prozesse, bei denen ein Bundesministerium in die Koordination geht und gemeinsame Handlungsräume eröffnet, die dann kollegial und sachorientiert gemeinsam mit Akteuren aus anderen Häusern, Ländern oder gar Kommunen genutzt werden?*

Miriam Saati: Es gibt gute Beispiele, interessanterweise fallen mir spontan gerade solche aus Krisenzeiten ein, wie zum Beispiel aus dem Jahr 2015, als viele geflüchtete Menschen in Deutschland Schutz suchten, oder aber auch die Coronapandemie. Ihnen ist gemeinsam, dass alle Beteiligten weit über die üblichen, verbindlich geregelten Mechanismen der Ressortabstimmung und Beteiligung der Länder und Verbände hinaus an einem Strang gezogen haben. Es gab ein gemeinsames Ziel, auf das alle Verantwortlichen hingearbeitet haben. Die gegenseitige Information und Abstimmung waren viel intensiver und schneller als üblich. Die politischen Spitzen stimmten sich kontinuierlich ab. Nichts wurde auf die lange Bank geschoben. Probleme wurden mit einem lösungsorientierten Blick angegangen und nicht hingenommen. Im Jahr 2015 gab es Aufträge an alle Bundesressorts, mit den Partnern in den Ländern und den Kommunen Programme zu entwickeln, die ineinandergreifen sollten. Meist ist es ja so, dass zur Lösung großer Herausforderungen alle gebraucht werden und dass es den Willen geben muss, etwas gemeinsam hinzubekommen.

Anja Durdel: *Um erfolgreiche Ansätze für Armutsprävention in die Fläche zu bringen und die Akteure, die in Verantwortung gehen müssen, zu unterstützen, benötigen wir ja nicht nur eine Kooperation zwischen Gesundheits-, Sozial- und Bildungsressort, sondern auch zwischen Kommunen, Ländern, Bund und Zivilgesellschaft. Sie hatten das ja gerade im Kontext der Flüchtlingsfragen auch schon aufgerufen, dass die Kommunen wichtige Partner waren. Auf kommunaler Ebene werden auch die problematischen Auswirkungen fehlender Armutsprävention evident. Dort ist der Handlungsdruck sichtbar und spürbar in den Haushaltskassen. Welchen Blick haben Sie auf die Akteurskonstellation für Armutsprävention im Mehrebenensystem, wenn man auf deren notwendige Koordination fokussiert?*

Miriam Saati: Die kommunalen Präventions- und Potenzialketten zeigen das Dilemma ganz deutlich: Sie stoßen dort an ihre Grenzen, wo es rechtliche oder finanzielle Hürden gibt. Rechtliche Hürden können zum Beispiel Gesetze auf Landes- oder Bundesebene sein, die bestimmte Sachverhalte nicht berücksichtigen, die für das Leben vieler Kinder aber relevant sind. Gleiches gilt für finanzielle Hürden. Es darf keine Rolle spielen, ob ein Kind in einer armen oder reichen Kommune aufwächst. Die Kommunen haben vielfach gar nicht die Ressourcen und die Möglichkeiten, ohne Weiteres die konzeptionelle und prozessuale Vorarbeit für eine integrierte Politik

gegen Kinder- und Familienarmut zu leisten. Gerade die Kommunen, in denen viele benachteiligte Familien leben, verfügen mitunter nur über sehr begrenzte finanzielle Möglichkeiten. Ob eine Kommune Ressourcen und Erfahrungen hat, um sich mit integrierten Konzepten zu befassen oder sich in einem Bundesland befindet, in dem es ein entsprechendes Unterstützungsprogramm gibt, darf nicht dem Zufall überlassen bleiben. Jede Kommune muss die Chance und Unterstützung erhalten, sich auf nachhaltige Förderung und frühe Armutsprävention zu konzentrieren. Zuallererst steht hier der Staat, also Bund und Länder, in der Verantwortung. Nordrhein-Westfalen macht das zum Beispiel mit *kinderstark* vor. Aber auch zivilgesellschaftliche Akteure wie die Stiftung Mercator, die Jacobs Foundation oder die Auridis Stiftung leisten hier tolle Arbeit.

Anja Durdel: *Der Schweizer Schulentwickler Anton Strittmatter hat einmal gesagt, dass es in Veränderungsprozessen viel darum geht, dass wir anderen sagen, was sie tun müssen. Seine Beobachtung war: Wenn Personen immer nur auf das Müssen reduziert werden, wird sich wenig bewegen. Deshalb war seine Empfehlung: Achtet für alle Prozesse und die beteiligten Akteure darauf, dass es für jede und jeden immer um das Müssen, das Können und das Wollen geht. Keiner der Bereiche dürfe bei einer Person nicht angesprochen werden. Könnte das auch ein Punkt für die Armutsprävention sein? Sollten wir uns neben den verbindlichen gesetzlichen Vorgaben auch noch mehr über gute Steuerungspraxis austauschen, also das Können in den Blick nehmen? Könnten Austauschangebote vor diesem Hintergrund beispielsweise eine geeignete Form von externer Unterstützung für Kommunen sein?*

Miriam Saati: Auf jeden Fall, es gilt, die Klugheit der Praxis zu nutzen und zu verbreiten, damit möglichst viele davon profitieren können. Außerdem ist ein systematischer Dialogprozess ein wichtiges Instrument, um Gesetzesvorhaben zu erarbeiten. Was wird gebraucht? Wie kann es am besten geregelt werden? Die Ergebnisse werden wissenschaftlich aufbereitet und fließen in den Gesetzgebungsprozess ein. Ich denke hier an das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, dem ein breiter Beteiligungs- und Dialogprozess vorgeschaltet war. Die Ergebnisse bildeten die Grundlage für alle notwendigen gesetzlichen Änderungen.

Anja Durdel: *Voneinander Lernen ist auch ein gutes Stichwort für meine letzte Frage: Mich treibt um, dass es uns nicht so häufig gelingt, aus zeitlich befristeten Programmen, egal auf welcher Ebene, für die Zukunft so zu lernen, dass sich Regelhandeln dauerhaft verbessert. Aus Programmen wie BRISE in Bremen oder den Kommunalen Präventionsketten in Nordrhein-Westfalen ist nun beispielsweise evident, dass Armutsprävention eine ressortübergreifende Aufgabe ist, weil die Ursachen und Wirkungen multifaktoriell sind. So ist es übrigens auch eindringlich im UN-Nachhaltigkeitsziel Nummer eins* Keine Armut *beschrieben.*[1] *Und trotzdem haben wir bisher weder*

auf Bundesebene, noch in den meisten Ländern darauf eine verbindliche strukturelle Antwort gefunden. Wie kann das zukünftig besser gelingen, dass wir umsetzen, was als richtig erkannt wurde?

Miriam Saati: Zumindest was die Bundesebene betrifft, ist ganz klar, dass Modellprojekte immer solche sind, die neue Wege einschlagen, um ein Problem zu lösen, das es bundesweit gibt. Am Ende des Modellprojekts sollen Ergebnisse stehen, die im optimalen Fall bundesweit implementiert werden sollen. Dies kann insbesondere dadurch geschehen, dass das geltende Recht geändert wird. Damit wird ein erfolgreiches Modell zur Regel. Häufig scheitert es aber an der Finanzierung oder den Zuständigkeiten, womit wir wieder beim Anfang unseres Gesprächs wären: Kinder zu schützen und zu stärken, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die weder an Zuständigkeiten noch an Finanzen scheitern darf. Hier brauchen wir ein koordiniertes Handeln aller föderalen Ebenen.

Anja Durdel: *Liebe Frau Saati, ich danke Ihnen für das Gespräch.*

Literatur

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2020). *Gemeinsam den Wandel gestalten. Die UN-Nachhaltigkeitsziele*. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/die-un-nachhaltigkeitsziele-1553514

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. (S. 231–260) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_9

Strittmatter, A. (2001). Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. *Journal für Schulentwicklung, 15*, 58–66.

1 vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2020).

Unterstützung kommunaler Gesamtstrategien für ein gelingendes Aufwachsen in Nordrhein-Westfalen

Thomas Weckelmann

1 Genese

Nordrhein-Westfalen blickt auf etwa 20 Jahre Erfahrungen einer bereichsübergreifenden Unterstützung für Kinder, Jugendliche und Familien zurück. Die Entwicklung ging ursprünglich von einzelnen Kommunen aus, die entweder in bestimmten Sozialräumen oder auf bestimmte Altersgruppen bezogene Unterstützungsnetzwerke für Kinder, Jugendliche und Eltern aufbauten. Bundesweite Bekanntheit erlangten z. B. das *Dormagener Modell* oder *Monheim für Kinder* (MoKi). Das Landesjugendamt Rheinland griff zunächst die Idee fachbereichsübergreifender Netzwerke für Familien auf mit dem Modellprojekt *Netzwerke gegen Kinderarmut* in 39 Kommunen. Im Jahr 2012 folgte das Land Nordrhein-Westfalen mit dem Modellvorhaben *Kein Kind zurücklassen* in zunächst 18 Modellkommunen, 2017 kamen dann weitere 22 Modellkommunen hinzu.

Die jetzige Landesregierung hat sich im Koalitionsvertrag entschieden, fachbereichsübergreifende Prävention nicht mehr nur in Modellkommunen, sondern flächendeckend und dauerhaft zu stärken. Dies sollte auf Grundlage einer Bilanz der vorherigen Modellprojekte geschehen, die während des Bilanzierungsprozesses fortgesetzt wurden. Ein Teil der Bilanz war 2018 eine Evaluation durch Ramboll Management Consulting (2018).

Wir haben als Kinder- und Jugendministerium die Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation, die Rückmeldungen aus den Modellkommunen, anderer Ministerien und der weiteren Fachwelt in ein *auf Langfristigkeit angelegtes Konzept* gebracht. Mit zusätzlichen Haushaltsmitteln von rund 15 Millionen Euro konnte im April 2020

das Landesprogramm *kinderstark – NRW schafft Chancen* gestartet werden. Trotz schwierigster Bedingungen durch die Coronapandemie, die Partner von kinderstark wie das Gesundheitswesen oder Grundschulen extrem belastet hat, war der Programmstart sehr erfolgreich. Gerade in den großstädtischen Ballungsräumen Nordrhein-Westfalens konnte die Flächendeckung schon beinahe erreicht werden. Auch die Programmimplementierung wird bis Ende 2022 erneut evaluiert mit einer Verlängerungsoption um ein Jahr, um Nachsteuerungsbedarfe und Wirkungen festzustellen.

2 Ziele

Das Landesprogramm kinderstark – NRW schafft Chancen ist fachlich dem Bereich der Primärprävention zuzuordnen, ähnlich wie die Frühen Hilfen: Das gelingende Aufwachsen von Kindern soll unterstützt und gefördert werden, indem Familien mit besonderen Unterstützungsbedarfen frühzeitig erkannt und passgenaue Unterstützungsangebote durchgeführt werden. Besondere Unterstützungsbedarfe bestehen vor allem dort, wo Kinder und Jugendliche in benachteiligenden Lebenslagen aufwachsen, wie insbesondere Armut. Daher ist das Programm auf die Bekämpfung der negativen Folgen von Kinderarmut ausgerichtet.

3 Programminhalte

kinderstark ist kein Förderprogramm im klassischen Sinne, denn für Programmkommunen gibt es nicht einfach nur Geld für Maßnahmen, sondern auch ein kostenloses Fortbildungs- und Qualifizierungsprogramm. Die Teilnahme daran ist verbindlich und wichtigster Inhalt ist, wie man eine ämterübergreifende Gesamtstrategie zur Stärkung kommunaler Prävention für Kinder und Familien entwickelt und auf den Weg bringt (Deffte, Frühling & Stolz, 2020).[1] Wir fördern außerdem in jeder Kommune mit eigenem Jugendamt die Stelle einer Netzwerkkoordinierung, die genau diese Aufgabe hat. Das Institut für soziale Arbeit hat im Modellprojekt *Kommunale Präventionsketten* genau das schon in 40 Kommunen umgesetzt und transferiert das vorhandene Wissen jetzt auf die neuen Programmkommunen. Als weiterer Programmpartner sind 2020 die beiden Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe hinzugekommen, die neben dem Verwaltungsverfahren inzwischen auch Teile der Fachberatung zu kinderstark durchführen.

Die Kommunen, die über eine Netzwerkkoordinierung verfügen und am Qualifizierungsprogramm teilnehmen, können im Rahmen der vom Land bereitgestellten

1 Weitere Materialien über www.kinderstark.nrw/toolbox/publikationen.

Mittel Maßnahmen in fünf unterschiedlichen Handlungsfeldern beantragen. Diese Maßnahmen sind an Schnittstellen unterschiedlicher Rechtskreise angesiedelt und erreichen zunächst einmal alle Familien.

- Wir fördern Lotsendienste in Geburtskliniken, in kinderärztlichen oder gynäkologischen Praxen mit dem Ziel, Eltern oder werdende Eltern bei Bedarf möglichst frühzeitig und niedrigschwellig an das vorhandene Unterstützungssystem anzubinden (Scharmanski & Renner, 2019).
- NRW ist 2006 mit den Familienzentren in Kitas gestartet, die in anderen Ländern auch Eltern-Kind-Zentren genannt werden. Von den 10 000 Kitas in NRW fördern wir inzwischen rund 3 000 als Familienzentren und sehen dies als sehr sinnvolle Verbindung von Kindertagesbetreuung mit Familienbildung und Familienberatung an, einschließlich einer stärkeren Öffnung der Einrichtungen in den Sozialraum (Stöbe-Blossey et al., 2019). Mit kinderstark machen wir jetzt den nächsten Schritt und fördern Familiengrundschulzentren. Wir verbinden damit die schulische Bildung der Kinder und die Schulkinderbetreuung im Ganztag mit Maßnahmen der Ressourcenstärkung der Eltern zur Bildungsbegleitung ihrer Kinder.
- Darüber hinaus fördern wir die Einrichtung und digitale Modernisierung kommunaler Familienbüros, wodurch gerade jetzt in Coronazeiten der Kontakt zu Familien einigermaßen gehalten werden kann.
- Nicht zuletzt fördern wir den Ausbau aufsuchender Angebote, um noch bessere Zugänge besonders zu Familien in benachteiligenden Quartieren und Lebenslagen zu bekommen oder zu halten.[2]

Die Höhe des Förderbetrags je Jugendamtsbezirk richtet sich nach dem Anteil der Kinder im SGB-II-Bezug, insgesamt stehen für die Kommunalförderung rund 14,2 Millionen Euro im Jahr zur Verfügung. Kleinere Jugendamtsbezirke mit geringeren sozialen Belastungslagen erhalten einen Grundbetrag von 25 000 Euro, die größten Städte des Ruhrgebiets erhalten etwa 630 000 bis 760 000 Euro.

Wichtig ist bei kinderstark auch das sogenannte Lernnetzwerk zum interkommunalen Austausch. Denn viele Kommunen haben interessante Konzepte, Strategien, beispielhafte Prozesse oder Maßnahmen, von denen andere Kommunen profitieren können. Deswegen organisieren unsere Partner:innen vom Institut für soziale Arbeit

2 Zu den Handlungsfeldern Familiengrundschulzentren, Lotsendienste in Geburtskliniken, Lotsendienste in kinderärztlichen und gynäkologischen Praxen, Familienbüros und Ausbau aufsuchender Hilfen finden Sie weiterführende Informationen am Ende jedes Handlungsfeldes im Aufruf kinderstark – NRW schafft Chancen unter folgendem Link: https://www.kinderstark.nrw/aktuelles.

3 Siehe hierzu https://www.kinderstark.nrw/veranstaltungen/lernnetzwerkdokumentationen.

und den Landesjugendämtern diesen Austausch zu guter Praxis und Fachthemen, häufig auch unter Einbeziehung der Wissenschaft.[3]

4 Warum tun wir das alles?

Ungefähr ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen wächst in Armut auf. Dieser Anteil ist seit Langem viel zu hoch. Ein Aufstieg durch Bildung bleibt diesen Kindern meistens verwehrt, aus armen Kindern werden arme Eltern. Unsere bisherigen Maßnahmen haben noch nicht zu einer wesentlichen Verbesserung der Situation beigetragen. Vielleicht brauchen wir da auch noch etwas mehr Geduld, weil schon viel getan worden ist (z. B. Ausbau des Ganztags, von Familienzentren, der Frühen Hilfen und der U3-Ausbau). Auch das Prinzip *Ungleiches ungleich behandeln* wird in der frühkindlichen Bildung in NRW schon länger angewandt, indem z. B. Kitas in benachteiligenden Stadtteilen mehr finanzielle Zuschläge erhalten.

Unsere Erfahrungen in NRW belegen aber, dass eine gute Zusammenarbeit all derjenigen, die mit dem Aufwachsen von Kindern zu tun haben, die Chancen für Kinder auf ein gelingendes Aufwachsen erhöht. Dabei kommt es sehr darauf an, die örtlichen Unterstützungssysteme vom Kind aus zu denken, damit es an den Schnittstellen von Rechtskreisen oder an den Übergängen keine Brüche gibt.

Bei Kommunen in NRW, die schon längere Zeit kommunale Präventionsketten von der Schwangerschaft bis zum Übergang Schule – Beruf aufgebaut haben, zeigen sich durchaus Erfolge. Man braucht aber einen langen Atem, die Bereitschaft zur Kooperation, die Unterstützung der kommunalen Spitze und gemeinsame Ziele, hinter denen sich alle versammeln können.

Literatur

Deffte, V., Frühling, E.-M. & Stolz, H.-J. (2020). *Gelingendes Aufwachsen ermöglichen – Qualitätsrahmen kommunale Gesamtstrategie*. Münster: Institut für soziale Arbeit. Verfügbar unter: https://www.kinderstark.nrw/fileadmin/user_upload/Praxishandreichungen/ISA_09393_Broschuere_Web_RZ.pdf

Ramboll Management Consulting. (2018). *Evaluation des Modellprojekts „Kommunale Präventionsketten" (ehemals „Kein Kind zurücklassen"). Abschlussbericht* (NRW-Landtagsdrucksache Information 17/128 vom 23.11.2018). Verfügbar unter: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMI17-128.pdf

Scharmanski, S. & Renner, I. (2019). *Geburtskliniken und Frühe Hilfen: Eine Win-Win-Situation? Ergebnisse aus dem NZFH-Forschungszyklus »Zusammen für Familien« (ZuFa-Monitoring)*. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). https://doi.org/10.17623/NZFH:K-GebKliZuFa

Stöbe-Blossey, S., Hagemann, L., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Nieding, I. unter Mitarbeit von Rohling, I. & Thul, V. (2019). *Abschlussbericht „Evaluation Familienzentren NRW"* (NRW-Landtagsdrucksache Vorlage 17/2171 vom 13. Juni 2019). Verfügbar unter: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-2171.pdf

Drei Fragen an drei Stiftungen

Jacobs Foundation, Auridis Stiftung & die Stiftung Mercator

Die Jacobs Foundation, die Auridis Stiftung und die Stiftung Mercator sind Stiftungen, die einen engen Bezug zu dem Thema der Stärkung frühkindlicher Entwicklung haben. Sie sind schon seit langer Zeit maßgeblich in der Förderung und Entwicklung von Inhalten und Bedingungen für das Wohlergehen und die Förderung von Kindern und ihren Eltern, sei es auf der kommunalen oder auf der Länderebene in Deutschland, aber auch international zivilgesellschaftlich engagiert.

Weshalb engagiert sich aktuell die Stiftung speziell für die Aufgabe, das Wohlergehen von Kindern und ein entsprechend entwicklungsförderliches Umfeld zu stärken? In Kenntnis, dass der Förderbereich Ihrer Stiftung größer als der der frühen Kindheit ist, gibt es einen „roten Faden", der die verschiedenen Handlungsfelder miteinander verbindet?

Jacobs Foundation: Die Jacobs Foundation investiert seit über 30 Jahren in die Zukunft junger Menschen, damit sie zu sozial verantwortungsbewussten und produktiven Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen. Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen Kinder bessere Entwicklungsmöglichkeiten sowie gerechteren Zugang zu Bildung ab der Geburt. Alle Kinder sollen ihr Potenzial ausschöpfen können – unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Wohnort oder dem Einkommen der Eltern. Der „rote Faden" unserer Stiftungstätigkeit lautet dabei: Wir wollen individuelle Unterschiede besser verstehen und in Lehr- und Lernprozessen nutzen und somit Lernerfolg von sozioökonomischen familiären Hintergründen weitmöglichst entkoppeln. Denn schon bei Schuleintritt verfügen Kinder über unterschiedliche kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten, die ausschlaggebend dafür sind, wie gut und schnell sie lernen. Da diese individuellen Unterschiede bereits früh auftreten, konzentrieren wir uns in unserer aktuellen Strategie 2020–30 besonders darauf, Lernmöglichkeiten in den frühen

Jahren und beim Übergang in die Grundschule besser zu verstehen. Über die Schuljahre hinweg werden Lehrkräfte mit unterschiedlichen Bedürfnissen konfrontiert, die sich aufgrund der Entwicklung der Kinder auch immer wieder verändern.

Angesichts radikaler gesellschaftlicher Veränderungen sind Lernumfelder und Bildungssysteme oft nicht in der Lage, das oben beschriebene individuelle Lernpotenzial der Kinder zu fördern. Lehrmethoden und Lehrmittel unterscheiden sich stark. Sie sind unter anderem von den Ressourcen und der regionalen Lehramtsausbildung abhängig. In ressourcenstarken Ländern wie der Schweiz vermitteln die Schulsysteme erfolgreich grundlegende kognitive Fähigkeiten. Sie tun sich jedoch häufig damit schwer, auf die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder einzugehen. In ressourcenschwachen Ländern wie der Elfenbeinküste konnte die allgemeine Leistung der Schüler:innen erfolgreich verbessert werden, indem der Unterricht auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Kinder ausgerichtet wurde. Eines unserer erfolgreichsten Programme, *Teaching at the Right Level* (TarL), zeigt dies eindrucksvoll auf.

Auridis Stiftung: Die Auridis Stiftung möchte dazu beitragen, dass Kinder in Deutschland ihre Potenziale entfalten können. Es gilt in der Forschung allgemein als anerkannt, dass die ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern – kognitiv, emotional und sozial – prägend sind. Ungünstige Bedingungen des Aufwachsens, insbesondere im familiären Umfeld, in den ersten Lebensjahren von Kindern können Entwicklungsverzögerungen und -beeinträchtigungen hervorrufen, die möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt nur mit großem Aufwand aufgefangen werden können. Die Auridis Stiftung hat daher seit ihrer Gründung im Jahr 2006 einen Schwerpunkt in der Förderung von Programmen zur Schaffung möglichst guter Bedingungen in der frühen Kindheit.

Nachdem die Stiftung sich anfänglich ausschließlich auf den Bereich der frühen Kindheit, also Kinder im Alter von bis zu sechs Jahren, konzentriert hat, haben wir unser Tätigkeitsfeld zuletzt auf Grundschulkinder ausgedehnt. Die Motivation hierbei war, eine größere Gruppe von Kindern erreichen zu können und im Bereich der Grundschulbildung dazu beitragen zu können, dass gerade benachteiligte Kinder im Grundschulbereich eine gezielte Förderung erfahren und auf diese Weise bessere Bildungschancen erhalten.

Der „rote Faden“ in unserer Förderung ist die Suche nach Möglichkeiten, Kinder, die in benachteiligenden Umständen aufwachsen, in der frühen und mittleren Kindheit effektiver zu unterstützen. Unsere Beobachtung ist, dass gerade benachteiligte Gruppen von den Förderangeboten der relevanten öffentlichen Systeme, vor allem der Kinder- und Jugendhilfe und dem Bildungssystem, nicht in ausreichendem Maße erreicht werden. Zur selben Zeit werden Zugänge zu Familien im Bereich des Gesundheitssystems nicht ausreichend genutzt, um benachteiligende oder belastende Umstände zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote aus den anderen Systemen zu initiieren.

Wir möchten als Stiftung dazu beitragen, dass benachteiligte Zielgruppen von unterstützenden Angeboten besser erreicht werden, und konzentrieren uns hierbei auf die Handlungsfelder Frühe Hilfen, Kindertagespflege, Grundschule und kommunale Prävention. Zudem möchten wir zu einer besseren Unterstützung von Gruppen mit bestimmten Benachteiligungsfaktoren beitragen, wie zum Beispiel Kinder von such- und psychisch erkrankten Eltern und Alleinerziehenden.

Stiftung Mercator: Ziel der Stiftung Mercator ist es, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen zu ermöglichen. Dafür setzt sie sich auf unterschiedliche Art und Weise und unter anderem auch im Bildungsbereich ein. Da bereits im frühkindlichen Bereich die Weichen für den späteren Bildungserfolg gestellt werden, ist eine früh im Leben einsetzende Förderung von zentraler Bedeutung. Die Stiftung Mercator hat mit RuhrFutur im Jahr 2013 eine Partnergesellschaft gegründet, die neben anderen Bereichen sowohl die frühkindliche Entwicklung als auch den Kompetenzerwerb im frühen Lebensalter fördert und damit einen für alle Kinder gleichermaßen erfolgreichen Übergang in die Schule gewährleistet.

Bildungsübergänge spielen generell eine herausgehobene Rolle für Chancengleichheit. Dies wird am Beispiel der Wahl der weiterführenden Schule deutlich, die häufig stärker vom sozioökonomischen Hintergrund als von den Potenzialen der Kinder abhängt. Um dem entgegenzuwirken, fördert die Stiftung Mercator die sektorenübergreifende Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen, damit diese Kinder und Jugendliche gezielt mit aufeinander abgestimmten Angeboten unterstützen können. So nimmt RuhrFutur die gesamte Bildungskette von der Tagespflege bzw. Kita über die Schule bis ggf. zur Hochschule in den Blick und fördert die Kooperation der beteiligten Bildungsakteur:innen, um Bildungsangebote einerseits zu verbessern und andererseits durchlässiger zu gestalten. Primäres Arbeitsprinzip von RuhrFutur ist der *Gemeinsam-Wirken-Ansatz* (Collective Impact), dem zufolge insbesondere über die Stärkung der Zusammenarbeit von Systemakteur:innen Wirkung erzielt werden soll.

Ein weiteres Beispiel ist das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt *DialOGStandorte*, das Ganztagsschule und Jugendhilfe miteinander verbindet. In einem gemeinsamen Qualitätsentwicklungsprozess wird ein pädagogisches Gesamtkonzept erarbeitet und in der Praxis erprobt, das kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse miteinander verzahnt. Zugrunde liegt die Annahme, dass Innovation durch Kooperation und Partizipation ermöglicht wird.

Die Forderung nach sektoral übergreifenden professionellen Kooperations- und Steuerungsrahmen betrifft nicht nur, aber besonders das Handlungsfeld Frühe Kindheit. Hier sind es Gesundheit, Bildung und Jugendhilfe, die im Sinne einer Politik der frühen Kindheit zusammenarbeiten sollten. Das Bild von Rudernden in einem Boot wird hier häufig benannt, Rudernde, die nur gemeinsam Geschwindigkeit und Stärke aufbringen können, um das gemeinsame Ziel der Ermöglichung von Gelingensbedingungen für

eine gute Kindheit und förderlicher Entwicklung zu erreichen und zu unterstützen. Voraussetzungsvoll kommt dann noch die Forderung dazu, dass sich die notwendigen Prozesse der Umsetzung auf Erkenntnisse stützen, die auf soliden Daten basieren, dass Umsetzungsprozesse transparent begleitet werden und Entscheidungen entsprechend öffentlich nachvollziehbar sind. Sind Sie hier mit „an Bord", wie sehen Sie die Rolle der Stiftung in Bezug auf diese Prozesse?

Jacobs Foundation: Sektorübergreifende Zusammenarbeit – oder auf neudeutsch *Multi-Stakeholder Partnership* – ist zentral für die Wirkungshypothese der Jacobs Foundation. Mit unserem evidenzbasierten Ansatz *Primokiz* haben wir über die letzten zehn Jahre hinweg einen sektorübergreifenden Ansatz in der frühen Förderung in der Schweiz und europaweit unterstützt, mit starken Parallelen zur BRISE-Initiative. In unserem jetzigen Programmportfolio *Learning Schools* setzen wir in den nächsten zehn Jahren vieles von dem um, was wir in BRISE gelernt haben.

Wir unterstützen Schulen und Kindergärten in der Gewinnung und Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie im Austausch und in der Anwendung von bewährten Methoden. In Zusammenarbeit mit privaten und öffentlichen Schulen sowie Forschenden wollen wir weltweit in neue Bereiche des Lernens vorstoßen sowie vielversprechende Ansätze sorgfältig testen und weiterentwickeln. Wir werden Best-Practice-Beispiele aus Unterricht und Schulmanagement kodifizieren und Schulen, Behörden sowie Unternehmen und andere Bildungsanbieter systematisch bei der Anwendung unterstützen. Unser Ziel ist die Förderung eines globalen Schulsystems, das die Entstehung und Verbreitung von Forschung und Best Practice ermöglicht, den Wissensaustausch zwischen Schulen, Schulnetzwerken und Ländern stärkt und die Einführung neuer Technologien auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse stützt.

Die Rolle von Stiftungen endet aber nicht hier – denn das Erkenntnisproblem ist nur eine Seite der Medaille. Häufig sind Kenntnisse, Erfahrungen und sogar Mittel für einen Wandel der Bildungssysteme vorhanden. Jedoch sind sie oft isoliert voneinander und verteilt auf Wissenschaft und verschiedene Entscheidungsträger aus Bildung, Privatwirtschaft, Schulen, Organisationen, Verbänden und Interessengruppen sowie Förderer und Investoren in verschiedenen Regionen. Deshalb setzen wir uns mit diesen Personen und Organisationen in ein Boot. Wir wollen die verschiedenen Akteur:innen zusammenbringen, die relevanten Institutionen und Bereiche zu einem größeren Ganzen verknüpfen. Durch einen solchen Zusammenschluss von Organisationen und Partner:innen, die gemeinsam agieren und Mittel einsetzen, werden die gewünschten Veränderungen eher erreicht, als dies Einzelpersonen oder einzelnen Akteur:innen möglich wäre.

Auridis Stiftung: Nach unserer Beobachtung existiert eine Reihe wesentlicher Herausforderungen für funktionierende sektorübergreifende Kooperationen zugunsten benachteiligter Kinder in Kommunen. So mangelt es aus verschiedenen Gründen

vielfach an dem hierfür erforderlichen kommunalpolitischen Willen. Auch haben gerade Kommunen mit großen sozialen Herausforderungen häufig finanziell sehr begrenzte Spielräume, was die Zurverfügungstellung beispielsweise von freien Personalkapazitäten für die Implementierung sektorübergreifender Arbeitsprozesse erschwert. Zudem fehlen in unserem traditionell durch Ressortdenken geprägten administrativen Apparat vielfach Anreize und Know-how zu sektorübergreifenden Kooperationen sowie strategische Orientierung.

Wir sehen unsere Rolle u. a. darin, Kommunen bei der Umsetzung vernetzter und sektorübergreifender Kooperationen und der Einführung integrierter Planungsprozesse zu beraten und ggf. finanziell zu unterstützen, z. B. im Zusammenhang mit dem Auf- oder Ausbau kommunaler Präventionsketten. Als überwiegend fördernde Stiftung suchen wir hierfür die Kooperation mit Institutionen wie Landesjugendämtern, Landesvereinigungen und -instituten, die die Begleitung der Kommunen übernehmen können. Zudem suchen wir den Zugang zu Ministerien auf Landesebene, um eine größere Reichweite von Projekten zu erreichen. Eine Projektcharakteristik könnte z. B. sein, dass wir als Co-Finanzier zeitlich begrenzte Fördermittel für die Beratung und Qualifizierung kommunaler Akteur:innen zur Verfügung stellen. Weiterhin könnten wir, ebenfalls zeitlich begrenzt, Personalkostenanteile und Sachkosten in Kommunen für die koordinierenden Tätigkeiten in den jeweiligen Präventionsnetzwerken übernehmen. Eine weitere Funktion der Stiftung kann es sein, kommunal- oder gar länderübergreifenden Erfahrungs- und Wissensaustausch zu ermöglichen. Zusätzlich ist es bei manchen Projekten Teil der Konzeption, auf kommunalpolitischer, landespolitischer oder gar länderübergreifender Ebene themenanwaltschaftlich für bestimmte Inhalte zu werben.

Zielsetzung solcher Projekte kann es beispielsweise sein, eine stärkere Vernetzung relevanter Akteur:innen zu erreichen, Fachkräften zusätzliche Kompetenzen zu vermitteln, nachhaltige ressortübergreifende kommunale Planungs- und Koordinationsstrukturen zu schaffen sowie Familien verbesserte, bedarfsgerechte Angebote zugänglich zu machen.

Stiftung Mercator: Für eine erfolgreiche Projektentwicklung und -umsetzung werden die Perspektiven aller beteiligten Akteur:innen benötigt. Hinsichtlich ihrer Themenfelder und Projekte steht die Stiftung Mercator daher im kontinuierlichen Austausch mit allen relevanten Akteur:innen, die zum Beispiel aus der Praxis, von verschiedenen politischen Ebenen oder aus der Wissenschaft stammen. Gemeinsam werden dabei Bedarfe und Handlungsoptionen eruiert.

Daten stellen für die Stiftung Mercator eine wichtige Grundlage für ihr Handeln und die Umsetzung von Projekten dar. Datengestütztes Vorgehen trägt zur besseren Nachvollziehbarkeit und damit zu Transparenz bei, aber auch zur Ermittlung der Passgenauigkeit von Projekten. So zeigen Daten oft Handlungsbedarfe auf oder stellen Ansatzpunkte für die Projektentwicklung dar. Beispielsweise ermöglicht es der von

RuhrFutur und dem Regionalverband Ruhr erstellte Bildungsbericht Ruhr 2020[1], datenbasiert Entwicklungen im Bildungssystem zu verfolgen. Auf dieser Grundlage können Erfolge und Herausforderungen identifiziert sowie Strategien und Aktivitäten abgeleitet werden. Hatte der erste Bildungsbericht 2012 eine verstärkte Kooperation noch als wünschenswerte Zielsetzung formuliert, so arbeiten die Bildungsakteur:innen im Ruhrgebiet inzwischen gemeinsam am regionalen Bildungsmonitoring und der Verbesserung der Bildungsstrukturen.

Auch die Strategie der Stiftung Mercator, die die Basis für Förderentscheidungen bildet, wird in regelmäßigen Abständen überprüft und einer Evaluation unterzogen. Bei Bedarf erfolgt eine Anpassung oder Neuausrichtung der Strategie, wie dies Anfang des Jahres 2021 geschehen ist. Zudem werden die von der Stiftung geförderten Projekte evaluiert, um Aussagen über ihre Wirkung treffen zu können. Ziel der Stiftung ist es, ihr Handeln transparent darzulegen, sich der öffentlichen Debatte zu stellen und lernfähig zu sein.

Stiftungen werden von manchen als zivilgesellschaftliche Investition in die Zukunft begriffen. Dabei ist interessant zu erfahren, wie Sie selbst Ihren Beitrag in der Gesellschaft sehen, insbesondere im Verhältnis zum staatlichen Handeln. Verstehen Sie Ihre Arbeit als komplementär zu staatlicher Verantwortung, sind Sie an Stellen innovativ, wo der Staat mit den Fachverwaltungen es nicht sein kann oder es selbst sein sollte? Gibt es Arbeitsbündnisse zwischen Ihnen und staatlichen Institutionen, haben Sie weitergehende Wünsche für die Zusammenarbeit?

Jacobs Foundation: Mit unserem Fokus auf *Learning Societies* setzen wir uns für evidenzbasierte Entscheidungen auf politischer Ebene und in Unternehmen ein. Das Programm-Portfolio Learning Societies verfolgt in ausgewählten Ländern den Aufbau von zuverlässigen und dynamischen Gemeinschaften bestehend aus unterschiedlichen Interessenvertretungen und Entscheidungsträger:innen. Diese Gemeinschaften gewinnen und nutzen Erkenntnisse, mobilisieren Ressourcen und tragen mit Programmen, Richtlinien und Praktiken zur fortlaufenden Verbesserung von Systemen bei. Wir wollen Koalitionen verschiedener Akteur:innen aufbauen, um Ressourcen auszubauen und Kräfte zu bündeln sowie öffentliche und private Zielsetzungen aufeinander abzustimmen. Ziel ist es, das Wissen, die Kapazität und die Bereitschaft von Regierungen, Wirtschaft, Schulen und sozialen Einrichtungen zu steigern, sich für wirksame Bildungspolitik einzusetzen, sie zu gestalten, durchzuführen und gemeinsam auszubauen. BRISE hat uns gezeigt, wie dies funktionieren kann: mit langem Atem. Nicht komplementär, sondern gemeinsam.

1 Verfügbar unter: https://www.ruhrfutur.de/veroeffentlichungen/publikationen/bildungsbericht-ruhr-2020.

Auridis Stiftung: Es scheint im Stiftungsbereich eine grundsätzliche Frage zu sein, ob man als Stiftung im Sinne eines zivilgesellschaftlichen Engagements, ohne gezieltes Kooperationsinteresse mit der öffentlichen Seite, in bestimmten Handlungsfeldern Projekte finanziert oder selbst durchführt oder ob man mit Stiftungshandeln anstrebt, durch entsprechende Kooperationen mit der öffentlichen Hand zu Weiterentwicklungen der öffentlichen Systeme, hier vor allem der Kinder- und Jugendhilfe, dem Bildungs- und dem Gesundheitssystem, beizutragen.

Mit dem Ziel einer nachhaltigen Wirkung zugunsten von Eltern und Kindern sehen wir unsere Rolle als Stiftung darin, Veränderungsprozesse in den verschiedenen Systemen zu initiieren oder bereits eingeleitete Prozesse zu unterstützen, zu verbreiten sowie strukturell nachhaltig zu verankern. Dies können z. B. Veränderungsprozesse in Kommunen zum Auf- oder Ausbau kommunaler Präventionsketten, Weiterentwicklung von Kitas zu Familienzentren, Aufbau von Lotsenmodellen an der Schnittstelle von Gesundheitssystem und Kinder- und Jugendhilfe sowie Schulentwicklungsprozesse zu einer besseren Förderung benachteiligter Kinder sein. Wir erleben sowohl Situationen, in denen wir einen innovativen Lösungsansatz initiieren, der aus eigener Kraft in einer Kommune oder einem Land nicht entwickelt werden kann, als auch Situationen, in denen ein Lösungsansatz modellhaft entwickelt worden ist, aber mangels strategischer Orientierung und entsprechender Finanzmittel nicht auf andere Kommunen oder Regionen übertragen werden kann.

Veränderungen scheitern häufig an mangelnder politischer Schwerpunktsetzung und an den üblichen systemimmanenten Beharrungskräften. Auch fehlt häufig der lange Atem zu einer nachhaltigen Implementierung von Veränderungen in den Strukturen. Aus unserer Sicht haben Stiftungen die besondere Chance, mit einer Kombination aus konzeptioneller Begleitung und finanzieller Förderung sowie einer langjährigen Förderbereitschaft zu Strukturveränderungen zugunsten benachteiligter Zielgruppen beizutragen.

Hierbei könnten Stiftungen nach unserer Beobachtung vielleicht noch mehr darauf achten, dass das eigene Handeln von öffentlichen Stellen als Unterstützung und nicht etwa als Konkurrenz oder gar Bedrohung angesehen wird. Zur selben Zeit sehen nach unserem Eindruck öffentliche Stellen Stiftungen teilweise als Geldgeber an, die idealerweise wenig Fragen stellen, nicht hingegen als Kooperationspartnerinnen, mit denen echte strukturelle Veränderungen angegangen werden können. Hier wäre eine noch größere Offenheit gegenüber Stiftungen wünschenswert. Generell sehen wir es als bedeutsam an, dass der Öffentlichkeit volle Transparenz über Kooperationen zwischen Stiftung und öffentlicher Hand gewährt wird.

Stiftung Mercator: Die Stiftung Mercator arbeitet eng mit staatlichen Akteur:innen und politischen Entscheidungsträger:innen zusammen, um gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen. Sie will positive Beispiele für gesellschaftlichen Fortschritt ermöglichen, Anstöße für die Gestaltung der Zukunft geben sowie die Qualität der

öffentlichen politischen Diskussion und damit von politischen Entscheidungen erhöhen. Durch die praktische Erprobung von Neuem oder die Bereitstellung von Wissen können Stiftungen einen produktiven Beitrag zum politischen Prozess leisten. Das Handeln der Stiftung Mercator erfolgt daher komplementär zu staatlicher Verantwortung. Während staatliches Handeln stark an politischen Wahlen ausgerichtet ist, sind Stiftungen in ihren Entscheidungen freier. Auch budgetär verfügen sie über größere Freiheitsgrade und können deshalb risikofreudiger und mutiger agieren. Sie können leichter neue Themen auf die Agenda bringen oder Aufmerksamkeit für Themen schaffen und Impulse setzen, als dies dem Staat möglich ist.

Der Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR), der die Politik wissenschaftlich berät, ist ein Beispiel für die Zusammenarbeit von Stiftungen und Politik, bei der Stiftungen innovativ vorangegangen sind. Gegründet und finanziell gefördert von mehreren Stiftungen, hat sich der Sachverständigenrat als unabhängiges Expert:innengremium für die Politik etabliert. War zunächst die Stiftung Mercator Gesellschafterin, so wurde der Rat kürzlich in politische Trägerschaft übergeben, indem das Bundesinnenministerium die Gesellschafterrolle übernommen hat.

Für die Jacobs Foundation:
Nora Marketos und Simon Sommer

Für die Auridis Stiftung:
Marc von Krosigk

Für die Stiftung Mercator:
Christiane von Websky und Laura Scharm

Die Fragen stellte Heidemarie Rose.

Kommunale Gesamtstrategie *Frühe Kindheit* in Bremen

Anja Stahmann

1 Die Ausgangslage: Verfestigte Armutslagen bei Kindern und Familien

Das Land Bremen ist seit langer Zeit mit dem Problem verfestigter Armut und insbesondere von Kinderarmut konfrontiert. Das Statistische Bundesamt berechnete auf Basis des Mikrozensus von 2019, dass im Bundesland Bremen fast ein Viertel der Bevölkerung (24,9 %) armutsgefährdet ist, mehr als in jedem anderen Bundesland (Statistisches Bundesamt, 2020). Ende des Jahres 2019 lebten 36 143 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in einem Haushalt, der entweder Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) II als Grundsicherung für Arbeitssuchende oder nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) erhielt. Das sind ca. 32,6 % der altersgleichen Bevölkerung.

Im Bundesland Bremen mit seinen beiden Großstädten treffen wirtschaftliche und soziale Ausgangssituationen aufeinander, die in Bremen und Bremerhaven zu Benachteiligung und Armutsgefährdung führen: Wirtschaftlicher Strukturwandel seit den 1980er Jahren (Stichwort: Werftensterben) mit tiefgreifenden Folgen für Beschäftigung und Leistungsbezug schlägt sich bis heute nieder in sozialräumlichen Ungleichheiten und sozialer Segregation. Armut, Isolation, prekäre Arbeitssituationen und niedriger Bildungsstand von Eltern, ob alleinerziehend oder im Paar lebend, sind zentrale Faktoren, aufgrund derer Kinder in ihrer Entwicklung benachteiligt sein können.

Das hat Folgen

- für den gesellschaftlichen Zusammenhalt: Die gesellschaftliche Spaltung ist eines der größten Probleme, insbesondere in den Großstadtgesellschaften. Sie wird fortgeschrieben, wenn es nicht gelingt, u. a. die Teilhabe- und Bildungschancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

- für die Betroffenen: Soziale Benachteiligung wirkt sich auf die individuelle Gesundheit aus und die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, in ihrem späteren Leben Chancen zu besserer Bildung und zu größerer gesellschaftlicher Teilhabe ergreifen bzw. nutzen zu können. Eine transgenerationale Weitergabe dieser Erfahrungen tritt dann an die Stelle von mehr Chancengerechtigkeit.
- für Akteur:innen im Handlungsfeld Kinder- und Familienförderung, für Behörden und Träger gleichermaßen: Multiple Problemlagen nehmen zu bei gleichbleibend begrenzten Ressourcen.

Durch die Coronapandemie verschärfen sich soziale Problemlagen und die Unterstützungsbedarfe von werdenden Eltern, Familien und Kindern steigen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2021). Die vielfach nachgewiesenen Belastungen von Familien wirken sich besonders negativ auf Kinder als eine der schutzbedürftigsten Gruppen unserer Gesellschaft aus. Während Berufstätige zunehmend mit Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu kämpfen haben, leiden viele Kinder und Jugendliche unter den gesundheitlichen, Bildungs- und sozialen Folgen der Coronapandemie. Kinder aus ohnehin benachteiligten Familien sind von diesen Folgen in anderem Maße betroffen als Kinder, die nicht unter grundsätzlich schwierigen oder prekären Bedingungen aufwachsen (Ravens-Sieberer et al., 2021). Die Pandemie wirkt wie ein Katalysator für bestehende Problemlagen und verschärft diese: Ungleichheiten treten nicht nur deutlicher zutage als zuvor, sondern werden als Folge der Krise zunehmen. Dies trifft für Bremen mit seiner hohen Armutsbelastung verstärkt zu.

2 Der Ansatzpunkt: Die frühkindliche Entwicklung stärken

Um die Chancengerechtigkeit zu verbessern, bedarf es der gezielten Unterstützung betroffener Kinder von Geburt an sowie ihrer Familien bereits in einer Schwangerschaft. Niedrigschwellige und passgenaue Angebote zur wirkungsvollen Unterstützung von Kindern und zur Stärkung ihres familiären Umfeldes sind dabei zentral für einen umfassenden Präventionsansatz. Um die Zielgruppen im Sinne von Empowerment ermächtigen zu können und Betroffene zu Beteiligten zu machen, ist eine der wichtigsten Bedingungen die Einbeziehung und Beteiligung auf Augenhöhe.

3 Bestandsaufnahme: Leuchttürme und Verinselung

In Bremen ist eine Vielzahl von Initiativen, Programmen und Projekten gegen Kinderarmut sowie zur Unterstützung von Kindern und Familien auf den Weg gebracht worden – im Rahmen der Familienbildung, der *Frühen Hilfen* oder der frühkindlichen

Bildung und Entwicklung. Ein breites Netzwerk aus Behörden, Trägern und zivilgesellschaftlich engagierten Akteur:innen setzt niedrigschwellige und lebensweltnahe Angebote um, die als Best-Practice-Programme bekannt sind und von den Fachkräften vor Ort als bedarfsgerecht bewertet werden.

Trotz aller Ansprüche auf abgestimmtes Handeln kommt es jedoch immer wieder zu Brüchen in der Unterstützung, insbesondere bei den Übergängen zwischen Elternhaus, Kindertageseinrichtung (Kita) und Grundschule. Bisher gelingt es zu selten, die einzelnen Maßnahmen und Angebote dauerhaft aufeinander zu beziehen oder über eine additive Bündelung hinauszukommen. Ein langfristig ineinandergreifendes und zugleich wirksames Unterstützungssystem ist bisher nicht systematisch, sondern nur vereinzelt selbstgesteuert aus dem Handlungsfeld Kinder- und Familienförderung heraus entstanden.

4 Die Konsequenz: Ein integriertes Unterstützungssystem

Statt eines Mehr an Einzel- oder Verbundmaßnahmen ist zur Umsetzung von Chancengerechtigkeit für alle Kinder ein qualitativ hochwertiges und zugleich ganzheitliches System vonnöten. Dies erfordert ein ressortübergreifendes Vorgehen, das innerhalb der bestehenden Strukturen gemeinsam getragene Verantwortlichkeit und das daraus abgeleitete gemeinsame Handeln schafft.

Das Handlungsfeld der Kinder- und Familienförderung ist durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet: In einer Vielfalt an Projekten und Angeboten interagieren oder kooperieren diverse freie und öffentliche Träger – durchaus auch als Wettbewerber:innen. Die unterschiedlichen Ebenen des föderalen Systems – von der Kommune bis zum Bund –, die beteiligten behördlichen Ressorts (Soziales, Bildung, Gesundheit) mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten sowie verschiedene Politikbereiche, die durchaus auch als Wettbewerber:innen agieren, müssen berücksichtigt werden. Diese Ausgangsbedingungen begründen die Notwendigkeit fein abgestimmter Planung und Steuerung.

Die Bremer Modellprojekte *Erziehungshilfe, Soziale Prävention und Quartiersentwicklung* (ESPQ) und *Jugendamt Weiterentwickeln* (JuWe) haben mit der sozialräumlichen Ausrichtung an den Lebenswelten von Familien angesetzt. Mit der *Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung* (BRISE) wird über die jeweils spezifischen Lebensphasen von Kindern vor Eintritt in das allgemeinbildende Schulsystem eine verstärkte Vernetzung hin zu einer abgestimmten und integrierten Förderkette erprobt. BRISE wie auch ESPQ bilden damit die Ausgangsbedingungen und geben zugleich den Anstoß für die Entwicklung der kommunalen Gesamtstrategie Frühe Kindheit in Bremen.

In der Arbeit der Modellprojekte hat sich gezeigt, dass es notwendig ist, die beteiligten Personen und Verwaltungsstrukturen verbindlich einzubinden und eng zu vernetzen. Zudem scheint die Entwicklung gemeinsamer Leitbilder sowie klarer Nah- und

Fernziele essenziell, um von einer „Finanztopflogik“, die Umsetzungsmöglichkeiten an den zur Verfügung gestellten Finanzmitteln misst, zu einer Organisations- und Handlungslogik zu gelangen, die sich an den Bedürfnissen von Kindern, ihren Familien oder werdenden Eltern ausrichten kann. Die Erkenntnisse der bisherigen Arbeitszusammenhänge bilden dafür die wichtige Erfahrungsbasis. Eine besondere Herausforderung wird in der verbindlichen Qualitätsentwicklung aller umgesetzten Maßnahmen bestehen sowie darin, in der Vielfalt von Ansätzen eine Einheit zu finden, die der Unterschiedlichkeit von Biografien und Bedarfen gerecht wird und zugleich wirksam ist – orientiert an Expertisen aus Wissenschaft und Praxis zur frühen Förderung.

Eine Lehre aus Coronazeiten ist, dass die notwendigen kurzfristigen Hilfen zwingend in ein Unterstützungssystem von morgen integriert werden müssen. Gelingt es nicht, die kurzfristige Unterstützung mit einer langfristigen Strukturentwicklung zu verbinden, werden sich die kommenden Herausforderungen nicht bewältigen lassen (BMFSFJ, 2021).

4.1 Die Veränderung beginnt in der Verwaltung

Damit Lücken geschlossen und ein integriertes Unterstützungssystem in die Fläche gebracht werden kann, sind neue kooperative Arbeitsprozesse, Abstimmungs- und Arbeitsstrukturen gefordert:

- innerhalb der jeweiligen zuständigen Ressorts,
- über Ressort- und Fachbereichsgrenzen hinweg,
- zwischen öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen, Trägern und Bürger:innen,
- als gemeinsam von politischen Akteur:innen über Legislaturperioden hinweg formuliertes Vorhaben.

Eine Gesamtstrategie Frühe Kindheit zu erarbeiten und umzusetzen, benötigt eine Gesamtkoordinierung. Ähnlich wie in anderen Städten und Regionen – z. B. auf kommunaler Ebene in Hamburg mit den regionalen Bildungskonferenzen, aber auch auf Landesebene z. B. in Berlin mit der Landeskommission zur Prävention von Kinderarmut oder in NRW mit dem Landesprogramm *kinderstark – NRW schafft Chancen* – haben sich die Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport (SJIS), die Senatorin für Kinder und Bildung (SKB) und die Senatorin für Gesundheit, Frauen und Verbraucherschutz (SGFV) auf ein ressortübergreifendes Vorhaben verständigt mit dem Ziel einer nachhaltigen, wirkungsorientierten Angebotskoordinierung. Hierzu sind alle relevanten Handlungsfelder von der Schwangerschaft bis zum erfolgreichen Übergang in die Schule einzubeziehen.

Die Gesamtkoordination und -strategie zielt darauf,

- das Zusammenspiel in komplexen Strukturen durch eine zuverlässige Vernetzung und Koordination zu verbessern,
- existierende Ansätze gemeinsam mit Förderlücken systematisch zu erfassen, um Lösungen im Sinne einer koordinierten Planung weiterzuentwickeln und Synergieeffekte nutzen zu können,
- die auch weiterhin begrenzten Ressourcen so wirksam wie möglich einzusetzen, damit Kinder (unter Anerkennung ihrer Unterschiede) ihre Kompetenzen umfänglich entwickeln können, Chancengerechtigkeit entsteht und um ein Aufwachsen in Wohlergehen zu fördern.

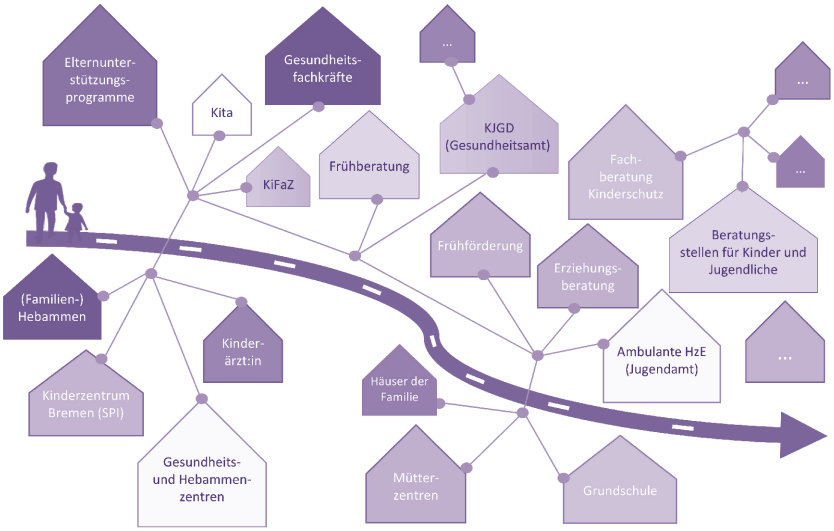


Abbildung 1: Beispiel einer Vernetzung der Angebote im Sozialraum von Kindern und Familien. HzE = Hilfen zur Erziehung; KiFaZ = Kinder und Familienzentrum; KJGD = Kinder- und Jugendgesundheitsdienst; SPI = Sozialpädiatrisches Institut. Copyright 2021 bei Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport, Abteilung 2: Junge Menschen und Familie.

Abbildung 1 stellt eine beispielhafte und vereinfachte Vernetzung der vielfältigen Angebotslandschaft im Sinne der geplanten Gesamtkoordination und -strategie Frühe Kindheit mit integrierten Förderketten dar. Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren, werdende Eltern und Familien finden auf ihrem Weg im jeweiligen Sozialraum Unterstützung durch regelhafte Angebote wie Kitas und Schulen, in außerschulischen Zusammenhängen (wie Angeboten der Familienbildung/-förderung, Spielplätze) oder

Sportvereinen. Sie treffen ebenso auf präventive Angebote der zuständigen Ressorts wie etwa den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, den ambulanten Sozialdienst Junge Menschen (Jugendamt), die Häuser der Familie oder perspektivisch die Kinder- und Familienzentren (KiFaZ; vgl. auch Pelzer & Tobaben, 2022).

4.2 Die konkrete Umsetzung

Die drei tragenden Säulen einer Gesamtstrategie der frühen Kindheit sind die kommunalen Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsysteme bzw. die Ressorts Bildung, Gesundheit und Soziales. Die Gesamtstrategie umfasst Angebote für alle Kinder, für spezifische Gruppen und für einzelne Familien.

4.2.1 Inhaltliche Merkmale der Gesamtkoordination und -strategie Frühe Kindheit – für ein Aufwachsen in Wohlergehen

Übergeordnetes Ziel der Gesamtkoordination und -strategie ist es, ein Aufwachsen in Wohlergehen für alle Kinder sicherzustellen. Dies setzt Teilhabe an zentralen gesellschaftlichen Teilbereichen und gleiche Entwicklungschancen voraus. Die Gesamtkoordination und -strategie Frühe Kindheit ist neben ihrem präventiven Ansatz, insbesondere im Bereich der Armutsprävention, auch eine Maßnahme zur Minderung und Vermeidung von sozialen Folgekosten (z. B. Hilfen zur Erziehung, SGB II, Gesundheitskosten). Damit ist dieses Vorhaben in die Initiativen des Bremer Senats zur Bekämpfung der sozialen Spaltung der Stadtgesellschaft, der Armutsprävention sowie einer sozialräumlichen Weiterentwicklung der Angebotsstruktur einzuordnen.

Die Gesamtkoordination und -strategie Frühe Kindheit ist geprägt von folgenden Merkmalen:

- Sie ist Kind-zentriert ausgerichtet, das heißt immer vom Kind und der Familie aus gedacht.
- Sie ist umfassend präventiv ausgerichtet.
- Sie ist sozialräumlich und an Lebenslagen orientiert.
- Sie umfasst alle Bereiche des Aufwachsens von der Schwangerschaft bis zum erfolgreichen Übergang in die Schule.
- Sie gestaltet die Übergänge zwischen Angeboten und Akteur:innen.
- Sie bezieht alle angewendeten Best-Practice-Programme und Konzepte sowie alle relevanten Akteur:innen ein.
- Sie hat eine ressortübergreifende Verbindlichkeit für alle Akteur:innen.
- Sie hat eine grundsätzliche Gültigkeit und gibt damit Ziele und Orientierung für die fachliche Arbeit vor.

- Sie bindet in einem aktiven, dialogischen Prozess die Familien selbst mit ein.
- Sie berücksichtigt die Möglichkeiten einer inklusiven Ausgestaltung der Angebote, die auch durch das reformierte SGB VIII derzeit bundesweit vorangetrieben wird.

4.2.2 Prozessstrukturen der Gesamtkoordination und -strategie Frühe Kindheit

Das Vorhaben gliedert sich in zwei ineinander übergehende Phasen. Zunächst sollen die Ziele der Gesamtkoordination und -strategie in der Steuerungsstelle Frühe Kindheit in enger Zusammenarbeit mit den Ressorts (siehe dazu auch Abbildung 3) sowie im Austausch mit Akteur:innen aus der Praxis entwickelt und in Planungsschritte überführt werden. Gleichzeitig beginnt mit den ersten strategischen Überlegungen die Planung der Umsetzung. Damit verbunden ist die zeitnahe Umsetzung von Teilaspekten der Gesamtstrategie, die bereits parallel zur Strategieentwicklung umgesetzt werden sollen und somit bereits zu einem frühen Zeitpunkt erste Wirkungen des Vorhabens erzielen (Abbildung 2).

Abbildung 2: Ineinandergreifen der Phasen zur Entwicklung und Umsetzung einer Gesamtstrategie Frühe Kindheit. Copyright 2021 bei Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport, Abteilung 2: Junge Menschen und Familie.

1. Phase: Entwicklung einer integrierten Gesamtstrategie Frühe Kindheit

Während der Phase der Entwicklung sind vor allem folgende Aufgaben zu berücksichtigen:

- Erarbeitung fachlicher Ziele,
- strategische Planung der Umsetzung von Handlungszielen durch u. a. Priorisierung von Kernthemen,
- Berücksichtigung bestehender Konzepte, Angebote, Regelstrukturen, Akteur:innen und Programme,
- Beteiligung von werdenden Eltern, Kindern und Familien in einem breiten Beteiligungsprozess sowie in einem Betroffenenbeirat,

- begleitende Öffentlichkeitsarbeit,
- Organisation der geplanten externen Evaluation.

2. Phase: Integrierte Umsetzung der Gesamtkoordination/-strategie Frühe Kindheit
Die Phase der integrierten Umsetzung beginnt bereits mit der Phase der Entwicklung der Gesamtstrategie. Die Aufgaben und Ziele lassen sich unterteilen in:

- Identifikation und zeitnahe Umsetzung von Teilaspekten der Gesamtstrategie, die als „Quick Wins" (schnelle Resultate) oder im Rahmen von Erprobungen bereits parallel zur Strategieentwicklung umgesetzt werden,
- Verzahnung der Planung von Angeboten sowohl auf strategischer als auch auf operativer Ebene der beteiligten Ressorts,
- Weiterentwicklung der Jugendhilfe-, Bildungs- und Gesundheitsplanung zu einer integrierten Planung, die sich sozialräumlich und an Lebenslagen orientiert ausrichtet,
- Beratung und Qualifizierung der Akteur:innen und Fachkräfte,
- Begleitung bei der sozialräumlichen Weiterentwicklung von Konzepten und Programmen im Sinne der Gesamtkoordination und -strategie,
- Einbindung bestehender Gremien und Strukturen, sowohl im Sozialraum als auch gesamtstädtisch,
- Begleitung und Überwachung von Anpassungs- und Organisationsentwicklungsprozessen,
- Dokumentation.

Um das Vorhaben erarbeiten und umsetzen zu können, ist eine gemeinsame Verantwortung der Senatsressorts für Soziales, Jugend, Integration und Sport, für Kinder und Bildung und für Gesundheit, Frauen und Verbraucherschutz unerlässlich: Für die strukturelle Verankerung dieser gemeinsamen Verantwortung bedarf es einer ressortübergreifend arbeitenden Steuerungsstelle Frühe Kindheit, die personell in allen drei Ressorts – Soziales, Bildung und Gesundheit – gleichermaßen angesiedelt wird, wie in Abbildung 3 dargestellt. Ziel ist, innerhalb von zwei Jahren die Gesamtstrategie Frühe Kindheit inklusive der Evaluation des Modellprojekts vorzulegen.

Die Steuerungsstelle hat den Auftrag, die Strategieentwicklung zentral zu koordinieren sowie ihre Umsetzung federführend zu begleiten. Sie wird mit Mitarbeitenden aller drei Ressorts besetzt, die die Anbindung an die Regelstrukturen und Netzwerke innerhalb der jeweiligen Häuser sicherstellen und so die Erarbeitung der Gesamtkoordination und -strategie innerhalb der bestehenden Strukturen und Konzepte gewährleisten. Die Steuerungsstelle begleitet und überwacht die Umsetzungsprozesse und weist das Lenkungsgremium und die zuständigen Entscheidungsträger auf Handlungsbedarfe hin. Unterstützend ist eine Steuerungsstruktur vorgesehen, die die Erarbeitung und Umsetzung inhaltlich-fachlich sowie strategisch auf den verschiedenen Akteurs-Ebenen begleitet und absichert.

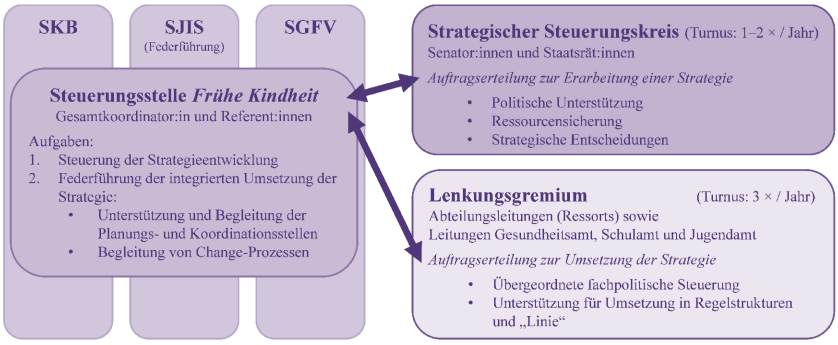


Abbildung 3: Strukturvorschlag zur Erarbeitung und Entscheidung der Gesamtstrategie Frühe Kindheit. SGFV = Senatorin für Gesundheit, Frauen und Verbraucherschutz; SJIS = Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport; SKB = Senatorin für Kinder und Bildung. Copyright 2021 bei Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport, Abteilung 2: Junge Menschen und Familie.

4.3 Wissenschaftliche Begleitung und Auswertung

Eine fundierte Begleitung durch inhaltlich und organisatorisch externe Expertise ist ebenso notwendig wie ein langfristiges Engagement der Kommune oder der Nachweis von Nachhaltigkeit und Wirkungsorientierung. Wie zuletzt das unabhängige Schweizer Wirtschafts- und Beratungsinstitut *BAK Economics* im Auftrag der Jacobs Foundation aufzeigte (BAK Economics, 2020), ist der volkswirtschaftliche Nutzen kinder- und familienpolitischer Investitionen klar zu belegen. Eine Evaluation der Gesamtkoordination und -strategie Frühe Kindheit ist geplant, die die Wirkungsorientierung adressiert.

5 Schlusswort

Für ein Aufwachsen aller Kinder in Wohlergehen müssen viele Akteur:innen gemeinsam zusammenstehen. Die Pandemie hat wie ein Brennglas die Schwachstellen verdeutlicht und mehr denn je gezeigt, dass es eines krisenfesten, aufeinander abgestimmten und Ressortgrenzen überwindenden Unterstützungssystems bedarf. Dabei stellt die vertikale und horizontale Koordination und Integration von Zielen, Akteur:innen und Maßnahmen die größte Herausforderung dar. Dies betrifft insbesondere die zeitliche Dimension der Umsetzung und die zeitnahe Reaktionsfähigkeit

auf Änderungen oder Krisen – im Zusammenwirken der unterschiedlichen Politikbereiche.

Dabei sind für eine Gesamtstrategie Frühe Kindheit zwei Grundgedanken von zentraler Wichtigkeit: Nachhaltig wirkende Unterstützung muss von den Familien und den Kindern aus gedacht werden, damit Familien und Kinder zu aktiven Gestaltenden ihrer Entwicklungsprozesse (im Sinne von ownership) werden können. Zugleich ist die *individuelle* Förderung von Kindern, die sie in ihrer Unterschiedlichkeit und in der Unterschiedlichkeit ihrer Lebensverhältnisse begreift und annimmt, von größter Bedeutung.

Literatur

BAK Economics. (2020). *Volkswirtschaftliches Gesamtmodell für die Analyse zur „Politik der frühen Kindheit". Bericht im Auftrag der Jacobs Foundation*. Basel: BAK Economics AG.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: BMFSJF. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/179392/neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf

Pelzer, R. V. & Tobaben, M. (2022). Kinder- und Familienzentren als Knotenpunkte einer integrierten Leistungserbringung. In K. Schütte, H. Rose & O. Köller (Hrsg.), *Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft* (S. 59–68). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995678

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 64*, 1512–1521. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3

Statistisches Bundesamt. (2020). *Pressemitteilung Nr. 308 vom 13. August 2020*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/PD20_308_634.html

Autorinnen und Autoren

Oliver Döhrmann

Dr. Oliver Döhrmann ist seit 2018 Geschäftsführer der RuhrFutur gGmbH, die als Trägerin der Bildungsinitiative RuhrFutur sowie für diverse weitere Projekte entlang der Bildungskette fungiert.

Anja Durdel

Dr. Anja Durdel ist Business Managerin bei Ramboll Management Consulting und dort verantwortlich für Evaluationen und Prozessbegleitungen in den Themenfeldern Bildung und Innovation. Sie war Projektleiterin für die qualitative Prozess- und Begleitevaluation von BRISE.

Raimund Geene

Prof. Dr. Raimund Geene ist seit 2018 Professor für Gesundheitsförderung an der Alice Salomon Hochschule und Berlin School of Public Health.

Gisela Kammermeyer

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer ist Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, und leitet dort das Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter.

Olaf Köller

Prof. Dr. Olaf Köller ist Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor des IPN · Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik und Professor für Empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er leitet als Sprecher den Forschungsverbund zur Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE).

Stefan Luther

Ministerialdirigent Dr. Stefan Luther ist Leiter der Unterabteilung Allgemeine Bildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Nora Marketos

Nora Marketos, M. A. und EMBA, ist Co-Lead Learning Schools in der Jacobs Foundation in Zürich, Schweiz. Sie leitet das globale Programm zur Stärkung von schulischen Angeboten, mit einem spezifischen Augenmerk auf Übergänge von frühkindlichen Betreuungsangeboten, Kindergarten und Primarstufe.

Ruth Vera Pelzer

Ruth Vera Pelzer ist Fachreferentin beim Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie am Standort Bremen. Sie begleitet die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren im Rahmen des Vorhabens KiFaZ Bremen.

Sabine Pregitzer

Sabine Pregitzer ist Referentin für Frühkindliche Bildung bei der Senatorin für Kinder und Bildung in der Freien Hansestadt Bremen und war bis 2020 Projektkoordinatorin für die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE)

Antje Richter-Kornweitz

Dr. Antje Richter-Kornweitz leitet das Programm *Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!* und ist in der Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V. tätig. Sie ist Dipl.-Pädagogin und appr. Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.

Heidemarie Rose

Dr. Heidemarie Rose war bis 2021 im Auftrag der Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport in der Freien Hansestadt Bremen Projektkoordinatorin für die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) und dort bis 2018 Leiterin der Abteilung Junge Menschen und Familie.

Miriam Saati

Dr. Miriam Saati ist Leiterin der Unterabteilung 51 Kinder und Jugend im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Laura Scharm

Laura Scharm ist die für RuhrFutur zuständige Projektmanagerin bei der Stiftung Mercator.

Herbert Schubert

Prof. Dr. phil. Dr. rer. hort. habil. Herbert Schubert lehrte an der TH Köln und der Leibniz-Universität Hannover. Er betreibt das Forschungs- und Beratungsbüro Sozial · Raum · Management in Hannover (sozial-raum-management.de).

Kerstin Schütte

Dr. Kerstin Schütte ist Verbundkoordinatorin des Forschungsverbunds zur Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie des IPN · Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.

Simon Sommer

Simon Sommer, M. A., ist Co-CEO der Jacobs Foundation in Zürich, Schweiz, und Mitglied im Steering Committee der International Educations Funders Group (IEFG).

Anja Stahmann

Anja Stahmann ist seit 2011 als Senatorin der Freien Hansestadt Bremen zentral zuständig für Soziales, Jugend und Familien. In dieser Funktion hat sie die Entwicklung und den Aufbau von BRISE aus dem Sozialressort heraus begleitet. Sie ist Mitglied der BRISE-Steuerungsgruppe und steht für die Einbindung von BRISE in das Sozialressort, für dessen ressortübergreifende Verankerung sowie federführend für die Weiterführung in der Gesamtstrategie Frühe Kindheit durch den Senat Bremen.

Delia Temmler

Delia Temmler leitet seit April 2019 das Handlungsfeld Frühkindliche Bildung der RuhrFutur gGmbH. Vorher war sie 32 Jahre in einer Kommune tätig, zuletzt als Bereichsleitung für Kindertageseinrichtungen und Beschäftigungsförderung.

Michael Tobaben

Michael Tobaben war bis 2021 Leiter des Felsenweg-Instituts der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.

Thomas Weckelmann

Dr. Thomas Weckelmann ist Leiter der Abteilung Kinder und Jugend im Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

Marc von Krosigk

Marc von Krosigk ist seit 2013 Geschäftsführer bei der Auridis Stiftung gGmbH mit Sitz in Mülheim a. d. R. Die Auridis Stiftung möchte zu besseren Chancen von benachteiligten Kindern in Deutschland beitragen.

Christiane von Websky

Christiane von Websky leitet den Bereich Teilhabe und Zusammenhalt der Stiftung Mercator, zu dem die Partnergesellschaft RuhrFutur gehört.