

Der Family Outreach Service als ein bedeutendes Betätigungsfeld für
Early Excellence-Einrichtungen?

Eine qualitative Studie zur Bedarfsermittlung, Analyse der
Ausgangssituationen in England und Deutschland sowie zu
Umsetzungsmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen in Deutschland.

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

genehmigte Dissertation von

Lucie Kluge

aus

Stuttgart

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Roos (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Kölsch-Bunzen (Hochschule Esslingen)

Fach: Frühe Bildung

Tag der mündlichen Prüfung: 14.10.2019

An dieser Stelle ist einigen Personen ein großer Dank auszusprechen, ohne die diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre. Sie haben mich immer unterstützt, ermutigt und Vertrauen in mich gesetzt. Mein herzlichster Dank gilt deshalb:

Frau Prof. Dr. J. Roos, Frau Prof. Dr. N. Kölsch-Bunzen und der Heinz und Heide Dürr Stiftung inkl. aller Mitarbeiter*innen.

Zudem auch allen Interviewpartner*innen und Freund*innen, die mir mit Informationen, durch Korrekturlesen oder einfach durch ein offenes Ohr zur Seite standen. Auch Anteil an dieser Arbeit haben meine sozialpädagogischen Wegbegleiter*innen, insb. Herr R. Meder, der mich immer und ohne Vorbehalte gefördert hat.

Neben all diesen besonderen Menschen sind meine Familie und mein Partner die wichtigsten Begleiter*innen. Auf jedem Lebensweg finden sich hin und wieder Steine oder Felsbrocken, die es zu überwinden gilt. Ohne Euch hätte ich viele nicht geschafft – Danke!

„She´s always there for me“

(Department for Children, Schools and Families, 2009, S. 85)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Theoretische Vorüberlegungen zu den Blickwinkeln der Arbeit	4
2 Analyse der Ausgangssituation: England	10
2.1 Gesellschaftliche und politische Situation.....	10
2.1.1 Familien- und kindbezogene Leistungen	11
2.1.2 Frühe Bildung und deren Rahmenbedingungen in England.....	12
2.2 Early Excellence Centres (in England)	14
2.2.1 Der Early Excellence Centres-Ansatz.....	16
2.2.2 Erkenntnisse aus Evaluationen über Early Excellence Centres.....	19
2.3 Sure Start und Children`s Centres – ein Regierungsprogramm.....	20
2.3.1 Grundlagen von Children`s Centres	27
2.3.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen.....	30
3 Der Family Outreach Service.....	33
3.1 Modelle	34
3.2 Ziele und Praxis	38
3.3 Schwierigkeiten und Herausforderungen.....	42
4 Definition des Family Outreach Services für die deutsche Einführung	44
5 Analyse der Ausgangssituation: Deutschland.....	48
5.1 Gesellschaftliche und politische Situation.....	48
5.1.1 Familien- und kindbezogene Leistungen	49
5.1.2 Frühe Bildung und deren Rahmenbedingungen in Deutschland.....	50
5.1.3 Angebote präventiver aufsuchender Elternbegleitung und Zwischenfazit	57
5.2 Early Excellence Centres (in Deutschland).....	83
5.2.1 Kinder- und Familienzentren und Early Excellence Centres	83
5.2.2 Bildungsverständnis	86
5.2.3 Die Säulen der Arbeit	87
5.2.4 Handlungsleitlinien für eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien.....	93

5.2.5	Schwierigkeiten und Herausforderungen.....	103
5.2.6	Weiterentwicklungen und Erfolge	107
6	Forschungsmethodisches Vorgehen und Sample.....	108
6.1	Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und Forschungshintergründe	108
6.2	Forschungsmethoden.....	111
6.3	Sample.....	114
6.4	Erhebungssituationen.....	121
7	Auswertung und Ergebnisse.....	124
7.1	Vorgehensweise der Auswertung	124
7.2	Ergebnisse der ethnographischen Forschung	134
7.3	Ergebnisse der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften	138
7.3.1	Mängel der derzeitigen Angebote für Familien in den Einrichtungen (K1).....	138
7.3.2	Aktuell existierende Angebote (K2)	141
7.3.3	Notwendige Eigenschaften zur Annahme von Angeboten durch Eltern (K3) .	142
7.3.4	Ziele, die Einrichtungen anstreben (K4).....	143
7.3.5	Meinung zum FOS (K5).....	144
7.3.6	Deutsche Bezeichnung des Family Outreach Workers (K6)	144
7.3.7	Organisationsmerkmale für Angebote für Familien (K7)	144
7.3.8	Angebote anderer Einrichtungen, die gut angenommen werden (K8).....	149
7.4	Ergebnisse der Interviews mit den Müttern von Säuglingen	149
7.4.1	Existierende Hilfen und deren Eindruck (Block 1)	150
7.4.2	Allgemeine Wünsche, Sorgen und Bedarfe (Block 2)	155
7.4.3	Konzeptionelle Ausgestaltung des Family Outreach Services (Block 3)	158
7.4.4	Allgemeines zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern (Block 4).....	166
7.5	Kurze Zusammenschau der Ergebnisse aller Forschungsstränge	167
8	Reflexion der Forschung anhand von Gütekriterien.....	169
9	Ethische Reflexion der Forschung	176
10	Interpretation der Ergebnisse und Praxisimpulse	180
	Definitionen	187
	Literaturverzeichnis	199

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CC	= Children`s Centre
DfE	= Department of Education; davor unter folgenden Bezeichnungen bekannt: Department for Children, Schools and Families (DfCSF), Department of Education and Employment (DfEE), Department of Education and Skills (DfES))
DoH	= Department of Health
EEC	= Early Excellence-Einrichtungen (Early Excellence Centre´s) als auch Über- Begriff für den pädagogischen Ansatz
FOS	= Family Outreach Service
NESS	= National Evaluation of Sure Start
SGB	= Sozialgesetzbuch

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Umsetzungsmöglichkeiten des „Family Outreach Services“ (FOS), wie er in englischen „Children´s Centres“ (CCs) praktiziert wird, in deutschen „Early Excellence“-Einrichtungen (EECs).¹ EECs werden in England als „Children´s Centres“ bezeichnet.² Der FOS als Möglichkeit, *präventive* und zugleich *aufsuchende Arbeit* für *Familien* anzubieten, ist eine Chance für Einrichtungen, noch *niedrigschwelliger* eine hohe Anzahl von unterschiedlichen Familien zu erreichen und in der Folge auch den Entwicklungen in unserer *Gesellschaft* z.B. durch die Migrationsbewegungen, gerechter zu werden. Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung einer transferierten, auf Deutschland zugeschnittenen Version des FOS und das Anbieten von Orientierungspunkten und Praxisimpulsen zur Einführung des FOS in deutsche EECs.

Denn ein solches Angebot – so die Hypothese – fehlt in den deutschen EECs und in der deutschen allgemeinen Hilfelandschaft. Es findet sich somit eine Leerstelle.

Folgende Forschungsfragen sind in der vorliegenden Arbeit zu beantworten:

1. Welche Unterschiede bestehen zwischen Deutschland und England hinsichtlich der Rahmenbedingungen der jeweiligen gesellschaftlichen, sozialen und politischen Strukturen im Bereich der *Begleitung* und *Bildung*, letztlich der *Begleitung von Bildungsprozessen*, von *Eltern* mit Neugeborenen und hinzugezogenen Familien?
2. Welche Angebote und Leistungen für Eltern mit Neugeborenen und hinzugezogene Familien werden in diesem Kontext in welchem der beiden Länder inwiefern und warum erfolgreich praktiziert?
3. Wie lässt sich die Einführung des FOS nach Vorlage des englischen Modells an EECs in Deutschland ausgestalten?
4. Welche Orientierungspunkte und Praxisimpulse werden für den Transfer des FOS an deutsche EECs benötigt?

¹ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass „EEC“ gleichermaßen sowohl die Einrichtungen an sich meint, als auch übergeordnet den pädagogischen Ansatz wie beispielsweise bei der Aussage: „Wir arbeiten nach EEC.“

² Neuerdings wurden die CCs zu „Family Hubs“ umbenannt. Diese Umbenennung ging mit einer massiven Erweiterung der Zielgruppe einher: Von 0-5-Jährigen und ihren Familien zu 0-19-Jährigen und ihren Familien (vgl. All Party Parliamentary Group on Children´s Centres, 2016, S. 3 ff./ Smith et al., 2018, S. 15 f./ North East Lincolnshire Council, 2018, o.S.). Es sei angemerkt, dass die Hochphase von EEC und „Sure Start“ in England mit Beginn der Koalitionsregierung im Jahr 2010 endete und die CCs vor Ort seitdem mit stetigen Budgetkürzungen und Veränderungen z.B. der Zielgruppe zurecht kommen müssen. Die vorliegende Arbeit bezieht sich vorrangig auf die gut finanzierten Zeiten, die eine umfassendere Begleitung der Familien ermöglicht haben.

Um dem Vorhaben gerecht zu werden, behandelt die Arbeit mehrere Themenfelder, wobei am Ende ein Kapitel mit Definitionen zu finden ist.³

Zunächst wird die Arbeit (im Hinblick auf den FOS und die EECs) im ersten Kapitel theoretisch verortet, wobei im Besonderen hermeneutische, konstruktivistische, systemtheoretische und lebenswelttheoretische Aspekte betrachtet werden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der Ausgangssituation in England.⁴ Hierbei werden allgemeine Bereiche wie z.B. die Staatsform oder familien- und kindbezogene Leistungen betrachtet. Auch die EECs als „One-Stop-Shop“ (z.B. sowohl *Kita* als auch Familienzentrum) in England werden analysiert. Schließlich wird das Programm „Sure Start“ diskutiert, welches auf EEC aufbaut.

Nach diesen Grundlagen folgt die theoretische Auseinandersetzung mit dem FOS (Kapitel 3).

Die Ergebnisse aus den vorherigen Kapiteln werden im vierten Kapitel schließlich zu einer Definition des FOS für die deutsche Einführung zusammengestellt.

Nach der Erstellung der Definition wird sich der deutschen Ausgangssituation zugewendet (Kapitel 5). Auch hier werden gesellschaftliche und politische Aspekte (wie in Kapitel 2) beleuchtet. Ein wichtiger Punkt in diesem Kapitel ist zudem die „*Frühe Bildung*“ in Deutschland z.B. im Bereich der „Frühen Hilfen“, aber v.a. auch die Analyse von bereits existierenden präventiven und aufsuchenden Angeboten, die Ähnlichkeiten zum FOS haben. Sie werden auf ihre Bedeutung für jenen untersucht.⁵ Schließlich wird am Ende dieses Kapitels die deutsche Umsetzung von EEC vorgestellt.

Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine ethnographische Forschung in England und zwei Interviewstränge.

Zunächst wird das methodische Vorgehen diskutiert und die unterschiedlichen Samples werden vorgestellt (Kapitel 6).

Darauf aufbauend wird das Auswertungsvorgehen erläutert und die Ergebnisse der einzelnen drei Forschungsstränge werden dargestellt und diskutiert. Auch eine kurze Zusammenfassung aller Ergebnisse ist Teil dieses Kapitels (Kapitel 7).

³ Die Fachwörter, welche für diese Arbeit definiert wurden, sind bei der ersten Erwähnung kursiv gedruckt.

⁴ In dieser Arbeit werden die Termini Großbritannien und Vereinigtes Königreich sowie United Kingdom (UK) synonym verwendet. Da sich, außer in den Kapiteln 2-2.1.2, ausschließlich auf England bezogen wird, darf der*die Leser*in sich nicht wundern, wenn z.B. in der Überschrift von England gesprochen wird. Die Verwendung des Terminus England liegt darin begründet, dass sich EECs und „Sure Start“ vorrangig in England etabliert haben. Wales (noch eine ähnlichste Anlehnung), aber vor allem Schottland und Nordirland arbeiten nicht nach „Sure Start“ und EEC, sondern haben ihr eigenes System zur frühkindlichen Betreuung entwickelt.

⁵ Service wird in dieser Arbeit verstanden als ein Kundendienst oder das Anbieten einer Dienstleistung (vgl. Dudenredaktion, 2007, S. 764/ Freese et al., 2002, S. 268). Diese Definition von Service bezieht sich zum einen auf die Übersetzung des Wortes aus dem Englischen in die deutsche Sprache und zum anderen aus der etymologischen Herleitung des Wortes.

In Kapitel 8 wird die Forschung auf ihre Güte untersucht und nachfolgend (Kapitel 9) einer ethischen Reflektion unterzogen.

In Kapitel 10, vor den Definitionen, findet sich die abschließende Interpretation der Ergebnisse und die Entwicklung der Orientierungspunkte und Praxisimpulse für die deutsche Einführung des FOS an deutsche EECs. Zudem erfolgt ein allgemeines Fazit.⁶

⁶ Der Stand dieser Arbeit z.B. in Bezug auf politische Begebenheiten bezieht sich auf Mai 2018.

1 Theoretische Vorüberlegungen zu den Blickwinkeln der Arbeit

Bevor thematisch in diese Dissertation eingestiegen wird, ist eine theoretische Verortung sinnvoll. Hierbei wird sich auf epistemologische als auch auf methodische Ansätze bezogen, um zu verdeutlichen unter welchen Blickwinkeln das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation beantwortet wird. Praktisch wird der Konstruktivismus, die Hermeneutik, der systemische Ansatz und die Lebenswelttheorie inkl. einiger Machtaspekte berücksichtigt und auf ihre wesentlichen Aspekte für die Thematik dieser Arbeit überprüft. Die Wahl fällt auf diese vier Methoden und Ansätze, da sie viele Aspekte der Arbeit des FOS und der EECs beinhalten und zudem für das Erkenntnisinteresse am sinnvollsten erscheinen. Ihre Praktikabilität bietet sie zudem an, da sie für pädagogische Fachkräfte greifbar sind. Die wechselseitige Ergänzung der einzelnen Ansätze ermöglicht es, Familiensituationen möglichst umfänglich zu erfassen und Familien dadurch besser begleiten zu können.

Die Hermeneutik bietet hierfür die Grundlage für ein gelingenderes Verstehen der Familien und ihrer Mitglieder, während der Konstruktivismus es ermöglicht, das Werden des Individuums besser nachvollziehen zu können. Dadurch kann berücksichtigt werden, dass Personen, durch ihre biographischen Erfahrungen, ihr Denken und ihre Ansichten von der Welt aus bestimmten Gründen gelernt haben. Hierfür bieten die beiden Richtungen des radikalen und des sozialen Konstruktivismus ergänzende Sichtweisen an.

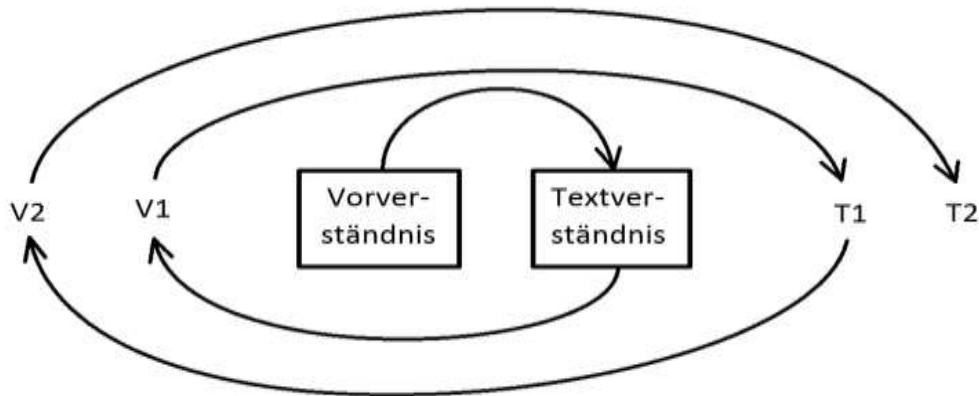
Der systemische Ansatz setzt an diesem Punkt an und ermöglicht es, Menschen in ihren einzelnen Bezugssystemen zu verorten und wechselseitige Beziehungen zu konstruieren und damit Veränderungen umsetzbarer zu gestalten.

Die Lebenswelttheorie rundet das Bild ab, indem sie die „Abstraktheit“ der drei anderen Ansätze abschwächt und die Personen in deren Lebenswelten verortet und damit „wirklich“ vom Individuum X in die *Mutter* Sieglinde und deren Tochter Elke transferiert.

Hermeneutische Aspekte und Bezugspunkte

Die Hermeneutik ist die Kunst und Wissenschaft des Verstehens (vgl. Rittelmeyer, 2013, S. 236/ Stangl, 1997, o.S.). Sie wird auch als „Interpretations-Kunst“ (Rittelmeyer, 2013, S. 237) bezeichnet. Es geht darum, Sinneszusammenhänge, menschliche Handlungen und Äußerungen aller Art zu verstehen bzw. bestmöglich deuten zu können. Die Hermeneutik wurde u.a. von Wilhelm Dilthey geprägt, der betont hat, die Biographie der deutenden Person und damit deren Subjektivität zu berücksichtigen (vgl. 3sat, 2017, o.S.). Prinzipiell meint Verstehen „die Erkenntnisform, die auf die Erfassung von Sinn, von Bedeutung (im Gegensatz zu Erklärung = Gründe, Ursachen, kausal) hinzielt“ (Stangl, 1997, o.S.). Wichtig bei der hermeneutischen Auseinandersetzung ist die Unterscheidung zwischen elementarem Verstehen

und höherem Verstehen. Ersteres meint das alltägliche unbewusste und subjektive sowie individuelle Verstehen von einzelnen Lebensäußerungen. Höheres Verstehen dagegen baut auf das elementare Verstehen auf und meint möglichst objektive und allgemeingültige Zusammenhänge von „Ganzheiten von miteinander in Beziehung stehenden Lebensäußerungen“ (Stangl, 1997, o.S.). Der „hermeneutische Zirkel“ ermöglicht die Verdeutlichung, wie höheres Verstehen erreicht werden kann (vgl. Stangl, 1998, o.S.).



(Abbildung: Der hermeneutische Zirkel, Technische Universität Dresden, 2015, o.S.)

Hierbei ist es wichtig zu unterscheiden, dass es sowohl in der „Frühen Bildung“ als auch in der empirischen Sozialforschung nicht immer nur um geschriebene Texte geht, sondern auch um Äußerungen und um „Phänomene der gesamten Lebenswelt“ (Rittelmeyer, 2013, S. 236). Es sollen auch Handlungshintergründe verstanden werden. Gerade in der empirischen Sozialforschung machen hermeneutische Ansätze einen wichtigen Bestandteil aus (vgl. Flick et al., 2008a, S. 108/ Dörr, 2011, S. 1170). Aber auch in der praktischen „Frühen Bildung“ ist das hermeneutische höhere Verstehen von Bedeutung, wenn Situationen vertieft verstanden werden müssen. So ist z.B. die Rekonstruktion und Analyse von Gegebenheiten, Situationen etc. ein wichtiges Aufgabengebiet der „Frühen Bildung“, um die Gegenwart und Zukunft der Zielgruppe gelingender zu gestalten (vgl. Galuske, 2011a, S. 937/ Grunwald & Thiersch, 2011, S. 856). Verschiedene Autor*innen betonen noch den Einbezug von Millieu, Kultur und Biographie (vgl. Stangl, 1998, o.S./ Rittelmeyer, 2013, S. 237). Bezogen auf den Schwerpunkt dieser Arbeit, den FOS, sind folgende Aspekte in Bezug auf die Hermeneutik von besonderer Bedeutung:

- Der FOS will die Lebenssituation der Familien und Familienmitglieder möglichst umfassend erfassen → eine Art hermeneutisches Fallverstehen.
- Beobachtungen von Kindern, die im Mittelpunkt des EEC-Ansatzes stehen, können durch die Hermeneutik gefördert und damit kindliches Tun besser verstanden werden.

- Durch den Austausch über Beobachtungen mit den Eltern als Expert*innen ihrer Kinder, können diese und pädagogische Fachkräfte ihre Handlungsfähigkeit in Bezug auf die verbessern und sich selbst weiterentwickeln.
- Durch das gerade Erwähnte wird es den pädagogischen Fachkräften möglich, für ihre Familien eine bestmögliche Chancengerechtigkeit im Kontext ihres Alltags und im Rahmen der Strukturen der Hilfemöglichkeiten zu ermöglichen.

Konstruktivistische Aspekte und Bezugspunkte

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, dass jeder Mensch sich seine Wirklichkeit selbst konstruiert (vgl. Wahrig-Burfeind, 2011, S. 872/ Arnold, 2012, S. 54 ff./ Füssenhäuser, 2011, S. 1654). Die Wirklichkeit ist so eine „Konstitutionsleistung des Subjekts“ (Wahrig-Burfeind, 2011, S. 872). Eine objektive Wahrnehmung der Welt ist nicht möglich, sondern die jeweilige Konstruktion wird durch die individuellen Vorerfahrungen geprägt (vgl. Spektrum, 2000, o.S./ Hoehnke et al., 2003, o.S./ Kelle, 2013, S. 104). Es geht folglich um ein wörtliches „Wahr-nehmen“ der Welt. Diese manchmal unerwarteten Deutungen, um Erkenntnisse und Eindrücke auf der Grundlage des spezifischen Wissens über die Welt einzuordnen, lassen sich bei Kindern besonders gut beobachten. Ein Beispiel: Der dreijährige Ernst fragt seine schwangere Mutter, was denn das neue Baby Werner trinken würde. Die Mutter antwortete, dass es Muttermilch aus der Brust bekommen wird. Ernst nickt und fragt kurz darauf verwundert, ob denn da nicht manchmal auch Apfelsaftschorle oder Wasser rauskommen würde? Dieses Beispiel zeigt, dass es für Ernst, der neben Milch entweder Wasser oder Apfelsaftschorle trinkt, nur logisch erscheint, wenn das Baby dies auch trinken wird. In seiner Konstruktion einer verständlichen Welt ist es zunächst nicht stimmig, dass sein Geschwisterchen ausschließlich Muttermilch zu sich nimmt und er unterschiedliche Getränke konsumiert. Ein anderes Beispiel ist das Wahrnehmen und Interpretieren von bestimmten Geräuschen oder Gegebenheiten. So begibt sich z.B. der heimgekehrte Soldat ggf. in eine Schutzposition, wenn in seiner Umgebung ein Silvesterknaller losgeht, da er denkt, dass auf ihn geschossen wird. Eine andere Person reagiert darauf evtl. total konträr und fängt an zu lachen, weil sie daran denkt, wie sie selber im Jugendalter immer die Leute mit solchen Silvesterknallern erschrecken wollte. Beide Menschen haben sich durch ihre Vorerfahrungen eine bestimmte Sichtweise auf die Welt konstruiert, die ihr Verhalten beeinflusst und sie die gleiche Situation unterschiedlich wahrnehmen und darin unterschiedlich handeln lässt.

Im Konstruktivismus gibt es unterschiedliche Strömungen. Auf der einen Seite steht der radikale Konstruktivismus, der kognitionspsychologisch sowie neurobiologisch geprägt ist. Er geht davon aus, dass „jeder Mensch allein sich sein Bild von der Welt erschafft“ (Hoehnke et al., 2003, o.S.). Das geschieht durch Autopoiese. Jede Information wird dabei nicht nur passiv aufgenommen, sondern wirkt als eine Art Störung des Systems und führt dazu, dass die-

ses nun angepasst werden muss (vgl. Hoehnke et al., 2003, o.S./ Spektrum, 2000, o.S./ Flick, 2008a, S. 151 f.). Letztlich erarbeitet sich das „einsame“ Gehirn sein Bild von Welt. Auf der anderen Seite steht der soziale Konstruktivismus. Dieser besagt, dass „der Mensch nur durch den Umgang mit anderen, also im sozialen Diskurs, Erkenntnisse über seine Umwelt erlangt“ (Hoehnke et al., 2003, o.S.). Hier arbeiten sozusagen viele Gehirne zusammen und der Einzelne bildet sich durch die Leistungen aller weiter. Für den FOS und die allgemeine Arbeit in einem EEC sind bezüglich des Konstruktivismus u.a. folgende Aspekte bedeutsam:

- EECs und damit auch der FOS haben ein sozialkonstruktivistisches Lern- und Bildungsverständnis, denn es versteht Kinder und Eltern als selbstständige Lerner*innen, die sich mit der Welt und ihren Systemen sowie anderen Menschen auseinandersetzen und sich dadurch weiterentwickeln.
- Die Schematheorie, mit der Kinder in EECs gefördert werden, beruht auf den Gedanken Jean Piagets.
- Im Konstruktivismus werden soziale Probleme auch als soziale Konstruktionen gesehen. Das kann für den FOS als wichtiges Hintergrundwissen dienen.
- Der Konstruktivismus ermöglicht es auch einen Zugang mit Familien zu erarbeiten, weshalb es z.B. unterschiedliche Sichtweisen auf eine Situation oder ein Problem geben kann (dauerhaftes Verstehensdefizit gegenüber anderen Menschen). Nachfolgend kann der Konstruktivismus begünstigen, eine Umstrukturierung von Assoziationen und Verknüpfungen z.B. bei schlechten Erfahrungen mit Behörden zu erarbeiten: Wir müssen erreichen, dass unsere Erfahrungen „uns schlau (und nicht blind)“ (Arnold, 2012, S. 59) machen.
- Der Konstruktivismus kann damit auch die Reflexion der pädagogischen Arbeit fördern.

Systemtheoretische Aspekte und Bezugspunkte

Nach der Systemtheorie, die eine Verwandtschaft zum Konstruktivismus erkennen lässt, kann die Gesellschaft in Systeme aufgeteilt werden, welche jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen.⁷ So gibt es z.B. das Gesundheitssystem oder das Bildungssystem mit seinen spezifischen Aufgaben (Linderung von Krankheit/ Sicherung von Gesundheit und Wissensvermittlung), welche wiederum klar voneinander abgegrenzt sind (vgl. Kosellek & Merten, 2011, S. 1614 ff./ Kelle, 2013, S. 103/ Arnold, 2012, S. 80 ff.). Neben diesen übergreifenden Systemen lassen sich aber auch psychische oder soziale Systeme beschreiben. Letztere sind in besonderem Maße auf Kommunikation angewiesen (vgl. Kosellek & Merten, 2011, S. 1617 f./ Nolda, 2013, S. 745 f./ Wenzel, 2012, o.S.). Ein Beispiel für ein soziales System ist eine Familie oder auch eine Beziehung, sei es zwischen Eltern und Kind oder Lebens-

⁷ Die Gesellschaft ist für Luhmann das umfassende Sozialsystem (vgl. Kosellek & Merten, 2011, S. 1614 sowie S. 1618/ Kelle, 2013, S. 103/ Stuttgarter Institut für Systemische Therapie, Beratung, Supervision und Coaching e.V., o.J., S. 2).

partner*innen. Aber: Auch Kultur kann als soziales System verstanden werden (vgl. Wenzel, 2012, o.S./ Stuttgarter Institut für Systemische Therapie, Beratung, Supervision und Systemisches Coaching e.V., o.J.a, S. 1). Soziale Systeme haben, wie die übergreifenden Systeme, bestimmte Aufgaben z.B. die Familie die Erziehung des Kindes. Die Teilbereiche eines Systems beeinflussen sich wechselseitig: So hat jedes Familienmitglied bestimmte Rollen inne z.B. Vater oder Ehefrau. Aus diesen Rollen ergeben sich bestimmte Erwartungen und Aufgaben: Beispielsweise soll ein Vater sich vorrangig um das Schulkind kümmern und daher nur vormittags arbeiten. Er soll die Hausaufgaben des Kindes kontrollieren, die Kommunikation mit Schule und Kinderarzt*ärztin etc. sicherstellen und diesbezüglich über Notwendigkeiten informiert sein. Zudem soll er in seiner Halbtags­tätigkeit zufriedenstellend arbeiten, um seinen Verdienst sichern. Gleichzeitig soll er immer wieder die Rolle eines Unterstützers übernehmen, wenn er einmal in der Woche für die Großeltern einkaufen geht und sie beim Putzen unterstützt. Jeder Mensch, das wird deutlich, hat eine Vielzahl von Aufgaben und Erwartungen zu erfüllen. Bei jeder dieser Aufgaben ist er Teil eines speziellen Systems z.B. Vater-Kind-System, Arbeitssystem, Großeltern-Vater-System. Das bedeutet, dass er in jedem System anders interagiert und jeweils eine bestimmte Rolle innehat. Die Person muss also in den Systemen, in denen sie sich bewegt, möglichst umfassend wahrgenommen werden. Nur bei genauer Analyse kann ihr eine passgenaue Unterstützung angeboten werden. Für die Arbeit des FOS (und der EECs) sind systemische Grundlagen beispielsweise in den folgenden Kontexten bedeutsam:

- Sie ermöglichen es, die Adressat*innen in ihren jeweiligen Systemen zu sehen.
- Sie stellen sicher, dass die jeweiligen Aufgaben, Erwartungen und Rollen bei der Begleitung von Personen mitbedacht und berücksichtigt werden können → soziale und kontextuelle Sensibilität.
- Sie können sichtbar machen, welche Folgen die Weiterentwicklung einer Person für die Systeme hat, in denen sie sich bewegt.
- Sie ermöglicht durch ihren Blickwinkel eine höhere Chance auf Gerechtigkeit für Adressat*innen.

Lebenswelttheoretische und machtbezogene Aspekte und Bezugspunkte

Die Lebenswelttheorie befasst sich als theoretische Grundlage sozialpädagogischen Handelns mit der bestmöglichen Begleitung von Adressat*innen hin zu einem gelingenderen Alltag (vgl. Grunwald & Thiersch, 2011, S. 854/ Galuske, 2011a, S. 937). Dabei sieht sie die Menschen in ihren Möglichkeiten, aber auch Unmöglichkeiten, ihren Alltag bestmöglich gestalten zu können. Es werden sowohl die persönlichen, stadtteilbezogenen als auch die politischen Aspekte beachtet und auf ihren Einfluss auf die Lebenswelt der Adressat*innen untersucht. Das kann sowohl Bewältigungsleistungen, Herausforderungen aber auch die Mut-

losigkeit seitens der Adressat*innen beinhalten. Eine so orientierte „Soziale Arbeit [im vorliegenden Kontext v.a. in Bezug auf die „Frühe Bildung“] agiert in diesen Widersprüchen, indem sie die lebensweltlichen Potenziale der AdressatInnen zu stärken, ihre Defizite zu überwinden und Optionen freizusetzen sucht, also im Medium des Alltags einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen und zu erleichtern sucht“ (Grunwald & Thiersch, 2011, S. 854). Der große Unterschied, den Ausgangspunkt der Begleitung der Menschen in diesen Widersprüchen zu bestimmen und von diesen aus zu agieren, macht den Mehrwert der Lebensweltorientierung aus. „Sie nutzt im Horizont der demokratischen Realisierung sozialer Gerechtigkeit ihre institutionellen und professionellen Möglichkeiten, damit Menschen auf der Basis ihrer eigenen Kompetenzen in gerechteren Verhältnissen und möglichst selbstbestimmt leben können“ (Grunwald & Thiersch, 2011, S. 854). Es ist wichtig, sich bei der Begleitung von Menschen auch mit Aspekten von Macht auseinanderzusetzen. Bei Beziehungen zwischen Menschen, insbesondere zwischen Fachkräften und ihren Adressat*innen besteht ein Machtgefälle, bei dem die Fachkräfte tendenziell immer mehr Macht haben, weil sie mehr Ressourcen z.B. Zugang zu Geldern oder Fachwissen haben (vgl. Sagebiel, 2007, S. 625). Das kann seitens der Adressat*innen ein ungutes Gefühl auslösen und muss deshalb von Fachkräften beachtet werden. Im Rahmen von *Empowermentansätze* z.B. der Lebenswelttheorie, wird versucht, dieses Machtverhältnis so weit als möglich in eine Balance zu bringen und damit die Adressat*innen als gleichwertig Partizipierende und Expert*innen einzubeziehen (vgl. Seckinger, 2011, S. 313). Das Ziel ist die Begleitung von Menschen zur Entwicklung von Fähigkeiten, um in ihrer Lebenswelt gut zu leben und, im vorliegenden Kontext, ihre Kinder bestmöglich zu begleiten (vgl. Seckinger, 2011, S. 314/ Herriger, 1997, S. 32). Fachkräfte müssen dazu ihre Expertise nutzen: „Expertise erweist sich nämlich nicht in der Menge an Wissen, das vermittelt werden soll, sondern in der Unterstützung der Problemformulierung und der gemeinsamen Reflexion des Problems, und zwar mit dem Ziel, passende Lösungen für die konkrete Situation zu finden“ (Seckinger, 2011, S. 314). Wird die Lebenswelttheorie und werden die Machtaspekte nun auf EECs und den FOS bezogen, so lassen sich folgende Anteile festhalten:

- Der FOS versucht mit den Familien einen gelingenderen Alltag zu schaffen, sodass die Kinder einen sicheren Start ins Leben haben.
- EECs und der FOS reflektieren Machtverhältnisse und versuchen Machtgefälle aufzulösen.
- EECs und der FOS verstehen Eltern als Expert*innen ihrer Lebenswelten und ihrer Familien.
- EECs und der FOS arbeiten gemeinwesenorientiert und betonen das Hier und Jetzt.
- EECs und der FOS orientieren sich am Empowerment-Ansatz.

2 Analyse der Ausgangssituation: England

2.1 Gesellschaftliche und politische Situation

Staatsform und Politik

Großbritannien ist eine konstitutionelle Monarchie. Die ausführende Macht obliegt jedoch dem Premierminister. Der Premierminister wird teils als „Wahldiktator“ postuliert, da seine Entscheidungsmacht so groß ist und er kaum von z.B. der Opposition oder auch dem Volk beschränkt werden kann (vgl. Frampton, 2013, S. 204 f./ Norton, 2014, S. 373 ff./ Sturm, 2009b, o.S.). Großbritannien hat eine Gesamtbevölkerung von derzeit ca. 66,5 Millionen Bürger*innen (vgl. Statista, 2018, o.S.).

In Großbritannien gibt es vorrangig zwei große Parteien: Die „conservatives“, die v.a. durch die Margaret Thatcher-Ära bekannt sind und die „labour-party“, die durch Tony Blair wesentlich geprägt wurde. Die „conservatives“-Partei ist bekannt dafür, dass sie sozialen Problemen wenig Beachtung schenkt. Im Gegensatz dazu entwickelte sich die „labour-party“ aus Arbeiter*innengewerkschaften heraus und schuf die Grundlagen für den heutigen britischen Sozialstaat, u.a. auch für das National Health-System (NHS), also das umfassende britische Gesundheitssystem. Unter Tony Blair wurde die „labour-party“ zur sog. „New Labour“ reformiert (vgl. Gossel & Händel 2002, S. 171 ff./ Jones 2014, S. 73 ff.).

Aktuelle Regierung in Großbritannien: Seit 2015 regieren die „conservatives“ unter Premierministerin Theresa May, die seit 2016 im Amt ist (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2017, o.S.).

Großbritannien ist, wie Deutschland, durch den Neoliberalismus geprägt. In Großbritannien wird dies auch als „stick and carrot“-Prinzip (Zuckerbrot und Peitsche) bezeichnet, wobei die politischen Riegen eher von „Aktivierung und persönlicher Verantwortung „oder von der „New Deal“-Reform sprechen.⁸ Die Problematik, dass auch die Brit*innen in einer Risiko- und individualisierten Gesellschaft leben, welche u.a. auch beinhaltet, dass im Gegensatz zu früher nur die wenigsten Menschen ihr Leben lang in einer Arbeitsstelle tätig sind, wird dabei nicht thematisiert oder überhaupt berücksichtigt. Die Unsicherheit, die v.a. junge Menschen sowie Wiedereinsteigende durch Teilzeitarbeit, befristete Arbeitsverträge oder Niedriglohnarbeit erleben, wird in Großbritannien, wie in Deutschland, verkannt. Der flexible Arbeitsmarkt wird von vielen Menschen als prekäre Beschäftigungsverhältnisse offerierendes Instrument empfunden (vgl. Frampton, 2013, S. 204 f./ Sturm, 2009c, o.S./ Hickson, 2014, S. 43).

⁸ „New Deal“ kann als Äquivalent zur Hartz IV-Reform gesehen werden.

Die britische Gesellschaft

Großbritannien ist das europäische Land, welches am meisten von Unterschieden gekennzeichnet ist, wenn es um den bildungsbezogenen Erfolg ihrer ca. 66,5 Millionen Bürger*innen geht. Fast die Hälfte der britischen Bürger*innen ist von Armut betroffen bzw. stark davon bedroht. Darunter fallen auch sehr viele Kinder. Durch Kürzungen der Sozialleistungen ist diese Tendenz steigend (vgl. Laub, 2017, S.1/ Ehling, 2010, o.S./ Kahlweit, 2018, S. 1 f.). Seit Langem ist Großbritannien, wie der Rest von Europa auch, ein Migrationsziel für viele Menschen z.B. im Zuge von Kriegsbelastungen, aus wirtschaftlichen Gründen oder wegen der Globalisierung. Das bleibt in Großbritannien weiterhin so, auch wenn die Bürger*innen mit dem Brexit entschieden haben, nicht mehr Teil der Europäischen Union sein zu wollen (vgl. Frampton, 2013, S. 210/ Elmer & Hebel, 2016, o.S./ Hickson, 2014, S. 44). Großbritannien und eine offene Haltung in der „Flüchtlingskrise“ sind dabei keine Worte, die in einem Atemzug genannt werden (Scheuermann, 2015, o.S./ Thibaut, 2015, o.S./ Kelly, 2014, S. 213). So versucht die Regierung seit 2010, „die Grenzen nach Großbritannien möglichst dicht zu machen und Immigranten aller Art fernzuhalten“ (Thibaut, 2016, o.S.).

Die sozialen Ungleichheiten verschärfen sich in Großbritannien immer mehr, wie bereits oben angedeutet. Dagegen arbeitete zwar die Labour-Regierung unter Blair (1997-2007), allerdings wurden seit der Koalitionsregierung (ab 2010) wieder sehr viel weniger Maßnahmen gegen soziale Exklusion ergriffen. Es wurden massiv Gelder in diesem Bereich gestrichen (vgl. Yeshurun, 2005, S. 40 f./ Kelly, 2014, S. 213./ Sturm, 2009c, o.S.) (vgl. auch Kapitel 2.3).

Durch das NHS haben alle Bürger*innen ein Recht auf kostenlose und freie medizinische Versorgung, wenngleich sehr lange Wartezeiten die Regel sind. Es existiert seit 1947.⁹ Zu Beginn war für alle Bürger*innen jedwede Leistung kostenfrei. Das hat sich inzwischen leicht geändert (vgl. Gerlinger & Mosebach, 2012, o.S./ Oakland, 2011, S. 212 f.).

Die Geburtenrate in Großbritannien liegt bei 1,79 Kindern pro Frau im Jahr 2018. 2014 waren es noch 1,83 Kinder pro Frau (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018, o.S./ Statistica, 2016, o.S./ Dodds, 2014, S. 514).

2.1.1 Familien- und kindbezogene Leistungen

In Großbritannien, wie in Deutschland, gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Sozialleistungen und Unterstützungsmöglichkeiten für Familien. Das britische System wird auch „Beveridge-System“ genannt. Es ist hauptsächlich durch Steuern finanziert. Der Anspruch auf Leistungen ist daher vom Wohnsitz und der Staatsangehörigkeit abhängig. Im Gegensatz zu

⁹ Wales, Schottland und Nordirland haben eigene Gesundheitsversorgungssysteme (vgl. Oakland, 2011, S. 213).

Deutschland sind die geleisteten Beiträge o.ä. nachrangig (vgl. Frampton, 2013, S. 247 f./ Dodds, 2014, S. 504 f.). An dieser Stelle werden lediglich zwei Beispiele für die Leistungen beschrieben, um zu zeigen, dass die Situation in Großbritannien sich sehr von jener in Deutschland unterscheidet, was monetäre Mittel und Vereinbarkeit von Familie und Beruf angeht: Die familien- und kindbezogenen Leistungen werden exemplarisch anhand des Kindergeldes und des Mutterschutzes dargestellt.

In Großbritannien gibt es, wie in Deutschland auch, Kindergeld. Dieses beläuft sich für das erste Kind in der Familie auf 20,70 britische Pfund (GBP) pro Woche, was ungefähr 23,63 Euro entspricht.¹⁰ Hochgerechnet auf einen Monat bekommt der erziehende Elternteil also ca. 94 Euro pro Monat für das erste Kind. Für weitere Kinder wird ein Satz von 13,70 GBP pro Woche gezahlt. Dies sind ca. 54,80 Euro im Monat für jedes weitere Kind. Das ist weit weniger als in Deutschland (vgl. Kapitel 5.1.1). Der niedrige Kindergeldsatz trägt vermutlich auch dazu bei, dass in Großbritannien eine so hohe Anzahl von Kindern in Armut lebt. Das Kindergeld wird gezahlt, bis das Kind 16 Jahre alt ist oder bis 20 Jahre, wenn es sich in Ausbildung befindet (vgl. Government UK, 2018a, o.S./ Government UK, 2018b, o.S.) (vgl. Kapitel 5.1.1).

Wie in Deutschland auch, so gibt es in Großbritannien eine Mutterschutzregelung:

In Großbritannien gibt es zwei Wochen Mutterschutz nachdem das Kind auf die Welt gekommen ist. Dieser wird auf vier Wochen erweitert, wenn die Mutter in einer Fabrik arbeitet. Auch das ist weit weniger als in Deutschland (vgl. Government UK, 2018c, o.S.) (vgl. Kapitel 5.1.1).

2.1.2 Frühe Bildung und deren Rahmenbedingungen in England

Strukturen von Kinder-, Jugend- und Familienhilfe und Kinderschutz

In Großbritannien werden, wie in Deutschland, Angebote für Kinder und Familien von einer Vielzahl von Trägern aus dem öffentlichen, freien, privaten und freiwilligen Sektor offeriert. Die staatlichen Träger bzw. Institutionen fungieren zumeist als „local authorities“ (= Lokalverwaltungen). Diese sind verantwortlich für das komplette Unterstützungsangebot, wenngleich sie auch selbst Bildungsofferten anbieten (vgl. Frampton, 2013, S. 27 f./ Yeshurun, 2005, S. 44). „Local authorities“ sind zuständig für jeweils ein „Council“. Die Angebotsformen unterscheiden sich manchmal sehr voneinander, da die politischen „Ausrichtungen in den verschiedenen Lokalverwaltungen variieren“ (Yeshurun, 2005, S. 44) (vgl. Frampton, 2013, S. 189/ Yeshurun, 2005, S. 41 ff.).

In Großbritannien beruht die derzeitige Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich auf dem „Children Act 1989“. Er betont u.a. die Teilhabe und die Begleitung von Familien und die Unterstüt-

¹⁰ Diese Zahlen beziehen sich auf einen Wechselkurs von 1 GBP = 1,14 Euro (Stand 25.05.2018).

zung von Eltern bei der Kindererziehung als wichtigen Teil der Angebotspalette für Familien. Ein Sozialgesetzbuch, das die wichtigsten Grundsätze bündelt, gibt es in Großbritannien nicht. Es existieren nur einzelne Gesetze wie z.B. der „Children Act 1989“.¹¹ Es wird auch keine Angebotspalette ausgeführt.¹² Dieses bleibt den Trägern selbst überlassen, wenngleich der präventive Charakter, den Services haben sollten, herausgestellt wird (vgl. Frampton, 2013, S. 33 f. sowie S. 18 f./ Children Act 1989, Sektion 17).¹³ Einen wichtigen Einfluss zur Einführung mehrerer „Childcare Acts“/ „Every Child Matters Agendas“ hatte der dramatische Tod von Victoria Climbié.¹⁴ Die Folge war die Betonung des Kinderschutzes Anfang des 21. Jahrhunderts. In Großbritannien wurde z.B. auch der Begriff Kinderschutz in „safeguarding“ überführt, um den Aspekt des „keeping children safe“ (Frampton, 2013, S. 19) hervorzuheben (vgl. Frampton, 2013, S. 18 f./ Blair, 2003, S. 1).

Ein weiterer Unterschied zu Deutschland ist außerdem, dass in Großbritannien die „parental responsibility“ (das deutsche Sorgerecht) nicht entzogen werden kann. In Großbritannien wird dann von einer Teilung des Sorgerechts zwischen z.B. Eltern (in der Regel 49 %) und Staat (in der Regel 51 %) gesprochen. Diese funktioniert allerdings praktisch wie der Sorgerechtsentzug in Deutschland (vgl. Frampton, 2013, S. 36 ff./ Yeshurun, 2005, S. 40).

Aktueller Stand der Frühen Bildung in England

Die Schule beginnt in Großbritannien mit fünf Jahren in der „primary school“. Einige Kinder beginnen allerdings auch schon früher, mit vier Jahren, ihre Schulkarriere. Davor besuchen viele Kinder eine Kita.

In den letzten 20 Jahren (vorrangig seit 1997) hat die „Frühe Bildung“ im Rahmen der vorschulischen Bildung in Großbritannien einen (notwendigen) Aufschwung erhalten (vgl. Kapitel 2.2-2.3.2). Qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung und Elternbildungsbegleitung wurden als fundamental erkannt. Das mündete 2004 z.B. in einen Rechtsanspruch auf einen

¹¹ Ein großer Unterschied zu Deutschland, der nicht zu einer Übersichtlichkeit der gesetzlichen Grundlagen in Großbritannien beiträgt.

¹² Hier lässt sich ein grundlegender Unterschied zu den Hilfen des „Hilfen zur Erziehung“-Katalogs des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetzes feststellen (SGB VIII).

¹³ Ein weiterer großer Unterschied zu Deutschland, da in Deutschland nur bedingt auf präventive Handlungen gesetzt wird.

¹⁴ Victoria Climbié war ein achtjähriges Mädchen, welches in der Obhut ihrer Tante und deren Lebensgefährten am 25.02.2000 aufgrund derer Misshandlungen starb. Victoria und ihre Familie waren verschiedenen Behörden und Einrichtungen seit Victorias Ankunft in London im April 1999 bekannt. Es gab vier verschiedene Social Services in London, zwei Krankenhäuser, zwei Polizeikindeswohlsicherungsteams als auch ein Familienzentrum, welche mit Victoria Kontakt hatten. Dennoch konnte keine Stelle ihr das Leben retten und auch eine Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Behörden gab es kaum. Victorias Tod war neben dem von vielen anderen Kindern, welche in den letzten 30 Jahren in England gestorben sind, ohne dass die Behörden sie retten konnten, derjenige, der zu einer massiven Veränderung der Gesetze und letztlich zur „Every Child Matters-Agenda“ geführt hat (vgl. Frost & Parton, 2009, S. 37/ Blair, 2003, S. 1). Dies wird auch in der Aussage von Tony Blair deutlich: „Victoria Climbié was one of those children. [...] Every inquiry has brought forward proposals for change and improvement to the child protection system. [...] But the fact that a child like Victoria Climbié can still suffer almost unimaginable cruelty [...] shows that things are still very far from right. More can and must be done“ (Blair, 2003, S. 1).

kostenlosen Kindertageseinrichtungsplatz für drei- bis vierjährige Kinder für 15 Stunden pro Woche und in einen teilweisen Rechtsanspruch für zweijährige Kinder, wenn die Eltern z.B. Sozialhilfe beziehen (vgl. Frampton, 2013, S. 51 f./ Government UK, 2018d, o.S./ Finch, 2008, S. 141 ff.). Um der Notwendigkeit, auch Eltern auf deren Bildungswegen zu begleiten, gerecht zu werden, begannen sich u.a. die „Early Excellence Centres“ zu entwickeln.

2.2 Early Excellence Centres (in England)¹⁵

EECs wurden im Jahr 1997 als präventiv operierende Projekte zur Verbesserung der Lebenssituationen von Familien mit kleinen Kindern ins Leben gerufen (vgl. Whalley, 2008a, S. 26/ Bertram et al., 2002, S. 8/ Eisenstadt, 2011, S. 17 f.). Es ging darum, Familien integrierte und möglichst umfassende Angebote im Sinne eines „One-Stop-Shops“ und in Kinderwagenlaufweite (sog. „pram-pushing-distance“) anzubieten. Alle Services sollten den Herausforderungen einer Familie im 21. Jahrhundert entsprechen. Das beinhaltet sowohl die Kindertagesbetreuung als auch Angebote für Eltern. Hierzu gehört auch der Gedanke von intensiver Netzwerkarbeit. EECs öffnen sich in ihr Umfeld und kooperieren engmaschig mit anderen Einrichtungen und Organisationen, um allen Bedarfen der Familien gerecht zu werden (vgl. Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2011, S. 9). EECs werden dadurch zu einem Treffpunkt für die ganze Familie und zu einem Ort, der die Bedarfe des Stadtteils befriedigt und weiterentwickelt (vgl. Gregory & Prott, 2002a, S. 7).

Ziel war es, die derzeitige Situation der Hilfelandschaft zu verbessern. Dabei ging es um eine bessere Qualität von Bildungseinrichtungen, die Erweiterung von Chancen, Reduzierung von Kinderarmut, Verbesserung der Gesundheit, Entwicklung von *Resilienz*, Eindämmung und bestenfalls Beendigung der Benachteiligungsspiralen und damit auch der sozialen Exklusion von Familien, welche mit besonderen Herausforderungen leben (vgl. Bertram et al., 2002, S. 8/ The Stationary Office, 1997, S. 16 f./ Ofsted, 2004, S. 32). Aufgrund dessen sind die meisten EECs in benachteiligten Stadtteilen angesiedelt (vgl. Ofsted, 2004, S. 10/ Bertram et al., 2002, S. 9). Ergänzend sollte auch eine bessere Versorgung im Bereich der Kindertagesbetreuung und damit ebenso die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf erreicht werden (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 17). EEC-Einrichtungen arbeiten nach dem folgenden Ansatz: EE-EEC-Einrichtungen „respect and value children and parents´ individual differences and celebrate ethnic, linguistic and cultural diversity“ (Pen Green Centre, 2016b, o.S.).¹⁶

¹⁵ Eine ausführlichere Beschreibung des EEC-Ansatzes und des Pen Green Centres findet sich im Kapitel 2.2.1 sowie den Kapiteln 5.2-5.2.5.

¹⁶ Hierbei wird z.B. vom Pen Green Centre gleichzeitig reflektiert, dass es natürlich unmöglich ist, allen Familien die gleichen Zugangsmöglichkeiten anzubieten und alle Familien zu erreichen. Aber sie bzw. die Einrichtungen arbeiten darauf zu, sich stetig zu verbessern z.B. durch aufsuchende Arbeit (vgl. Pen Green Centre, 2016b, o.S.).

EECs versuchen für alle Lebensbereiche möglichst umfassende Angebote anzubieten. Dadurch gibt es so viele Angebote, dass man „schon mal den Überblick verlieren“ (Burdorf-Schulz & Müller, 2006, S. 155) kann. Die Angebote reichen von Weiterbildungen für Erwachsene, über Kurse (z.B. „Growing-together-Groups“) und Kinderbetreuung bis hin zu aufsuchender Arbeit wie dem FOS. Betrachtet man die Vielfalt der Angebote wird klar, dass die pädagogischen Fachkräfte vor Ort, auch wenn sie in einem bestimmten Aufgabenfeld arbeiten, dennoch nicht nur Kenntnisse im frühkindlichen Sektor haben müssen. Vielmehr sollten sie sich auch in den Bereichen der Erwachsenenbildung oder der *Gemeinwesenarbeit* auskennen (vgl. Lepenies, 2008, S. 13).¹⁷

In den EECs in England werden alle pädagogischen Fachkräfte nicht als Bezugserzieher*innen benannt, sondern als „family worker“ bezeichnet, was nochmals verdeutlicht, welchen Stellenwert die ganze Familie dort einnimmt (vgl. Kühnel, 2002, S. 21).

EECs sollten Wegweiser im Bereich der „Frühen Bildung“ darstellen und „good practice“ für die Begleitung von Bildungsprozessen von Eltern und Kindern sein. Dieser Anspruch wurde erfüllt und der Versuch die Motivation der Eltern zur persönlichen Weiterentwicklung und Mitarbeit anzuregen, gelang (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 17 sowie S. 66/ Ofsted, 2004, S. 7 sowie S. 29): So wurden in einer Studie von Ofsted (= Office for Standards in Education) dreiviertel der EECs als gut bis herausragend bewertet (vgl. Ofsted, 2004, S. 6 f.). Ofsted ist eine Abteilung des DfE und für die praktische Qualitätssicherung von Bildungseinrichtungen (EECs oder CCs etc.) mittels Inspektionen vor Ort zuständig (vgl. Institut for Government, 2014, S. 4/ Ofsted, 2014).¹⁸ Die Ergebnisse der Bewertungen der Einrichtungen werden im Internet für die Eltern als Entscheidungshilfe bei der Einrichtungswahl veröffentlicht (vgl. National Audit Office, 2006, S. 39). Ofsted stellte fest, dass einige EEC-Einrichtungen sogar alle Angebote kostenfrei offerieren, was einer Niedrigschwelligkeit zuträglich ist (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 17/ Wehinger, 2005, S. 181). Die *Inklusion* von allen Kindern, auch solchen, welche sonderpädagogischen Bedarf haben, gelingt EECs ebenso in hohem Maße (vgl. Ofsted, 2004, S. 22 f.). Dasselbe gilt für Kinder und Eltern, bei denen die Landessprache nicht gleichzeitig die Muttersprache ist (vgl. Ofsted, 2004, S. 23).

Generell sollten im Zeitraum zwischen 1997-1999 29 EEC-Piloteinrichtungen gefördert werden, wobei 2001 sogar ca. 100 EECs geöffnet hatten (vgl. DfES 2002, S. 5/ Frost & Harper, 2012, S. 56). Zu Implementierungsbeginn wurden drei Evaluationen vereinbart, um eine hohe Qualität zu erreichen. Diese wurden federführend von Chris Pascal und Tony Bertram durchgeführt und zeigen den jeweiligen Stand, Erfolge, Schwierigkeiten als auch finanzielle

¹⁷ Dies bedeutet bei Betrachtung der deutschen Ausbildung von Erzieher*innen, als der in Deutschland häufigsten Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen, dass die Curricula sich verändern sollten, sodass diese Themenbereiche ebenso Platz finden. Nur bei ausreichender Beachtung dieser Punkte kann eine qualitativ wirklich hochwertige Arbeit in den Einrichtungen stattfinden.

¹⁸ In Deutschland wären relative Äquivalente die Landesjugendämter bzw. die Kommunalverbände für Jugend und Soziales. Allerdings ist anzumerken, dass Ofsted die Einrichtungen sehr viel häufiger und intensiver beurteilen muss, als es in Deutschland üblich ist.

Bedarfe etc. auf (vgl. DfEE, 2001/ DfES, 2002/ Bertram et al., 2002). Ergänzend gibt es noch weitere Evaluationen, die interessante und besondere Aspekte beinhalten oder welche die Ergebnisse fokussieren und zusammenfassen (vgl. DfEE, 2001/ Ofsted, 2004/ Bertram & Pascal, 2009/ INT2, 2004). Evaluationen wie auch die Ofstedinspektionen sind so, das wird bereits ersichtlich, Teil der Qualitätssicherung für EECs.

Exkurs: Konzeptionsentwicklung in England

Es ist in England, anders als in Deutschland, nicht zwingend notwendig, für pädagogische Tätigkeiten, Angebote oder Projekte eine schriftlich ausgearbeitete Konzeption vorzulegen, wenn ein Programm eingeführt wird. Der erkenntnistheoretische Zugang ist in England konträr zum Deutschen: Es lässt sich ein viel pragmatischeres und heuristischeres Handeln feststellen, das dem Motto „etwas tun statt erst lange darüber diskutieren“ entspricht. Die in England herrschenden Hintergrundkonzepte bevorzugen praktische und schnelle Hilfe für die Adressat*innen vor der Überlegung, wie diese Hilfe theoretisch und bezogen auf Studien oder Erfahrungswerte ausgestaltet werden sollte. Hierbei ist aber zu betonen, dass in fast allen Einrichtungen in England regelmäßig Evaluationen zu den dort vollzogenen Tätigkeiten durchgeführt werden, sodass das Theoriedefizit an dieser Stelle aufgearbeitet und die Hilfe ggf. optimiert und angepasst wird. Hier lässt sich im Gegensatz zu Deutschland eine weit verbreitetere reflexive Tradition zur Qualitätsverbesserung erkennen (vgl. National Audit Office, 2006, S. 36 f./ Lüders, 2008, S. 387/ Lepenies, 2008, S. 11 f.). In Deutschland hingegen erscheint dies für das Beginnen einer pädagogischen Tätigkeit sehr häufig anders. So muss für viele Veränderungen zunächst ein Antrag gestellt oder ein Konzept formuliert werden. Regelmäßige und qualitativ hochwertige Evaluationen sind zudem (noch) nicht die gängige Praxis.

2.2.1 Der Early Excellence Centres-Ansatz

Es wird nun, aufgrund der Problematik der in England nicht vorhandenen schriftlichen Konzeptionen, der EEC-Ansatz anhand anderer Dokumente über EEC z.B. die Evaluationen von Bertram und Pascal (2002 und 2009), erläutert werden.

Grundsätzliches

„Early Excellence“ bedeutet zunächst einmal nicht, wie manche*r Leser*in vermuten mag, dass jedes Kind exzellent sein und zu einem*r führenden Wissenschaftler*in o.ä. herangezogen werden soll. „Early Excellence“ soll vielmehr betonen, dass jedes Kind exzellent ist, so wie es geboren wurde, egal mit welchem Hintergrund oder ob es mit einer Beeinträchtigung

lebt etc.¹⁹ Zudem soll der Name herausstellen, dass jedes Kind (und seine Eltern) eine exzellente Förderung und Begleitung seiner Bildungsprozesse, und zwar zum frühest möglichen Zeitpunkt verdient. Das ist zum einen die Herangehensweise und zum anderen auch der Ethos von EEC. EEC will die Fähigkeiten und Talente jedes Kindes sehen und es individuell gemeinsam mit den Eltern fördern (vgl. Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2011, S. 9/ Burdorf-Schulz & Müller, 2006, S. 154 f./ Lepenies, 2008, S. 7).²⁰

Erziehungspartnerschaft

Die Eltern werden als Expert*innen und erste Bezugspersonen ihrer Kinder wertgeschätzt und in ihrer Erziehungskompetenz ge- und bestärkt (vgl. Kapitel 5.2-5.2.3). Denn nur mit den Eltern können die Bildungsprozesse der Kinder erfolgreich implementiert werden (vgl. Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2011, S. 9/ Kühnel, 2002, S. 21/ Büchner, 2013, S. 55). Die Haltung, alle Eltern als Expert*innen ihrer Kinder und ihrer Lebenswelt zu sehen, ermöglicht, dass Eltern sich wirklich anerkannt vorkommen und das der – noch zu häufig verwendete Terminus – „bildungsfern“ seine Bedeutung verliert. Eltern können demokratisch an einer Erziehungspartnerschaft partizipieren (vgl. Lepenies, 2008, S. 8 sowie S. 10).²¹ So kann es einfacher gelingen, dass Eltern nachfolgend die ggf. divergenten Meinungen der pädagogischen Fachkräfte besser annehmen können (vgl. Lepenies, 2008, S. 10). Hierbei ist auch das Finden einer gemeinsamen Sprache und der Einbezug der Eltern im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu beachten (vgl. Arnold, 2008, S. 128 ff./ Whalley, 2008b, S. 35 ff. sowie S. 44 f./ McKinnon, 2008, S. 185 f.). Eltern sollten die „decision-makers“ (Pen Green Centre, 2016b, o.S.) sein.

Ein Hausbesuch vor der Aufnahme eines Kindes in die EEC-Kita ist ein praktizierter Bestandteil von EEC. Er ermöglicht es, die Familien besser kennenzulernen und zu erfahren, wie ihre Lebenssituation ist und welche Bedarfe Kinder und Eltern haben (vgl. Tait 2008, S. 54 ff.). Die darauf aufbauende Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ist als Tandem zu sehen, was keine*r alleine optimal fahren kann. Sie ist eine aktiv praktizierte Erziehungspartnerschaft zum Wohle der Kinder, die auf dem Glauben fußt, dass Eltern das Beste für ihre Kinder wollen und deshalb für eine Kompetenzentwicklung zur besseren Begleitung ihrer Kinder in deren Bildungsprozessen zu motivieren sind. Praktisch gestaltet sich die Erziehungspartnerschaft u.a. so aus, dass die Kinder von den pädagogischen Fachkräften beobachtet und Foto- und Videoaufnahmen von ihnen gemacht werden. Diese werden nachfolgend mit den Eltern bearbeitet (vgl. Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2011, S.

¹⁹ Das stellt das Gegenteil zum auf Defizite und auf Schwächen orientierten Blick von z.B. Gesundheitsprofessionen oder Einschulungsuntersuchungen dar.

²⁰ Der ggf. missverständliche Eindruck davon, was der Terminus „Early Excellence“ beinhaltet, stellt ein großes Problem des Ansatzes dar. Zu weiteren Herausforderungen vgl. Kapitel 5.2.5.

²¹ Das stellt auch für die pädagogische Fachkräfte neue Herausforderungen und die Notwendigkeit umzudenken dar (vgl. Lepenies, 2008, S. 8).

9/ Kühnel, 2002, S. 21 f./ Whalley 2016, S. 8). Generell arbeiten EECs mit spezifischen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (vgl. Kapitel 5.2.2-5.2.3). Hier ist beispielsweise die Schema-Theorie zu nennen (vgl. Kapitel 5.2.3). Solche Schemas sind z.B. Linien, Einwickeln, Verbinden o.ä. (vgl. Edelmann 2011, S. 53 ff.).¹ Hierbei ist zu erwähnen, dass auch Eltern über diese Theorien und Konzepte z.B. die Schematheorie informiert und in Kursen vom EEC-Team darin geschult werden (vgl. Tait, 2008, S. 64 ff./ Cummings, 2008, S. 136 ff.). So kann dem Deprivationszirkel praktisch entgegengewirkt werden, indem Eltern ihre evtl. schlechten Bildungserfahrungen zugunsten der Entwicklung ihrer Kinder bearbeiten und überwinden (vgl. Arnold, 2008, S. 115 f.).

Weitere theoretische Hintergründe von EEC setzen sich beispielsweise mit der Engagiertheit von Kindern auseinander, den unterschiedlichen Erziehungsstilen wie auch dem Wohlfühlen und der Verschriftlichung von Erfahrungen (vgl. Wehinger, 2005, S. 182 f./ Lepenies, 2008, S. 9/ Whalley, 2008b, S. 35 f.) (vgl. Kapitel 5.2.3). Ergänzend arbeiten EECs mit pädagogischen Strategien für die bessere Begleitung von Kindern (vgl. Kapitel 5.2.3). Diese stellen eine Art Handlungsmaximen dar z.B. das Kind dabei zu unterstützen, angemessene Risiken einzugehen (vgl. Lepenies, 2015a, S. 7).

Das Pen Green Centre

Eine besondere EEC-Einrichtung ist das „Pen Green Centre for under fives and their families“. Es ist eines der ersten EECs überhaupt gewesen und gilt nach wie vor als „good practice“- Einrichtung oder als „Centre of Excellence“ (Whalley, 2008a, S. 27) (vgl. The Stationary Office, 1997, S. 16 sowie S. 3 f./ Frost & Parton, 2009, S. 124 f./ Pen Green Centre, 2016a, o.S.).²²

Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit im Pen Green Centre ist, neben den o.g. Grundsätzen, das sog. „PICL“ (= „Parents´ Involvement in Their Children´s Learning“). PICL ist ein Programm, welches in Kleingruppen oder ggf. auch in Einzelsettings Möglichkeiten bietet, dass Eltern und Mitarbeitende sich über die Entwicklung der Kinder austauschen und darüber diskutieren können. Es ist als übergreifendes Angebot aber auch als Haltung zu sehen. Hierbei werden Beobachtungen des Kindes aus dem Elternhaus und aus der Kita zusammengeführt. Das geschieht z.B. durch die Verwendung von Tagebüchern. Wichtige Punkte sind die bereits erwähnte Engagiertheit der Kinder und die Schemas. Mit manchen Eltern arbeitet das Pen Green Centre per Videoaustausch. Neben diesen Möglichkeiten der Beteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder gibt es Treffen von Familien, welche durch die gleiche Fachkraft begleitet werden, und wie in den meisten Einrichtungen frühkindlicher Bildung besteht auch immer wieder das Angebot, an Themenelternabenden teilzunehmen (vgl. Tait, 2008, S. 64 ff./ McKinnon, 2008, S. 186).

²² Whalley bezog sich bei der konzeptionellen Ausgestaltung des Pen Green Centres auf ihre Erfahrungen in Favelas in Brasilien und Neu-Guinea (vgl. Lepenies, 2008, S. 9).

Der sog. „Pen Green Loop“ als weiteres Werkzeug zur Arbeit mit Eltern „untersteht“ PICL, da er eine noch spezifischere Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Einrichtung meint. Im Speziellen geht es um die exklusive gleichberechtigte Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und der Kita-Bezugsfachkraft ihres Kindes. Hierbei ist eine stetige und dauerhafte Rückkopplung der Beobachtungen von Elternhaus und Kita gemeint. So können die Beobachtungen in den verschiedenen Sozialisationsräumen der Kinder zusammengeführt werden (vgl. Whalley & Dennison, 2008, S. 156 ff./ McKinnon, 2008, S. 186) (vgl. Kapitel 5.2.2-5.2.3). Es wird sowohl Eltern als auch pädagogischen Fachkräften dann möglich, das Verhalten des jeweiligen Kindes besser einschätzen und verorten zu können. Dadurch können Eltern ihren Kindern auch zu Hause optimiertere Bildungsmöglichkeiten offerieren, sodass diese sich weiterentwickeln können. Gleiches gilt für die Kita. Der „Pen Green Loop“ entstand aufgrund der Feststellung durch pädagogische Fachkräfte, dass viele Eltern in ihren persönlichen Bildungskarrieren schlechte Erfahrungen gemacht haben. Das hindert Eltern manchmal, Bildungserfolge der Kinder zu erkennen oder generell mit pädagogischen Fachkräften über Bildung zu reden. Aufgrund dieser Tatsachen wurde in England diese Lernschleife (Pen Green Loop) zur Arbeit mit den Eltern entwickelt, in der Eltern für die Bildung ihrer Kinder praxisnah begeistert werden können (vgl. Greulich 2005, S. 36 ff./ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 89).

Im Pen Green Centre wird bei der Arbeit mit dem „Pen Green Loop“ zudem mit dem „PLOD“ (= Possible Lines of Direction) gearbeitet (vgl. Kapitel 5.2.3). Dieser umfasst alle Entwicklungsbereiche und zeigt die nächsten möglichen Bildungsschritte der Kinder auf. Sie werden mit praktischen Angeboten und Ausflügen unterlegt, wie auch mit der Nennung von Kindern, welche die gleichen oder ähnlichen Schemas bearbeiten, sodass diese mit- und voneinander lernen können (vgl. Whalley & Dennison, 2008, S. 163) (vgl. Kapitel 5.2.2-5.2.3). Die Entwicklungen des Kindes werden in einem Portfolio dokumentiert, in das auch die Beobachtungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräften einfließen (vgl. Whalley & Dennison, 2008, S. 167 ff.).

2.2.2 Erkenntnisse aus Evaluationen über Early Excellence Centres

Die Evaluationen, die bei der Implementierung von EECs als Qualitätssicherungsmerkmal festgeschrieben wurden, fanden in den Jahren 1999-2002 statt. Sie berichten über den Verlauf, die Auswirkungen und die Funktionsweisen von EECs (vgl. Bertram & Pascal, 2009, S. 182):

Die Evaluationen haben beispielsweise gezeigt, dass es

- 1.) mit den EECs gelungen ist, einen Ansatz und eine interprofessionelle Arbeitsweise zu entwickeln, die es ermöglicht, Benachteiligungsszirkel zu unterbrechen bzw. aufzuhalten

(vgl. Bertram et al., 2002, S. 8). EECs ist es gelungen, sich als Modelle von „good practice“ zu etablieren (vgl. Bertram et al., 2002, S. 86 f. sowie S. 93 f.).

2.) Zudem wurde durch die Forschungen aufgedeckt, dass EECs einen positiven Beitrag leisten können in den Bereichen

- Inklusion
- Frühe Bildung
- Erziehungspartnerschaft
- Entwicklung multiprofessioneller Teams
- Stadtteilarbeit
- Transitionen
- Verschiedene Outreachaktivitäten
- Soziale Integration von Fluchterfahrenen und nichtsesshaften Familien
- Präventive Gesundheitsdienste
- Kulturelle Offenheit
- Einbeziehung von Männern
- Sprachentwicklung und –förderung
- „How-to-reach“-Familien (vgl. Bertram & Pascal, 2002, S. 80).²³

Die Erfolge im wirtschaftlichen Bereich sollen an dieser Stelle noch hervorgehoben werden. Denn das „Institut for the Study of Children, Families & Social Issues“ hat herausgearbeitet, dass EECs es ermöglichen, eine Vielzahl an monetären Mitteln zu sparen. Die Untersuchungen zeigten, dass letztlich eine Quote von 1:7 oder 1:10 anzusetzen ist. Anders ausgedrückt, durch präventive Arbeit in EECs muss sieben- bis zehnmals weniger Geld in Familien in belasteten Situationen investiert werden, als ohne die Angebote der Einrichtungen (vgl. Institute for the Study of Children, Families & Social Issues, 2004, S. 5/ TES 2000 in Arnold, 2008, S. 114). Präventive Handlungen werden in England deshalb Interventionen vorgezogen. Das gilt für EECs und auch für das auf die EECs folgenden und darauf basierenden Regierungsprogramm, das sog. „Sure Start“-Programm.

2.3 Sure Start und Children`s Centres – ein Regierungsprogramm²⁴

„Sure Start“ und CCs waren von 1999 bis 2010 das Aushängeschild der britischen Regierung.^{25 26} „Sure Start“ sollte Kindern einen sure (= sicheren) Start in ihr Leben ermöglichen

²³ Zur Definition von „how-to-reach“-Familien vgl. Kapitel 2.3.1.

²⁴ Eine ausführlichere Beschreibung von „Sure Start“ und interessanten weiteren Aspekten hierzu gibt es im Kapitel 2.3.1-2.3.2.

²⁵ „Sure Start“ und die CCs werden in dieser Arbeit synonym verwendet, da CCs die praktische Umsetzung des Konzepts „Sure Start“ sind.

(vgl. Whalley, 2008a, S. 28/ The Stationary Office 1998, Sektion 21 Nummer 1-7/ Institut for Government, 2014, S. 2). Dieses wurde in England lange versäumt und es kam u.a. aufgrund der hohen Anzahl von Kindern, die in Armut leben und wegen tragischer Einzelschicksale z.B. der achtjährigen Victoria Climbié (vgl. Fussnote 16) zur Anerkennung der Notwendigkeit, den frühkindlichen Bereich zu verändern (vgl. Deven, 2006, S. 3/ Blair, 2003, S. 1/ Anning & Ball, 2012, S. 101). Aufgrund dessen wurde 2003 mit der „Every Child Matters-Agenda“ ein Dokument veröffentlicht, das deutlich machte, dass jedes Kind einer Gefährdung seines Wohls gegenüberstehen kann und deshalb sowohl universelle als auch zielgerichtete Angebote offeriert und eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Stellen gefördert werden müssen (vgl. Frost & Parton, 2009, S. 37/ Anning & Hall, 2008, S. 4). Präventive Services sollen durch CCs angeboten werden, die wenn möglich, immer präventiv operieren. Da „Sure Start“ ein Regierungsprogramm ist, unterliegt es immer wieder Veränderungen. Die Einrichtungen von „Sure Start“ werden „Children’s Centres“ genannt (vormals SSLP („Sure Start Local Programme“)).²⁷ Hierbei wurde in der Politik auch diskutiert, wie Angebote offeriert werden sollten, damit sich nicht als bevormundend oder stigmatisierend wahrgenommen werden und damit sie am besten wirken z.B. dass Eltern und Kinder einbezogen werden (vgl. Deven, 2006, S. 7/ Eisenstadt, 2011, S. 27). „Sure Start“ und damit die CCs beziehen sich inhaltlich massiv auf die EECs und deren Idee eines integrierten Angebots für Kinder und ihre Familien in einem „One-Stop-Shop“ (vgl. National Audit Office, 2006, S. 7/ The Stationary Office 1998, Sektion 21.7/ Eisenstadt, 2011, S. 17 sowie 106 sowie 144). Die EECs werden in einigen Dokumenten auch als „pioneering work“ (The Stationary Office, 1997, S. 16) bezeichnet. Im Laufe der Zeit wandelten sich jedoch die meisten EECs zu CCs. Die Einführung von CCs sollte die mannigfaltige und damit teils unübersichtliche frühkindliche Projektlandschaft vereinen (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 78/ Bertram et al., 2002, S. 14/ Her Majesty’s Treasury 2004, S. 36).²⁸

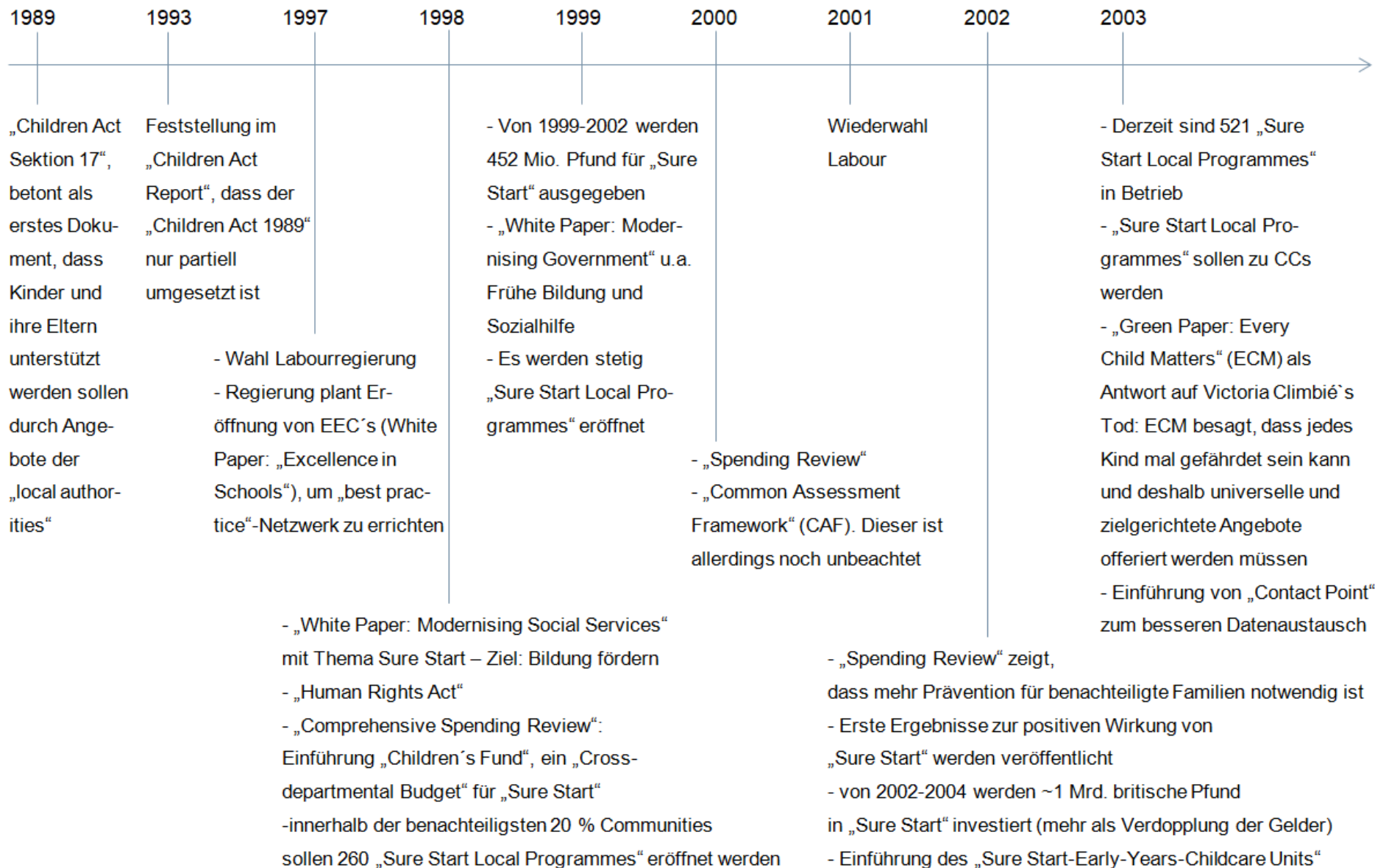
CCs haben aufgrund von Regierungswechseln in den letzten 20 Jahren eine sehr umfassende Entwicklung durchlaufen.²⁹ Der nachfolgende Zeitstrahl ermöglicht eine Übersicht über die Entwicklung und den Verlauf von „Sure Start“:

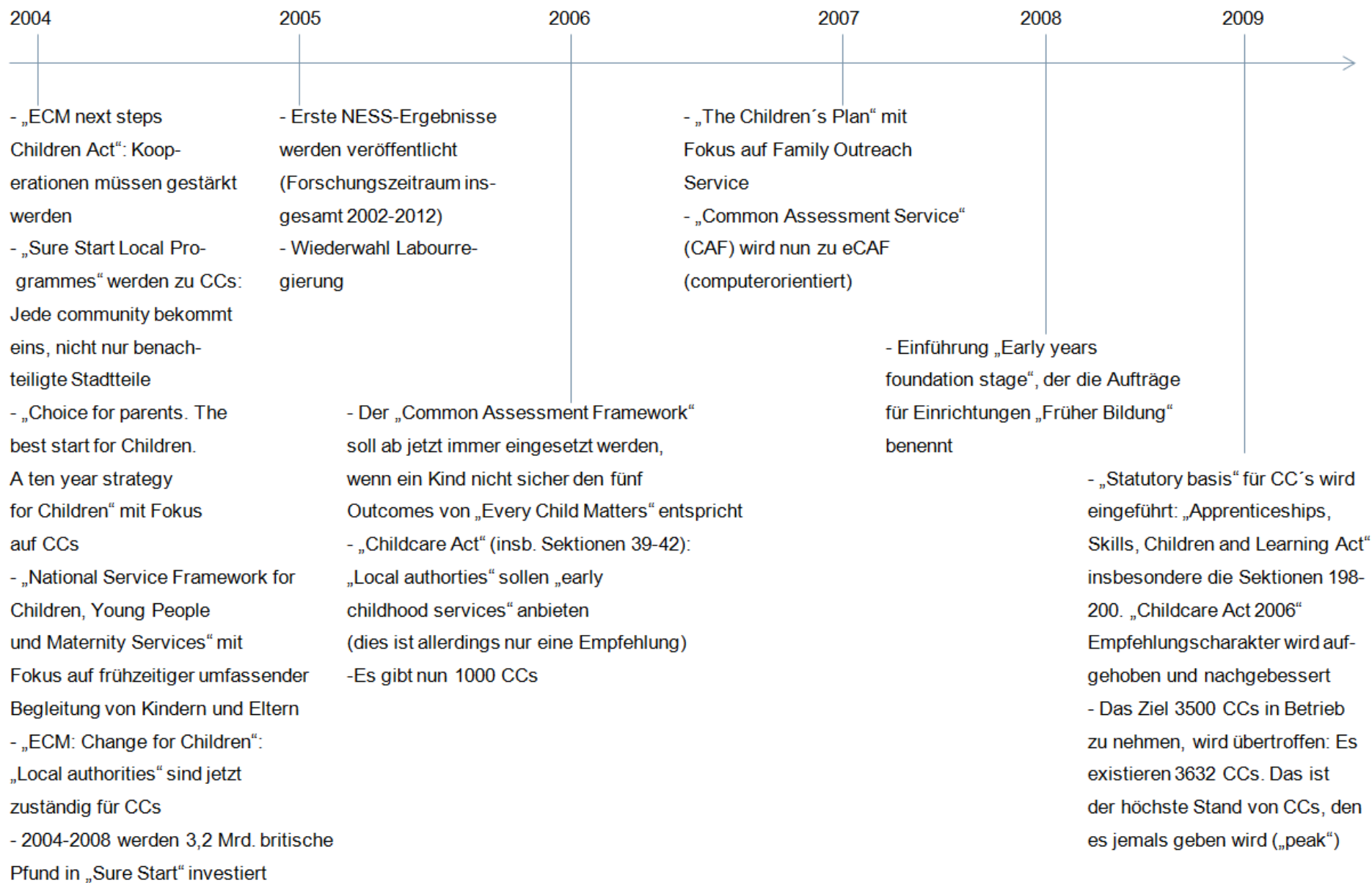
²⁶ In der vorliegenden Arbeit wird sich, wie bereits erwähnt, was die inhaltliche Umsetzung von CCs und FOS angeht auf den Zeitraum 1999-2010 bezogen. Nach diesem Zeitpunkt kam es zu massiven monetären Kürzungen bei teilweise gleichzeitigen Erweiterungen der Zielgruppe.

²⁷ Neuerdings wurden sie, wie bereits erwähnt, zu „Family Hubs“ umbenannt.

²⁸ Solche Projekte sind, neben den EECs, beispielsweise „Neighbourhood Nurseries“, „Education Action Zones“ und die reguläre „nursery school“ (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 78 sowie 106/ Whalley, 2008a, S. 26 ff./ Her Majesty’s Treasury 2004, S. 36).

²⁹ Neben dem EEC-Ansatz bezog sich England bei der Entwicklung von „Sure Start“ auch auf Erfahrungen und konzeptionelle Ideen mehrerer internationaler Projekte wie z.B. „Head Start“, „Early Head Start“, das „Abecedarian Project“ und das „Perry Pre-School Project“ (vgl. Anning & Hall, 2008, S. 3 sowie S. 9/ Institut for Government, 2014, S. 9).





2010

- Koalitionsregierung von 2010 bis 2015
- Alle CCs sollen zum ursprünglichen Verwendungszweck zurückgeführt werden: „Early intervention“ für die benachteiligsten Familien
- Das „ring-fenced budget“ wird aufgelöst
- Es gibt nun ein „payment“ nach Erfolg
- Ofsted muss alle CCs inspizieren und beurteilen
- Gelder von CCs werden zugunsten von Kindertageseinrichtungen abgezogen. Zeitgleich wird die Qualifikation für Personal herabgesetzt
- Ab diesem Zeitpunkt stellt sich eine nicht nur monetär orientierte negative Entwicklung im Bereich „Früher Bildung“ dar: Die neue Finanzierung heißt „Early Intervention Grant“
- Seit der Koalitionsregierung wird eine Verschlechterung der CCs beklagt

2011

- Veröffentlichung, dass „Sure Start“ gezeigt hat, wie sich der Staat im Bereich „Früher Bildung“ platzieren sollte
- Es soll nun mehr in „Health Visitors“ investiert werden, statt in CCs
- Das „payment“ nach Erfolg wird implementiert
- Weitere Änderung der Finanzierung:
Die bis dato herrschende laufende Finanzierung der CCs wird ab sofort eingestellt. Stattdessen wird der „Early Intervention Grant“ eingeführt. Dieser besagt, dass alle Einrichtungen oder Projekte etc. sich um Gelder bewerben müssen. Aber so müssen die CCs plötzlich mit Angeboten für Jugendliche etc. konkurrieren

2012

- Veröffentlichung, dass von 500 beforschten CCs 55 % keine One-Stop-Shops mehr sind
- CCs müssen aufgrund der Veränderungen im Bereich Finanzierung zunehmend selber Gelder akquirieren, um das CC qualitativ hochwertig weiter betreiben zu können
- In den CC's gibt es immer mehr Freiwillige. Das „payment“ nach Erfolg hat einen Fachkräfteabbau nach sich gezogen
- Der Erfolg für das „payment“ nach Erfolg wird durch Erfolgssäulen spezifiziert

2013

- Finanzierungsreduzierung um 28 % seit 2010 (430 Mio. britische Pfund)
- Seit 2010 mussten 400 CCs geschlossen werden und die verbleibenden mussten ihre Angebote reduzieren: Rückkehr der „postcode lottery“
- Die Folgen der Koalitionsregierung werden von verschiedenen Trägern veröffentlicht u.a.:
- a) Der „Early Intervention Grant“ ist zur Finanzierung sozialer Angebote nicht geeignet
- b) „Payment“ nach Erfolg ist für die CCs ungeeignet
- Ofsted wird abgezogen, um die CCs auf ihre Qualität zu überprüfen
- Es wird sich nochmals fast ausschließlich auf Benachteiligte fokussiert und auf die Verbesserung von „parental skills“

2014

- Überlegung CCs zu sog. „Family Hubs“ umzustrukturieren
- ECCE-Studie zeigt, dass den Familien die CCs wichtig sind
- „Statutory framework for the Early years foundation stage“ soll die Qualität in Einrichtungen Früher Bildung sichern

2015

- Ende der Koalitionsregierung
- Wahl der „conservatives“-Regierung
- „Centre for Social Exclusion“ veröffentlicht mit Partner*innen weitere Folgen für die CCs durch die Koalitionsregierung:
- a) In einigen Gemeinden sind teils über 50 % der CCs geschlossen worden (im Zeitraum von 2010-2013)
- b) Eltern müssen für mehr Angebote zahlen, die davor kostenfrei waren
- c) Es gibt weniger Fachkräfte, die eine höhere Arbeitsbelastung haben und mehr mit Freiwilligen zusammenarbeiten (müssen)
- d) Die Angebote für Eltern sind weniger universell
- e) Die CCs stellen sich als widerstandsfähig heraus und versuchen zu „überleben“

2016

- Eine Kandidatin für die Londoner Bürgermeisterwahl wirbt für sich mit der Refinanzierung der CCs
- Es gibt für die Politik nachdrückliche Empfehlungen pro CCs von der „All Party Parliamentary Group“
- Die Zielgruppe von CCs wird von 0-5 years zu 0-19 years erweitert → CCs werden zu „Family Hubs“.
- Es werden nun die verschiedenen Angebote vereint

2017

- Es werden in vielen „local authorities“ 50 % oder mehr CCs geschlossen, in manchen mehr als 70 %.
- Nur 39 % der „local authorities“ berichten, dass sie keine CCs geschlossen haben – wenngleich auch hier die Angebote (teilweise massiv) reduziert oder verändert wurden, z.B. „daycare“ statt „Play-and-Stay-Groups“
- Seit Herbst 2017 kam es jedoch zu einem großen (weiterem) Anstieg von Schließungen und Umstrukturierungen, z.B. Erweiterung der Angebote für die neue Zielgruppe (0-19 years) bei weniger Geldern
- Es gibt nun kein einheitliches Landesprogramm mehr, wie „Sure Start“ es ursprünglich war. Jede „local authority“ hat im Laufe der letzten Jahre mit den Veränderungen und dem Wunsch, ihre CCs nicht schließen zu müssen, die CCs umstrukturiert und verändert. So soll trotz der Veränderungen eine möglichst gute Begleitung der Familien möglich sein. Es wurden „strategies for survival“ (Smith et al., 2018, S. 38) entworfen
- Es obliegt nun dem Gutdünken der „local authorities“, ob und v.a. wie viele und welche CCs wann geschlossen werden
- Die ECCE-Studie zeigt, dass Fachkräfte besorgt sind: Sie fühlen sich nicht ausreichend geschult, um mit den „most vulnerable families“ zusammenzuarbeiten, die nun die Hauptzielgruppe darstellen

2018

- Seit 2011 kam es zu einer Budgetkürzung um 68 %, d.h. seit 2013 nochmals um 40 %
- Die CCs versuchen noch immer „zu überleben“
- Die Oxford University sowie Sutton Trust empfehlen die CCs zu ihrem ursprünglichen Zweck zurückzuführen und sich nicht nur auf benachteiligte Familien zu fokussieren und eine so breite Zielgruppe (0-19 years) zu haben

2019/ 2020

Prognosen sagen, dass nochmal weniger Geld zur Verfügung stehen wird: von 68 % auf 71 % Kürzung

2.3.1 Grundlagen von Children´s Centres

Ein CC bietet damit auf der einen Seite sowohl universelle Angebote für alle Familien an, als auch zielgerichtete spezielle Angebote für Familien, die vor besonderen Lebenssituationen stehen (vgl. Frost & Dolan, 2012, S. 44/ DfE, 2013, S. 6). Der Zugang zu den Services soll möglichst niedrigschwellig und nicht stigmatisierend sein (vgl. DfE, 2013, S. 11/ Anning & Ball, 2008, S. 135). Die Zielgruppe sind alle Familien, die ein Kind bekommen haben, und solche, die in neu zugezogen sind. Dabei wird neben der Universalität auch ein Fokus auf Familien in herausfordernden Lebenssituationen gelegt (vgl. DfE, 2013, S. 9). Diese Familien sind als „how-to-reach“-Familien zu bezeichnen, wobei „Sure Start“ von „hard-to-reach“-Familien spricht.³⁰

Exkurs: Wer sind „how-to-reach“-Familien?

Eine Familie wird nach „Sure Start“ als „how-to-reach“ klassifiziert, wenn sie mindestens von einer der folgenden Lebenssituationen betroffen ist: Suchtproblematiken, Gewalterfahrungen in der Familie, Familien, die von Behinderung betroffen sind, Flüchtlinge, Asylsuchende, Mehrkindfamilien (ab vier Kindern), Familien, in denen die Mütter unter postnataler Depression leiden, Familien, in denen beide Elternteil erwerbstätig sind, Straffälligkeit, Teenagermütter, Familien mit Migrationshintergründen, welche kulturelle Vielfalt mitbringen, Einelternfamilien sowie Familien ohne festen Wohnsitz (vgl. NESS, 2006, S.34 f.). Diese Kriterien werden auch von anderen Trägern und Organisationen genannt (vgl. DfCSF, 2009, S. 16/ Barnardo´s, 2011, S. 4). Ergänzend benannte das DfEE (2006) noch die Kriterien

- a) schlechter Gesundheitszustand (körperlich und seelisch),
- b) schlechte Erfahrungen mit dem Jugendamt oder mit Behörden,
- c) Familien, die in schlechten Wohnverhältnissen wohnen und wenig Einkommen haben und
- d) Eltern, die selbst unter schwierigen Verhältnissen aufgewachsen sind und kaum auf Vorbilder einer wertschätzenden Elternschaft zurückgreifen können (vgl. DfEE, 2006, S. 38).

³⁰ In anderen Veröffentlichungen werden die „hard-to-reach“-Familien auch als „difficult-to-reach“-Familien bezeichnet (vgl. Melhuish & Hall, 2012, S. 12). Der zweite Terminus ist zu bevorzugen, auch wenn die meisten Veröffentlichungen die „hard-to-reach“-Variante priorisieren. Denn „difficult“ bedeutet, dass etwas „schwierig“ ist (warum auch immer), wobei sich „hard“ auch mit „schwierig“ übersetzen lässt, aber ergänzend noch Übersetzungen wie z.B. „heftig“ beinhaltet, was sich in Bezug auf die Arbeit mit Familien als (noch) wertender und damit (noch) diskriminierender festhalten lässt (vgl. Freese et al., 2002, S. 91 sowie S. 139). Im Bereich der Sozialen Arbeit mit wohnungslosen Menschen wird teilweise auch der Begriff „how-to-reach“ verwendet, der, so die Meinung der Autorin dieser Dissertation, den diskriminierenden Charakter weniger betont, sondern vielmehr versucht, eine neutralere Haltung zu unterstreichen (vgl. Niebauer, 2015, S. 416 f.). Aufgrund dessen und in Ermangelung der Möglichkeit, die Gruppen von Eltern mit einem völlig diskriminierungsfreien Überbegriff zu bezeichnen, der dennoch nahe am Englischen bleibt, wird nachfolgend Niebauer (2015) gefolgt und der Terminus „how-to-reach“-Familien verwendet.

Generell ist es herausfordernd zu definieren, welche Gruppen genau unter die „how-to-reach“-Kategorie fallen, wenn auf einer abstrakten Ebene geblieben wird. Daher ist es wichtig, sich auf der einen Seite eine eigene Meinung zu bilden und diese theoretisch zu überprüfen. Auf der anderen Seite sollte die Zielgruppe selbst befragt werden, wie sie ihre Lebenssituation definiert. In der vorliegenden Arbeit wird sich auf die Definition von NESS (2006) mit Ergänzung durch die Aspekte des DfEE (2006) bezogen, wobei allerdings der Punkt der Vernachlässigung des Kindes in der Familie, der von McLeod (2012) genannt wird, ebenfalls in die Kategorie der „how-to-reach“-Familien aufgenommen werden soll, auch wenn durch die Verknüpfung der einzelnen Beschreibungen von „how-to-reach“ die in dieser Arbeit verwendete Definition sehr breit ist und somit die Gefahr besteht, sehr viele Familien, welche sich selbst evtl. nicht als benachteiligt sehen, als „how-to-reach“ zu erfassen (vgl. McLeod, 2012, S. 65). Nach meiner der Autorin der vorliegenden Arbeit ist die breite Definition aber eine Chance, auf die Situationen der Familien aufmerksam zu machen und für sie Angebote zu gestalten, die für viele Familien in den unterschiedlichsten leichten oder schwierigen Lebenssituationen passend sind. Generell darf nicht vergessen werden, dass sich Lebenssituationen immer dynamisch darstellen und sich phasenweise oder dauerhaft verändern können. So kann sich eine Familie in einer problemlosen Lebenssituation befinden und kurze Zeit später in einer schwierigen oder umgekehrt. Es ist letztlich wie Tony Blair (2003) es durch die „Every Child Matters Agenda“ vermitteln will: Jedes Kind (und jedes Elternteil) kann sich im Laufe seines Lebens plötzlich oder schleichend in einer gefährdenden Situation wiederfinden, die es zu meistern gilt.

Daher ist es nach Ansicht der Autorin auch als Chance zu werten, die „how-to-reach“-Zuschreibung sehr weit zu fassen, denn nur so kann auf der einen Seite auch eine hohe Anzahl an Geldern akquiriert werden, weil häufig Gelder nur aufgrund von Zuschreibungen ausbezahlt werden.

Exkurs: Datenschutz und das Teilen von Informationen über Familien

Seit dem Tod mehrerer Kinder unter der Aufsicht der Social Services und anderer Behörden und v.a. nach jenem von Victoria Climbié im Jahr 2000 wurde der Datenschutz in England erheblich gelockert. Es wurde festgestellt, dass gerade der nicht mögliche Austausch von Informationen zwischen verschiedenen Stellen zu den tragischen Kindstoden beigetragen hat (vgl. DfES, 2004, S. 20 f./ Frost & Parton, 2009, S. 50). So bekommt jedes Kind eine allgemeingültige ID-Nummer zugewiesen. Gleichzeitig kommt es immer zu einer übergreifenden Bewertung der Situation eines Kindes. Der „Children Act 2004“ forderte ergänzend einen „Information Sharing Index“, in dem alle Kinder eines Stadtteils erfasst und auf die fünf „outcomes“ der „Every Child Matters Agenda“ überprüft werden (vgl. Frost & Parton, 2009, S.

50).³¹ Dieser übergreifende Rahmen bzw. „Information Sharing Index“ ist als „Common Assessment Framework“ oder in Kurzform als CAF bekannt (vgl. Children`s Workforce Development Council, 2009, S. 11 ff.). Der CAF dient als Basis für die Arbeit mit Familien, aber v.a. für sensible Fälle. Inzwischen ist der CAF in der Arbeit in den Einrichtungen „Früher Bildung“ fest verankert (vgl. Anning & Ball, 2008, S. 135 f./ DfCSF, 2009, S. 60 ff./ Forst & Parton, 2009, S. 51). Die Lockerungen des Datenschutzes führten dazu, dass z.B. in Erstkontaktbögen eine Vielzahl an (un)nötigen Informationen erfasst werden, was grundlegend zu diskutieren ist. Beispielsweise werden in einem Erstkontaktbogen Londoner CCs neben dem Namen und dem Geburtsdatum des Kindes noch eine Vielzahl an weiteren Informationen abgefragt wie z.B.

- Ethnizität
- Namen und Geburtsdaten weiterer Kinder und
- ob es ein Einelternhaushalt ist.

Bedauerlicherweise gibt es in anderen Dokumenten noch ganz andere Forderungen zur Erfassung von Familiendaten wie z.B.

- die sexuelle Gesundheit
- Religion
- welche Sozialleistungen bezogen werden
- der Name und die Adresse des*der Kinderarztes*Kinderärztin
- ob Suchterfahrungen bestehen (vgl. Frost & Parton, 2009, S. 50/ Leeds City Council, o.J., S. 1 ff.).

In der „Every Child Matters Agenda“ wird dieser Ansatz der Datengewinnung und des Datenaustauschs sehr deutlich formuliert:

„[...] improving information sharing between agencies to ensure all local authorities have a list of children in their area, the services each child has had contact with, and the contact details of the relevant professionals who work with them. The Government will remove the legislative barriers to better information sharing [...]“ (The Stationary Office, 2003, S. 8).

Aus diesem Zitat wird klar, dass das Teilen von Informationen über der Privatsphäre der Familien steht. Zwar wird teils auch der „Data Protection Act“ betont, allerdings ist davon eher nachrangig zu lesen (vgl. Frost & Parton, 2009, S. 50).

Trotz oder gerade aufgrund des englischen Datenschutzes konnten seit der Einführung von „Sure Start“ 1997 durch diese Initiative viele Leben bereichert und viele Erfolge verzeichnet werden, wie zumindest die englische Regierung betont: „Sure Start“ ist als Projekt zu sehen,

³¹ Die angestrebten fünf „outcomes“ für jedes Kind sind: „Being healthy“; „staying safe“; „enjoying and achieving“; „making a positive contribution“ und „economic well being“ (vgl. The Stationary Office, 2003, S. 6 f.).

das als „gutes Beispiel für ein starkes Engagement und für die Bemühungen zur Drosselung eines gefährlichen (Kinder-)Armutsniveaus [...] für Kleinkinder angesehen werden“ (Deven, 2006, S. 6) kann. „Sure Start“ zeigt so die gleichen Erfolge, wie sie in Kapitel 2.2.2 für EECs benannt werden (vgl. u.a. Deven, 2006/ House of Commons, 2015/ Eisenstadt, 2011).

2.3.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen

Neben den Erfolgen, welche „Sure Start“ im Laufe der Jahre zweifellos zu verzeichnen hat, wie beispielsweise durch die Evaluationen von EEC deutlich wurde (vgl. Kapitel 2.2.2), lassen sich jedoch auch einige im Folgenden beispielhaft genannte Probleme und Schwierigkeiten beobachten, welche es zu bewältigen gilt. Diese zeigen einige Aspekte auf.³²

- Ein erstes Problem lässt sich auf der Metaebene festhalten: „Sure Start“ ist ein kreativer und niedrigschwelliger Weg zur Drosselung der (Kinder-)Armut in England. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass es „technische Lösungen („Einschnitte“) für Probleme gibt, die tief im wirtschaftlichen und sozialen Geflecht der britischen Gesellschaft verwurzelt sind“ (Deven, 2006, S. 5). So ist „Sure Start“ zwar ein guter Ansatz, jedoch müsste auch mit den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft ein genereller Paradigmenwechsel angestrebt werden.
- Als Zweites ist natürlich der durch die Koalitionsregierung und ab 2015 durch die konservative Regierung bedingte Einschnitt in der finanziellen Förderung der CCs festzuhalten. Dieser erfordert es, kreative Wege zu gehen, um das Angebot für die Eltern soweit als möglich erhalten zu können. Jedoch ist dies, wie im Verlauf und der Entwicklung von „Sure Start“ zu erkennen ist, kaum möglich.
- Zu gerade erwähntem Problem gehört auch dass es zunehmend schwieriger wird mit den bereitgestellten bzw. gekürzten Mitteln zurechtzukommen und den gleichzeitig steigenden bürokratischen Notwendigkeiten und gesellschaftlichen Veränderungen z.B. Flüchtlingsbewegung gerecht zu werden (vgl. Forst et al., 2015, S. 111).
- Die ersten CCs wurden in den 20 % der benachteiligsten Gebiete eröffnet. Das führte zu Beginn des Projektes zu zwei Herausforderungen: Zunächst, dass „Sure Start“ so trotz des nicht stigmatisierenden Ansatzes sehr wohl diskriminierend war, dadurch dass bestimmte Gebiete, die „am benachteiligsten“ waren, ausgewählt wurden. Und zweitens, dass auf diese Weise andere Gebiete, die ähnliche soziokulturelle und -ökonomische Gegebenheiten aufwiesen, vernachlässigt wurden (vgl. Deven, 2006, S. 5/ Frost & Par-ton, 2009, S. 121). Dadurch kam es zur Ungleichheit von Chancen und sicheren Starts. Die sog. postcode lottery entstand.

³² Vereinzelt Herausforderungen konnten bereits in den vorherigen Kapiteln deutlich werden.

- Zu dem gerade beschriebenen Problem kam die Herausforderung, dass es bei der Implementierung der CCs so schnell wie möglich gehen sollte, dass ein CC „funktionsfähig“ ist. In der Praxis dauert es allerdings lange, bis alle Variablen inkl. Örtlichkeiten und qualifiziertem Personal gefunden wurden (vgl. Institute for Government, 2014, S. 4/ Ball, 2008, S. 28/ Rutter, 2012, S. 206). Das verlangt den Verantwortlichen viel Geduld, Organisationsvermögen und Geschick ab.
- Ein weiteres Problem ist, wie es den CCs gelingt, mit den Eltern in einer Art und Weise zusammenzuarbeiten, die es ermöglicht, dass Familien keine Angst mehr haben, bevormundet zu werden (vgl. Deven, 2006, S. 7/ Graham, 2007, S. 101). Dies gelingt den Einrichtungen heutzutage maßgeblich dadurch, dass sie, solange es möglich ist, an der Seite der Eltern und Kinder stehen und eben nicht bei den Social Services angestellt sind. Ebenso ist die wertschätzende Haltung Eltern gegenüber Teil zur Lösung dieses Problems. Diese Herausforderung betrifft letztlich (fast) alle bis dato existierenden Einrichtungen „Früher Bildung“. Denn alle mussten die Art und Weise wie Angebote offeriert und wie mit anderen Stellen kooperiert wird durch „Sure Start“ transformieren (vgl. Institute for Government, 2014, S. 4/ Ball, 2008, S. 28). Es musste eine Möglichkeit gefunden werden, damit Kooperationen wachsen und „florieren“ können, was sich ebenso als herausfordernd darstellte (vgl. Leighton, 2007, S. 86).
- Auch die Schwierigkeit, wann Fälle von den Social Services betreut werden und wann vom CC, stellt teilweise ein großes Problem dar. Denn theoretisch ist „Sure Start“ ein rein präventives Angebot, das komplett getrennt sein soll von den Social Services etc. Dennoch werden die CCs von letzteren massiv durchdrungen. So braucht „Sure Start“ die Social Services, um qualitativ hochwertig zu arbeiten, war aber nie ein sozialarbeiterisches Projekt (vgl. Frost & Parton, 2009, S. 126 f.). Auf der anderen Seite profitieren auch die Social Services von den CCs, da sie so leichter und niedrigschwelliger Kontakt zu Familien bekommen und jenen, im besten Fall, schon die Angst vor dem Jugendamt genommen werden konnte. So ist es letztlich unmöglich, eine genaue Grenze zu ziehen, wer wann zuständig ist.
- NESS (2006) und die anderen Evaluationen zeigten viele positive Entwicklungen, die durch „Sure Start“ erreicht wurden. Dennoch wurden auch negative Forschungsergebnisse im Vergleich zu Gegenden, in denen keine CCs existieren, festgestellt. Diese zeigen u.a., dass Mütter häufiger depressive Symptome zeigten, ihren Stadtteil als weniger lebenswert bezeichneten oder sehr ungern die Schule des Kindes für ein Elterngespräch o.ä. besuchten (vgl. House of Commons, 2015, S. 25/ Belsky & Melhuish, 2012, S. 148). In Bezug auf die Kinder, jeweils in bestimmten Gruppen, zeigten sich nachteilige Entwicklungen wie z.B. eine teilweise schlechtere Sprachfähigkeit, schlechtere Sozialkompetenzen und mehr Verhaltensauffälligkeiten. Dabei fallen auch stagnierende Gegebenheiten

in Stadtteilen, in denen CCs existieren auf, beispielsweise, dass immer noch viele Kinder ein geringes Geburtsgewicht aufweisen oder sowohl die peri- als auch die neonatale Sterblichkeit gleichbleibend hoch ist (vgl. Belsky & Melhuish, 2012, S. 149/ Barnes, 2012, S. 181). Diese Forschungsergebnisse müssen natürlich sehr gut reflektiert werden und v.a. muss den Gründen für diese negativen Gegebenheiten auf den Grund gegangen und sie nachfolgend behoben werden.

3 Der Family Outreach Service

Ein wichtiges Betätigungsfeld der CCs ist der FOS. Die NESS-Evaluation mit dem Schwerpunkt auf „Outreach and Home Visiting Services in Sure Start Local Programmes“ (2006) ist die erste allgemeine und öffentlich zugängliche Veröffentlichung, welche den FOS hinsichtlich seiner Verortung in „Sure Start“ und in seiner praktischen Ausarbeitung beschreibt. Die vorherigen Dokumente, wie das erste, für den FOS maßgebliche der „Comprehensive Spending Review“ von 1998 und die „Every Child Matters Agenda“ von 2003 beschreiben lediglich rudimentär, dass es Hilfen für Kinder und ihre Eltern geben soll und dass diese u.a. auch aufsuchende Arbeit, wie der FOS sie u.a. bietet, umfassen sollte (vgl. The Stationary Office, 1998, Chapter 21.3 sowie 21.5-21.7/ The Stationary Office, 2003, S. 40 ff.). Statt einer Ausführung in jenen Dokumenten, wie diese Unterstützung der Familien aussehen sollte, wird vielmehr immer wieder darauf verwiesen, dass der Ansatz des „good practice“ bzw. „best practice“ empfohlen wird.³³ Es fehlte unabhängig von den „good practice“-Punkten aber ein allgemeingültiger Leitfaden für die Einrichtungen, auf den sie sich berufen und beziehen konnten. NESS (2006) kann deshalb als erste „Konzeption“ des FOS verstanden werden, weshalb sich nachfolgend darauf bezogen wird.

Der FOS ist in „Sure Start“ als einer von fünf wesentlichen Punkten, die Einrichtungen als definitive Services anbieten sollen, verankert.³⁴ Diese sind:

- a) Outreach and Home Visiting
- b) Support for Families
- c) Good Quality Play, Learning and Childcare
- d) Primary and Community Health Care
- e) Support for Children and Families with Specialised Needs (vgl. NESS, 2006, S. 10/ Melhuish & Hall, 2012, S. 12 f.).

Dabei wird sogar ausgeführt: „Outreach stands out of this list. As well as being a specific service in its own right, it also means through which the other four core offers [...] were delivered.“ (NESS, 2006, S. 10). Das macht deutlich, dass „Outreach and Home Visiting“ von der Liste der fünf wichtigsten Hauptangebote von CCs heraussticht, weil es auf der einen Seite ein Angebot an sich ist (wie die vier anderen), aber auf der anderen Seite ebenso die Methode, durch welche die anderen Angebote zumindest teilweise unterbreitet werden.³⁵

³³ In dieser Arbeit wird nachfolgend lediglich von „good practice“ gesprochen, da etwas als das Beste zu bezeichnen die Tätigkeiten in anderen Einrichtungen diskreditieren kann. Gut hingegen können, ohne dass dies ein Widerspruch ist, viele Einrichtungen zeitgleich sein.

³⁴ Der FOS ist damit Teil der Umsetzung der „Every Child Matters Agenda“ und des dazugehörigen „frameworks“ und des „Every Parent Matters“-Programms (vgl. DfCSF, 2009, S. 3 sowie S. 18).

³⁵ In dieser Arbeit wird „Outreach and Home Visiting“ stets als FOS bezeichnet.

Diese Bedeutung wird noch einmal unterstrichen, beachtet man, dass sich durchschnittlich ein Sechstel der Kosten eines CCs auf den Bereich des FOS belaufen, wobei Patel et al. (2010) für die CCs im Londoner Stadtteil Westminster sogar von 22 % sprechen (vgl. NESS, 2006, S. 37/ Patel et al., 2010, S. 3).

Zudem sagt der NESS-Report (2007) in Bezug auf „Family Support“ aus, dass aufsuchende Arbeit sich im Bereich der präventiven Elternbegleitung im *Beratungskontext* als erfolgreich erwiesen hat (vgl. NESS, 2007, S. 8 sowie S. 15 ff.).

Die Verankerung des FOS in „Sure Start“ ist also prägnant. Doch was genau beinhaltet, neben den bereits erwähnten Details, der FOS und in welchen Modellen kann er angeboten werden?

3.1 Modelle

Zunächst zu den Modellen, aus denen auch schon inhaltlich Bezugspunkte zum FOS deutlich werden. Der FOS kann in unterschiedlichen Modellen angeboten werden. Gemeinsam ist dabei allen Formen, dass sie die bis dato vorherrschende Komm-Struktur von Einrichtungen frühkindlicher Bildung in eine Aufsuch-Struktur umwandeln. Die Ausprägungsart des FOS richtet sich dabei zum einen nach den Bedarfen der Familien vor Ort und zum anderen nach den Möglichkeiten und Strukturen, die in dem jeweiligen CC und dem Stadtteil vorhanden sind. Hierbei ist auch die Organisation der Kooperationen mit anderen Einrichtungen z.B. Jugendamt, private Organisationen oder „Health Visitors“, Hebammen und Kinderärzt*innen maßgeblich.^{36 37} Es gibt neun Formen des FOS:

A: Das „Whole System Model“, welches umfassend agiert und im multiprofessionellen Team mit mehreren Fachkräften mit den Familien arbeitet. Hieran sind nach „Sure Start“ die meisten Mitarbeitenden eines CC`s beteiligt. Dennoch werden die Familien hauptsächlich von Hebammen und pädagogischen Fachkräften des FOS besucht. Diese greifen je nach Bedarf auf die Qualifikationen von anderen Mitarbeitenden zurück und „holen“ diese Professionen ergänzend in die Familien. Solche Fachkräfte können von Ernährungsberatern über Spieltherapeut*innen bis hin zu Gemeinwesenarbeiter*innen die umfassenden Bedarfe von Familien abdecken.

³⁶ Die „Health Visitors“ sind eine Berufsgruppe in England, die als solche in Deutschland nicht existiert. Sie sind Familienhebammen am ähnlichsten.

³⁷ In dieser Arbeit wird aufgrund der Tatsache, dass in der Praxis fast ausschließlich weibliche Fachkräfte tätig sind und auch keine Key-Personen von männlichen Fachkräften berichtet haben, ausschließlich von Hebammen gesprochen. Die männliche Form des Entbindungspfleger wird daher vernachlässigt, was die praktizierenden Entbindungspfleger allerdings nicht herabsetzen soll.

B: Das „Generic Team Model“ wird meist in Sozialräumen angewendet, die sehr gegensätzliche Bewohnende vereinen. Auf der einen Seite leben dort Familien, bei denen es einen sehr hohen Unterstützungsbedarf gibt. Auf der anderen Seite finden sich auch Familien, welche auf einem sozioökonomisch sehr hohen Milieu zu verorten sind und ggf. lediglich Informationen zu ihren Rechten bzgl. eines Kindergartenplatzes o.ä. benötigen. Generell hat das Generic Team Model zum Schwerpunkt, dass muttersprachliche Fachkräfte mit den Familien (zumindest in einem Erstgespräch) arbeiten. Die Teammitglieder dieses Designs haben ganz klare Arbeitsschwerpunkte z.B. Kindertagesbetreuung, Partizipation von Eltern im Gemeinwesen oder häusliche Gewalterfahrungen und werden je nach Bedarfen in die Familien „gerufen“. Die Teammitglieder müssen daher sehr selbstständig arbeiten.³⁸

C: Das „Holistic Multi-Team Model“ hat die Koordination von Angeboten zum Schwerpunkt. Dieses Modell ist häufig in Stadtteilen zu finden, in denen bereits viele Familienbildungsangebote und u.U. mehrere CCs existieren. Das Modell hat einen Vernetzungscharakter und versucht Familien ihre Unsicherheit und Ängste zu nehmen ein Angebot zu besuchen bzw. sich an den jeweiligen Träger zu wenden. Das Outreach-Team hat die Koordination zur Aufgabe und die Bereitstellung einiger eigener ergänzenden Fachkompetenzen. Die Erreichung von „how-to-reach“-Familien ist ebenso ein Schwerpunkt, der bei diesem Modell verfolgt wird. Dazu gehört dann auch die Begleitung jener Familien zu den Services. Dabei ist das letzte wichtige Element, dass aufgrund der Vielzahl an Organisationen und Einrichtungen, die dieses koordinierende Modell zu vereinen versucht, die jeweilige Familie nicht von zu vielen unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften aufgesucht wird, damit sie sich nicht „durchgereicht“ o.ä. fühlt.³⁹

D: Das „Community Development Model“ arbeitet vorrangig informativ, Fragen beantwortend, motivierend und will Familien nur ggf. vermitteln. Es ist als ein grundlegendes Modell von Familienbegleitung für alle Familien mit Kindern zu verstehen. Praktisch begehen die

³⁸ Es lässt sich hier ein gegensätzliches Verständnis dieses Modells festhalten: NESS besagt auf der einen Seite, dass die Arbeit dieses Modells in Gegenden zutage tritt, welche sehr unterschiedliche Familien mit verschiedenen sozioökonomischen Verhältnissen beheimaten (vgl. NESS, 2006, S. 6 sowie S. 39). Dagegen erklärt Jahns (2011) auf der anderen Seite, dass das Generic Team-Modell in sehr benachteiligten Gegenden eingesetzt wird, in denen auch ausschließlich sehr benachteiligte Familien leben (vgl. Jahns, 2011, S. 44). Da Jahns sich aber ebenso auf die Quelle NESS, 2006 bezieht, die hier aber Gegensätzliches aussagt, hat die Autorin der vorliegenden Arbeit sich ebenso auf die Ursprungsquelle bezogen und diese einer genauen Analyse unterzogen.

³⁹ Dieses Modell hat sich in der Evaluation der CCs als besonders hilfreich erwiesen. Die Mitarbeitenden des FOS betonten wie individuell, flexibel und intensiv sich hierbei mit den Familien arbeiten ließe, da auf ein sehr großes Repertoire an Spezialist*innen zurückgegriffen werden kann (vgl. NESS, 2006, S. 57)

Outreach Worker, welche nach diesem Modell arbeiten, immer zu zweit das Einzugsgebiet.⁴⁰ Der Sozialraum ist in unterschiedliche Rundgangs-Routen aufgeteilt, die alle 14 Tage begangen werden.

E: Das „Focused Intervention Model“ ist speziell dafür da, kein Kind, das im Einzugsgebiet des jeweiligen CC lebt, aus den Augen zu verlieren und die Entwicklungsstände jener Kinder in regelmäßigen Abständen durch Screenings zu überprüfen (mit 18, 24, 30 und 36 Monaten). Hierbei schlägt sich der Slogan der Labour-Regierung „Every Child Matters“ besonders deutlich nieder (vgl. The Stationary Office, 2003, S. 3 f./ DoH, 2004, S. 11). Der Fokus dieses FOS-Modells liegt auf der Sprachentwicklung und -bildung der Kinder. Dadurch sollen frühzeitig Entwicklungsverzögerungen und Schwierigkeiten erkannt werden. Schwierigkeiten definieren sich nach „Sure Start“, wenn die Kinder nicht eine Punktzahl von 75 % im Bereich der generellen Entwicklung erreichen oder aber einen Score zumindest von 85 % für die Sprachbildung und -entwicklung. Wenn ein Unterschreiten dieser Grenzen der Fall ist, wird ein zielgerichtetes individuelles Förderangebot für das Kind und dessen Eltern durch ein Team von pädagogischen Fachkräften entwickelt, welches dann durch Hausbesuche offeriert wird.

F: Das „Health Team Model“ ist das am meisten verbreitete Modell, da es auf die bereits vorhandenen Strukturen in der Geburtsvor- und -nachsorge aufbaut. Das Team besteht zu einem Großteil aus pädagogischen Fachkräften aus dem Gesundheitssektor wie z.B. Hebammen, „Health Visitors“, Therapeut*innen oder Krankenpfleger*innen, aber auch aus „Sure Start“-Fachkräften z.B. Elementarpädagog*innen oder Sozialarbeiter*innen. Ziel dieses Ansatzes ist es die Familien sowohl vor als auch nach der Geburt des Kindes zu begleiten und zu unterstützen. So können sehr frühzeitig Unterstützungsbedarfe für das Kind oder die Eltern erkannt werden wie z.B. Wochenbettdepressionen. Zudem kann damit eine Anbindung der Familien an „Sure Start“-Angebote ab einem sehr frühen Zeitpunkt erreicht und die Familien dorthin begleitet werden. Dabei ist die Dauer der Begleitung der Familien und Anzahl der Besuche sowie die Intensität der Hilfe variabel. Allerdings wird ab einem bestimmten Punkt die Hebamme die Familie immer einer anderen Fachkraft des CCs „übergeben“. Ein Fokus dieses Modells liegt in der Beurteilung, ob und inwieweit eine postnatale Depression vorliegt und welche weiterreichenden Unterstützungsbedarfe die Familie in welcher Weise hat.

G: Dagegen ist das „Voluntary Sector Model“ geprägt durch Angebote, welche durch Ehrenamtliche und durch gemeinnützige Organisationen erbracht werden. Hierfür werden häufig

⁴⁰ Die pädagogischen Fachkräfte, welche im FOS arbeiten, werden in England als „Outreach Worker“ bezeichnet. Da dies ein englischer Fachbegriff ist, wird von einer weiblichen Form abgesehen, da dass den Terminus von der Ursprungssprache wegführen würde.

auch bereits vorhandene Strukturen und Modelle genutzt wie z.B. „Home Start“ oder der „Befriending Service“.⁴¹ Dabei ist der*die Ehrenamtliche nicht zwangsläufig professionell ausgebildet, sondern übernimmt lediglich die Besuchs- und Begleitaufgaben eines Outreach Workers.⁴² Dieses Modell findet sich häufig in Gemeinwesen, welche kein eigenes CC haben. Die Ehrenamtlichen haben die Hauptaufgabe, „das Vertrauen der Familien zu gewinnen und sie in ihrer Entwicklung dahingehend zu unterstützen, dass sie allgemeine, öffentliche Angebote“ (Jahns, 2011, S.45), die durch „Sure Start“ offeriert werden, nutzen. Meistens handelt es sich hierbei um die Nutzung von Gruppenangeboten o. ä.

H: Das „Specialist Home Assistance Model“ unterstützt Mütter und Familien mit Neugeborenen für einen Zeitraum von sechs Wochen nach der Geburt und soll erste grundlegende pflegerisch-gesundheitliche Inhalte vermitteln und die Familie im Haushalt entlasten.^{43 44}

I: Das letzte Design, das „Minimal Outreach and Home Visiting Service Model“, beinhaltet, dass keine Outreach-Aktivitäten stattfinden oder wenn, nur in einer sehr minimalistischen

⁴¹ „Home Start“ ist eine englandweite Organisation, die bei Anfragen z.B. durch das Jugendamt oder CCs etc. Familien, die unter irgendeinem Druck stehen mit einer*inem Freiwilligen zusammenbringt. Der*die Freiwillige verfolgt dabei die Aufgabe, den Familien eine freundschaftliche Unterstützung anzubieten („befriend the families“ (NESS, 2006, S. 19)) und sie bei kleineren Problemen zu unterstützen z.B. Behördengänge, Aufsicht der Kinder, Haushaltsführung oder drohende Isolation. Der Ansatz von „Home Start“ stellt sich hierbei ähnlich zum Ansatz des FOS dar, da er folgendermaßen formuliert ist „to reach the families through home-visiting [...]“ (Mackay & Young, 2013, S. 112). Der Unterschied ist allerdings, dass bei „Home Start“ Freiwillige die Familien begleiten, während beim FOS pädagogische Fachkräfte zum Einsatz kommen. Dafür haben alle Freiwilligen zumindest eine Fortbildung absolviert (im Pen Green CC z.B. über elf Wochen) und bekommen regelmäßige Supervision. „Home Start“ existierte bereits vor „Sure Start“ und deckt in seiner Betreuung nicht nur „Sure Start“-Familien ab, welche ein Kind unter fünf Jahren im Haushalt haben müssen, sondern auch andere Familien. In vielen „Sure Start“-Gebieten sind „Home Start“-Manager in die „Sure Start“-Angebotsplanung einbezogen worden, um von ihren Erfahrungen profitieren zu können und eine gute Kooperationsgrundlage zu schaffen (vgl. Mackay & Young, 2013, S. 112 ff./ NESS, 2006, S. 19/ DfCSF, 2009, S. 30).

Der „Befriending Service“ hat eine ähnliche Zielsetzung wie „Home Start“, nämlich „help families improve their lives, support them to create positive environments for themselves and their children“ (Bourcha 2015, S. 1). Allerdings ist eine der in der Tätigkeitsbeschreibung ganz klar definierten Aufgabe auch die Unterstützung des FOS. Der „Befriending Service“ untersteht im Gegensatz zu „Home Start“ jedoch einem Träger und ist lediglich in drei „Councils“ in England zu finden u.a. in dem Londoner Stadtteil, indem die Autorin das Portman Early Childhood Centre besucht hat. Auch hier gibt es für die Freiwilligen regelmäßige Supervision (vgl. Bourcha, 2015, S. 1/ Kluge, 2016b, S. 8 f.).

⁴² In Pen Green in Corby ist dies sehr geläufig und „Home Start“ hat dort einen sehr großen Anteil am FOS, da „Home Start“ sogar die „birth visits“ macht, welche jede Familie, die ein Kind bekommt, erhält. „Home Start“ übernimmt somit, neben den oben beschriebenen Zielen im „Voluntary Sector Model“, mit den „birth visits“ zusätzlich eine herausragende und besonders wichtige Aufgabe im Bereich des FOS in Pen Green (vgl. Mackay & Young, 2013, S. 112 f./ Kluge, 2015, S. 12).

⁴³ NESS (2006) hat bei diesem Modell festgestellt, dass es immer wieder zu Unsicherheiten und Konflikten zwischen den Mitarbeitenden des „Special Home Assistance Models“ und Hebammen gekommen ist. Auf der einen Seite fühlen sich die Hebammen in ihrer Professionalität evtl. herabgesetzt, dass Semiprofessionelle eine ähnliche Arbeit ausüben und die Semiprofessionellen, dass sie z.B. bloß ein Angebot von Hebammen sind (vgl. NESS, 2006, S. 44).

⁴⁴ Es lässt sich hier eine Ähnlichkeit dieses FOS-Modells u.a. zu dem deutschen Projekt „welcome“ festhalten, auch wenn sich einige Unterschiede in Bezug auf den Zeitraum der Besuche wie auch auf etwaige Kosten festhalten lassen, wie später in dieser Arbeit diskutiert wird (vgl. welcome, 2016a, o.S. sowie Kapitel 5.1.3)

Form. Beispielsweise. nur in Form von der Möglichkeit an Gruppenangeboten teilzunehmen (vgl. NESS, 2006, S. 6 f. sowie S. 38 ff./ Jahns, 2011, S. 43 ff.).

3.2 Ziele und Praxis

Es lässt sich durch die Vielzahl an Modellen mit ihren verschiedenen Schwerpunkten bereits erahnen, dass der FOS ein umfassendes Modell für Hilfen darstellt, weshalb Outreach Worker auch unterschiedlichen Professionen angehören (vgl. Jahns, 2011, S. 47/ Ahmed, o.J., S. 4/ Parkin, o.J., S. 3). Outreach Worker sind z.B. Hebammen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen, Psycholog*innen, Kindheitspädagog*innen, Therapeut*innen, aber auch Ehrenamtliche oder Linguist*innen mit einer Fortbildung etc. (vgl. NESS, 2006, S. 48/ Kluge, 2016b, S. 4/ Jahns, 2011, S. 48). Da nicht jede*r Outreach Worker in allen Lebensbereichen Experte*in ist, wird der FOS auch gerne als „sign-posting“ bezeichnet (Ahmed, o.J., S. 2/ Kluge, 2016a, S. 4/ Patel et al., 2010, S. 18).

Was genau ist unter „outreach work“ zu verstehen? Es ist sinnvoll, sich mit dem Wortursprung von „outreach work“ auseinanderzusetzen: Betrachtet man die Übersetzung von „outreach work“ als zusammenhängenden Terminus, wird klar, dass der Ansatz konträr ist zu dem, wie die meisten Hilfen für Familien in Deutschland offeriert werden. Denn primär und sekundär präventive aufsuchende Hilfen für Familien in Deutschland gibt es nur wenige und v.a. nicht flächendeckend (vgl. Kapitel 5.1.3). Der Ausdruck „outreach work“ bedeutet übersetzt „aufsuchende Sozialarbeit“ oder „mobile Arbeit“ (vgl. Frampton, 2013, S. 399/ Dohrmann & Johnson, 2015, S. 84). Hier wird bereits deutlich, dass es nicht darum geht, hauptsächlich vom Büro aus zu agieren und dort Angebote zu offerieren, zu denen die Adressat*innen kommen müssen.

Betrachtet man sich nun die einzelnen Teile des Terminus wird das noch verständlicher: Denn das englische Wort „outreach“ beinhaltet, dass Services zu den Menschen nach Hause gebracht werden bzw. dorthin, wo jene viel Zeit verbringen (vgl. Cambridge University Press, 2008, S. 1010). Nimmt man diesen Bestandteil noch weiter auseinander lässt sich feststellen, dass „out“ „aus (...heraus)“, „hinaus (gehen)“, „heraus (kommen)“, „zu ... hinaus“ aber sogar auch „nicht zu Hause“ oder „draußen“ bedeutet (vgl. Freese et al., 2002, S. 207/ Walther et al., 2006, S. 374). In vorliegendem Fall also ein Herauskommen aus dem Büro. Und wie die Übersetzung ebenso zeigt, findet etwas nicht bei sich zu Hause statt, sondern eben in jenen Wohlfühlorten der Familie.

Was bedeutet nun aber der Wortteil „reach“? Dieser lässt sich mit „erreichen“ oder „gehen zu“ übersetzen, wobei „reaching out“ auch „die Hand nach etwas ausstrecken“ bedeutet (vgl. Freese et al., 2002, S. 242/ Walther et al. 2006, S. 435). „Reaching out (to somebody)“ inkludiert ebenso den Sinngehalt, dass eine Person versucht, mit einer anderen (einer Einzelper-

son als auch einer Gruppe) in Kontakt zu treten, um dieser zu helfen oder sie einzubeziehen (vgl. Cambridge University Press 2008, S. 1180). Diese Bedeutungen bestätigen nochmals, dass es bei „outreach work“ darum geht, Familien zu erreichen und zu begleiten, wie man z.B. einem Kind bei einer Straßenüberquerung die Hand anbietet und sie zu ihm ausstreckt, sodass es die Hand ergreifen kann und sich sicherer fühlt. Das gleiche Gefühl soll den Eltern durch den FOS vermittelt werden.

Die Übersetzung von „work“, was „Arbeit“ heißt, betont, dass es jedoch auch eine Tätigkeit ist, nämlich, dass die pädagogischen Fachkräfte arbeiten (vgl. Freese et al., 2002, S. 344/ Walther, 2006, S. 606). Arbeiten wiederum bedeutet, wenn man das Wort etymologisch beurteilt, u.a. „angestrengt tätig sein“, also dass arbeiten nicht immer einfach und erholsam ist (vgl. Dudenredaktion, 2007, S. 46).

Es geht demnach um eine mobile und aufsuchende Tätigkeit für Familien, mit der ein Service für jene angeboten wird und die für die pädagogischen Fachkräfte anstrengend sein kann.

Dieser Service wird dabei so früh wie möglich angeboten. Also optimaler Weise bereits vor der Geburt oder sobald wie möglich danach (vgl. NESS, 2006, S. 14/ McLeish, 2008, S. 89/ Bastek, 2012, S. 170). Die Kontaktaufnahme erfolgt über unterschiedliche Kanäle:

- a) Rundgänge durch den Stadtteil
- b) Willkommensbesuche zu Hause bei Familien mit Neugeborenen oder Hinzugezogenen
- c) Ggf. ergänzend: sog. „baby clinics“⁴⁵

Dabei ist eine Kontaktaufnahme mit einer bestimmten Anzahl an Stunden pro Familie zur Möglichkeit eines guten Austausches und eines Beziehungsaufbaus das praktizierte Ziel. Ahmed (o.J.) spricht sich für drei Auftaktbesuche aus, die, wenn möglich durch einen FOS, der die Familiensprache spricht, durchgeführt werden sollten. Wenn diese drei Termine vorüber sind, wird ein Meeting durchgeführt, wie die Familie weiter betreut werden soll, wenn diesbezüglich Bedarf besteht (vgl. Ahmed, o.J., S. 5/ Patel et al., 2010, S. 17 f. sowie S. 21). Ergänzend gibt eine andere Einrichtung den Richtwert von durchschnittlich 1,7 Besuchen pro Monat an, was sich mit der Angabe von Jahns (2011) nach der jede Familie ein- bis zweimal Besuche im Monat erhält, deckt (vgl. NESS, 2006, S. 27/ Jahns, 2011, S. 43/ Ahmed, o.J., S. 4).⁴⁶ Es ist wie in jedem Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit als auch der „Frühen Bildung“ so, dass für einige Familien mehr Zeit aufgewendet wird als für andere. Die zur Verfügung stehende Zeit wird so je nach Bedarf umgelagert (vgl. Kluge, 2016b, S. 21). Der Aufbau von Vertrauen und einer Beziehung stellen grundlegende Elemente bei der Arbeit des Outreach

⁴⁵ Zu den „baby clinics“ vgl. Kluge, 2015 sowie 2016b.

⁴⁶ Dabei sind Telefonkontakte je nach Situation eine Alternative zum persönlichen Besuch (vgl. Williams, 2008 S. 69).

Workers dar (vgl. Jahns, 2011, S. 43/ Save the Children, 2007, S. 21). Der Outreach Worker wird zu einer*m Familienbegleiter*in für die Familie. NESS (2006) benennt ein solches Key-Worker-Prinzip auch als Eckpfeiler eines guten FOS (vgl. NESS, 2006, S. 64). Grundlegend ist eine stets anerkennende und wertschätzende Grundhaltung wie jene der EECs bzw. CCs. Der Auftaktbesuch sollte, wie erwähnt, so früh wie möglich erfolgen, am besten bereits während der Schwangerschaft oder zumindest kurz nach der Geburt. Ein ähnliches Vorgehen, das dem Prinzip „so bald wie möglich“ entspricht, sollte auch für Familien mit Kindern, welche in den Stadtteil gezogen sind, angestrebt werden. Bei den Besuchen zu Hause ist es für den Outreach Worker wichtig zu beachten, dass sie*er dort nicht zu Hause ist. Daher ist es von Bedeutung sich als Gast zu verhalten und die Hoheitsrolle der Eltern anzuerkennen (vgl. NESS, 2006, S. 31). Die Termine sollten mit den Familien ausgemacht werden, sodass diese sich nicht überrumpelt fühlen und ggf. noch Vorbereitungen treffen können (vgl. NESS, 2006, S. 32).

Die Aufsuchstruktur, ob zu Hause bei den Familien, in „baby clinics“, bei Stadtteil-/ Straßenfesten oder an öffentlichen Plätzen beim allgemeinen „sich über den Weg“ laufen, stellt eine kaum zu übertreffende Niedrigschwelligkeit dar. Sie bewerkstelligt, dass keine Familie verloren geht und den Weg in die Begleitung für ihren neuen Lebensabschnitt in einem ggf. neuen Stadtteil findet (vgl. Jahns, 2011, S. 44/ Patel et al., 2010, S. 17). Neben dem Geben von Informationen ist ein wesentliches Merkmal des FOS, dass sie ihre Adressat*innen zu Ämtern begleiten oder zu sonstigen Aktivitäten, bei denen sie sich unwohl fühlen könnten, zumindest dann, wenn die Familien sich das wünschen (vgl. Barnardo's, 2011, S. 12 f.). Die Daten der Familien erhalten die Outreach Worker prinzipiell vom „Council“. Neben den Besuch- und Begleittätigkeiten gehört auch eine stetige Analyse, welche Angebote es wo im Stadtteil gibt und ob sie warum gut angenommen werden oder warum nicht, zum Teil des FOS-Alltags. Dazu kommt natürlich auch die Strukturierung und konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung der Angebote und des Informationsmaterials.

Auch beim FOS ist das Prinzip des „parents lead“ (NESS, 2006, S. 33) grundlegend. So gelingt es auch, dass die Eltern (wieder) Vertrauen „in soziale Dienste auf[...]bauen“ (Jahns, 2011, S. 46) können.

Evaluationen konnte herausarbeiten, dass Eltern positive Entwicklungen bei ihren Kindern und sich selbst feststellen konnten und sehr zufrieden mit dem FOS waren.⁴⁷ Denn der FOS ist eine Möglichkeit, Eltern und Kinder parallel zu stärken und alle Entwicklungschancen un-

⁴⁷ NESS 2006 hat hierzu Eltern befragt. Dabei ist anzumerken, dass Eltern nur die Angebote beurteilen konnten, welche sie genutzt haben oder noch nutzen. Außerdem wurden nur aktive Eltern in die Umfrage integriert (vgl. NESS, 2006, S. 53). Die Meinung von inaktiven Eltern zu erfahren, wäre natürlich fast noch interessanter und könnte die Ergebnisse optimal ergänzen. Bedauerlicherweise ist dies nicht gegeben, was vermutlich mit den Ressourcen der Studie und in der evtl. Nichtbereitschaft der passiven Eltern begründet werden kann.

mittelbar und umfassend zu verbessern z.B. durch eine Reduzierung von Kriseninterventionen in den Familien oder eine höhere Bildungskarriere bei den Kindern (vgl. Save the Children, 2007, S. 21/ Patel et al., 2010, S. 3 f./ NESS, 2006, S. 9). Oder genauer ausgedrückt: Eltern können sich gesehen fühlen als Expert*innen für ihr Leben und ihre Kinder und ihre Familien werden mit ihren verschiedenen Ressourcen anerkannt. Dadurch können die Eltern auch selbst z.B. mehr *Selbstwirksamkeit*serfahrungen erleben. Gleiches gilt für ihre Kinder (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 14 sowie S. 21/ Jahns, 2011, S. 49/ Patel et al., 2010, S. 4).

Zusammenfassend meint Outreach Working also Folgendes:

„[...] engage families wherever they might be [...]“ (DfCSF, 2009, S. 28). Dieser Definitionsversuch zeigt schon, dass viel getan werden muss. Welche Aspekte dabei in der englischen Vorlage wichtig sind, wird im Folgenden erläutert, wobei das Kindeswohl in England wie auch in Deutschland immer grundlegend ist. Outreach Working ist

- a) das Geben von Informationen, persönlich und schriftlich (vgl. Tunstill & Allnock, 2012, S. 90/ NESS, 2006, S. 26/ Save the Children, 2007, S. 39).
- b) die Angebote näher an die Zielgruppe zu bringen, also sehr niedrigschwellig zu sein (vgl. NESS, 2006, S. 29/ Her Majesty's Revenue and Customs 2011, S. 11 ff.).
- c) der „Gateway“ zu anderen Services. Oder wie Ahmed (2016) es formuliert: „We link people“ (Ahmed 2016 in Kluge, 2016b, S. 5).
- d) das Durchführen von Kursen und anderen Angeboten (in bestimmten Fällen auch bei Familien zu Hause) (vgl. Williams 2008, S. 69/ NESS, 2006, S. 33 sowie S. 54 ff./ Tunstill & Allnock, 2012, S. 90).
- e) Gemeinwesenarbeit (vgl. Tunstill & Allnock, 2012, S. 87/ Save the Children, 2007, S. 32/ Family lives, 2014, S. 1 f.).
- f) die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Gestaltung, Koordinierung sowie Weiterentwicklung der Hilfelandschaft vor Ort (vgl. NESS, 2006, S. 57 f.).
- g) Der Outreach Worker sollte ein*e Begleiter*in der Familie auf ihrem individuellen Bildungsweg auf Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit werden (vgl. Tunstill & Allnock, 2012, S. 90/ Voluntary Action Westminster, 2013, S. 1/ Burn, 2001, S. 30).⁴⁸

⁴⁸ Familien beschrieben Outreach Worker z.B. in Interviews immer wieder mit Worten und Phrasen, wie sie meist nur für Freunde und die Familie verwendet werden (vgl. DfCSF, 2009, S. 85). Vgl. beispielsweise das Eingangszitat dieser Arbeit oder die Zitatessenzen in Kapitel 7.4.3.

3.3 Schwierigkeiten und Herausforderungen

So umfassend wie der FOS agiert, wird deutlich, dass er auch Herausforderungen bewältigen muss. Einige Beispiele werden nachfolgend ausgeführt:

- Ein erstes Problem ist, dass es in England keine allgemeingültige Definition des FOS gibt. Stattdessen werden häufig Aspekte oder Ziele beschrieben, wie beispielsweise bei Patel et al. (2010). Diese besagen, dass Outreach „tends to be conceptualised as a means of providing services within the home or within local community settings, to people who may not normally access them“ (Patel et al., 2010, S. 11). Weitergehend beschreiben sie, dass der FOS eine bestimmte Art von Arbeitsmethode ist, um Familien zu informieren, deren Vertrauen in Hilfen aufzubauen und dadurch die elterlichen Erziehungskompetenzen zu verbessern und eine positivere Entwicklung der Kinder zu begünstigen (vgl. Patel et al., 2010, S. 11/ DfCSF, 2009, S.19). Im vorigen Kapitel wurden deshalb alle Aspekte zusammengebracht, sodass ein Verständnis was der FOS ist, entstehen konnte. Im folgenden Kapitel wird zudem für diese Arbeit und damit die deutsche Einführung eine gültige Definition entwickelt.
- Der FOS sieht sich zunehmend mit immer komplexeren Herausforderungen und Familien mit multiplen Unterstützungsbedarfen konfrontiert (vgl. Barnardo's, 2011, S. 16). Solche Problematiken stellen sich verstärkt kurativ dar und entfremden die Outreach Worker von ihrem eigentlich präventiven Ansatz. Aufgrund der Funktion des FOS als Gateway zu anderen Services zu fungieren, „landen“ die Familien erst einmal beim FOS-Team. Um jedoch ein „Durchreichen“ zu vermeiden und zudem den letztlich passenden Service für die Familie zu finden, sehen sich viele Outreach Worker in der Pflicht, auch solche „referrals“ nicht abzulehnen. Dabei ist die Bearbeitung von kurativen Problemen eigentlich nicht Teil des Aufgabenfeldes des FOS und kann die Mitarbeitenden überfordern, sei es in ihrer Fachlichkeit, in ihrem Zeitbudget und in Abhängigkeitsprozessen seitens der Familien etc. Deshalb muss durch das Management abgesichert werden, dass der FOS nicht in dieser Weise überfordert wird, sondern dass „referrals“ bei komplexen Fällen direkter zu den jeweiligen Expert*innen erfolgen.
- Problematisch kann außerdem sein mit verschiedenen Professionen einen übereinstimmenden Ansatz und eine Betrachtungsweise zu finden, wie eine Hilfe besonders zuträglich sein kann. Immerhin hat jede Profession einen bestimmten Zugang zur Zielgruppe. Zudem haben manche pädagogischen Fachkräfte wie Spieltherapeut*innen eher das Kind im Blick, während z.B. Mitarbeitende der Wohnungsämter eher die Eltern als Ansprechpersonen sehen.
- Aufgrund der vorausgegangenen Herausforderungen ist es umso wichtiger, eine gelingende und intensive Kooperation zwischen Einrichtungen und pädagogischen Fachkräf-

ten zu pflegen. Hier seien nochmals besonders die Mitarbeitenden des Gesundheitssektors in Form von Hebammen und „Health Visitors“ hervorgehoben. Wenn eine Kooperation mit jenen nicht positiv ist, kann dies zu einer weiteren großen Herausforderung für die Outreach Worker werden (vgl. Patel et al., 2010, S. 23).

- Aufgrund der Veränderungen, die durch politische Prozesse immer wieder vollzogen werden, ist es auch beim FOS eine Herausforderung, mit Budgetkürzungen zurecht zu kommen oder auch mit einem Wandel der Zielgruppe (vgl. Kluge, 2016b, S. 3).

Abschließend lässt sich festhalten, dass der FOS viele Herausforderungen zu bearbeiten und Probleme zu lösen hat. Dennoch stellen sich die Chancen und die gewinnbringenden Aspekte so vielfältig und wertvoll dar, dass es sich lohnt, allen Herausforderungen und Problemen offensiv zu begegnen. Zudem ist nachweisbar, dass primäre und sekundäre Prävention, wie der FOS sie betreibt, nachfolgend langwierigere und schwierigere Probleme verhindern kann (vgl. Patel et al., 2010, S. 40/ DFCSF, 2009, S. 1 sowie S. 32 ff.).

4 Definition des Family Outreach Services für die deutsche Einführung

An dieser Stelle werden die bisherigen Erkenntnisse aus der Literatur und die Erfahrungen, wie der FOS in der englischen Praxis umgesetzt wird (vgl. Kapitel 7.2) zusammengeführt. Darauf aufbauend wird eine für die vorliegende Dissertation und anschließend für die deutsche Einführung allgemein gültige Definition des FOS formuliert. Die nachfolgende Definition umfasst sowohl Aufgabenbeschreibungen als auch die Zielsetzung des FOS.

Der FOS ist ein Angebot, welches universell und primär sowie sekundär präventiv ist. Das heißt, der FOS soll alle Familien, die ein Kind bekommen und/ oder neu in eine/ n Stadt/ -teil ziehen, durch eine*n Outreach Worker begleiten. Diese*r soll für die Familien ein*e vertrauensvolle*r Familienbegleiter*in sein. Der Outreach Worker begleitet die Familien (sowohl Kinder als auch Eltern) in ihren individuellen Belangen und Wünschen. D.h. er*sie managed die Bedürfnisse, die die Familien jeweils haben.⁴⁹ Der*die Outreach Worker arbeitet hierbei lebenswelt- und lebenslagenorientiert, schätzt die Individualität jeder Familie und geht auf diese gezielt und flexibel ein. Der Outreach Worker ist stets empathisch, ermutigend, anerkennend und schätzt die Eltern als Expert*innen ihrer Kinder und Lebenswelten. Seine*ihre Aufgabe ist zum einen, zu allen Familien mit Neugeborenen oder Hinzugezogenen eine Beziehung aufzubauen (sowohl durch informelle Rundgänge durch das Gemeinwesen, für das er zuständig ist, als auch in Einzelsettings wie bei Willkommens- oder Beratungsbesuchen bei den Familien zu Hause oder bei Straßenfesten, Stillcafés etc.). Zum anderen soll er*sie den Familien Informationen geben und sie ggf. zu Angeboten begleiten. Outreach Worker kommunizieren die im Stadtteil vorhandenen Angebote näher an die Familien und sind als „Gateway“ zwischen Familien und Einrichtungen zu verstehen. Ergänzend suchen sie Lücken in der Angebotspalette und schließen diese mit Kooperationspartner*innen. Dadurch können in jedem Stadtteil für möglichst alle Aspekte des Lebens für Eltern und ihre Kinder Angebote offeriert werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, arbeitet der FOS eng mit Kooperationspartner*innen zusammen. Alle Kooperationspartner*innen sollten daher als Grundlage eines hochwertigen FOS wertgeschätzt werden und es sollte versucht werden, mit jenen gemeinsame Ziele zu definieren.⁵⁰ Kooperationspartner*innen sind v.a., aber nicht nur: Hebammen, andere Abteilungen des CC, Sozialdienste, Jugendämter, Volkshochschulen, Einwohner*innenmeldeeinrichtungen, Organisationen, welche (ehrenamtliche) Unter-

⁴⁹ Ein Bedürfnis wird verstanden als ein „Verlangen, Wunsch, Benötigtes“ (Dudenredaktion 2007, S. 76), aber auch als Wunsch oder Notwendigkeit, einem bestimmten Mangel an etwas abzuwehren (vgl. Wahrig-Burfeind 2011, S. 237). So z.B. dem Wunsch nach Alltagsentlastung oder der Notwendigkeit eine schimmelfreie Wohnung zu bewohnen.

⁵⁰ Hierzu ist die Möglichkeit, sich regelmäßig auszutauschen und gemeinsame gesicherte Datenbanken und Dokumentationsvorlagen wie z.B. der „Common Assessment Framework“ erstrebenswert.

stützung anbieten, Familienbildungsstätten, Kindertageseinrichtungen/ Kinder- und Familienzentren, Hilfen zur Erziehung, Beratungsstellen wie Schwangerschaftsberatungen etc., Physiotherapeut*innen, Logopäd*innen, Kinderärzt*innen, Geburtskliniken und -häuser.

Als universelles Präventivangebot für alle Familien mit Neugeborenen oder die zugezogen sind, versucht der FOS möglichst stigmatisierungsfrei zu agieren, wobei es dennoch möglich wird einen besonderen Fokus auf die „how-to-reach“-Familien zu legen. Denn jene sind am schwierigsten zu erreichen, können aber am meisten von den Services profitieren. Dazu sind Geduld, Empathie und Kreativität weitere Markenzeichen des FOS.

Generell muss, nach dem englischen Vorbild, auch für Deutschland das Ziel sein jedem Kind einen sicheren (Sure) Start zu ermöglichen! Das gilt, was noch einmal hervorzuheben ist, nicht nur für Neugeborene, sondern auch für Kinder, die neu in einem Stadtteil/ einer Stadt ankommen.⁵¹

Neben diesem großen Ziel sind weitere Bestreben des FOS, dass Familien ermutigt werden, den Stadtteil und seine Angebote zukünftig eigenständig und selbstbewusst für sich zu nutzen und Kenntnisse darüber zu haben, welche Möglichkeiten es für sie und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse gibt. Der FOS soll des Weiteren ermöglichen, dass Familien (wieder) Vertrauen in andere soziale Dienste aufbauen. Das soll auch durch das Ziel, Eltern auf allen Ebenen eines CCs bzw. EECs (z.B. Angebotsauswahl, -ausgestaltung) einzubeziehen, erreicht werden. Alle Familienmitglieder sollen, u.a. unterstützt durch die Outreach Worker, selbstbewusst, selbstbestimmt, selbstwirksam, sicher und resilient ihr Leben verbringen können, welches durch Sozialbeziehungen reich an informellen Zusammenkünften wird.

Neben diesen essentiellen Punkten ist es sehr sinnvoll, wenn der FOS bei Bedarf Ehrenamtliche für die Begleitung von Familien gewinnen und einsetzen kann.

Die in Deutschland deutlich gesetzte Grenze zwischen präventiven Angeboten und solchen, die von den Jugend- und Sozialämtern bedient werden, muss hierbei beachtet werden und auch im Sinne einer Überforderungsvermeidung des FOS handlungsleitend sein.

Generell sind für die deutsche Einführung mit dem gerade beschriebenen Auftrag vorrangig folgende Modelle des FOS oder Mischformen dieser empfehlenswert. Dabei müssen die einzelnen Einrichtungen, Stadtteile und die Lebenssituationen der dortigen Familien berücksichtigt werden und letztlich handlungsleitend sein:

- Das „Whole System Model“ (aufgrund der umfassenden Angebotsfülle)
- Das „Generic Team Model“ (aufgrund der Fokussierung auf Kultur und Sprache)⁵²

⁵¹ Sei es, dass sie von einem anderen Stadtteil dorthin gezogen oder aufgrund von Flucht aus einem anderen Land in jenem Stadtteil angekommen sind etc.

⁵² Da Deutschland ein Land ist, das sehr viele Kulturen beheimatet.

- Das „Holistic Multi-Team Model“ (aufgrund des koordinierenden Moments der Angebote) oder
- Das „Health Team Model“ (aufgrund der engen Zusammenarbeit mit dem Sozial- und Gesundheitssektors).

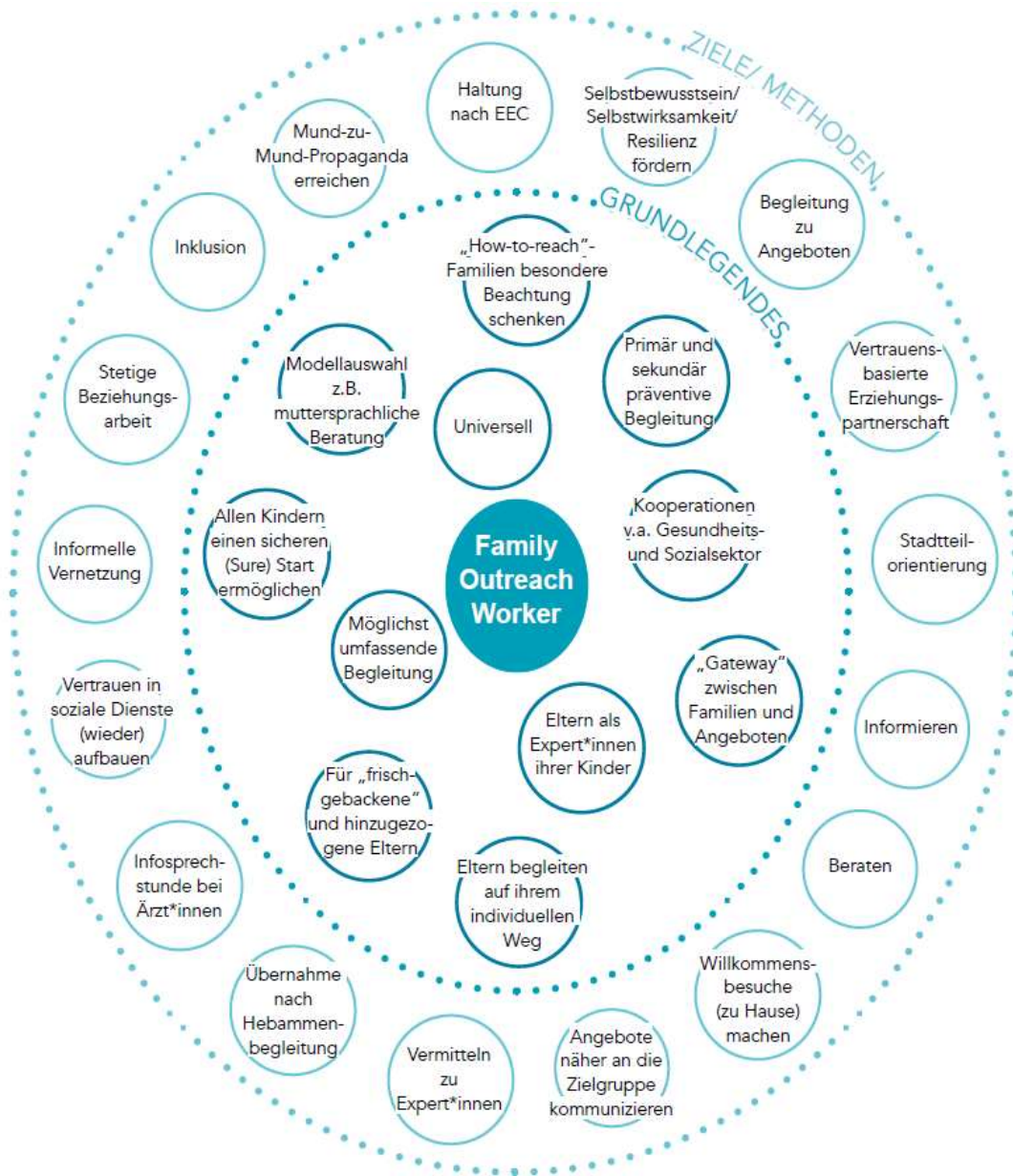
Was die praktische Umsetzung des FOS an deutschen EECs angeht, sei an dieser Stelle auf die Ergebnisse der Forschungen (Kapitel 7) und die daraus formulierten Praxisimpulse und Reflexionsfragen in Kapitel 10 verwiesen.

Die nachfolgende Grafik zeigt zusammenfassend den FOS.

Anhand der Grafik wird verbildlicht, was der FOS ist und wie die zuständigen pädagogischen Fachkräfte, die (Family) Outreach Worker, in den Gesamtkontext einzuordnen sind (innerer Ring). Umgeben von den grundlegenden Aspekten, die den FOS ausmachen, werden sie in zweiter Instanz (äußerer Ring) von den Zielen und Methoden umrahmt, die handlungsweisend für die (Family) Outreach Worker sind.⁵³

⁵³ Nachfolgend wird von Family Outreach Workern geredet, da dieser Begriff die Familie als Zielgruppe hervorhebt.

Family Outreach Service



(Abbildung: Der „Family Outreach Service“ in Deutschland, eigene Darstellung, 2018)

An diesem Punkt stellt sich nun die Frage, wie der FOS in die deutschen allgemeinpolitischen als auch sozialpolitischen Strukturen eingefügt und an diese adaptiert werden kann. Dieser Herausforderung wird sich in den folgenden Kapiteln gestellt.

5 Analyse der Ausgangssituation: Deutschland

5.1 Gesellschaftliche und politische Situation

Staatsform und Politik

Deutschland ist eine Demokratie bzw. eine parlamentarisch-demokratische Republik (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2018a, o.S./ Pötsch, 2009, S. 1/ Bundeszentrale für politische Bildung, 2016, S.1). Die Alltagspolitik wird durch die Bundesregierung, den Bundestag und das Bundesoberhaupt, den*die Bundeskanzler*in, geregelt (vgl. Thurich, 2011, S. 61 f.). In Deutschland gibt es, im Gegensatz zu England, mehr Parteien, die sich regelmäßig zu Koalitionen zusammenschließen und damit eine Regierung bilden (vgl. Thurich, 2011, S. 68 ff./ Deutscher Bundestag, 2017, o.S.).

Aktuelle Regierung: Seit 2005 regiert Angela Merkel als Bundeskanzlerin der CDU/ CSU. Sie ist 2018 zum vierten Mal als Bundeskanzlerin wieder gewählt worden und regiert aktuell in einer großen Koalition mit der SPD (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2018b, o.S./ Deutscher Bundestag, 2018, o.S./ Hebel, 2013, o.S.).

Zudem definiert sich Deutschland als Sozialstaat (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2013, S. 1). Der deutsche Sozialstaat wandelte sich, wie der englische, in den letzten Jahrzehnten vom Wohlfahrtsstaat zu einer neoliberalen Gesellschaft (vgl. Bitzan & Bolay, 2011, S. 19/ Köpfe et al., 2011, S. 1490 f.). Jede*r Bürger*in wird damit zum*zur Akteur*in für das eigene Leben, wobei das Ausfüllen dieses Daseins durch ebenjene Vorstellung des Staates, was ein gutes Leben ist, beeinflusst wird (vgl. Corleis, 2012, S.25 f. sowie S. 54 f./ Schulz-Nieswandt, 2007, S. 852). In Deutschland, als sozialem aber auch neoliberalen Staat, können Menschen in Notlagen Sozialleistungen beziehen. Im Vergleich zu Großbritannien lässt sich diesbezüglich feststellen, dass in Deutschland nur knapp 10 % der Menschen von Sozialleistungen leben. Das sind weit weniger als in England (vgl. Kapitel 2.1) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, o.S.). Dennoch kommt es durch eine Vielzahl von Veränderungen in der Gesellschaft, sei es Globalisierung, Emanzipationsprozesse oder die Entwicklung der Kommunikationsmöglichkeiten zur Freisetzung von Bürger*innen. Das bedeutet, dass die traditionellen Sozialformen und -bindungen häufig nicht mehr gültig sind und anderweitig z.B. durch Peers aufgefangen werden müssen (vgl. Beck, 2012, S. 205-219). Chancengleichheit ist u.a. deshalb, obwohl ein Leitmotiv des deutschen Staates, nur in sehr begrenztem Maß gegeben (vgl. Mack, 2011, S.181).

Die deutsche Gesellschaft

Deutschland befindet sich in einem demografischen Wandel. Die Geburtenrate liegt aktuell bei 1,6 Kindern. In den letzten Jahren ist ein Geburtenwachstum zu verzeichnen. In den Jah-

ren davor z.B. 2014, lag die Geburtenrate noch bei 1,4 Kindern pro Frau (vgl. Grobecker et al., 2016, o.S./ BMFSFJ & Jugend- und Familienministerkonferenz, 2016, S. 1/ Statistisches Bundesamt, 2018, o.S.). Im Ländervergleich hat der deutsche demografische Wandel größere Ausmaße als in Großbritannien (vgl. Hradil, 2012, o.S.).

Deshalb zählt Deutschland zu den Ländern, die stark von einer Zuwanderung von Menschen profitieren können. Hierbei kann die große Flüchtlingsbewegung der letzten Jahre unterstützend wirkend. So kann Menschen eine neue Heimat offeriert werden und gleichzeitig können sie dazu beitragen, dem demografischen Wandel und damit z.B. auch dem Fachkräftemangel in vielen Bereichen entgegenzuwirken. Über 1,5 Millionen Menschen sind seit 2015 nach Deutschland geflüchtet, um hier eine neue Heimat und Schutz zu finden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2018, S. 3 f./ Hradil, 2012, o.S.). Deutschland ist also, aber nicht erst seit dieser Flüchtlingsbewegung, ein Land, in dem viele Kulturen und Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen gemeinsam leben.

In Deutschland unterliegen alle Bürger*innen einer Krankenversicherungspflicht. Entweder sind sie in einer gesetzlichen Krankenversicherung versichert (ca. 87 % der Bevölkerung) oder in einer privaten. Im Gegensatz zu England müssen die deutschen Menschen allerdings Beiträge zahlen. Die Beitragshöhe ist dabei unabhängig von den zu erwartenden Leistungen – jedem*r Bürger*in stehen die gleichen zu. Allerdings ist das Einkommen der Menschen die Grundlage für die Beitragshöhe (Solidaritätsprinzip). Der Beitragssatz bei gesetzlichen Krankenkassen liegt bei ca. 15 % (vgl. Krankenkassenzentrale, 2018, o.S./ Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2015a, S. 3/ Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2015b, S. 3).

5.1.1 Familien- und kindbezogene Leistungen

Die Familien- und kindbezogenen Leistungen werden exemplarisch anhand des Kindergeldes und des Mutterschutzes dargestellt.

In Deutschland gibt es, wie in Großbritannien, Leistungen für Kinder und Eltern. Dabei sind viele auf monetäre Mittel beschränkt. Einige Leistungen sind voraussetzungsunabhängig, andere von z.B. einem bestimmten (geringen) Einkommen abhängig (vgl. Bujard, 2014, S. 1/ BMFSFJ, 2016a, S. 14 ff.).

Das Kindergeld ist in diesem Zusammenhang die wohl bekannteste Leistung in Deutschland. Es ist einkommensunabhängig und dient zur Existenzsicherung des Kindes. Das Kindergeld steht allen Kindern zu, die in Deutschland leben (vgl. Bundeszentralamt für Steuern, 2017, S. 11). Dabei werden sowohl leibliche als auch adoptierte Kinder, sowohl Stiefkinder als auch Pflegekinder (unter bestimmten gesetzlichen Voraussetzungen z.B. das sie dauerhaft bei der Familie leben) berücksichtigt (vgl. Bundeszentralamt für Steuern, 2017, S. 11). Der Kindergeldbezug beginnt ab der Geburt und dauerhaft mindestens bis zur Vollendung des 18. Le-

bensjahres. Unter bestimmten Bedingungen z.B. wenn das Kind in Ausbildung ist o.ä., kann Kindergeld bis zum 25. Lebensjahr bezogen werden (vgl. Bundeszentralamt für Steuern, 2017, S. 13 f.). Für ein Kind das mit einer Behinderung lebt, wird altersunabhängig Kindergeld bezahlt, wenn jenes Kind sich nicht selbst versorgen kann (vgl. Bundeszentralamt für Steuern, 2017, S. 20). Die Höhe des Kindergeldes beträgt 194 Euro jeweils für das erste und das zweite Kind, für das dritte Kind 200 Euro und für jedes weitere Kind 225 Euro (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2018, o.S./ Bundeszentralamt für Steuern, 2017, S. 22).

Für den Schutz der Mutter existiert die Mutterschutzzeit. Grundlegend hierfür ist das Mutterschutzgesetz (vgl. BMFSFJ, 2015b, S. 8). Der Mutterschutz beginnt sechs Wochen vor der Geburt bzw. dem errechneten Geburtstermin und endet acht Wochen nach der Geburt. Bei einer Mehrlingsschwangerschaft oder bei einer Frühgeburt zwölf Wochen nach der Geburt (vgl. BMFSFJ, 2018a, o.S.). Die Mutterschutzzeiten sind somit länger als in England.

5.1.2 Frühe Bildung und deren Rahmenbedingungen in Deutschland

Strukturen von Kinder-, Jugend- und Familienhilfe und Kinderschutz

Die Strukturen von Kinder-, Jugend- und Familienhilfe und Kinderschutz werden, wie in England, von einer Vielzahl von Trägern offeriert. Alle Angebote werden vorrangig im SGB VIII – dem Kinder- und Jugendhilfegesetz – geregelt (vgl. BMFSFJ, 2014, S. 7 f. sowie S. 13 f.). Ergänzend kommen noch andere Gesetzbücher zum Tragen, wie z.B. die Eingliederungshilfe aus dem SGB IX. Im Gegensatz zu Großbritannien werden in Deutschland explizit verschiedene Hilfen als Katalog „Hilfen zur Erziehung“ ausgeführt (SGB VIII). Um den Kindeswohlbedarfen noch besser gerecht werden zu können, wurde 2011 das Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) eingeführt, welches 2012 in Kraft getreten ist. Es steht in engem Zusammenhang mit dem § 8a des SGB VIII, der den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdungen expliziert. Das BKisSchG beinhaltet einen aktiven und umfassenden Kinderschutz und schließt die „Frühen Hilfen“ und damit auch präventive Maßnahmen ein, welche davor nur schwer finanzierbar waren (vgl. Kapitel 5.1.2.1-5.1.2.2). Zudem werden bereits werdende Eltern als Zielgruppe anerkannt (vgl. BMFSFJ, 2016c/ BMFSFJ, 2016a, S. 19 ff.).

Zur Kinder- und Jugendhilfe gehört in Deutschland auch der Bereich der Kindertagesbetreuung und der Kindestagespflege. Die Qualität in Einrichtungen wird zum einen durch das SGB VIII (§§ 22-26) als auch durch die verschiedenen Bildungs- und Orientierungspläne der Länder im Blick behalten (vgl. INT2, 2004, S. 71/ BMFSFJ, 2016c/ BMFSFJ, 2016a, S. 19 ff.). Die Bildungs- und Orientierungspläne werden auch „als grundlegend für die pädagogische Qualität erachtet“ (Roos & Frank, 2015, S. 192) (vgl. Roos & Frank, 2015, S. 192 f./ BMFSFJ, 2016c/ BMFSFJ, 2016a, S. 19 ff.).

5.1.2.1 Aktueller Stand der Frühen Bildung in Deutschland

In Deutschland gibt es ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf eine Fremdbetreuung (Kita oder Kindertagespflege), wobei nicht in allen Bundesländern geregelt ist, welchen Umfang dieser Anspruch hat (vgl. Bock-Famulla et al., 2015, S. 9). Der Bereich der Kindertagesbetreuung ist aufgeteilt in drei Bereiche: Die Krippe für unter dreijährige Kinder, den Kindergarten für drei- bis sechsjährige Kinder und die Schulkindbetreuung. Neben Einrichtungen gibt es die Möglichkeit, Kinder von einer Tagesmutter/ einem Tagesvater betreuen zu lassen.⁵⁴ Die Schule beginnt mit sechs Jahren in der Grundschule.

Im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit ist seit einigen Jahren ein Wandel zu erkennen. Auf der einen Seite werden die Familienpolitik und die damit verbundenen Leistungen betont (vgl. Kapitel 5.1.1-5.1.3). Auf der anderen Seite werden die Bedeutung der frühkindlichen Bildung und damit die Chancen, die sich für Kinder und Familien durch die „Frühe Bildung“ ergeben, erkannt. Das führt auch zu einer Anerkennung des Werts von präventiven Angeboten, was gerade für die deutsche „Frühe Bildungs“- und Erziehungslandschaft einen Paradigmenwechsel darstellt. Die „Frühe Bildung“ wurde zwar nicht neu entdeckt, dafür aber neu wertgeschätzt (vgl. BMFSFJ, 2013, S. 101). Es kam, z.B. durch die PISA- oder EPPE-Studien, zu Diskussionen, wie die Bildungsförderung in den Kitas qualitativ hochwertiger werden kann, um so z.B. auch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen durch z.B. (k)einen Migrationshintergrund und damit die Chancen jedes*r Schülers*in zu Schulbeginn zu überwinden (vgl. Rietmann & Hensen, 2008, S. 9/ Betz, 2013, S. 269/ BMFSFJ, 2016b, S. 6 f.). Resultate sind u.a. die Entwicklung von Kinder- und Familienzentren, um so der Tatsache, dass Elternchancen immer auch Kinderchancen sind, gerecht zu werden. Auch der Ausbau der Kitaplätze für unter dreijährige Kinder ist eine Folge dieser Debatte. Nicht zuletzt aus den vorher genannten Gründen existiert in Deutschland derzeit eine bedeutungsvolle Debatte über die Einführung eines Bundesqualitätsgesetzes für Kitas, um eine hohe Qualität zu sichern. Diese Debatte wird auch durch Caren Marks und Franziska Giffey gestützt (vgl. BMFSFJ, 2018b, o.S./ Finder et al., 2016, o.S./ van Laak, 2016, o.S.).⁵⁵

Neben diesen Veränderungen im Bereich der Arbeit mit Kindern, lassen sich auch Veränderungen bei der Begleitung von Eltern festhalten. Dabei wird der Tatsache Rechnung getra-

⁵⁴ Die Kindertagespflege wird in dieser Ausarbeitung nicht näher diskutiert, da für das Forschungsinteresse der Implementierung des FOS an deutschen EECs Kindertagespflegepersonen keine primäre Rolle innehaben. Kindertageseinrichtungen werden jedoch einbezogen, da jedes EEC und letztlich jedes Kinder- und Familienzentrum, wenn nicht unmittelbar, so zumindest innerhalb ihrer Trägerschaft eine institutionelle Kinderbetreuung offeriert von der aus operiert oder mit der zusammengearbeitet wird. EECs werden so auch als Einrichtungen der Frühpädagogik definiert und beziehen sich in ihrer Konzeption auf die Arbeit mit Kindern und ihren Familien in Kindertageseinrichtungen (vgl. Hochschule Esslingen, 2011, S. 15).

⁵⁵ Caren Marks berichtete bei einem Fachtag zur Vorstellung der Studie von Marx et al. (2017) am 23.06.2017 von dem Vorhaben des BMFSFJ, ein Kitaqualitätsgesetz einzuführen und das derzeit hierüber Verhandlungen geführt werden.

gen, dass Elternschaft sich gewandelt hat und pluralisiert ist (vgl. Kultusministerkonferenz et al., 2016, S. S. 50 ff./ Diller & Schelle, 2009, S. 8/ BMFSFJ, 2016d, S. 5 f.). Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie die Globalisierung, Mediatisierung, Freisetzung der Individuen, Enttraditionierung sowie Individualisierung von Lebenslagen sind Grundlagen für diese Entwicklung (vgl. Huinink, 2014, S. 4/ Tschöpe-Scheffler, 2010, S. 4 ff./ BMFSFJ, 2013, S. 37 ff.). All die genannten Punkte werden unterstrichen durch verhängnisvolle „Fälle von Kindesmisshandlung und –vernachlässigung“ (Paul, 2012, S. 6) als auch die neuen Erkenntnisse aus der Hirnforschung, welche die Bedeutung der ersten Lebensjahre für das gesamte Leben betonen (vgl. Landeshauptstadt Hannover, 2009, S. 3/ Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2013, S. 7).

Es ist eine Tatsache, dass präventive Maßnahmen dennoch nachrangig behandelt werden und in Deutschland mehr auf Intervention als auf Prävention gesetzt wird, v.a. wenn prekäre Haushaltslagen vorliegen (vgl. Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2011, S. 9). Das ist ein Fehler, denn Prävention schützt Kinder und Eltern vor der Entstehung von Problemen und vermeidet längerfristige Maßnahmen und die Manifestation von benachteiligten Lebenssituationen zum Wohl aller.

Da Eltern fast immer die ersten und wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder und damit fast immer die grundlegende Sozialisationsinstanz sind, müssen auch sie in den Mittelpunkt von Unterstützungsangeboten rücken. Das Elternhaus ist nach wie vor „ein zentraler Ort, um das kindliche Wohlbefinden zu sichern“ (BMFSFJ, 2013, S. 106) (vgl. BMFSFJ, 2013, S. 106/ Cierpka, 2015, S. 15 ff.). Kinder sind deshalb immer im Kontext mit ihren Eltern zu sehen, nicht umsonst wird auch gesagt: „Kinder bringen immer ihre Eltern mit [...]“ (Vogt & Hauser, 2014, S. 1). Aufgrund dessen ist es notwendig, gleichzeitig sowohl das kindliche als auch das elterliche Wohl in den Blickwinkel zu nehmen und die Eltern zu begleiten die bestmöglichen Eltern für ihr Kind zu sein. Und gerade darin sind viele Eltern unsicher (vgl. Roos, 2012, S. 739 ff./ Jungmann & Brand, 2012, S. 724/ Walper, 2015, S. 51 ff.).

5.1.2.2 Frühe Hilfen

Das „Netzwerk Früher Hilfen und Familienhebammen“ oder kurz gefasst die „Frühen Hilfen“ sind eine deutsche Bundesstiftung, die seit 2012 operiert und zum Ziel hat „bundesweit eine Verbesserung der Situation von (werdenden) Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres herbeizuführen. Dieses Ziel soll durch eine Optimierung der Versorgung mit bedarfsgerechten, passgenauen Angeboten zur Information, Beratung und Unterstützung der Familien erreicht werden“ (Bundesinitiative Frühe Hilfen 2014, S. 36)

(vgl. BMFSFJ, 2012a, S. 3).^{56 57} Die „Frühen Hilfen“ basieren auf der Tatsache, dass Föten, Säuglinge und Kleinkinder in besonderem Maße schutzbedürftig sind, da sie noch nicht selbst für sich sorgen und ihre Ängste, ihre Bedarfe etc. nicht richtig äußern können. Sie können sich noch nicht selbst Hilfe holen (vgl. BMFSFJ, 2012b, S. 2). Grundlage für die „Frühen Hilfen“ ist die UN-Kinderrechtskonvention (insb. Artikel zwei bis vier) und das Grundgesetz (hier insb. Artikel sechs Abs. zwei). Ergänzend werden die „Frühen Hilfen“ ausdrücklich im BKiSchG in dem darin enthaltenen KKG (Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz) genannt, beschrieben und dadurch nochmals gesetzlich verankert (insb. Artikel 1 § 1-4 KKG). Inzwischen sind die „Frühen Hilfen“ auch im SGB VIII verankert, indem dort die Begleitung schwangerer Mütter und werdender Väter sowie Eltern von Säuglingen und Kleinkindern benannt wird (§ 16 Abs. 3 SGB VIII). 2007 wurde das „Nationale Zentrum Frühe Hilfen“ installiert. Es hat unterschiedliche Aufgaben z.B. wissenschaftliche Erkenntnisse zu bündeln und eine Übersicht über die unterschiedlichen Projekte der „Frühen Hilfen“ zu erstellen (vgl. Bundesstiftung Frühe Hilfen & BMFSFJ, 2017, S. 9/ Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, 2017, S. 2).

„Frühe Hilfen“ werden vom „Nationalen Zentrum Frühe Hilfen“ zusammenfassend definiert wie folgt:

„Frühe Hilfen bilden lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten für Eltern und Kinder ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren mit einem Schwerpunkt auf die Altersgruppe der 0- bis 3-jährigen. Sie zielen darauf ab, Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern in Familie und Gesellschaft frühzeitig und nachhaltig zu verbessern. Neben alltagspraktischer Unterstützung wollen Frühe Hilfen insbesondere einen Beitrag zur Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von (werdenden) Müttern und Vätern leisten. Damit tragen sie maßgeblich zum gesunden Aufwachsen von Kindern bei und sichern deren Rechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe.

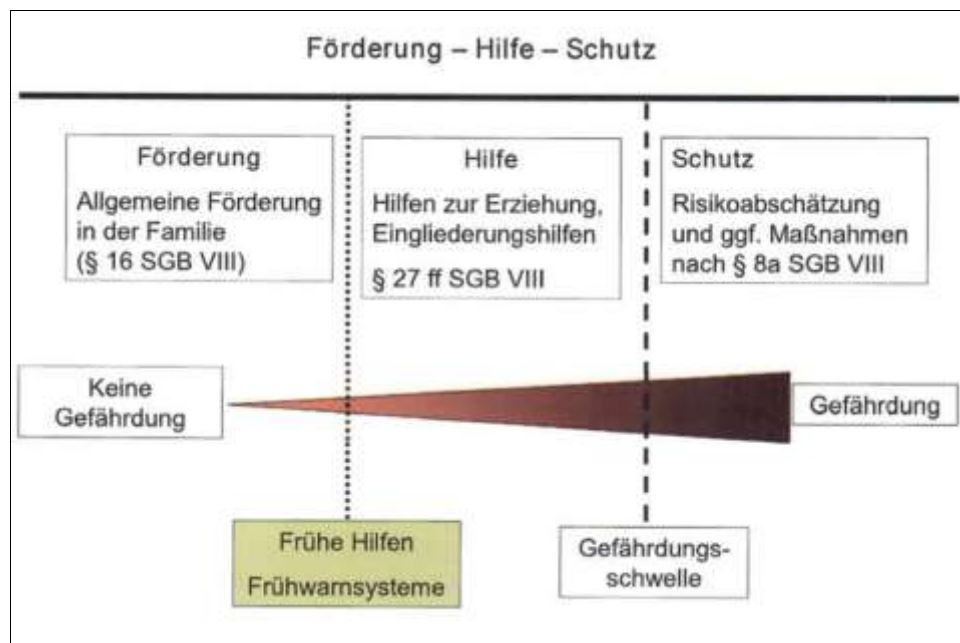
Frühe Hilfen umfassen vielfältige sowohl allgemeine als auch spezifische, aufeinander bezogene und einander ergänzende Angebote und Maßnahmen. Grundlegend sind Angebote, die sich an alle (werdenden) Eltern mit Kindern im Sinne der Gesundheitsförderung richten (universelle/primäre Prävention). Darüber hinaus wenden sich Frühe Hilfen insbesondere an Familien in Problemlagen (selektive/sekundäre Prävention). Frühe Hilfen tragen in der Arbeit mit den Familien dazu bei, dass Risiken für das Wohl und die Entwicklung des Kindes frühzeitig wahrgenommen und reduziert werden. Wenn die Hilfen nicht ausreichen, eine Gefährdung des Kindeswohls abzuwenden,

⁵⁶ Die Bundesstiftung „Frühe Hilfen“ praktizierte vor dem 01.01.2018 als Bundesinitiative „Frühe Hilfen“. Mit der Überführung in eine Bundesstiftung gelang es eine dauerhafte Finanzierung zu sichern (vgl. Bundesstiftung Frühe Hilfen, 2018, o.S.).

⁵⁷ Das gleiche Ziel verfolgt auch der FOS.

sorgen Frühe Hilfen dafür, dass weitere Maßnahmen zum Schutz des Kindes ergriffen werden.

Frühe Hilfen basieren vor allem auf interprofessioneller Kooperation, beziehen aber auch bürgerschaftliches Engagement und die Stärkung sozialer Netzwerke von Familien mit ein. Zentral für die praktische Umsetzung Früher Hilfen ist deshalb eine enge Vernetzung und Kooperation von Institutionen und Angeboten aus den Bereichen der Schwangerschaftsberatung, des Gesundheitswesens, der interdisziplinären Frühförderung, der Kinder- und Jugendhilfe und weiterer sozialer Dienste. Frühe Hilfen haben dabei sowohl das Ziel, die flächendeckende Versorgung von Familien mit bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten voranzutreiben, als auch die Qualität der Versorgung zu verbessern“ (Begriffsbestimmung „Früher Hilfen“, verabschiedet auf der 4. Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des „Nationalen Zentrums Früher Hilfen“ am 26.06.2009, hier aus: Nationales Zentrum Früher Hilfen, 2014, S. 13).



(Abbildung: Förderung – Hilfe – Schutz, Jakob, 2006 & Schone, 2008 in BMFSFJ, 2009, S. 188 sowie Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz, 2012, S. 11)

Durch die Definition und die Grafik wird deutlich, wie „Frühe Hilfen“ im Zusammenhang mit anderen Hilfen und auch mit der allgemeinen Begleitung von Familien stehen: Die „Frühen Hilfen“ helfen Familien auf dem Kontinuum „Keine Gefährdung – Gefährdung“ möglichst bei Nicht-Gefährdung zu verbleiben. Sie sind daher primär und sekundär präventiv.

Datenschutz in den Frühen Hilfen

Ziel „Früher Hilfen“ ist es auch, dass sog. Jugendamts-Hopping zu vermeiden. Das beinhaltet, dass bei dem Umzug einer Familie das neu zuständige Jugendamt die bisherigen Erkenntnisse über die Familie erhält, um das Wohlergehen der Kinder weiterhin zu sichern (vgl.

BMFSFJ, 2012a, S. 4). Auch deshalb steigt im Bereich „Früher Hilfen“, in dem viele Professionen gemeinsam für die Familien zusammenarbeiten, der Bedarf Informationen zu teilen. Prinzipiell ist jede Datenweitergabe verboten, es sei denn, sie ist von den Adressat*innen ausdrücklich erlaubt (vgl. Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung & Nationales Zentrum Früher Hilfen, 2015, S. 7). Liegt allerdings ein gewichtiger Grund bzw. ein höherwertiges Rechtsgut vor wie z.B. das Wohl des Kindes, gilt zwar die oben genannte Richtlinie, allerdings wird diese eingeschränkt und es herrscht nun der Grundsatz: „So viel wie nötig, so wenig wie möglich“ (vgl. Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung & Nationales Zentrum Früher Hilfen, 2015, S. 8). Dabei ist allerdings zu beachten, dass gerade in der Begleitung von Familien die Weitergabe von familienbezogenen Daten an z.B. das Jugendamt zu einem Vertrauensverlust und damit zu einem Bruch der Arbeitsbeziehung zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft „Früher Hilfen“ führen kann (vgl. Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung & Nationales Zentrum Früher Hilfen, 2015, S. 10). Dabei gilt auch, dass, sobald sich für eine Informationsweitergabe entschieden wird, die Eltern darüber informiert werden, auch wenn sie gegen eine Weitergabe sind (sog. Transparenzgebot). Zumindest dann, wenn das Wohl des Kindes dadurch nicht weiter gefährdet wird (vgl. Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung & Nationales Zentrum Früher Hilfen, 2015, S. 13 ff.). Neben den gerade genannten Handlungsmaximen ist zu betonen, dass für die unterschiedlichen Akteur*innen der „Frühen Hilfen“ unterschiedliche gesetzliche Grundlagen zum Datenschutz gelten. Die Arbeit von Jugendämtern richtet sich unmittelbar nach dem SGB VIII. Die Gesundheitsämter orientieren sich an den Gesetzen des öffentlichen Gesundheitsdienstes und im Gesundheitsbereich sowie bei pädagogischen Fachkräften freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die zu den sog. Berufsgeheimnisträger*innen nach Artikel 1 § 4 KKG gehören (z.B. Ärzt*innen, Hebammen, Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen) gilt die Bestimmung nach Artikel 1 § 4 KKG:

„Werden [...] gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen bekannt, so sollen sie mit den Kindern oder Jugendlichen und den Personensorgeberechtigten die Situation erörtern und, soweit erforderlich, bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Die Personen [...] haben zur Einschätzung der Kindeswohlgefährdungen gegenüber dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe Anspruch auf Beratung durch eine insofern erfahrene Fachkraft. Sie sind zu diesem Zwecke befugt, dieser Person die dafür erforderlichen Daten zu übermitteln; vor einer Übermittlung der Daten sind diese zu pseudonymisieren“ (Artikel 1 Absatz 4 KKG).

Im Laufe der Jahre konnte evaluiert werden, dass die „Frühen Hilfen“ hilfreich sind, um die Helfelandschaft und nachfolgend die Lebenssituationen von Familien mit jungen Kindern zu verbessern. Hierbei sind Kooperationen von großer Bedeutung. Allerdings wird angemerkt, dass gerade im Bereich der Gesundheitsversorgung (Kliniken, niedergelassene Ärzt*innen, und niedergelassene Hebammen) und v.a. in der psychischen und psychiatrischen Betreuung von Familien nur wenige Kooperationen bestehen (vgl. Bundesinitiative Frühe Hilfen, 2014, S. 36 ff.).

Angebote der Frühen Hilfen

Allgemein anerkannt und weit verbreitet sind Kurse für Eltern und Gruppenangebote. Dabei sind aufsuchende Services, insbesondere durch Personen aus dem Gesundheitsbereich wie Hebammen oder Familienhebammen, besonders beliebt und werden auch von belasteten Familien sehr viel häufiger in Anspruch genommen als solche mit Komm-Struktur (vgl. Kapitel 5.1.3) (vgl. Bundesinitiative Frühe Hilfen, 2014, S. 41).

Kostensparnis durch die Frühen Hilfen

Was die Kostensparnis angeht, so zeichnen die „Frühen Hilfen“ als präventive Maßnahmen im Vergleich zu Interventionen ein eindrucksvolles Bild, was die Ergebnisse von „Sure Start“ bestätigt.⁵⁸

Prinzipiell werden durchschnittlich 7.274 Euro pro präventiv begleiteter Familie, in den meisten Fällen jedoch sogar unter 1.000 Euro benötigt, um die Familie zu unterstützen. Die Kosten bei interventiven Maßnahmen liegen beträchtlich höher (13-159-fach höher, je nach Fall) (vgl. Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2011, S. 77 ff./ Meier-Gräwe & Wagenknecht, 2012, S. 27 f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die „Frühen Hilfen“ in den letzten Jahren eine große Entwicklung durchlaufen haben. Dennoch besteht noch viel Bedarf wie z.B. eine flächendeckende, vereinheitlichte und transparente Struktur zu schaffen, sodass das bis dato noch unüberschaubare Feld der „Frühen Hilfen“ mit all seinen mannigfaltigen Angeboten übersichtlicher wird. Zudem ist es notwendig, eine stetige Qualitätssicherung voranzutreiben.

⁵⁸ Die nachfolgenden Hochrechnungen beziehen sich auf das „Frühe Hilfen“-Projekt „Guter Start ins Kinderleben“, welches allerdings unter bestimmten Bedingungen als zu verallgemeinerndes Szenario fungieren kann (vgl. Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2011, S. 3).

5.1.3 Angebote präventiver aufsuchender Elternbegleitung und Zwischenfazit

Im Folgenden werden einige ausgewählte präventive und aufsuchende Projekte und Angebote für Familien mit Neugeborenen detailliert vorgestellt. Alle werden in Deutschland praktiziert und weisen einen Bezug zum FOS auf. U.a. werden drei Arten von Willkommensbesuchen analysiert. Auf diese tabellarisch vorgestellten Angebote aufbauend, werden noch weitere Projekte und Angebote ausgeführt, die allerdings nur in kleinem Rahmen dargestellt werden, da sie z.B. keine schriftliche Konzeption vorweisen können. Dennoch ist eine Erwähnung zur besseren Vollständigkeit des Überblicks über präventive Angebote für Eltern mit Neugeborenen in Deutschland notwendig und sinnvoll.⁵⁹

Bevor die drei verschiedenen Varianten der Willkommensbesuche vorgestellt werden, soll an dieser Stelle das „Aktionsprogramm Familienbesucher“ (Laufzeit: 2007-2012) vorangestellt werden (vgl. Baden-Württemberg Stiftung, 2012, S. 8/ Stiftung Kinderland, 2012, o.S.). Dieses bietet die Möglichkeit, Willkommensbesuche in einen fundierten Rahmen zu setzen, indem es im Laufe der Projektlaufzeit das Ziel erfüllte, ein Ausbildungs- bzw. „Fortbildungskonzept für Willkommensbesuche nach der Geburt zur Information junger Eltern“ (Fegert et al., 2012, Deckblatt) zu entwerfen. Durch das „Aktionsprogramm Familienbesucher“ existiert ein wissenschaftlich evaluiertes und zudem auf Erfahrungen basierendes Konzept, wie Mitarbeitende ausgebildet und Willkommensbesuche durchgeführt werden sollten (z.B. Ablaufmodell). Die Berücksichtigung des Familienbesuchercurriculums ist daher bei jeder Form von Willkommensbesuchen als Ankerpunkt und Handlungsleitlinie zu empfehlen. Zudem wird dort das sensible Thema „Datenschutz“ intensiv bearbeitet, was ein großer Gewinn für die Willkommensbesuchsofferten sein kann (vgl. Fegert et al., 2012, S. 6 ff./ Baden-Württemberg Stiftung, 2012, S. 8 ff.). Bei den drei Varianten von Willkommensbesuchen spielt das Aktionsprogramm allerdings eine nur geringe Rolle. Das liegt u.a. daran, dass sowohl Herford als auch Berlin nicht zum Bundesland Baden-Württemberg gehören. Stuttgart hingegen liegt zwar im Zielgebiet des Aktionsprogramms, bezieht sich in seiner Willkommensbesuchsarbeit jedoch auf die Stadt Dormagen.

⁵⁹ Es wird bzgl. der in dieser Arbeit benannten Projekte und Angebote kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Begleitungsangebot: WILLKOMMENS BESUCH (VARIANTE A): BEISPIEL LANDESHAUPTSTADT STUTTGART	
Träger und Finanzierung	Stadt Stuttgart – durchgeführt durch die Sozialpädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen der Beratungszentren für Jugend und Familie (Stuttgarter Jugendamt) in den einzelnen Stadtteilen.
Laufzeit	Die Willkommensbesuche sind seit 2010 ein dauerhaftes Angebot der Stadt Stuttgart.
Zielgruppe	Alle Eltern, die ein Kind bekommen und in Stuttgart wohnen.
Zugangswege zu Familien	Die Eltern erhalten zwei Briefe und sofern sie wollen einen Willkommensbesuch.
Pädagogische Fachkräftequalifikation	Die Willkommenbesucher*innen sind Angestellte der jeweiligen Beratungszentren und damit Sozialpädagog*innen oder Psycholog*innen. Alle werden zu Beginn ihrer Tätigkeit von Kolleg*innen eingearbeitet.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Familien und v.a. deren Kinder sollen willkommen geheißen und über relevante Themen informiert werden. • Für Fragen zur Verfügung stehen. • Die Familien sollen eine Kontaktperson vor Ort im Beratungszentrum kennenlernen. • Der Willkommensbesuch soll Familien anregen, die Leistungen der Jugendhilfe oder andere familienbezogene Angebote in Anspruch zu nehmen.
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Die Eltern erhalten ein Begrüßungsschreiben vom*von der*dem Bürgermeister*in, der*die den Besuch ankündigt und danach einen weiteren Brief vom Beratungszentrum mit einem konkreten Terminvorschlag und dem Hinweis, dass die Geschenke (Handtuch und Elternbegleitbuch) auch abgeholt werden können. Die Familie kann den Termin auch verschieben. Der Besuch findet in der Regel sechs bis acht Wochen nach der Geburt statt. • Die Mitarbeitenden des Beratungszentrums verfügen sowohl über allgemeines Wissen, was für Familien erfahrungsgemäß wichtige Themen sind, als auch über stadtteilbezogene Informationen und Kooperationspartner*innen, sodass sie Familien individuell und möglichst umfassend informieren und beraten können. • Eltern erhalten ein sehr umfassendes und strukturiertes Elternbegleitbuch (jährlich aktualisiert), das folgende Themen beinhaltet: Allgemeine Informationen zu Einrichtungen, bei denen die Familien Beratung, Unterstützung oder Hilfe erhalten können, Entwicklungsschritte des Kindes zum Nachvollziehen und Übertragen auf das eigene Kind, den ersten Elternbrief (s.u.), Notrufnummern, gesundheitsbezogene Informationen, Informationen zu Sport, Bewegung, Spiel und Freizeitaktivitäten, Kinderbetreuungshinweise, Familienbildungsangebote, Beratungsstellen, wirtschaftliche Hilfen, Informationen zur Wohnsituation, Informationen aus den einzelnen Stadtbezirken. Zudem beinhaltet das Elternbegleitbuch auch Gutscheine für z.B. die Stadtbücherei. • Es gibt die Möglichkeit, den sog. Elternbrief zu abonnieren, der in bestimmten Zeitabständen bis zum 9. Lebensjahr verschickt wird und Eltern auf die aktuellen Entwicklungsleistungen ihres Kindes aufmerksam macht.

Dauer der maximalen Begleitung	Die Kalkulation für einen Besuch liegt bei 20 Minuten. In der Regel dauert der Besuch aber 30 Minuten. Wenn weiterer Beratungsbedarf besteht, werden zusätzliche Termine ausgemacht, sodass eine längerfristige Begleitung möglich ist.
Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • In allen Stadtteilen in Stuttgart durchgeführt. • Kostenlos. • Dauerhaft finanziert. • Das Elternbegleitbuch ist sehr umfassend, dennoch übersichtlich und kann Eltern Fragen beantworten. • Der Elternbrief begleitet Eltern bis zum neunten Geburtstag ihres Kindes.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird konstant eine hohe Anzahl an Familien erreicht (zwischen über 70 % und 80 %), wobei viele der nicht zu Hause Besuchten ihre Willkommensgeschenke (Handtuch und Elternbegleitbuch) abgeholt haben. Dadurch liegt die Quote höher. • Die Rückmeldung der Familien zeigt die Wertschätzung und positive Wertung der Willkommensbesuche. So finden sie 80 % sehr gut oder gut. • Auch das Elternbegleitbuch findet Anklang: 80 % erlebten es als sehr hilfreich oder hilfreich. • Das Elternbegleitbuch macht fast dreiviertel der Eltern neugierig, weitere Angebote für sich und ihre Kinder zu nutzen.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Die Besuche benötigen viel Zeit, wobei v.a. die Anfahrtswege viel Zeit „schlucken“. Die pädagogischen Fachkräfte erstreben deshalb ein Dienstfahrzeug. • Durch die steigende Geburtenrate und den Zuzug von Familien in den Ballungsraum Stuttgart werden mehr pädagogische Fachkräfte benötigt. • Einige Eltern äußern, dass die 30 Minuten zu kurz sind und die pädagogischen Fachkräfte gelegentlich in Zeitnot geraten. • Viele Eltern wünschen sich z.B. ergänzend im Elternbegleitbuch eine zentrale Nummer für Rückfragen im Elternbegleitbuch sowie eine Übersicht über alle Spielplätze und wo Wickel- und Stillmöglichkeiten vorhanden sind.
Wissenschaftliche Begleitung	Das „Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz“ (ism) evaluierte die „Frühen Hilfen“, welche die Stadt Stuttgart zur besseren Beteiligung von Eltern einsetzt. Bei dieser Evaluation waren auch die Willkommensbesuche ein Thema. Davon abgesehen existiert keine wissenschaftliche Begleitung.
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Die Stadt Stuttgart beschreibt für die Hausbesuche, die im Auftrag des Oberbürgermeisters stattfinden, eine extra formulierte Haltung der pädagogischen Fachkräfte, um zu gewährleisten, dass die Ziele erreicht werden und die Familien Vertrauen fassen können. • Das Stadtmuseum äußert den Wunsch, das Willkommenshandtuch auszustellen, da es so viel Anklang findet. • Die Stadt Stuttgart bezieht sich bei der Ausgestaltung der Willkommensbesuche auf die Stadt Dormagen, welche schon sehr viel länger und erfolgreich Willkommensbesuche durchführt. • Neben den Beratungsstellen gibt es in Stuttgart zusätzlich die sog. Familieninformationen, die Familien nutzen können, wenn sie Informationen benötigen.

Literatur	Stadt Stuttgart, 2017, Stadt Stuttgart, 2015, Stadt Stuttgart, 2013, Stadt Stuttgart, 2011, Stadt Stuttgart, 2010, Stadt Stuttgart, 2009, Schmolke & Schmutz, 2015, Gespräch mit Frau Lau 2017 (Netzwerkkoordination „Frühe Hilfen“).
Fazit in Bezug auf den FOS	<p>+ Eltern erhalten durch den Besuch, das Elternbegleitbuch sowie die Elternbriefe sehr viele Informationen und werden immer wieder an die Unterstützungsmöglichkeit durch das Beratungszentrum erinnert. Dieses „Da-sein“ und im Gedächtnis bleiben will auch der FOS erreichen.</p> <p>+ Das Elternbegleitbuch ist sehr informativ ebenso wie die Elternbriefe. Die Erstellung eines solchen Ordners ist für den FOS vorbildhaft.</p> <p>- Familien, die beim Willkommensbesuch nicht zu Hause sind oder die Geschenke persönlich abholen, profitieren nicht von dem Angebot, obwohl evtl. ein Begleitungsbedarf besteht. Hier ist noch Optimierungsbedarf.</p> <p>- Zugezogene Familien mit kleinen Kindern werden nicht erreicht. Das will der FOS zusätzlich erreichen und könnte hier als Ergänzung dienen.</p>

	Begleitungsangebot: WILLKOMMENSBesuch (VARIANTE B): BEISPIEL BUNDESHAUPTSTADT BERLIN (besonders die Bezirke Pankow, Steglitz-Zehlendorf und Tempelhof-Schöneberg)
Träger und Finanzierung	Stadt Berlin, durchgeführt durch den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD).
Laufzeit	Dauerhaft.
Zielgruppe	Alle Familien, die ihr erstes Kind bekommen sowie alle Hinzugezogenen, die ein Kind unter einem Jahr haben. Zudem alle Familien, welche ein zweites oder drittes Kind etc. erwarten und „Risikoindikatoren“ (Stadt/ Land Berlin 2008, S. 2) aufweisen. In besonderen Fällen werden auch Schwangere bereits durch den KJGD begleitet. Ab dem vierten Kind erhalten Familien wieder alle einen Willkommensbesuch.
Zugangswege zu Familien	Über das Landesamt für Bürger- und Ordnungsangelegenheiten. Von dort werden Daten an den KJGD übermittelt, welcher die Eltern anschreibt und einen Terminvorschlag für einen Hausbesuch anbietet. Es wird beim Nicht-Zustandekommen des vorgeschlagenen Ersttermins noch ein weiterer Termin vorgeschlagen.
Pädagogische Fachkräftequalifikation	Nicht genau definiert, aber die Willkommensbesuche werden in der Regel von Sozialarbeiter*innen durchgeführt, die ggf. noch eine Weiterqualifikation haben, teilweise auch von Psycholog*innen.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Übermittlung präventiver Hilfeangebote für Familien, die folgende Themen beinhalten: Gesundheitsbezogene Informationen, Informationen zu gesetzlichen Leistungen wie Elterngeld und Unterstützung bei finanziellen Problemen z.B. Wohngeldanspruch, Informationen z.B. Eltern-Kind-Gruppen, Familienzentren sowie Kinderbetreuungssettings, Informationen zu Vaterschaftsanerkennungen und Sorgerecht, Beratung bei familiären, gesundheitlichen und sozialen Fragen und Problemen, Beratung über die Pflege, Ernährung, Entwicklung, Gesundheitsstörungen und Unfallverhütung z.B. auch Vermeidung des plötzlichen Kindstodes und Notrufnummern. • Es wird eine möglichst umfassende Beratung angestrebt. • Es soll durch die Willkommensbesuche ein frühzeitiger Kinderschutz gewährleistet werden.
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Einmalige Hausbesuche innerhalb der ersten sechs Wochen nach der Geburt mit der Übermittlung allgemeiner Informationen sowie individueller Beantwortung von Fragen der Familien und Übergabe von Informationsbroschüren. Hierfür ist eine Dauer inkl. Vor- und Nachbereitung und Fahrtwegen von 120 Minuten vorgesehen. • Weitere Begleitung bei Bedarf ist möglich. • Eltern werden zudem an versäumte Früherkennungsuntersuchungen erinnert (sog. U-Untersuchungen). Sie erhalten auch das Angebot für einen Hausbesuch, indem die Bedeutung der U-Untersuchungen thematisiert wird, wenn sie eine solche versäumt haben. • Berlinweiter einheitlicher Dokumentationsbogen.

Dauer der maximalen Begleitung	Vorrangig ein Besuch, danach bei Bedarf einzelne Termine zu bestimmten Themen, aber auch, bei Bedarf, intensivere Begleitung möglich.
Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • In allen Berliner Bezirken durchgeführt. • Kostenlos. • Durch staatliche Behörden finanziert.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird nun eine 100 % Quote eingeführt, sodass künftig alle Familien einen Willkommensbesuch erhalten. • Generell wird auch zum jetzigen Zeitpunkt bereits eine sehr hohe Besuchsquote erreicht z.B. in Berlin Steglitz-Zehlendorf von 78 % im Jahr 2016, also ein ähnlicher Wert wie in Stuttgart.⁶⁰
Herausforderungen, Probleme	Derzeit gibt es keine übergreifende und zusammengefasste Konzeption oder Auftragsbeschreibung, nach der sich die pädagogischen Fachkräfte in den zwölf Berliner Bezirken richten können. Die Aufgabenbeschreibung muss durch mehrere Gesetzestexte (s.u.) zusammengetragen werden. In einzelnen Bezirken wird dieses Manko durch eine Erstellung einer Auftragsbeschreibung gelöst z.B. in Berlin Tempelhof-Schöneberg.
Wissenschaftliche Begleitung	Keine – es wird lediglich eine stadtinterne Statistik geführt.
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Die Willkommensbesuche in Berlin beruhen v.a. auf Gesetzestexten. • Berlin-Neukölln bietet eine App „Gesundes Neukölln“ an, über die Eltern passende Angebote finden können. • Es gibt einen ausführlichen Dokumentationsbogen für die Willkommensbesuche zur Erfassung der Lebenssituation des Kindes und seiner Familie. Dieser beinhaltet folgende Themenbereiche: Daten des Kindes, wann wurden Familien per Brief angeschrieben, Datum des Hausbesuchstermins (angemeldet und durchgeführt), Daten zur Geburt (Verlauf), ob der Säugling gesehen wurde, Schwangerschaftsverlauf, ob das Kind gestillt wird, welcher Kinderarzt*ärztin, welche Hebamme, Gesundheitszustand des Kindes, Apgar-Index, U-Untersuchungsstand, Familiensituation, wirtschaftliche Situation, Liste zu beliebigen Beratungsthemen (Leistungen des KJGD, Elterliche Sorge, Kita, Finanzielle Hilfen, Unfallverhütung, weiterer Beratungsbedarf).
Literatur	BKiSchG, SPD; Die Linke; Bündnis 90/Die Grünen, 2016, Stadt/ Land Berlin, 2008, Stadt/ Land Berlin, 2009, Stadt/ Land Berlin, 2006, Stadt/ Land Berlin, o.J.a, Stadt/ Land Berlin, o.J.b, Bezirksamt Pankow, o.J.a, Bezirksamt Pankow, o.J.b, Bezirksamt Pankow, o.J.c, Bezirksamt Pankow, o.J.d, Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, o.J.a, Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, o.J.b, Gespräche mit Frau Lieberenz (Pankow) 2017 und Frau Gotthans (Tempelhof-Schöneberg) 2017 (beides Leitungen in ihren Bezirken beim KJGD).

⁶⁰ Neuere Daten konnten der Autorin noch nicht übermittelt werden.

Fazit in Bezug auf den FOS	<ul style="list-style-type: none">+ Der zweiseitige Dokumentationsbogen bietet einen Rahmen zur Erfassung der jeweiligen Lebenssituation des Säuglings und kann daher als eine gute Vorlage auch für die Umsetzung des FOS dienen, wenngleich sehr viele Informationen erhoben werden. Es muss diskutiert werden, inwieweit alle nötig sind, sodass die sensiblen Daten der Familie geschützt werden können.+ Die vorgeschlagene Zeitkapazität von zwei Stunden pro Familie bietet für ein entspanntes Erstgespräch einen guten Rahmen und schafft gute Ausgangsbedingungen für ein Vertrauensverhältnis. Das ist besser als in der Stuttgarter Variante.- Es gibt kein stadtweit ausgearbeitetes Konzept, auf das zurückgegriffen werden kann. Das sollte beim FOS nicht passieren.- Es gibt keine wissenschaftliche Begleitung bzw. Evaluation, sodass etwaiges Optimierungspotential noch unklar ist. Auch das sollte beim FOS nicht passieren.
-----------------------------------	---

<p>Begleitungsangebot: WILLKOMMENS BESUCH (VARIANTE C): BEISPIEL STADT HERFORD – dort bekannt unter dem Namen „Chancenreich“</p>	
Träger und Finanzierung	Stadt Herford und die Carina-Stiftung. Finanziert wird das Projekt durch beide Träger und implementiert wird es durch „Chancenreich e.V.“ (Projektträgerverein). Die Kosten belaufen sich auf 500.000 Euro pro Jahr.
Laufzeit	2009 bis zunächst 2019.
Zielgruppe	Alle Eltern, die ein Kind bekommen und in Herford wohnen.
Zugangswege zu Familien	Zwei Hausbesuche durch eine*n sog. Familienbesucher*in, der*die Informationen mitteilt und das Programm „Chancenreich“ vorstellt. Es findet ein Hausbesuch direkt nach der Geburt statt und einer, wenn das Kind ein Jahr alt ist.
Pädagogische Fachkräfte-qualifikation	Die pädagogischen Fachkräfte werden Familienbesucher*innen genannt. Sie sind ausgebildete oder studierte pädagogische Fachkräfte aus dem Sozial- oder dem Gesundheitsbereich.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Familien erreichen. • Gesundheit der Kinder durch eine bessere Vorsorge optimieren. • Elternkompetenz und Sicherheitsgefühl fördern. • Einen frühen Kitabesuch fördern. • Herford für Familien attraktiver machen.
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Angebote sind für Familien kostenlos. • Es gibt ein Modulsystem, welches vier Bereiche beinhaltet, <ul style="list-style-type: none"> a) die zwei Hausbesuche durch die*den Familienbesucher*in inkl. Überreichung eines Elternhandbuches, in dem viele Informationen zu Kinderärzt*innen, Hebammen, Kitas, Freizeitangeboten, Gesundheitsförderung, der allg. kindlichen Entwicklung, pädagogischen sowie wirtschaftlichen Hilfen zu finden sind. b) die Wahrnehmung aller Vorsorgeuntersuchungen (sog. U-Untersuchungen inkl. U7a-plus). c) die Anmeldung des Kindes in einem Kindergarten spätestens zum dritten Geburtstag des Kindes. d) die Teilnahme der Eltern an einem Elternbildungsangebot (z.B. „PEKiP“-Kurs, „FuN“-Baby, „Starke Eltern – Starke Kinder“). • Bei Erfüllung aller Module erhält die Familie 500 Euro (eine Staffellung in zwei Auszahlungsraten zum ersten und dritten Geburtstag des Kindes ist möglich). • Die Familienbesucher*innen kooperieren eng mit allen relevanten Akteur*innen. • Zudem bieten sie auch selber z.B. Elterncafés, Spielgruppen oder Geburtsvorbereitungskurse an.
Dauer der maximalen Begleitung	Bis zum dritten Geburtstag und wenn die zwei Besuche vollendet sind. Eine weitere Begleitung der Familien bei Bedarf wird durch die*den Familienbesucher*innen organisiert z.B. durch Familienhebammen.

Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Das Bonussystem inkludiert, dass Eltern 500 Euro erhalten, wenn sie alle Module abschließen. • Das Modulsystem, um möglichst umfassende Begleitung zu sichern. • Geh-Strukturen.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Die wissenschaftliche Begleitung (s.u.) verdeutlicht die Potenziale von „Chancenreich“. Es werden unterschiedliche Ziele erreicht: Beispielsweise konnten gleichermaßen benachteiligte als auch nicht benachteiligte Familien begleitet werden. Es wird eine sehr breite Angebotspalette offeriert und das Elternhandbuch sowie die Familienbesuche und die Elternbildungskurse werden gut genutzt. Außerdem entwickeln sich Eltern im Sinne der Ziele von „Chancenreich“ weiter z.B. in Bezug auf die Meinung über gesunde Ernährung oder die Bedeutung der Vorsorgeuntersuchungen. In Bezug auf die Kinder lässt sich festhalten, dass „Chancenreich“-Kinder meistens früher eine Kita besuchen, ein besseres Sozialverhalten zeigen und einen größeren Wortschatz haben.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Die Diskussion, ob Eltern bezahlt werden sollten, um ihrem Kind einen bestmöglichen Start zu ermöglichen. • Die Weiterfinanzierung nach Laufzeitende.
Wissenschaftliche Begleitung	Durch die Freie Universität Berlin, die das Modell evaluiert hat. Hierbei wurde ein Schwerpunkt auf die Erhöhung der Anregungsqualität in den Familien gelegt.
Sonstiges	Die Idee Eltern zu bezahlen, sodass sie ihrem Kind den bestmöglichen Start ins Leben bieten, kann kontrovers diskutiert werden.
Literatur	Spiewak, 2015, Chancenreich e.V., o.J., Freie Universität Berlin, 2015a, Freie Universität Berlin, 2015a, Freie Universität, 2015b.
Fazit in Bezug auf den FOS	<ul style="list-style-type: none"> + Durch das Bonussystem gelingt es eine sehr hohe Anzahl von Familien bis zum dritten Geburtstag ihres Kindes zu begleiten. Eine solche Begleitung über einen längeren Zeitraum ist auch für den FOS erstrebenswert, wenn diesbezüglich Bedarf besteht. + Herford gelingt es alle Bevölkerungstypen zu erreichen. Das will auch der FOS erreichen. - Das Bonussystem kann sehr kontrovers diskutiert werden. - Nach Ende der Laufzeit ist eine Finanzierung noch ungewiss. Der FOS könnte hier bei Nichtfinanzierung übernehmen und auch die zugezogenen Familien begleiten.

Begleitungsangebot: HEBAMMENVERSORGUNG → hier mit dem Fokus auf die Wochenbettversorgung	
Träger und Finanzierung	Deutschland im Rahmen der Krankenkassen.
Laufzeit:	Unbegrenzt und dauerhaft, da durch den Bund finanziert.
Zielgruppe	Alle Frauen, die ein Kind bekommen haben (ggf. schon während der Schwangerschaft) und ihre Kinder.
Zugangswege zu Familien	Jede Frau muss sich aktiv eine Hebamme suchen. Sie erhält ggf. Hilfe durch den*die Frauenarzt*ärztin.
Pädagogische Fachkräftequalifikation	Mindestens Ausbildung zur Hebamme ggf. weitere Qualifizierungen z.B. zur Familienhebamme oder Stillberaterin.
Ziele	Primär präventive Begleitung der Mutter und ihres Kindes in der Trias Schwangerschaft – Geburt – Wochenbett: Bindungsaufbau zwischen Mutter und Kind, Säuglingspflege, Gesundheitsförderung, Abklären der gesundheitlichen Situation der Mutter z.B. Wochenbettdepression, und der Kinder, Stillberatung, allgemeine Beratung zur neuen Lebenssituation und Auffangen sowie Beruhigen der Mutter bei Unsicherheiten, generelle Stärkung der Eltern sowie Sicherung des Kindeswohls.
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Vorrangig: Aufsuchende Arbeit durch Hausbesuche bei den Familien. • Im Bereich von Geburtsvorbereitungs- oder Rückbildungskursen sowie Vorsorgeuntersuchungen in der Schwangerschaft teilweise auch mit Komm-Struktur.
Dauer der maximalen Begleitung	Direkt nach der Geburt besteht ein Anrecht auf tägliche Besuche bis das Kind zehn Tage alt ist. Danach gibt es noch das Recht auf 16 weitere Termine bis zur Vollendung der 12. Lebenswoche des Kindes. Viele Hebammen bieten den Müttern allerdings auch nach dieser Zeit noch die Möglichkeit an, sich bei Fragen, beispielsweise zur Einführung der Beikost, bei Ihnen zu melden.
Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Durch den Bund finanziert und gesetzlich verankert. • Sehr gute Annahme durch alle Mütter unabhängig von ihrem Hintergrund.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Durch den Bund finanziert und gesetzlich verankert. • Gesellschaftlich angesehen und nicht stigmatisierend.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Derzeit gibt es, bedingt durch verschiedene Aspekte wie z.B. die Haftpflichtsituation von Hebammen, einen großen Mangel an Hebammen, weshalb die Versorgung der Mütter und ihrer Kinder nicht sichergestellt ist. • Die Frauen müssen selbst aktiv werden und sich eine Hebamme suchen. Viele Mütter (z.B. von den sechs Interviewpartnerinnen dieser Arbeit vier) finden keine Hebamme.
Wissenschaftliche Begleitung	Durch die Akademisierung gibt es immer mehr Abschlussarbeiten über diesen Bereich und u.a. dadurch auch immer mehr wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Hebammenwesen.

Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Für Familien, die einen erhöhten Bedarf haben, gibt es die Möglichkeit der intensiveren Begleitung durch die Familienhebammen, die v.a. im Rahmen der „Frühen Hilfen“ gefördert und finanziert werden. • Der Hebammenberuf wird seit 2008 akademisiert und inzwischen bieten über zehn Hochschulen ein Hebammenkundenstudium sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene an.
Literatur	<p>SGB V § 134a, zu Sayn-Wittgenstein, 2007, Hebammenverband, 2017, Hebammen Verband Baden-Württemberg, 2014, Ärztlicher Ratgeber, 2017, Hebammenverband, 2015, Bundesinitiative Frühe Hilfen, 2013, Gespräche mit den interviewten Müttern und der Pretest-Mutter, im Rahmen der Interviews für diese Dissertation als auch danach über ihre Erfahrungen mit Hebammen.</p>
Fazit in Bezug auf den FOS	<p>+ Die Hebammenversorgung ist deutschlandweit und dauerhaft finanziert. Der FOS könnte von einer engen Zusammenarbeit profitieren und die Angebote könnten sich gegenseitig ergänzen.</p> <p>+ Die Hebammenversorgung ermöglicht eine intensive Begleitung der Familien mit gleichzeitiger Niedrigschwelligkeit, was der FOS auch will. Es gibt gleiche Ausgangsbedingungen.</p> <p>- Die berufspraktischen Rahmenbedingungen für die Ausübung des Hebammenberufs sind stark verbesserungswürdig. Eine Eingliederung von Hebammen z.B. an EECs, wie beim FOS, wäre eine Lösung für einzelne Gebiete, um Hebammen im FOS-Team ein sicheres Arbeitsverhältnis anzubieten.</p> <p>- Es gibt zu wenige Hebammen, was mit einer Verbesserung der Rahmenbedingungen zur Berufsausübung verbessert werden könnte. Der FOS könnte dazu beitragen.</p>

Begleitungsangebot: SONNENKINDER – Gesund und geborgen aufwachsen in Stuttgart	
Träger und Finanzierung	Vorrangig Stadt Stuttgart und Veronika-Stiftung, aber auch Sozialdienst katholischer Frauen, Marienhospital, St. Anna-Klinik, Caritas Stuttgart, Vinzenz von Paul-Kliniken gGmbH und die Evangelische Gesellschaft Stuttgart.
Laufzeit	Projektlaufzeit von 10/2011 - 80/2014, jetzt als Regelangebot der Stadt Stuttgart dauerhaft installiert.
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Während der Projektlaufzeit: Alle Mütter, die im Marienhospital oder der St. Anna-Klinik in Stuttgart ein Kind bekommen haben. So konnte ein Drittel aller neugeborenen Kinder erreicht werden (insg. 1700 Kinder). Zusätzlich wurden alle Mütter unabhängig vom Entbindungsort, die sich eigeninitiativ bei „Sonnenkinder“ gemeldet haben, beraten. Wenn möglich und wo notwendig wurden auch schwangere Frauen begleitet. • Ab Ende der Projektlaufzeit: Alle Mütter der fünf Geburtskliniken in Stuttgart.
Zugangswege zu Familien	Aufsuchen auf den Entbindungsstationen und aufsuchende Arbeit nach Entlassung aus der Klinik.
Pädagogische Fachkräftequalifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Vorrangig Hebammen, Kinderkrankenschwestern bzw. -pfleger und Sozialarbeiter*innen/ Sozialpädagoge*innen o.ä. Professionen → interdisziplinäres Team. • Es werden Fortbildungen zu bestimmten Themen angeboten.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • „Müttern und Familien möglichst frühzeitig Beistand zu leisten, also noch bevor eine eventuelle Notlage entsteht. [...] bis die Familien ihren Weg wieder allein weitergehen können“ (Marienhospital 2012, o.S.). • Brückenbauer*innen sein zwischen Familie und Hilfsangeboten. • Möglichst umfassende individuelle Begleitung und Hilfen offerieren. • Wenn möglich Hilfen aus einer Hand durch das interdisziplinäre Team anbieten. • Klinikpräsenz zeigen. • Einzelfallarbeit. • Ergänzend Gruppenangebote sowie die Vermittlung ehrenamtlicher Familienpat*innen anbieten.⁶¹
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch auf der Wochenbettstation und bei Bedarf auch aufsuchend zu Hause. • Informationen sowie Beantwortung von Fragen direkt vor Ort (die Erstgespräche auf der Wochenbettstation dauern durchschnittlich knapp 22 Min. und benötigen knapp 20 Min. Vor- und Nachbereitung; für Zweitgespräche belaufen sich die Zeiten auf ca. 20 Min. und knapp 26 Min.). • Begleitung zu Beratungsstellen, Ämtern etc. • Vermittlung zu anderen Stellen z.B. Deutschkursen. • Telefonische Beratung, wenn dies gewünscht ist. • Gruppenangebote in Form von Elterncafés mit oder ohne Input und Vermittlung von ehrenamtlichen Familienpat*innen.

⁶¹ Familienpat*innen werden an dieser Stelle vernachlässigt, da nachfolgend z.B. das Angebot „welcome“ vorgestellt wird.

Dauer der maximalen Begleitung	Bis zum ersten Geburtstag des Kindes. Wenn eine Familie (nach dem ersten Willkommensgespräch) „zum Fall“ wird, dauert die durchschnittliche Begleitung durch „Sonnenkinder“ 3,6 Monate, wobei durchschnittlich an jedem zehnten Tag Kontakt besteht.
Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Kinder und ihre Mütter werden noch auf der Wochenbettstation besucht und informiert. • Die Familien können bereits im Krankenhaus Beratung erhalten. • Die Familien können direkt im Krankenhaus an andere Stellen weitervermittelt werden, noch bevor sie nach Hause gehen. • Das „Sonnenkinder“-Team bietet selbst eine intensive Begleitung an, wo es notwendig ist (auch noch nach dem Krankenhausaufenthalt).
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauensvolle Basis aufbauen und damit ein Gespräch sowie eine Begleitung der Familien ermöglichen. • Es konnten auch schwangere Frauen erreicht werden: Ca. ein Fünftel aller Besuchten, was im Projektzeitraum min. 4.537 Familien waren. • Von den 4.537 Familien wurde mit jeder sechsten Mutter ein intensives Erstgespräch geführt und von jenen wurden 44 % zum Fall, der von „Sonnenkinder“ länger begleitet wurde. • Es konnten alle Familien erreicht werden. Hierzu zählen auch und insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund und minderjährige Mütter. Zudem wurde mit Familien mit keinem bis hin zu Familien mit multiplem Hilfebedarf zusammengearbeitet. • Universelles Angebot, das ohne ein Stigmatisierungsmoment mit den Familien in Kontakt tritt. • Es wurde festgestellt, dass sich Familienpat*innen für eine weitere Begleitung der Familien als sinnvoll und gut erwiesen haben. • Überführung in ein Regelangebot der Stadt Stuttgart.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Im Bereich der Familienpat*innen ist es gelegentlich schwierig, Ehrenamtliche zu finden, die auch mit der eventuellen Unzuverlässigkeit von Familien oder mit herausfordernden Situationen umgehen können. • Seit der Überführung in ein Regelangebot ist für die Beratung in den Krankenhäusern am Wochenbett zur Hälfte die Stadt Stuttgart zuständig und zur anderen Hälfte (Marienhospital und St. Anna-Klinik) der Caritasverband. Nach der Entlassung ist die Betreuung in Stadtteile aufgeteilt und die dann stattfindende aufsuchende Arbeit wird durch den Caritasverband oder die Evangelische Gesellschaft Stuttgart vollzogen. So kann aufgrund der unterschiedlichen Träger seitens der Eltern Verunsicherung oder Verwirrung entstehen.
Wissenschaftliche Begleitung	Das Ifas („Institut für angewandte Sozialwissenschaften Zentrum für kooperative Forschung an der DHBW Stuttgart“) begleitete „Sonnenkinder“ während der Projektphase von 2011-2014.
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Die „Sonnenkinder“ gehören zu den Angeboten der „Frühe Förderung von Familien“ der Stadt Stuttgart. • Wenn mehr als zwei Gespräche erfolgen, weil die Familie noch Probleme hat, wird die Familie zum „Fall“.
Literatur	Marienhospital, 2012, IfaS, 2014, Stiftung für gesundheitliche Prävention Baden-Württemberg, 2015, Sonnenkinder, o.J., Stuttgarter Nachrichten, 2015, Caritas Stuttgart, 2011, Gespräche 2017 mit Frau Himmel (Teamleitung) und Frau Bauer, die beide für das „Sonnenkinder“-Angebot arbeiten.

Fazit in Bezug auf den FOS	<ul style="list-style-type: none">+ „Sonnenkinder“ ist dauerhaft finanziert und inzwischen in allen Geburtskliniken in Stuttgart verankert. „Sonnenkinder“ kann als Vorbild für die deutsche FOS-Umsetzung dienen, um fast alle Familien (außer solchen, die in Geburtshäusern oder zu Hause entbinden) zu erreichen und einen leichten Zugang zu jenen zu schaffen.+ Es werden alle Familien unabhängig von ihrem Hintergrund bereits im Wochenbett erreicht. Der FOS könnte die Familien z.B. auch „übernehmen“, wenn „Sonnenkinder“ beendet wird.- Die Vielzahl an involvierten Trägern verursacht eine Unübersichtlichkeit und kann Verunsicherungen aufseiten der Zielgruppe hervorrufen. Dies sollte beim FOS nicht passieren.- Zugezogene Familien fallen durchs Raster. Auch das sollte dem FOS nicht passieren.
-----------------------------------	---

<p>Begleitungsangebot: STADTTEILMÜTTER (hier zusammengefasst am Beispiel Berlin vorrangig der Stadtteile Neukölln, Kreuzberg und Charlottenburg-Wilmersdorf)</p>	
<p>Träger und Finanzierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeweils teilweise über Arbeitsmarktprogramme (Jobcenter), Senat für Stadtentwicklung, Bezirksamt Neukölln, die jeweiligen Träger: Diakoniewerk Simeon gGmbH Bereich Soziales & Integration und Interkulturelles Familienzentrum tam sowie Diakonische Werke Steglitz und Teltow-Zehlendorf e. V., Jugendamt Friedrichsheim-Kreuzberg, Europäischer Sozialfond, Spenden oder über das Landesprogramm „Integrationslots*innen“. • Das Projekt „Stadtteilmütter“ in Neukölln kostet z.B. seit 09/2006 bis 2019 voraussichtlich rund 11 Millionen Euro.
<p>Laufzeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In Neukölln von 2004 bis voraussichtlich Ende 2019. • In Kreuzberg von 2007 bis derzeit Ende 2017 für die derzeit aktiven Stadtteilmütter. Für die Mitte 2017 neu qualifizierten Stadtteilmütter gibt es wieder eine Projektfinanzierung. • In Charlottenburg-Wilmersdorf von 2009 bis theoretisch Ende 2017, allerdings wurde das Profil seit Anfang 2015 den Integrationslots*innen angepasst, sodass dort seit diesem Zeitpunkt keine Stadtteilmütter mehr tätig sind. Die Integrationslots*innen werden alle zwei Jahre neu bewilligt.
<p>Zielgruppe</p>	<p>Mütter mit Migrationshintergrund (vorrangig türkisch, arabisch, kurdisch, osteuropäisch), die Kinder bis zu zwölf Jahren haben. Zudem sind seit der großen Flüchtlingsbewegung seit 2015 auch die Familien mit Fluchterfahrung stärker Teil der Zielgruppe.</p>
<p>Zugangswege zu Familien</p>	<p>Mund-zu-Mund-Propaganda oder über offene Elterncafés z.B. in den Kinder- und Familienzentren. Teilweise gibt es auch Empfehlungen und Anfragen über andere Mütter, die eine Familie kennen, die Hilfe bräuchte oder über kooperierende Einrichtungen.</p>
<p>Pädagogische Fachkräftequalifikation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durch eine vier- bis sechsmonatige Qualifikation ausgebildete Mütter, die davor erwerbsarbeitslos waren und über folgende Themen eine Schulung erhalten: Entwicklung, Gesundheitsförderung und gesunde Ernährung, Sprachentwicklung inkl. Mehrsprachigkeit, deutsches Bildungssystem und Wert des Kindergartens, Bedeutung von Spiel, Erziehung, Medienumgang, Trennung und Scheidung, Kinderrechte, Kinderschutz und Sozialleistungen. • Die Stadtteilmütter haben meist wöchentliche Teamsitzungen. Zudem gibt es noch weitere Schulungen, wenn Bedarf besteht.
<p>Ziele</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mütter über die oben genannten Themen frühzeitig informieren und beraten. • Zugangsbarrieren abbauen und Teilhabe der Familien verbessern. • Ressourcenorientierung voranbringen. • Bildungschancen der Kinder durch Aufklärung über die oben genannten Themen und die allgemeine Stärkung der Mütter steigern. • Stadtteilarbeit. • „Qualifizierung und Förderung erwerbsloser Migrantinnen“ (Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V. 2012, S. 17).
<p>Methode</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen schaffen und einen Austausch auf Augenhöhe, da die Stadtteilmütter selbst Mütter sind, im Stadtteil wohnen und zudem aus demselben Kulturkreis stammen. • Stadtteilmütter fungieren als Multiplikator*innen.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hausbesuche (meist beinhaltet die Begleitung einer Familie zehn Hausbesuche á zwei Stunden, bei denen zehn feste Themenbereiche besprochen werden, allerdings variiert die tatsächlich durchgeführte Anzahl zwischen den Stadtteilen erheblich). • Begleitung der Familien zu Kitas, Schulen, Ämtern etc. • Aufsuchen von Spielplätzen o.ä. • Ansprechbar sein in Kinder- und Familienzentren, Schulen und Kitas etc.
Dauer der maximalen Begleitung	Theoretisch die zehn Hausbesuche, aber letztlich ist dies nicht näher definiert. Stadtteilmütter begleiten Familien unabhängig von den zehn Terminen z.B. auch zu Gesprächen in die Schule.
Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Roter Schal und Informationstasche als Erkennungsmerkmale. • Beratung und Begleitung der Familien durch andere Mütter aus dem gleichen Bezirk, mit dem gleichen Hintergrund und gleicher Muttersprache. • Begleitung der Familien auf der einen Seite. Auf der anderen Seite werden erwerbsarbeitslose Frauen weitergebildet und in Arbeit gebracht, in dem sie sich zu Stadtteilmüttern qualifizieren.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Viele Stadtteilmütter waren zuvor erwerbsarbeitslos und konnten sich in der deutschen Gesellschaft schwer zurecht finden bzw. sich vorstellen einen dauerhaften und geregelten Arbeitsalltag zu haben. Nun gelingt es ihnen, Teil des Arbeitsmarkts zu werden. • Zudem konnten sehr viele Familien durch diese Frauen begleitet werden, was sowohl Entwicklungsmöglichkeiten für die Mütter beinhaltet als auch bessere Bildungschancen für die Kinder. • Inzwischen haben die Stadtteilmütter eine Vielzahl an nationalen wie internationalen Preisen und Auszeichnungen erhalten.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Auch Familien ohne Migrationshintergrund zu begleiten. • Dauerhafte Förderung. • Das Schaffen von festen Arbeitsstellen oder Weiterbildungsmöglichkeiten für ausgebildete Stadtteilmütter, wenn die Finanzierung durch das Jobcenter endet (derzeit häufig nur eine geringfügige Beschäftigung oder Honorarverträge möglich). • Die Begleitung von geflüchteten Familien, welche die Stadtteilmütter nun auch vermehrt begleiten.
Wissenschaftliche Begleitung	Verschiedene Evaluationen vorrangig zu den einzelnen Stadtteilen vgl. Evangelische Hochschule, 2011 (Berlin-Charlottenburg), Stolzenberg et al., 2012 (Berlin-Kreuzberg) und Koch, 2009 (Berlin-Neukölln).
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Stadtteilmütter können inzwischen teilweise über die „Hilfen zur Erziehung“ finanziert werden. • Stadtteilmütter können sich inzwischen zu staatlich anerkannten Sozialassistent*innen weiterbilden.

Literatur	Evangelische Hochschule Berlin, 2011, Tam Interkulturelles Familienzentrum, 2017, Stolzenberg et al., 2012, Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V., 2017, Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V., 2012, Koch, 2009, Diakoniewerk Simeon gGmbH, 2016, Thomsen, 2014, Tagesspiegel, 2016, Bezirksamt Neukölln, 2016, Berliner Woche, 2017. Weitere Informationen stammen aus Gesprächen mit Frau Susem-Kessel 2017 (Kordinatorin der Stadtteilmütter in Berlin-Kreuzberg) sowie Frau Reichert 2017 (Kordinatorin des Teams der Integrationslots*innen des Stadtteils Charlottenburg-Wilmersdorf).
Fazit in Bezug auf den FOS	<ul style="list-style-type: none"> + Den Stadtteilmüttern gelingt es, eine schwer zu erreichende Gruppe von Familien zu erreichen. Das ist vorbildlich und der FOS kann hiervon lernen, wie das in Deutschland funktionieren kann. + Es werden zeitgleich zum einen erwerbsarbeitslose Frauen in Arbeit gebracht und zum anderen Familien auf ihrem Bildungsweg begleitet. Dies ist ein Vorbild, wenngleich der FOS mit höher qualifizierten pädagogischen Fachkräften arbeitet. - Mütter ohne Migrationshintergrund werden nicht begleitet. Das sollte der FOS kompensieren. - Die Finanzierung ist nicht dauerhaft gesichert. Der FOS könnte in Kooperation mit den Stadtteilmüttern eine gemeinsame Konzeption entwickeln, sodass ein Tandem entsteht und die prekäre Situation der Stadtteilmütter aufgefangen werden könnte.

Begleitungsangebot: WELLCOME – Praktische Hilfe nach der Geburt	
Träger und Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • „Wellcome gGmbH“, wobei die Organisation ein Social Franchise-Unternehmen ist und die Teams vor Ort durch Familienbildungsträger organisiert und getragen werden. Die Franchisenehmer*innen zahlen einen jährlichen Betrag (750 Euro) und können daraufhin „wellcome“ umsetzen. Sie bekommen dafür die Idee, die Marke, die Kenntnisse, das Wissen und eine Qualitätssicherung z.B. durch die Landeskoordinator*innen. • In der Umsetzung finanziert sich „wellcome“ zum Großteil aus Spenden, den Beiträgen der Familien (bis zu fünf Euro pro Stunde) und teilweise über öffentliche Gelder. Ein „wellcome“-Team an einem Standort kostet pro Jahr ca. 10.000 Euro.
Laufzeit	Seit 2002 dauerhaft.
Zielgruppe	„Wellcome“ steht allen Familien offen, die ein Kind bekommen haben und sich als „subjektiv hilfebedürftig“ (Tamm (2017) im Gespräch mit der Autorin) definieren. Derzeit gibt es ca. 250 Standorte in 14 Bundesländern (über 4.500 betreute Familien mit über 104.000 Betreuungsstunden).
Zugangswege zu Familien	Familien müssen sich aktiv bei „wellcome“ melden.
Pädagogische Fachkräftequalifikation	Nicht geschulte Ehrenamtliche. Diese bekommen eine Supervision.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastung und Unterstützung der Familien je nach deren Wünschen. • Das Anbieten von Ehrenamtlichen als Oma/ Opa, Freund*in, Nachbar*in oder Tante/ Onkel etc. • Verschnaufpausen für Mütter anbieten. • Schaffen einer Gesellschaft, in der jede*r sich traut ein Kind zu bekommen und diesem ein sicheres Umfeld anzubieten. • Unbürokratisch, individuell, nachhaltig und effizient sein. • Sich transparent und zielgerichtet finanzieren.
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Lokal-Team besteht aus der*m hauptamtlichen Koordinator*in und den Ehrenamtlichen, die in einen Träger der Jugendhilfe eingebunden sind. Die Ehrenamtlichen werden „gematcht“ und suchen die Familie zu Hause auf. Sie tun dort das, was die Familien sich wünschen. Einziger wichtiger Punkt ist, dass der Fokus in irgendeiner Art und Weise auf das Kind bzw. die Interaktion zwischen Mutter und Kind gelegt wird. So wird z.B. das Spielen mit Geschwisterkindern, das Betreuen des Kindes, zuhören und Rat geben oder die praktische Begleitung zum*r Arzt*Ärztin angeboten. • „Wellcome“ will seinem Namen praktisch entsprechen, indem es <i>wellness</i> und <i>welcome</i> verbindet und Familien in dieses Gefühl versetzen will. • Hinschauen und Handeln. • Familien Mut machen und sie ganz allgemein stärken. • Netzwerke mit und für die Familien knüpfen (durch vielfältige Kooperationspartner*innen).

Dauer der maximalen Begleitung	Innerhalb des ersten Lebensjahres für einige Wochen oder Monate für ein- bis zweimal die Woche für zwei bis drei Stunden.
Herausstellungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Familie entstehen Kosten (einmalig eine Gebühr von zehn Euro und dann je Stunde bis zu fünf Euro). Allerdings wird der Betrag verringert oder erlassen, wenn die Familie nicht über ausreichende Mittel verfügt. • Social Franchise-Unternehmen. • Sehr flexibel was die Art der Hilfe angeht.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • 2017 feierte „wellcome“ sein 15-jähriges Jubiläum. Es ist als auch in der Schweiz und Österreich vertreten. • U.a. Angela Merkel ist Schirmherrin. • Mehrfach ausgezeichnet beispielsweise als Modell für Kinderschutz, für Bürgerengagement, durch das „Phineo-Siegel“ oder den „Wirkung-Jetzt-Award“. • Wissenschaftlich zweimal evaluiert, zum einen mit der Feststellung der Steigerung der allgemeinen (Lebens-)Zufriedenheit der Mütter als auch deren Wohlbefinden. Dadurch gleichzeitig eine positive Förderung des Verhaltens der Mütter gegenüber ihren Kindern. Und zum anderen, dass über 90 % „wellcome“ weiterempfehlen. • Die „wellcome“-Gründerin (Rose Volz-Schmidt) bekam das Bundesverdienstkreuz verliehen. • Durch „wellcome“ ist es gelungen, auf die Bedarfe von einer Vielzahl von Familien schnell und kostengünstig zu reagieren und dennoch eine gewisse Qualitätssicherungsschleife zu haben, wenn Familien oder die Ehrenamtlichen Fragen haben.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ehrenamtlichen erhalten keine Supervision, sondern lediglich Fortbildungs- sowie Rückspracheangebote. • Zugangsschwelle dadurch, dass Familien sich aktiv melden und eigenständig Bedarf anmelden müssen. • Sicherung der Finanzierung, da hauptsächlich spendenfinanziert.
Wissenschaftliche Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation durch die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. • Evaluation der Universität Hamburg.
Sonstiges	Neben der praktischen Hilfe nach der Geburt gibt es im Rahmen der „wellcome gGmbH“ auch noch zwei weitere kleinere Aufgabenfelder. Erstens die Patenschaften für Familien in Not, bei denen man für eine finanziell in Not geratene Familie ein Jahr eine Patenschaft übernehmen und monatlich für Spielzeug oder Haushaltsgegenstände zwischen 40-100 Euro spenden kann. Zweitens gibt es die Online-Plattform „ElternLeben.de“, die Eltern zu allen Bereichen des Elterndaseins berät und Informationen sowie Tipps gibt.
Literatur	Wellcome Kirchheim unter Teck e.V., o.J., Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 2006, Wellcome, 2016, Wellcome, 2017a, Wellcome, 2017b, Wellcome, 2017c, Wellcome, 2017d, Wellcome, 2017e, Wellcome, 2017f, Wellcome, 2017g, Wellcome, 2017h, Wellcome, 2017i, Wellcome, 2017j, Wellcome, 2017k, Wellcome, 2017l, Gespräch 2017 mit Frau Tamm („wellcome“-Landeskoordinatorin von Baden-Württemberg).

Fazit in Bezug auf den FOS	<ul style="list-style-type: none">+ „Wellcome“ gelingt es, Eltern zu Hause aufzusuchen und sie individuell zu unterstützen, was beides große Ziele des FOS sind.+ „Wellcome“ kann Familien schnell und v.a. unbürokratisch unterstützen, auch ein Ziel des FOS.- Familien müssen für „wellcome“ zahlen. Das will der FOS vermeiden.- „Wellcome“ begleitet Familien nur kurze Zeit und bietet keine professionelle Begleitung. Der FOS will das anders handhaben. Er will längerfristiger Ansprechpartner sein und v.a. auch professionelle Hilfe anbieten.
-----------------------------------	---

Begleitungsangebot: ELTERNCHANCE = KINDERCHANCE I + II	
Träger und Finanzierung	BMFSFJ sowie der „Europäische Sozialfonds für Deutschland“.
Laufzeit	Zwei Projektlaufzeiten: „Elternchance I“ von 2011-2014 und „Elternchance II“ von 2015-2020.
Zielgruppe	Familien mit Kindern ab der Geburt, vorrangig sog. „bildungsferne“ Familien. Letztlich aber vielmehr die Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu Elternbegleiter*innen, um die Familien beraten zu können.
Zugangswege zu Familien	Nicht definiert. Nach der ersten Projektlaufzeit haben sich aber Tür-und-Angelgespräche/ Bring- und Abholsituationen in den Einrichtungen sowie offene Treffs, Elterncafés, Feste, Ausflüge o.ä. als besonders günstig erwiesen, um Eltern zu erreichen. Dies gilt auch für Familien in belasteten Situationen.
Pädagogische Fachkräftequalifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kostenlose Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, die bereits in der Familienbildung tätig sind (z.B. Kitas, Mehrgenerationenhäusern oder Kinder- und Familienzentren). Die Weiterbildung beinhaltete während der ersten Laufzeit drei Blöcke á drei bis fünf Tage. Während der zweiten wird die Dauer mit 190 Stunden angegeben, umfasst aber auch drei Blöcke mit 3-5 Tagen. Es werden folgende Themen bearbeitet: Bildungsverläufe in Familien und Institutionen, Eltern erreichen, entlasten und motivieren, sozial benachteiligte Eltern und deren Kinder unterstützen, Zugangswege zur Elternarbeit, Beratungstechniken, Zusammenarbeit mit Familien, genderspezifische und interkulturelle Bezugspunkte und fachthematische Kompetenzen wie Entwicklung und Bindung. • Die Weiterbildungen werden von bundesweiten Weiterbildungsträgern offeriert. In der ersten Projektlaufzeit wurden ca. 6.000 Elternbegleiter*innen qualifiziert, in der zweiten werden 9.000 angestrebt.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzende Beratung zu Fragen der Entwicklung, Erziehung und Bildung im Allgemeinen von der Kitaplatzsuche über die Schulwahl bis hin zur Schaffung eines entwicklungsfördernden Umfelds zu Hause. • „Elternchance“ ist Kinderchance“ setzt sich zudem mit folgenden Themen auseinander: Stärkung der Elternkompetenz, Eröffnung von Bildungsoptionen, Diagnostik, Vermittlung von Familien bei Förderbedarf, Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Einrichtungen, Etablierung von innovativer Familienbildung, Schaffen von Netzwerken, Sichtung vorhandener und bei Bedarf Generierung von neuen Angeboten für Eltern, Schaffung von Geh-Strukturen, Motivierung von Eltern, Vermittlung von Eltern, Selbstwirksamkeitserfahrungen von Eltern als Bildungsbegleiter*innen ihrer Kinder stärken und Eltern zur Nutzung weiterer Angebote anregen. • Dadurch sollen letztlich Eltern als Bildungsvermittler*innen für ihre Kinder gewonnen, unterstützt und begleitet werden. • Eltern sollen sich mit den Elternbegleiter*innen in einem Dialog auf Augenhöhe unterhalten können. • Elternbegleiter*innen sollen Vertrauenspersonen darstellen.

Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsuchen und aktives Ansprechen der Familien in Einrichtungen. • Das Erreichen von Familien, welche noch nicht in Einrichtungen verankert sind. z.B. durch das Anbieten von offenen Angeboten. • Für die Familien als wertschätzende kompetente Fachperson zu möglichst umfassenden Bildungsthemen da sein. • Familien sollen durch aufsuchende und niedrigschwellige Arbeit dort erreicht werden, wo sie sich in ihrem Alltag bewegen.
Dauer der maximalen Begleitung	Nicht definiert.
Herausstellungsmerkmale	Bundesprogramm und gefördert durch den „Europäischen Sozialfonds für Deutschland“.
Bisherige Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung von über 6.000 Elternbegleiter*innen deutschlandweit in der ersten Projektphase, wodurch nachfolgend sehr viele Familien begleitet werden konnten. • Erreichung einer bundesweiten Förderung sowie der Förderung durch den „Europäischen Sozialfonds für Deutschland“. • Eine Evaluation (s.u.) zeigte, dass 94 % aller befragten Eltern ihre*n Elternbegleiter*in weiterempfehlen würden. Eltern sind zudem froh über das Expert*innenwissen der pädagogischen Fachkräfte, das Vertrauensverhältnis zu ihnen und können Herausforderungen zu den Thematiken des Projekts selbstständiger und sicherer begegnen. Das gilt auch für ihren Alltag zu Hause. • Elternbegleiter*innen gelingt es immer besser, Familien zu erreichen. • „Elternchance ist Kinderchance“ besitzt eine hohe Praxisrelevanz.
Herausforderungen, Probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zugänge, wie Familien erreicht werden sollen, sind nicht konkret formuliert. So obliegt es der Kreativität der pädagogischen Fachkräfte, die Familien zu erreichen. • Wenn Elternbegleiter*innen in Kitas tätig sind (und nicht unbedingt zum „Elternbegleitung Plus-Angebot“ gehören (s.u.)), so kann es leicht passieren, dass sie „lediglich“ ihre Kitaeltern als Zielgruppe erreichen. D.h. dass viele Eltern erst ab dem dritten Lebensjahr Bildungsbegleitung erfahren, wenn ihr Kind zuvor keine Kita besucht. Gerade Zugezogene oder Eltern mit sehr jungen Kindern fallen durchs Raster, es sei denn, sie sind selbst dahingehend sehr aktiv. • Generell ist das Programm zu sporadisch in Deutschland. So ist es für die Eltern nur Zufall, ob sie von dem Programm profitieren können. Denn nur zwei Drittel aller Jugendamtsleiter*innen kennen „Elternchance ist Kinderchance“ und darauf aufbauend kann man sich vorstellen, dass noch weniger Eltern deutschlandweit von dem Programm Kenntnis haben.
Wissenschaftliche Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Curriculum zur Weiterbildung wurde von der FH Köln wissenschaftlich begleitet. • Die erste Projektlaufzeit wurde durch das „Deutsche Jugendinstitut“ sowie die „Friedrich-Alexander Universität Erlangen Nürnberg“ evaluiert. • Die Resultate der zweiten Laufzeit unterliegen der Prüfung der Europäischen Kommission. • Zudem obliegt es dem BMFSFJ, durch wissenschaftliche Expert*innen, die Qualität sowie den Verlauf des Programms stetig

	zu überprüfen.
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> Neben der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu Elternbegleiter*innen gab es in der ersten Förderphase auch die Möglichkeit für Einrichtungen, am „Elternbegleitung Plus“-Modell teilzunehmen (insg. 100 Einrichtungen). Hierbei wurden die einzelnen Einrichtungen mit je 10.000 Euro pro Jahr unterstützt, um ihre Zusammenarbeit vor Ort mit anderen Bildungsakteur*innen zu fördern. Hierbei geht es v.a. auch um Kenntnisse darüber, wer welches Angebot bereithält und wie am besten zueinander vermittelt werden kann. Zudem sollen Angebote entwickelt werden, um eine bessere Erreichbarkeit von Familien in benachteiligten Lebenssituationen zu ermöglichen. Die zweite Laufzeit setzt einen Fokus auf geflüchtete Familien sowie auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
Literatur	BMFSFJ, 2017c, Europäischer Sozialfonds für Deutschland, o.J., Elternchance, o.J.a, BMFSFJ, 2016d, Walper & Stemmler, 2013, BMFSFJ, 2016a, Elternchance, o.J.b.
Fazit in Bezug auf den FOS	<p>+ „Elternchance ist Kinderchance I und II“ ist wissenschaftlich gut begleitet und auf diese Expertisen kann zurückgegriffen werden. Eine solche stetige Evaluation ist auch für den FOS erstrebenswert.</p> <p>+ Das wissenschaftlich fundierte und erprobte Curriculum der Weiterbildung von Elternbegleiter*innen könnte gute Ansatzpunkte zur Ausbildung von deutschen Outreach Workern bieten.</p> <p>- Es werden nur punktuell Familien durch dieses Angebot begleitet, wobei der FOS Flächendeckung angestrebt.</p> <p>- Es gibt kaum handlungspraktische Hinweise für die pädagogischen Fachkräfte. Handlungsleitlinien müssten nachgearbeitet werden. Diesen Mangel sollte der FOS nicht übernehmen. Hierbei kann für den FOS z.B. auf die Erfahrungen in England zurückgegriffen werden.</p>

Neben den gerade vorgestellten relativ großen Projekten und Services, die wichtigen Aspekte des FOS aufgreifen und deshalb einer besonderen Analyse bedurften, existieren in Deutschland noch weitere Angebote und Initiativen, die Eltern zu bestimmten Themen helfen können:

Beispielhafte Beratungsstellen und Hilfemöglichkeiten für bestimmte Lebenssituationen

- „Frühe Beratung und Hilfen für Familien mit Kindern von 0-3 Jahren“ (ProjuFa, o.J.a)
- „Schwanger und die Welt steht Kopf. Wir sind für Sie da – vertraulich“ (BMFSFJ, 2015c)

Hilfe in bestimmten Situationen

- Sozialberatung in arabischer Sprache (vgl. Familienzentrum Adalbertstrasse, o.J.).
- Offene Sprechstunden für werdende Eltern, bei denen diese Informationen zu bürokratischen Themen wie z.B. Elterngeld erhalten (vgl. Diakonische Bezirksstelle Nürtingen, o.J.).
- Das Projekt „Welcome Mamas“ richtet sich an geflüchtete schwangere Frauen, die durch eine Patin, die einen ähnlichen Kontext aufweist, unterstützt werden (vgl. Welcome Mamas e.V., o.J.).
- Integrationslots*innen, die geflüchtete Menschen unterstützen und ihnen helfen, in ihrem Stadtteil gut und sicher anzukommen. Sie werden auch als Sprach- und Kulturvermittler*innen beschrieben (vgl. Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V., 2016).

Informelle primär präventive Treffs und Angebote

- Eltern- und Kindcafés wie z.B. „Café frida“ in Ostfildern. Dort findet einmal in der Woche für zwei Stunden ein gemeinsames kostenloses Frühstück statt, bei dem sich Eltern mit Kindern bis zu drei Jahren austauschen können. Zudem wird alle zwei Wochen durch Referierende ein Thema wie z.B. Bindung besprochen. Es stehen immer eine pädagogische Fachkraft und eine Familienhebamme zum Gespräch als Veranstaltende zur Verfügung (vgl. friz Ostfildern, o.J.).⁶²
- Wöchentliche Spielgruppen wie z.B. „Griffbereit“. Griffbereit ist eine Spielgruppe für zweisprachig aufwachsende Kinder zwischen einem und drei Jahren, um „die allgemeine kindliche Entwicklung, die Sprachkompetenzen der Kinder und das interkulturelle Miteinander“ (Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg, 2014) zu fördern.
- „Eins plus b“ (Eltern im Netzwerk Sprache plus Bildung). Dieses Angebot besteht für Eltern aller Nationen, auch wenn sie kein Deutsch sprechen. Eins plus b bietet eine wö-

⁶² Neben dem Flyer zu „Café frida“ stammen die Informationen hierzu aus der eigenen Erwerbstätigkeit der Autorin dieser Arbeit, die bei „friz Ostfildern“ und damit auch im Rahmen von „Café frida“ gearbeitet hat und die Einrichtung immer noch regelmäßig, mit Schwerpunkt auf „Café frida“, besucht.

chentliche internationale Spielgruppe sowie einen Elterntreff in Schule und Kindergarten an (vgl. Kinder- und Jugendförderung Ostfildern, o.J.).

Aufsuchende Angebote

- Erweiterte Geburtennachsorge von ProjuFa im Landkreis Esslingen, bei der die Möglichkeit besteht, dass Eltern nach Beendigung der Kassenleistungen bis zum sechsten Lebensmonat des Kindes weiterhin durch eine Hebamme begleitet werden (vgl. ProjuFa, o.J.b).
- Familienpatenschaft, welche sich an junge Familien mit kleinen Kindern richtet. Die Familienpat*innen unterstützen Mütter oder Väter bei der Alltagsbewältigung (vgl. Sozialdienst katholischer Frauen, o.J.a/ Netzwerk Familienpaten, 2017).

Kurse und mittelfristige Angebote

- „Starke Eltern – Starke Kinder“ ist ein Kurs, der Eltern helfen soll, ihren Alltag entspannter zu bewältigen, das Miteinander der Familienmitglieder positiver zu erleben, das Selbstbewusstsein der Eltern und der Kinder zu fördern und Kompetenzen zu erwerben, um Konfliktsituationen besser und gewaltfrei zu lösen (vgl. Familienzentrum Mehringdamm, 2017, S. 21).
- Das „Rucksack-Projekt“ ist ein Familienbildungsprogramm und zugleich ein Sprachförderprogramm. Es umfasst Treffen von einer Gruppe von Eltern mit Kindern zwischen drei und acht Jahren in den Kitas und Grundschulen vor Ort. Dort werden gezielte Inputs und Anregungen z.B. zu Kinderbüchern sowohl in der jeweiligen Muttersprache als auch in Deutsch gegeben. Zudem soll die Zusammenarbeit zwischen der Institution und den Eltern gefördert werden, wie auch die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und die Verbesserung der Bildungschancen der Kinder (vgl. RAA Berlin, o.J./ Arbeiterwohlfahrt Berlin Spree-Wuhle e.V., o.J.).
- „PEKiP“ ist das „**P**rager **E**ltern-**K**ind-**P**rogramm“ und beinhaltet verschiedene Bewegungs- sowie Spielanregungen für Kinder von der sechsten Lebenswoche an bis zum ersten Geburtstag. Zudem werden in den Kursen folgende Themen behandelt: Einfeldung in die Elternrolle, Entwicklung des Kindes, Austausch und Informationen zu Fragen und wichtigen Themen (vgl. Familienzentrum Mehringdamm, 2017, S. 13).
- „FuN-Baby“ ist ein Kurs für Eltern und ihre Kinder bis zu eineinhalb Jahren, der Eltern unterstützt, eine Beziehung und Bindung zu ihrem Kind aufzubauen. Sie werden angeleitet, wie sie mit ihrem Kind am besten interagieren können. Außerdem bietet der Kurs die Möglichkeit zu einem Austausch mit anderen Eltern. „FuN“ leitet sich aus **F**amilie **u**nd **N**achbarschaft ab. Es gibt auch aufbauend noch weitere „FuN-Kurse“ für andere Altersgruppen (vgl. Stadt Marl, o.J./ Arbeiterwohlfahrt Essen, o.J.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es in Deutschland bereits viele Angebote gibt, die sich Familien mit jungen Kindern zuwenden. Allerdings – und das ist ein bedeutender Punkt, der sich u.a. auch auf beide gerade genannten Aspekte bezieht – gibt es kaum flächendeckende Angebote. Lediglich die (Familien)Hebammenbetreuung sticht hier heraus. Ansonsten kommt es auf den Wohn- und v.a. auch den Entbindungsort der Familien an.

Ein erstes Fazit ist also, dass es punktuell, quasi als sog. „Insellösungen“, immer wieder Services gibt, die FOS-ähnlich sind z.B. „Sonnenkinder“ oder die Willkommensbesuche (je nach Standort). Es gibt allerdings auch, v.a. in einigen Berliner Stadtteilen so viele, teilweise sogar große Doppelstrukturen, dass sie für die Zielgruppe schwer zu überblicken sein können.

Generell – und dies kann als zweites Fazit festgehalten werden – ist die Unübersichtlichkeit ein großes Problem bei der deutschen Vorhaltung von Angeboten für Familien mit Neugeborenen und solchen, die zugezogen sind. In einigen Stadtteilen oder Kommunen gibt es keine oder nur rudimentäre Strukturen und in anderen ein Überangebot. Zwar haben die „Frühen Hilfen“ die Möglichkeit eröffnet präventive Begleitung von jungen Familien zu fördern, jedoch hat die große Freiheit, was für Angebote offeriert werden sollen, auch dazu geführt, dass wir derzeit diese Transparenzlosigkeit und Uneinheitlichkeit erleben.

Letztlich – Fazit drei – hat es immer mit Glück zu tun, wo eine Familie ihr Kind bekommt bzw. wo sie wohnt und welche pädagogischen Fachkräfte ihr aus welchem Grund über den Weg laufen und sie von Angeboten für Familien mit Neugeborenen in Kenntnis setzen.

Von all diesen Punkten abgesehen lässt sich zudem festhalten, dass es in Deutschland – Fazit vier – nach wie vor wenig Geh-Strukturen gibt, sondern ein Kommen von den Familien erwartet wird, was in einer Wochenbettsituation und mit einem Säugling sehr herausfordernd sein kann.

In Bezug auf den FOS lässt sich deshalb an dieser Stelle festhalten, dass er – Fazit fünf – dort, wo noch keine Angebote verankert sind, in die EECs eingeführt werden sollte, um die Bedarfe und Begleitungslücken von Familien mit Neugeborenen und Hinzugezogenen zu befriedigen und zu schließen.

Es muss aber auch vorgebeugt werden, dass die Einführung des FOS – Fazit sechs – nicht zu weiteren Doppelstrukturen führt. Hier kann vom englischen Vorbild viel gelernt werden: Nämlich, dass England es geschafft hat, eine Vereinheitlichung und Universalität zu generieren.

Da der FOS in unterschiedlichen Varianten praktiziert werden kann, kann er zu vielen der vorgestellten Angebote komplementär wirken – Fazit sieben – und die noch offenen Bedarfe auffangen.

Zudem bietet der FOS durch die Eingliederung in die EECs die einmalige Chance, die von keinem der in Deutschland praktizierten Angebote genutzt wird (außer teilweise bei den

„Stadtteilmüttern“ und „Elternchance ist Kinderchance“) – Fazit acht – nämlich, dass ein präventiver familienbegleitender Service an einem Ort (der Kita) verankert ist, der für viele Familien ein Vertrauensort ist und ab einem gewissen Zeitpunkt von nahezu allen Familien ohne Angst vor Stigmata täglich mehrmals und über mehrere Jahre besucht wird, wenn sie ihr Kind in die Kita bringen.⁶³ Das bedeutet eine unübertreffbare Niedrigschwelligkeit. Diese Vorteile müssen genutzt werden, denn eine Angliederung von präventiven Elternangeboten wie dem FOS an die Kitas und Familienzentren, ermöglicht es Eltern, sich „informell“ beraten zu lassen z.B. wenn man dem Outreach Worker bei einem Sommerfest über den Weg läuft oder diese*r eine offene Sprechstunde hat, zu der jede*r kommen kann, der*die irgendeine Frage zum Thema Familie hat. Der FOS bietet durch seine Verortung in Kitas und Familienzentren also die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse „beiläufig“ und unverbindlich zu erwähnen. Zudem: Wenn man sich noch nicht traut, kommt man am Nachmittag oder am nächsten wieder vorbei und es gibt eine neue Chance auf eine „Zufallsberatung“. Es sollte begonnen werden Angebote in EECs anzugliedern, denn das Potenzial der dortigen Verortung geht bis dato zu häufig verloren.

Aufgrund dessen brauchen wir in Deutschland, trotz und gerade wegen der Vielzahl an offerierten Inselfösungen, den FOS. Denn was wir v.a. geschafft haben, ist die Zielgruppe zu verwirren. Und nicht nur die Zielgruppe, sondern teils sogar die pädagogischen und gesundheitsdienstlichen Fachkräfte. Daher ist das letzte Fazit (Fazit neun) an dieser Stelle, dass es zwar so ist, dass es Deutschland gelingt, mehr Kinder und Familien präventiv zu begleiten, als noch vor wenigen Jahren, dass es aber auch so ist, dass es nicht gelingt, jedem Kind einen sicheren Start zu geben, wie es in England (in großen Teilen durch den FOS) durch das landesweite Programm versucht wird zu sichern. Um dies aufzuheben, müssen die gerade ausgeführten Fazits bearbeitet werden.

5.2 Early Excellence Centres (in Deutschland)

5.2.1 Kinder- und Familienzentren und Early Excellence Centres

Die meisten Kinder besuchen schon in jungen Jahren den Kindergarten. Eine solche Einrichtung ist damit ein Ort, der zum Alltag von Familien gehört. Zudem sind Kitas für viele Familien Orte des Vertrauens. Das heißt, dass Eltern sich leichter trauen Erziehungsfragen zu stellen, Unsicherheiten aufzudecken oder ganz allgemein mit den pädagogischen Fachkräften über sensible Themen in Kontakt zu treten. Dieser großen Wertschätzung muss Rechnung getragen werden. Kindertageseinrichtungen müssen deshalb auch als Knotenpunkt für

⁶³ EECs eignen sich mehr als andere Kitas für eine Einführung des FOS, da sie auch im Ursprungsland England den FOS beheimaten und damit auf die Erfolgsstrukturen zurückgreifen können. Weitere Gründe warum sich gerade EECs dafür eignen vgl. Kapitel 2.2-2.3.2 sowie 5.2-5.26.

die Arbeit mit Familien im allgemeineren Feld der „Frühen Bildung“ genutzt werden (vgl. Stieve, 2009, S. 1). Eine Folge ist die Weiterentwicklung von vielen Kitas zu Kinder- und Familienzentren. Diese sind unter unterschiedlichen Namen bekannt: Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren, Mehrgenerationshaus, Kita!Plus, Mittelpunkt-Kitas, KiFaZe, EECs etc.⁶⁴ Auch hier ist das Angebot durch die mannigfaltigen Bezeichnungen relativ unübersichtlich. Gemeinsam haben alle, dass es Orte sind, in denen Kinderbetreuung und Elternbegleitung unter einem Dach zusammenkommen und damit auch der Tatsache Rechnung tragen, dass Kinder zu fördern extrem bedeutsam ist. Außerdem wird zunehmend anerkannt, dass die Eltern die erste und wichtigste Bildungsinstanz für ihre Kinder sind. Eltern sollen die bestmöglichen Eltern für ihre Kinder werden. Das gelingt nur, wenn auch ihre Belastungsmomente bearbeitet werden und sie Beratungen in ihren jeweiligen individuellen Bedarfen erfahren (vgl. Correll & Lepperhoff, 2013, S. 11/ Seehausen, 2012, S. 109/ Schlevogt, 2017, S. 51). Daher bieten Kinder- und Familienzentren – so ein Ziel jener Einrichtungen – für alle Familienmitglieder die Chance, sich gleichzeitig bestärkt und geborgen fühlen zu können, ein Gefühl des „Wurzeln-Haben“ zu entwickeln und sich dennoch zu trauen eine Weiterentwicklung anzugehen und somit „Flügel“ zu bekommen. Kinder- und Familienzentren sollen eine zweite Heimat für die Familien werden (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2013, S. 5/ Saumweber, 2011). Alle Einrichtungen haben zudem gemeinsam, dass eine Änderung der Grundhaltung vollzogen wird, hin zu dem Willkommenheißen aller Familienmitglieder mit ihren Bedarfen. Das gilt auch für die Fachkräfte: Weg von der reinen Betreuung, Begleitung und Förderung der Kinder hin zur Familienorientierung (vgl. Landeshauptstadt Hannover, 2009, S. 7/ Schlevogt, 2016, S. 3).

Kinder- und Familienzentren leben zudem von der Vernetzung mit anderen Einrichtungen und der Öffnung in den Sozialraum. Kinder- und Familienzentren sollen zu Knotenpunkten im Gemeinwesen werden (vgl. Schlevogt, 2016, S. 3 ff.).

In Deutschland entstehen v.a. seit 1991 Kinder- und Familienzentren mit dem Vorreiter-Projekt des „Deutschen Jugendinstituts“ „Orte für Kinder“. Die Projektlaufzeit betrug dabei vier Jahre (1991-1994). Es inkludierte die regionenspezifische „Weiterentwicklung pluraler Angebotsformen für Kinder und Eltern“ (Schlevogt, 2016, S. 10) (vgl. Kalicki, 2017, o.S.). Seit 2000 kam es dann zur nachfolgend ausführlich diskutierten Einführung der Kinder- und Familienzentren nach dem EEC-Ansatz mit Beginn im Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin und 2002 zur Entstehung der Mo.Ki-Präventionskette in Monheim. Beide werden auch aktuell noch erfolgreich praktiziert. Im Mo.Ki sollen Kinder von der Geburt an bis zur Ausbildung präventiv begleitet werden (vgl. Schlevogt, 2016, S. 10/ Stadt Monheim, o.J., S. 1 ff.).

⁶⁴ Für diese Arbeit wird der Begriff Kinder- und Familienzentrum gewählt, da dieser vereint, dass es sowohl um Kinder als auch ihre Familien geht und dass jene in einem Zentrum zusammenkommen. Es geht also um einen Ort, der zentral ist: Zentral für das Leben der Familien und was die Erreichbarkeit angeht.

Inzwischen gibt es fast in jedem Bundesland staatliche Projekte zur Weiterentwicklung von Einrichtungen zu Kinder- und Familienzentren (unabhängig von z.B. Stiftungsinitiativen o.ä.): In den für die nachfolgende Forschung relevanten Bundesländern Baden-Württemberg und Berlin seit 2012, von der privaten Förderung der EECs abgesehen. Nordrhein-Westfalen war das Bundesland, welches diesbezüglich als Pionier verstanden werden kann, denn es fördert seit 2006. Es ist auch das erste Bundesland gewesen, das auf eine flächendeckende Umstrukturierung von Kitas hin zu Kinder- und Familienzentren setzte. Inzwischen sind dort über ein Drittel aller Kitas Kinder- und Familienzentren (vgl. Schlevogt, 2017 S. 52 f.).

Kinder- und Familienzentren arbeiten, wie bereits angeklungen ist, nicht alle nach demselben Konzept. Vielmehr verfügen sie über unterschiedliche Organisationsformen, verschiedene Zielgruppen wie z.B. ausschließlich benachteiligte Familien oder universelle Angebote, unterschiedliche Ansätze wie z.B. EEC oder Mo.Ki und v.a. auch verschiedene Betätigungsfelder, je nach den Bedarfen der Familien (vgl. Schlevogt & Vogt, 2014a, S. 11 ff./ Rietmann & Hensen, 2009/ Schlevogt & Vogt, 2014b, S. 8 f.). Durch die Vielfältigkeit wird deutlich, dass gerade im Bereich der Qualitätssicherung ein hoher Handlungsbedarf besteht, um z.B. Erfahrungen zu teilen und Qualitätsstandards zu erarbeiten. Einzelne Einrichtungen und Träger etc. haben dahingehend bereits einige Ansatzpunkte umgesetzt z.B. im Bereich EEC die Einführung von Fachberatungen oder Evaluationen durch Hochschulen o.ä. Es wurde auch der „Bundesverband der Familienzentren“ gegründet, der z.B. Fachtage anbietet und v.a. sicherstellen will, dass in allen Kinder- und Familienzentren, wie die Präsidentin des Bundesverbands sich ausdrückt, „drin ist, was draufsteht“ (Kobelt Neuhaus, o.J., o.S.). Allerdings gibt es bis dato keine bundesweiten Richtlinien oder Standards an denen sich Kinder- und Familienzentren orientieren können. Dieser Mangel sollte dringend behoben werden. So kann auch neben der Qualität die teils sehr uneinheitliche und unübersichtliche Konzeptlandschaft der Kinder- und Familienzentren vereint, systematisiert und übersichtlicher gestaltet werden.

Early Excellence Centres

Bei der vielfältigen Kinder- und Familienzentrenentwicklung in Deutschland mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten und Ansätzen haben die „Early Excellence Centres“, wie in England, eine besondere Rolle inne (vgl. Elschenbroich, 2002, S. 19/ Textor, 2006, S. 6). Seit der ersten Implementierung im Jahr 2000 in Berlin lässt sich ein stetiges Wachstum festhalten (vgl. Hebenstreit-Müller, 2011, S. 3). So arbeitete 2001 nur das „Familienzentrum Schillerstraße“ nach dem EEC-Ansatz. Inzwischen sind es schon über 500 Einrichtungen (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 19/ St. Josef gGmbH, 2008, S. 13). Bei der Umsetzung von EEC im Familienzentrum Schillerstraße des Pestalozzi-Fröbel-Hauses als erste Einrichtung in Deutschland, wird häufig vom „Berliner Modell“ geredet (vgl. Heinz und

Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 7/ Karkow & Kühnel, 2008, Deckblatt). Das zeigt, dass sich die Arbeit in Deutschland von der englischen Umsetzung unterscheidet, was z.B. durch die unterschiedlichen sozialpolitischen Strukturen wie die spezifischen Bildungspläne, die konzeptionelle Anpassungen nach sich ziehen, zu begründen ist. Die Arbeit im Familienzentrum Schillerstraße hat sich, neben anderen Einrichtungen, als „good practice“ für Deutschland bewährt, wobei sich aufgrund von z.B. Unterschiedlichkeiten im Beobachtungssystem (vgl. Kapitel 2.2.1 sowie 5.2.2-5.2.3) ähnlich wie im England die „good practice“ in anderen Einrichtungen unterschiedlich darstellen kann (vgl. Kühnel, 2002, S. 22/ Burdorf-Schulz, 2011, S. 101/ Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 7). Die deutsche Implementierung von EEC, mit Beginn im Pestalozzi-Fröbel-Haus, vollzog sich in enger und fortwährender Zusammenarbeit u.a. mit dem Pen Green Centre in England und durch die monetäre Förderung der Heinz und Heide Dürr Stiftung (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 7/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 5 ff./ Kühnel, 2002, S. 20 ff.). Im Gegensatz zu „Sure Start“ bietet EEC die Chance einen pädagogischen Ansatz darzustellen, der sich an viele Einrichtungen angliedern und v.a. an die Bedingungen vor Ort anpassen lässt. Die deutsche Variante ist flexibler und dauerhafter, weil sie keinen politischen Wandeln unterliegt.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich, aus bekannten Gründen, ausschließlich auf den EEC-Ansatz.

5.2.2 Bildungsverständnis

„Early Excellence“-Einrichtungen liegt ein sozialkonstruktivistisches Bildungsverständnis zugrunde, wenn dieses auch nicht schriftlich definiert wird.⁶⁵ Die Vorstellung, was Bildung ist, stellt sich aber kongruent mit der in dieser Arbeit verwendeten Definition dar (vgl. Definitionen). Dennoch sollen an dieser Stelle die Gedanken zur Bildung Erwähnung finden, welche von EEC benannt werden, da diese Aspekte Teile des Gesamtbildes von EEC darstellen: Kinder haben bereits pränatal Lernpotentiale (vgl. Rauh, 2008, S. 152 f.). Nach ihrer Geburt werden sie zu äußerst kompetenten und stetigen Lernenden (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S.19/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 8 f./ Elschenbroich, 2002, S. 9 ff.). Wenn man bedenkt, wie schnell Säuglinge lernen z.B. das Gewicht ihres Kopfes zu halten, so wird jedem Erwachsenen deutlich, was sehr junge Kinder leisten und wie sehr sie sich anstrengen. Hinzu kommt neben den körperlichen Entwicklungsleistungen noch das Erfassen und Verstehbarmachen von sich selbst, von anderen Menschen und Gesetzmäßigkeiten der Welt. Kinder konstruieren sich mit allen Sinnen ein Bild von Welt: Von dem was „normal“ ist (in ihrer individuellen Lebens- und Familiensituation) und was sie noch nicht verstehen. Die Frage „warum?“ wird

⁶⁵ Das Fehlen einer konkreten Bildungsdefinition stellt eine Schwierigkeit im EEC-Ansatz dar. Zu weiteren vgl. Kapitel 5.2.4.

zu einem gewissen Entwicklungszeitpunkt von allen Kindern gestellt. Das zeigt, wie sehr Kinder versuchen Wissen zu erwerben, zu verstehen und zu verknüpfen. Dabei muss jedem Kind Raum gelassen und es ermutigt werden, die Aneignungs- und Erkenntnisprozesse in seinem Tempo zu vollziehen. Es muss die Möglichkeit gegeben werden, dass Kinder sich mit Themen, Dingen und anderen Personen auseinandersetzen und ihre Gefühle dazu wahrnehmen und kundtun können. Es liegt in der Verantwortung der erwachsenen Bildungsbegleiter*innen, Kinder in ihrem Tun zu begleiten, auch wenn sie selbst den Sinn der Handlungen der Kinder nicht direkt verstehen (vgl. Rau et al., 2018, S. 6 ff./ Kölsch-Bunzen, 2011, S. 19 f./ Lepenies, 2015a, S. 5 f.). Auf der Grundlage dieses Verständnisses von Bildung fußt die Begleitung von Kindern und ihren Familien in EECs.

5.2.3 Die Säulen der Arbeit

Prinzipiell werden drei Säulen verfolgt, welche die Grundlage des EEC-Ansatzes bilden und sich wechselseitig bedingen bzw. auch auseinander resultieren. Erstens geht es um eine frühestmögliche und exzellente individuelle Förderung jedes Kindes von Anfang an. Jedes Kind wird, wie bereits erwähnt, als exzellent, so wie es ist, anerkannt, unabhängig davon, ob es eine Beeinträchtigung mitbringt oder ob es besondere Lebensumstände bereits von früh auf meistert (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 11 ff.). Zweitens wird eine sich von anderen Ansätzen unterscheidende Anerkennung und Wertschätzung der Eltern als Expert*innen ihrer Kinder gefordert, welche eine stetige Ressourcenorientierung beinhaltet. Die dritte Säule ist die Öffnung der Einrichtung in den Stadtteil und die damit zusammenhängende starke Gemeinwesenorientierung.

Teilweise wird aber auch von sechs Bausteinen gesprochen. Diese umfassen neben den obigen ergänzend:

4. Die explizite Betonung der demokratischen Teilhabe.
5. Die Sichtweise jegliche Vielfalt als Gewinn zu sehen.
6. Die Qualität der pädagogischen Arbeit (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S. 17).

Es lässt sich feststellen, dass die Betonung der demokratischen Teilhabe von allen Beteiligten (Eltern, Kinder und Mitarbeitende) in EEC zu Recht hervorgehoben wird. Dieser Ansatz findet sich auch in der zweiten Säule der Anerkennung der Eltern als Expert*innen wieder, wenn der Ansatz konsequent umgesetzt wird. Aber dennoch kann es passieren, dass die demokratische Teilhabe aufgrund der nicht expliziten wörtlichen Benennung zu wenig Beachtung erfährt. So lässt sich positiv festhalten, dass dieser Aspekt durch die explizite Nennung mehr Gewicht erhält und Empowerment fördert.

Die Betonung der Wertschätzung und v.a. der Wahrnehmung von Vielfalt als Gewinn muss als Mehrwert gesehen werden, auch wenn sich diese Sichtweise in der Exzellenzvermutung

bei jedem Kind und in der Anerkennung der Eltern, unabhängig von ihren Hintergründen und Lebensentwürfen, wiederfindet. Eine Betonung dieses Punktes, der mit einer besonderen Achtung und letztlich einem Arbeitsauftrag für die Einrichtungen einhergeht, ist empfehlenswert.

Der sechste Baustein ist die Qualität der pädagogischen Arbeit. Es ist generell ein wichtiger Bestandteil von EEC, dass pädagogische Fachkräfte sich stetig weiterbilden und EEC als Prozess der fortwährenden Optimierung verstanden wird. Hierbei spielen auch die Fachberatungen eine bedeutende Rolle. Aber auch bei diesem Baustein ist eine Hervorhebung empfehlenswert, um eine hohe Qualität zu sichern und Qualitätsprozesse in den Fokus zu nehmen.

Welche Aspekte die ersten drei Säulen beinhalten, die in jedem Fall als Grundlage für die Arbeit anerkannt sind, wird nachfolgend diskutiert.

Die 1. Säule: Jedes Kind ist exzellent

In der „Frühen Bildung“ wird mancherorts auch heute noch viel zu häufig ein defizitärer Blick auf Kinder gerichtet. Das passiert pädagogischen Fachkräften genauso wie Eltern. Nicht zuletzt wird das vom Staat unterstützt, indem z.B. in Untersuchungen von „Normbereichen“ gesprochen wird, wie bei der Percentilkurve. Die Folge ist: Alles was sich außerhalb bewegt, wird erstmal kritisch begutachtet. Natürlich ist es wichtig zu erkennen, wo ein Kind noch wenige Kompetenzen entwickelt hat und es Begleitung in seiner Entwicklung benötigt. Es ist aber mindestens genauso wichtig, das Kind als es selbst in seiner Entwicklung als exzellent wahrzunehmen. So ist der Blickwinkel von EEC: Anerkennung und Ressourcenorientierung anstatt „Fehlersuche“ (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 13/ Hebenstreit-Müller & Eichrodt, 2007, S. 173). Jedes Kind ist ein neugierig forschendes und das in seiner ganz eigenen Art und Weise. Kinder entdecken die Welt individuell und diese Individualität wird von EEC gefördert (vgl. Wehinger, 2007, S. 11). Durch Beobachtungen wird herausgefunden, welche Interessen ein Kind hat (vgl. Kapitel 2.2.1 sowie 5.2.3). Aufbauend darauf wird das Kind bestärkt und auf seinem Bildungsweg begleitet. Es wird ihm ermöglicht, durch Anregungen im Rahmen seiner Vorlieben, sich so umfassend wie möglich weiterzuentwickeln und sich die Welt ein Stück weiter zu erschließen. Die Gestaltung einer solchen förderlichen Umgebung für die Kinder ist die Aufgabe der Erwachsenen (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 13). Zusätzlich wird eine bestmögliche Begleitung der Kinder neben der Förderung durch die Beobachtungen auch durch die pädagogischen Strategien angestrebt (vgl. Kapitel 5.2.3). Dabei darf nie vergessen werden, was A. Lepenies (2005) folgerichtig sagte: „Kein Kind kommt allein in die Kita – es bringt immer seine Familie mit“ (Lepenies, 2005, S. 11). Deshalb ist es, neben der Arbeit mit dem Kind und dessen Bildungsbegleitung, immer bedeutsam die individuellen Lebenswelten der Familie des Kindes zu sehen. Die einzelnen

Mitglieder müssen wahrgenommen, deren Hintergrund kennengelernt und wertgeschätzt werden. Wie das praktisch umgesetzt werden kann, wird bei der 2. Säule deutlich.

Die 2. Säule: Eltern sind die Expert*innen ihrer Kinder

„Es geht nur gemeinsam mit den Eltern“ (Wehinger, 2007, S. 30). Denn diese kennen als erste und wichtigste Expert*innen ihrer Kinder jene am besten und wissen z.B., in welcher Situation sich ihr Kind unwohl fühlt etc. Eltern sind die Expert*innen für die Sozialisationsfelder außerhalb der Kindertageseinrichtung und müssen in dieser Rolle ernst genommen werden (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 15/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 37/ Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2011, S. 9). Eltern sind (fast immer) die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder. Pädagogische Fachkräfte hingegen sind lediglich die Expert*innen innerhalb des Kitasystems und durch ihre professionelle Expertise, die sich auf Erfahrung und Hintergrundwissen von z.B. Entwicklung bezieht. Eltern müssen bestärkt werden, auf die Stärken ihres Kindes zu schauen – unabhängig davon, ob sie diese selbst (bereits) sehen können oder noch nicht (vgl. Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2011, S. 9). Dennoch ist klar, dass nicht alle Eltern sich auf gleiche Art und Weise für eine enge Zusammenarbeit begeistern lassen, sei es aufgrund von zeitlichem Mangel durch Erwerbstätigkeit oder weil sie mit pädagogischen Fachkräften bis dato hauptsächlich z.B. bevormundende Erfahrungen gemacht haben. EEC versucht hier verschiedene Zugangsweisen anzubieten z.B. durch stetige Ermutigung, zeitliche Flexibilität aber v.a. auch durch die Wertschätzung und Anerkennung der Eltern sowohl ihrer selbst als auch als Expert*innen ihrer Kinder und Lebenswelten (vgl. Burdorf-Schulz, 2007, S. 97 ff.). Eltern sollen „Berater der Kitaarbeit“ (Hebenstreit-Müller & Eichrodt, 2007, S. 172) werden.

In Deutschland wird die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften Erziehungspartnerschaft genannt. Eine funktionierende Zusammenarbeit wird auch als wesentliche Grundvoraussetzung beschrieben, wenn es um die Entwicklung des Kindes geht (vgl. Vollmer, 2008, S. 112). Die Erziehungspartnerschaft ist im SGB VIII verankert. Die Ausgestaltung obliegt dabei der Verantwortung der Einrichtungen, da jene „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“ (SGB VIII § 22 Abs. 2 Nr. 2) sollen. Zudem werden pädagogische Fachkräfte explizit angehalten, „mit den Erziehungsberechtigten [...] zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ (SGB VIII § 22a Abs. 2 Satz 1 Nr. 1) zusammenzuarbeiten. Dabei soll sich die Begleitung der Familien organisatorisch wie pädagogisch „an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“ (SGB VIII § 22a Abs. 3 Satz 1). Die Erziehungsberechtigten sind „an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (SGB VIII Abs. 2 Satz 2). Es wird festgehalten, dass auch eine Berücksichtigung der Herkunft erfolgen muss (vgl. SGB VIII § 22 Abs. 3 Satz 3). Dies, das wird bereits deut-

lich, verlangt viel Fachkenntnis und Flexibilität von den pädagogischen Fachkräften. Die Regelungen betonen gleichzeitig aber auch deutlich die Rechte der Eltern, die noch von anderen Paragraphen gestärkt werden z.B. „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (SGB VIII § 1 Abs. 2 Satz 1). Gleichzeitig wird durch diese Paragraphen deutlich, dass Eltern auch Pflichten haben, denn sie haben die Pflicht, geltendes Recht zu erfüllen. Über die Ausübung dieser Pflicht wacht „die staatliche Gemeinschaft“ (SGB VIII § 1 Abs. 2 Satz 2).

In EECs wird die Optimierung der Erfüllung dieser Rechte und Pflichten angestrebt, indem ein gleichberechtigter und aktiver Dialog zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern gesucht wird. Hierfür ist auch das Finden einer gemeinsamen Sprache wichtig. Grundlage von Gesprächen sind die kindlichen Lernprozesse (vgl. Dürr, 2008, S. 1/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 37/ Burdorf-Schulz & Müller, 2006, S. 157 f.). Dabei werden die Eltern nicht mit Fachbegriffen konfrontiert, sondern es wird eine Kommunikation angestrebt, welche beide Parteien verstehen und die dennoch treffend ist. So werden z.B. Eltern die Konzepte der Schemas und Beobachtungen erklärt, damit darüber ein Austausch stattfinden kann (vgl. nachfolgendes Kapitel). Die Eltern sind auch explizit eingeladen Situationen und Erlebnisse von zu Hause zu erzählen und ggf. Fotos oder Videos mitzubringen. Die*der Bezugserzieher*in hat die Aufgabe, Eltern durch unterschiedliche Art und Weise zu motivieren, von den Erlebnissen zu Hause zu erzählen. Denn nur durch die Theorien der Eltern über das Kind kann die KITASichtweise vervollständigt werden. Die pädagogischen Fachkräfte hingegen haben die Verpflichtung, Eltern über ihre Beobachtungen in der Kita und damit die Bildungserfolge der Kinder zu informieren. Hierdurch wird deutlich, dass auch in Deutschland mit dem „Pen Green Loop“ gearbeitet wird (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 15/ Lепенies, 2005, S. 18):



(Abbildung: Der „Pen Green Loop“, Whalley, o.J., S. 36/ hierzu auch Kapitel 2.2.1)

Es wird hier deutlich, dass Eltern und ihr Kind im Mittelpunkt stehen und sie ihr Kind zu Hause beobachten, in dem was es tut und was seine Vorlieben sind. Die Informationen werden dann ins Team eingebracht und bilden zusammen mit den Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte die Grundlage für die individuell ausgestaltete pädagogische Umgebung. Zudem werden die Eltern über die Beobachtungen in der Kita informiert. Dabei wird keine einfache Informationsweitergabe angestrebt, sondern der Dialog auf Augenhöhe. Durch die Orientierung an dem, was das Kind gut kann und dem Fokus auf seine Stärken und Vorlieben gelingt es den pädagogischen Fachkräften in sehr hohem Maße mit Eltern in einer Art und Weise zusammenzuarbeiten, ohne dass jene sich herabgesetzt oder bevormundet fühlen. Durch den Einbezug der Beobachtungen von zu Hause gelingt es, dass Eltern sich als Expert*innen wertgeschätzt und in ihrem Selbst anerkannt erfahren. Die Arbeit mit dem „Pen Green Loop“ ist daher auch ein wichtiger Teil, um die demokratische Teilhabe von Eltern zu sichern (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 21/ Kölsch-Bunzen, 2011, S. 29/ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 89). Eltern werden in ihren Interpretationen über ihr Kind ernst genommen. Auch aufgrund dessen, so die Erfahrungen aus der Praxis, engagieren sie sich häufig und bringen selbst Beobachtungen von zu Hause in die Kita mit. Hierfür können sie sich auch Videokameras ausleihen (vgl. Kühnel, 2002, S. 21). Eltern und pädagogische Fachkräfte sind für das Kind Ko-Konstruktivist*innen (vgl. Lepenies, 2005, S. 19).

Neben dieser kindbezogenen Einbeziehung der Eltern gibt es für jene noch weitere Möglichkeiten, sich im EEC einzubringen oder mit pädagogischen Fachkräften zusammenzukommen, sei es durch Hausbesuche, bei Hospitationen, einem Familienfrühstück oder bei Elternbildungsangeboten (vgl. Müller, 2005, S. 69 ff./ Kölsch-Bunzen, 2011, S. 30 f./ Karkow & Kühnel, 2008, S. 39). Für die Angebote, welche für Familien offeriert werden, stehen in den EECs meist extra Räumlichkeiten zur Verfügung. Diese fungieren gleichzeitig als Rückzugsort oder als Wartebereich für die Eltern (vgl. Burdorf-Schulz, 2006, S. 160 f./ St. Josef gGmbH, 2008, S. 11 f.).

Die 3. Säule: Einrichtungen öffnen und vernetzen sich

Als logische Konsequenz aus den ersten beiden Säulen lässt sich die Gemeinwesenorientierung festhalten. Hierdurch sollen Hilfemöglichkeiten zur Selbsthilfe geschaffen werden. Denn um Kinder bestmöglich auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und ein möglichst förderliches Umfeld zu schaffen, ist es notwendig, den Stadtteil zu berücksichtigen, in dem die Familien leben. Es soll dabei nicht ausschließlich eine Erhebung des Zustandes eines Stadtteils inkl. der dortigen Angebote für Familien erfolgen, sondern vielmehr soll der Stadtteil gestaltet und weiterentwickelt werden. Es geht darum, die im Stadtteile existierenden Angebote zu bündeln und für Familien niedrigschwellige Strukturen zu schaffen. Das gelingt z.B., indem das EEC sich als Anwalt*Anwältin für Familien versteht und zum anderen, indem ein EEC sich

mit seinen umfassenden Angeboten allen Stadtteilbewohnenden öffnet (vgl. Karkow & Kühnel, 2008, S. 46/ Wehinger, 2007, S. 4 f./ Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 17).

Ziel eines EECs bzw. seiner Mitarbeitenden muss es sein, die folgenden Sätze zu erfüllen:

- Nur wer weiß, welche Angebote sich in Kinderwagenlaufweite befinden, kann abschätzen, wie und ob Familien Angebote für sich nutzen werden.
- Nur wer weiß, wie Angebote konzeptionell ausgestaltet sind, kann Familien empfehlen, dorthin zu gehen.
- Nur wer möglichst umfassende Angebote für alle Familien des Stadtteils anbietet, erreicht viele Familien.
- Nur wer wirklich offen ist für Vielfalt, eine Willkommensstruktur schafft, die Niedrigschwelligkeit gewährleistet und Herzlichkeit und Wertschätzung vermittelt, wird Familien dauerhaft begleiten können.
- Nur wer intensive konkurrenzfreie Kooperationen pflegt, kann für Familien einen Stadtteil schaffen, in dem sie wachsen und aufblühen können.

EECs bemühen sich „durch das Aufnehmen von Impulsen aus dem Stadtteil [...] zu Seismographen für Veränderungen und Bedarfe im Stadtteil“ (Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 17) zu werden. Damit hängt eng, wie o.g., die Qualität der Kooperationen zusammen (vgl. Gregory & Prott, 2002b, S. 32). Generell gilt für die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen, dass alle dem Statement folgen: „A shared philosophy, vision and principles of working with children and families at all levels and by all partners“ (DfES, 2002, S. 36). Auf praktischer Ebene sollte sich diese Anforderung u.a. so ausgestalten, dass EECs die tägliche Arbeit transparent machen und andere Träger Angebote im EEC offerieren z.B. durch die Installierung von Beratungen des Jugendamts.

Das schließt möglichst umfassende Angebote für Kinder und Eltern mit ein u.a. auch die Ermöglichung weiterbildnerischer Belange von z.B. Eltern, seien sie schulischer Natur oder die Steigerung der Lebensqualität betreffend z.B. durch einen Sprachkurs. Zudem kann es auch Bedarf sein, einen Mittagstisch für Senior*innen und Familien anzubieten und damit einen Austausch und die evtl. Vermittlung von Pat*innen zu erreichen.

Um die größtmögliche Versorgung mit Angeboten für Familien zu ermöglichen, gibt es je nach den unterschiedlichen Voraussetzungen, die ein Stadtteil mitbringt, verschiedene Organisationsmodelle für EECs:

1. Das integrierte Modell, welches auch unter den Namen „One-Stop-Shop“ oder vereinigt Modell bekannt ist. Es zeichnet sich dadurch aus, dass alle Angebote von Mitarbeitenden eines Hauses innerhalb dieses Hauses angeboten werden. Es gibt dabei eine Leitung, der alle pädagogischen Fachkräfte unterstehen.

2. Das koordinierte Modell: Bei diesem werden die Angebote von verschiedenen Trägern und Einrichtungen erbracht. Das vollzieht sich ggf. an unterschiedlichen Orten. Die Angebote werden durch ein Leitungsteam koordiniert.
3. Das Koalitionsmodell: Jeder Träger und jede Einrichtung bietet ihre eigenen Angebote an, verfügt aber über eine Fachkraft, welche für die Koordination zuständig ist und sich auch mit den kooperierenden Unternehmen wie z.B. auch dem EEC vernetzt.
4. Das Hybrid- oder Mischmodell ist eine Mischform der obigen Modelle, bei dem Aspekte von zwei der drei anderen Modelle kombiniert werden. Häufig gestaltet sich dies nach Angebotssparten aus. So werden z.B. alle Leistungen zum Thema „psychische Gesundheit“ außer Haus erbracht und alle anderen Angebote vor Ort (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S. 33/ Hebenstreit-Müller, 2007, S. 17/ DfES, 2002, S. 40 ff.).

Keines der Modelle hebt sich von den anderen ab, was die Effektivität angeht. Allerdings konnte in England festgestellt werden, dass im Laufe der Zeit immer mehr Einrichtungen zu dem integrierten Modell tendierten und nur, wie bereits erwähnt, einige Themenbereiche sich durch Kooperationspartner*innen abdecken lassen. Das liegt daran, dass für Familien dadurch weniger und kürzere Wege entstehen und damit eine größere Niedrigschwelligkeit erreicht wird (vgl. DfES, 2002, S. 41 ff./ Kölsch-Bunzen, 2011, S. 33).

5.2.4 Handlungsleitlinien für eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien

Der Zusammenarbeit mit Eltern wird in EECs, wie beschrieben, ein hoher Stellenwert zugewiesen. Denn die Beteiligung der Eltern an den Lernprozessen ihrer Kinder hat immer einen positiven Einfluss auf die Bildungschancen der jüngeren Generation (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 10 f.). An diesem Punkt setzt EEC an und bezieht sich damit auch auf die Ergebnisse der EPPE-Studie. Dabei ist es weniger bedeutsam wer die Eltern sind, also welche Bildungskarriere sie selber durchlaufen haben, viel wichtiger ist, was sie tun. Also ob sie z.B. ihren Kindern vorlesen, gemeinsam kochen oder generell mit den Kindern in wertschätzende Interaktionen gehen (vgl. Sylva et al., 2004, S. ii ff.). Es geht darum, einen positiven Blick zu haben.

Der positive Blick

Unabhängig von den vorgestellten drei Säulen oder sechs Bausteinen, welche EEC definieren, gehört zu den Grundlagen dieses Ansatzes, dass auf alle Beteiligten ein stets positiver Blick gerichtet wird. Es wird, auch wenn das in manchen Situationen schwerer möglich ist als in anderen, auch von einer „konsequente[n] positive[n] Grundhaltung Kindern, Eltern und Mitarbeiter/innen gegenüber“ (Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 9) gesprochen. Der Blick richtet sich immer auf die persönlichen Stärken und besonderen Fähigkeiten, also auf

die Orientierung an den Ressourcen (vgl. Hebenstreit-Müller, 2013, S. 94). Der EEC-Ansatz will so vermeiden, dass bei der Begleitung der Entwicklungsprozesse der Kinder und der daraus resultierenden Zusammenarbeit mit den Eltern defizitär gearbeitet wird und vorrangig in den Blick gerät, was das jeweilige Kind oder die Eltern noch nicht können (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 10/ Hebenstreit-Müller, 2015a, S. 7/ Loewe, 2011, S. 7). Im Zuge dessen werden Eltern, Kinder aber auch die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtungen als gemeinsam agierende Forschende und Lernende gesehen, „die sich gemeinsam auf den Weg begeben, Sinneszusammenhänge der Welt zu erforschen, zu verstehen und für die Weiterentwicklung aller Beteiligten zu nutzen“ (Karkow & Kühnel, 2008, S. 5). Dieser Wandel der Haltung ist ein wesentliches Merkmal von EECs und ein Qualitätsmerkmal (vgl. Dürr, 2008, S. 1/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 4). Er schlägt sich auch im ethischen Code nieder.

Der ethische Code

Gesichert wird der in EEC praktizierte positive Blick durch den sog. ethischen Code, der fünf Grundsätze beinhaltet. Diese unterstreichen auch partizipatorische und demokratische Aspekte. Gleichzeitig wird ein Fokus auf den Empowermentansatz gelegt (vgl. Lepenies, 2015b, S. 1):

1. Die generelle und immerwährende positive Grundhaltung gegenüber allen Personen (Kinder, Familien, Mitarbeitende).
2. Das Entwickeln einer gemeinsamen Sprache, um eine möglichst hierarchiefreie Kommunikation zu auszubilden. Das bedeutet, dass Daten und Informationen für alle Beteiligten verständlich sind.
3. Die „konsequente Ausrichtung auf die Wünsche und Bedürfnisse von Kindern und deren Familien“ (Karkow & Kühnel, 2008, S. 5). Das zielt auch darauf ab, dass die Fragen der Betroffenen Raum erhalten und handlungsleitend sind.
4. Das Schaffen einer Vertrauensbasis und damit einer Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien. Das beinhaltet das Ernstnehmen von Antworten.
5. Ziel ist die Verbesserung des Lernumfeldes zu Hause und in der Kita. Dazu sind Informationen und Daten für alle zugänglich, sodass eine Transparenz über pädagogische Themen erreicht wird (vgl. Lepeniesm 2015b, S. 2 f./ Karkow & Kühnel, 2008, S. 5).⁶⁶

Die fünf Sätze des ethischen Codes klingen zunächst einleuchtend, dennoch können sie als „schwammig“ in der Umsetzung wahrgenommen werden. Es werden unterschiedliche Berei-

⁶⁶ Aufgrund von unterschiedlichen Übersetzungen des englischen ethischen Codes gibt es in Deutschland sich voneinander leicht unterscheidende Versionen. In dieser Arbeit sind diese zusammengeführt worden, um so die Quintessenz aller Übersetzungen zu vereinen. Zudem soll die nachfolgende Diskussion des ethischen Codes die Unsicherheiten und damit auch die unterschiedlichen Aspekte der Übersetzungen kompensieren.

che angesprochen: Einmal geht es um zu erreichende Ziele (Satz 5), dann um eine Haltung (Satz 1) und schließlich um Handlungen (Satz 2-4).

Aufgrund dessen soll an dieser Stelle ein Vorschlag formuliert werden, wie die Sätze des ethischen Codes in Beziehung zueinander gebracht werden können. Dadurch soll nachfolgend der Umgang mit ihm erleichtert werden:⁶⁷

Zunächst sollen die Sätze 2-4 in direkte Korrelation zu Satz 1 gebracht werden. Denn durch das Ausüben dieser drei Sätze (gemeinsame Sprache, Ausrichtung auf Wünsche der Betroffenen und Schaffen einer Vertrauensbasis) wird Satz 1 und damit die Haltung mit Leben gefüllt. Daher können die drei mittleren Sätze verstanden werden als Handwerkszeug, um Satz 1 zu sichern. Satz 5, welcher auf die Verbesserung der Praxis zu Hause und in der Kita abzielt hingegen beschreibt das Ziel, welches durch die vier vorherigen Sätze erreicht werden soll. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass es durch das Praktizieren der vier ersten Sätze möglich wird, Satz 5 zu erreichen. Satz 5 ist die Folge der ersten vier.

Unabhängig vom Zusammenhang der Sätze untereinander betont der ethische Code die Wichtigkeit einiger Aspekte von EEC, indem er die „professionelle pädagogische Expertise mit einer partizipatorischen, mitmenschlichen Haltung“ (Lepenies, 2015b, S. 3) verbindet. Der ethische Code ist der Konsens, auf den sich die Personen, die mit dem jeweiligen EEC in Kontakt stehen, einigen und auf dessen Grundlage sie miteinander umgehen (vgl. Lepenies, 2015b, S. 3 f.).

Beobachtungen und Schemas

Spielen ist für Kinder der beste Weg zu lernen. Gleichzeitig kommt es ihnen nicht wie Lernen vor. Das ist der große Vorteil, der einem kindlichen Spiel innewohnt. Kinder können sich ausprobieren, Theorien überprüfen oder soziale Beziehungen gestalten. Hierbei sind Irrtümer bzw. seltsames Verhalten zunächst akzeptiert und im EEC-Ansatz teilweise gewünscht (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S. 21). So kann gesagt werden, es sei ein Problem, wenn das Kind ein Ei in den Garten wirft. Das Verhalten wird nicht hinterfragt und kann dadurch nicht verstanden werden. In EECs wird zunächst davon ausgegangen, dass das Kind gerade etwas ausprobiert und durch das Resultat sein Bild von der Welt erweitert. Denn wenn ein Kind einer selbstgewählten Beschäftigung nachgeht, wird es durch gezielte Beobachtungen möglich, bestimmte Handlungsmuster zu erkennen, die dem Handeln des Kindes zugrunde liegen (vgl. Elschenbroich, 2002, S. 250 ff./ Burdorf-Schulz & Müller, 2006, S. 156 f./ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 91). Beobachtung bedeutet in EEC auch Beachtung schenken. Denn jeder Mensch hat das Recht „in den Blick genommen zu werden“ (Hebenstreit-Müller, 2010, S. 7). Das kann durch die gezielten Beobachtungen erfüllt werden (vgl. Hebenstreit-Müller, 2013, S. 6 sowie S. 95). Die Erkennung der Handlungsmuster ist Ziel der Beobachtungen:

⁶⁷ Der Vorschlag bzgl. der In-Beziehungsetzung der Sätze resultiert aus einem Dialog mit K. Saumweber (Koordination Region Südwest und Fachberaterin für EEC) 2017.

Handlungsmuster ermöglichen dem Kind zu verstehen (vgl. Kühnel, 2002, S. 21/ Edelmann, 2011, S. 53 f./ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 89). Die Handlungsmuster werden Schemas genannt. Die Schematheorie fußt auf den Arbeiten von Piaget im Bereich kognitiver Entwicklung und geht davon aus, „dass Kinder durch die Anwendung und Weiterentwicklung von Handlungsmustern (Schemas) ihre kognitive Entwicklung vorantreiben“ (Saumweber, 2014, S. 4) (vgl. Piaget & Inhelder, 2009).⁶⁸ Dadurch wird es Kindern ermöglicht, dass sie in der praktischen Auseinandersetzung mit den Schemas die Welt immer ein Stück mehr verstehen und ihre Denkprozesse sich so erweitern. Das wird Assimilation genannt. Saumweber (2014) erläutert das durch das Beispiel von mit Wasser gefüllten Gläsern. Jüngere Kinder, die sich im voroperatorischen Stadium befinden (nach Piaget 2-7 Jahre), werden das Volumen des Wassers nur dann als gleich bewerten, wenn die Gläser gleich sind. Kinder in diesem Stadium beurteilen einen Gegenstand meist nach seinem auffälligsten Merkmal. Ist ein Glas nun schlanker und höher, so wird das betreffende Kind vermutlich sagen, dass sich im breiteren Glas weniger Wasser befindet. Das Kind bezieht zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Variation verschiedener Gläser und die damit zusammenhängende Höhenveränderung des Wasserpegels in die Bewertung ein. Wird das Wasser darauffolgend wieder in zwei gleiche Gläser gefüllt, entsteht ein kognitiver Konflikt beim Kind. Es versteht im wahrsten Sinne „die Welt nicht“. Wird sich nun mit dem kognitiven Konflikt auseinandergesetzt, sei es durch Unterstützung von Erwachsenen oder durch eigene Forschungen, erarbeitet sich das Kind eine erweiterte Denkstruktur. Dieser Prozess wird Akkomodation genannt. Der darauf aufbauende und in EECs praktizierte Schemaansatz wurde von Chris Athey und Tina Bruce in stetiger Praxisrückbindung entwickelt. Ziel war es u.a. auch, dass das schnell zu erschließende Konzept von Schemas sich auch leicht mit Eltern bearbeiten lässt (vgl. Saumweber, 2014, S. 4 f./ Edelmann, 2011, S. 53 ff./ Athey, 2007/ Bruce, 2004). Durch die Schemas können auch Eltern das gelegentlich sinnlos erscheinende Tun ihrer Kinder besser einordnen. Die Schemas sind somit ein Mittel, um gleichzeitig die kindlichen Selbstbildungs- und Weltentdeckungsprozesse zu fördern und mit Eltern über die weitere Förderung bzw. Bildungsbegleitung ihres Kindes ins Gespräch zu kommen (vgl. Kühnel, 2002, S. 21). Schemas sind immer im soziokulturellen Kontext zu betrachten z.B. wenn ein Kind bei der Erprobung eines Schemas ein anderes Kind zu gefährden droht und ihm ein neuer Lernplatz angeboten werden muss (vgl. Saumweber, 2014, S. 6/ Edelmann, 2011, S. 63).

Generell gibt es eine Vielzahl an Schemas. Cath Arnold (in Edelmann, 2011) entdeckte in ihrer Arbeit zu diesem Thema 41 Schemas, Wehinger (2007) spricht von 36 Schemas (vgl.

⁶⁸ An dieser Stelle sei anzumerken, dass Piagets Arbeit bzgl. der Schemas sehr hilfreich ist, aber kritisch zu verzeichnen ist, dass Säuglinge wie auch Kleinkinder über größere kognitive Kompetenzen verfügen als Piaget es angenommen hat (vgl. Edelmann, 2011, S. 56 ff.). Diese Tatsache sei nie zu vernachlässigen. Ebenso wenig die weiteren Kritikpunkte an Piaget, welche sich auf die Variabilität kindlichen Denkens, die Vernachlässigung von Sprache und auf den Einfluss von sozialen Faktoren beziehen (vgl. Edelmann, 2011, S. 56 ff.).

Edelmann, 2011, S. 59/ Wehinger, 2007, S. 14). In der Praxis wird zumeist allerdings eine Auswahl von „Hauptschemas“, die häufig vorkommen, verwendet. Diese sind:

- Klecksen und Punkten
- Verbinden
- Gerade Linien und Gitternetze
- Anhäufen und Zerstreuen
- Eingrenzen und Einzäunen
- Transportieren
- Einwickeln und Zudecken
- Durch etwas Hindurchgehen
- Rotation
- Oben sein
- Sortieren und Einsortieren
- Schichten
- Innen und Außen
- Behälter füllen
- (Zer)teilen
- Positionieren
- Zusammenstoßen und Anstoßen
- Verwandeln (vgl. Saumweber, 2014, S. 7/ Edelmann, 2011, S. 66).

Die meisten Schemas treten nicht isoliert auf, sondern werden von den Kindern kombiniert. Wenn ein Kind ein Schema neu erkannt hat, kann es sein, dass jenes sehr dominant ist und in den verschiedensten Zusammenhängen ausprobiert wird (vgl. Saumweber, 2014, S. 7). Anhand des ersten Schemas (Klecksen und Punkten) soll nun erläutert werden, wie dieses von Kinder ausgeübt werden kann: Von Klecksen und Punkten kann gesprochen werden, wenn Kinder mit Bügelperlen arbeiten, Farbe auf eine Unterlage tupfen oder auf Gegenstände mit dem Finger tippen z.B. auf ein Telefon. Das zeigt schon, dass dieses Schema, wie alle anderen Schemas gleichermaßen, in den verschiedensten Varianten ausgeführt werden kann. Beim Klecksen und Punkten gelingt es den Kindern, ihr „Weltbild um Erfahrungen mit ihrer Feinmotorik und Genauigkeit“ (Saumweber, 2014, S. 14) zu erweitern. Zudem können sie so sogar Erfahrungen mit ihrem eigenem Herzschlag machen, indem sie dem Herzschlag folgend ein Papier punktieren (vgl. Saumweber, 2014, S. 14).

Wenn von Erwachsenen die gerade bearbeiteten Schemas des Kindes erkannt werden, so wird es möglich, dem Kind ohne größeren Aufwand weitere intensive Lernmöglichkeiten zu offerieren und ein Erleben mit dem Schema fördern. Erleben bezieht sich hierbei z.B. auf soziale Interaktionen und Gefühle, mit denen sich das Kind während seiner Handlungen und

danach auseinandersetzt (vgl. Saumweber 2014, S. 17). Das Beobachten eines Kindes in seinem Tun kann als hermeneutische Auseinandersetzung eines Erwachsenen mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung des Kindes gesehen werden. Hierzu stehen den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen bestimmte Beobachtungsbögen zur Verfügung. Diese variieren je nach Einrichtung, da z.B. die Bildungsbereiche der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer aufgegriffen werden (vgl. St. Josef gGmbH, 2008, S. 10/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 24).

Ein weiterer zu beachtender Punkt bei Beobachtungen nach dem EEC-Ansatz ist die Leuvenner Engagiertheitsskala (vgl. Hebenstreit-Müller, 2013, S. 10). Sie dient als eine Art Beurteilungsraster, welches durch ein Ratingverfahren versucht zu beschreiben, wie engagiert ein Kind sich einer Tätigkeit widmet und ob es sich dabei wohlfühlt (vgl. Hebenstreit-Müller, 2013, S. 10). Dabei werden das Kind und sein Tun in den Mittelpunkt gestellt. In diesem Zusammenhang wird Engagement mittels der folgenden Aspekte beschrieben: Konzentration, Energie, Vielschichtigkeit, Komplexität, Körperhaltung und Gesichtsausdruck, Ausdauer, Reaktionsbereitschaft, Genauigkeit, Zufriedenheit und verbale Äußerungen.

Wohlbefinden wird u.a. definiert als glücklich zu sein, in sich zu ruhen. Es zeigt sich durch Selbstvertrauen, Selbstwertgefühle, Flexibilität, Offenheit, Durchsetzungsvermögen, Entspannung, Vitalität, innere Ruhe, genießen können und sich im Einklang zu erleben (vgl. Vollmer, 2008, S. 137 f.). Es wird auch gesagt, dass ein Kind (oder auch ein Erwachsener) sich fühlen sollte, wie ein „Fisch im Wasser“ (Vandenbussche et al., 1999, S. 15). Denn er ist im „Einklang mit sich selbst“ (Vandenbussche et al., 1999, S. 15). Es wird bereits an dieser Stelle deutlich, wie viel eine Beobachtung von pädagogischen Fachkräften abverlangt.⁶⁹

In EECs ist es üblich, dass zwei Kinder von mehreren Erzieher*innen innerhalb einer Woche für zehn Minuten beobachtet werden. Bzgl. der Beobachtung werden die Kinder gefragt, ob ihnen das recht ist (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S. 27/ Karkow & Kühnel, 2008, S. 15/ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 6 sowie S. 17 ff.). Die Kinder erleben das meist als Wertschätzung (vgl. Hebenstreit-Müller, 2013, S. 6). Die Beobachtungen (es erfolgen mindestens drei pro Kind) werden in wöchentlichen Teamsitzungen zusammengetragen, analysiert und ausgewertet (vgl. Karkow & Kühnel, 2008, S. 15/ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 23 sowie S. 91).⁷⁰ Ziel ist es, die Handlungsmuster des Kindes zu identifizieren, mit denen es sich beschäftigt. Zudem wird beurteilt, ob das Kind sich aktuell wohlfühlt und wann es Engagiertheit zeigt, denn nur dann sind die Lernprozesse tiefgreifend. Die Analyse bildet die Basis für das individuelle Angebot, welches jedem Kind offeriert wird. Dieses soll das Kind gezielt fördern und

⁶⁹ Dieser Punkt wird u.a. auch von Kölsch-Bunzen betont (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S. 24).

⁷⁰ Dies kann lediglich im Team geschehen und in Zusammenarbeit mit den Eltern. Beides konnte die Autorin dieser Arbeit in der Praxis erleben. Die von Kölsch-Bunzen (2011, S. 27) erwähnte Beteiligung von Kindern konnte derzeit nur im kleinen Rahmen bestätigt werden und zwar in jenen Fällen, wenn mehrere individuelle Angebote zur Auswahl stehen und das Kind sich für eines entscheiden darf oder wenn das Kind das Angebot nicht annimmt und ein neues gesucht werden muss.

ihm weitere Lernmöglichkeiten eröffnen und zugleich die Beziehung zu seiner Bezugsperson in der Kita verstärken (vgl. Karkow & Kühnel, 2008, S. 15/ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 23 f.). Um beim bereits in diesem Kapitel ausgeführten Schema zu bleiben, kann einem Kind, an dieser Stelle Anik genannt, welches sich aktuell mit den Schemas Klecksen und Punkten sowie Verbinden auseinandersetzt und sich gerne in den Bildungsbereichen der bildnerischen Gestaltung, der Kreativität und auch der Mathematik (Statik, Längen messen und abschätzen etc.) bewegt z.B. folgendes Angebot offeriert werden: Anik kann sich ein Armband mit einer Schnur oder mit einem Gummiband mit einem Anhänger aus Bügelperlen oder anderen Perlen herstellen, bei dem sie die Bügelperlen zu einem bunten Armband verbinden kann oder einen Anhänger daraus herstellt und an dem Armband befestigt. Mit Anik können die notwendigen Materialien eingekauft werden, sodass sie erfahren kann woher (Bügel-)Perlen, Schnur etc. kommen. Zudem kann sie sich im Laden (weitere) Materialien, welche sie bis dahin noch nicht kennt, zur Herstellung ihres Armbandes/ Anhängers aussuchen und in einen Austausch mit der*m Bezugszieher*in über die Individualität der Materialien kommen, welche Materialien sich wie verwenden lassen und welche für ihr Vorhaben tauglich sind oder auch nicht. Anik kann bei der späteren tatsächlichen Herstellung zudem etwas über Längenverhältnisse, Mischung von Punkten zu einem Muster, Verbinden von Einzelteilen (Anhänger und Armband) und Beschaffenheit von Verbindungsmaterial (Schnur oder Gummi) lernen und erhält ein Ergebnis, das sie mit nach Hause nehmen kann. Wichtig bei einem individuellen Angebot ist, dass es den individuellen Erfahrungsraum erweitert, also das Kind in Bereiche begleitet, welche ihm noch nicht bekannt sind, sodass es einen Lernzuwachs in einem gesicherten Rahmen erfährt.

Wenn das individuelle Angebot offeriert worden ist, findet der sog. „PLOD“ (= Possible Lines of Direction) Anwendung. Der PLOD, in der deutschen Übersetzung auch „Lernkreis“ genannt, ermöglicht es z.B. für Eltern eine Übersicht zu gestalten, welche Schemas und Themen das Angebot berührt hat und in welche Richtung die Entwicklung des Kindes noch gefördert werden kann (vgl. Karkow & Kühnel, 2008, S. 16/ Kühnel, 2005, S. 166/ Hebenstreit-Müller, 2013, S. 25 sowie S. 88).



(Abbildung: Der PLOD, Karkow & Kühnel, 2008, S. 30)

Ins Zentrum des PLODs steht der Name des Kindes. Links werden die berührten Schemata des Kindes festgehalten und unter den einzelnen Bildungsbereichen, die sich zentral im PLOD befinden, wird stichwortartig notiert, was das Kind beim Angebot erfahren hat und lernen konnte.⁷¹ Beispielsweise würde unter bildnerisches Gestalten für Anik fallen, dass sie ein Armband hergestellt hat. Hierzu gehören die Auswahl von Perlen (Bügelperlen, andere Perlen oder Materialien) und das Experimentieren mit Farben. Eine solche Beschreibung ihrer Bildungserfahrungen findet sich dann zu jedem Bildungsbereich, sofern dieser durch das Angebot angesprochen wird. Der PLOD bildet die Basis für ein Eltern-Fachkraftgespräch (vgl. Kölsch-Bunzen, 2011, S. 28 f.). Zudem wird nach dem individuellen Angebot ein Situationsbuch erstellt, in dem das individuelle Angebot durch Bilder, Zitate und z.B. auch Lerngeschichten dokumentiert wird. Darüber kann mit dem Kind nochmals ins Gespräch gekommen werden. Zudem macht das Kind Selbstwirksamkeitserfahrungen, erfährt sich als wahrgenommen und erlebt dadurch auch eine Steigerung seines Selbstwertgefühls. Auch den Eltern ist das Situationsbuch zugänglich. Dadurch machen auch sie die Erfahrung, dass ihr Kind in der Kita wahrgenommen und auf es individuell eingegangen wird. Ergänzend wird der Kitaalltag für die Eltern ein Stück transparenter. Meist liegt das Situationsbuch, bis ein neues individuelles Angebot für dieses Kind offeriert worden ist, an einem für alle zugänglichen Platz in der Einrichtung (vgl. Kühnel, 2005, S. 155 ff.).⁷² Das muss natürlich reflektiert werden, da ein öffentlich zugänglicher Ort evtl. die Privatsphäre der Kinder verletzen kann.

⁷¹ In diesem PLOD werden die Bildungsbereiche des „Berliner Bildungsprogramms“ benannt. In Baden-Württemberg würden diese durch die Bildungsbereiche des „Orientierungsplans“ ersetzt.

⁷² Meist wird pro Kindergartenjahr ca. ein individuelles Angebot für Kinder offeriert, so die Erfahrungen der Autorin aus der Praxis. Sobald das neue Situationsbuch erstellt ist, wird das „alte“ in den Entwicklungsordner des Kindes geheftet oder der Familie direkt mit nach Hause gegeben.

Pädagogische Strategien

Für die praktische Arbeit mit Kindern sind die pädagogischen Strategien handlungsleitend. In der EPPE-Studie wurde gezeigt, dass die Interaktionsqualität maßgeblich ist für die Entwicklung der Kinder (vgl. Sylva et al. 2004, S. ii). Deshalb werden die pädagogischen Strategien ebenso mit den Eltern erarbeitet z.B. bei Elternabenden. Entwickelt wurden die pädagogischen Strategien unter Bezugnahme auf verschiedene „pädagogische[] Theorien des Erwachsenenverhaltens Kindern gegenüber“ (Karkow & Kühnel, 2008, S. 11) von Margy Whalley und Cath Arnold (vgl. Whalley & Arnold, 1997). Im Laufe der Jahre wurden diese reflektiert und weiterentwickelt (vgl. Karkow & Kühnel, 2008, S. 11). Ziel ist es, Kindern einen respektvollen Umgang anzubieten (vgl. Karkow & Kühnel, 2008, S. 11). Dennoch sei anzumerken, dass die pädagogischen Strategien zwar ein „Handwerkszeug für das pädagogische Fachpersonal“ (Karkow & Kühnel, 2008, S. 11) darstellen, aber Interaktionen nie gleich sind, sodass die Strategien stets reflektiert und für jede Situation neu übertragen werden müssen (vgl. Lepenies, 2015a, S. 4 ff.).

Die pädagogischen Strategien sind:

- „1. Die sanfte Intervention: Warten und Beobachten in respektvoller Distanz.
2. Kontextsensitivität: An frühere Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes anknüpfen.
3. Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung (Affirmation) des Kindes.
4. Das Kind ermutigen, zu wählen und selbst zu entscheiden.
5. Das Kind dabei unterstützen, angemessene Risiken einzugehen
6. Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.
7. Wissen, dass die Haltung und die Einstellung des Erwachsenen das Kind beeinflussen
8. Der Erwachsene zeigt, dass er und das Kind im Lernen Partner sind“ (Lepenies, 2015a, S. 7).

Die sanfte Intervention soll es dem Kind ermöglichen, sein Erfahrungslernen zu erweitern. Ihm wird Vertrauen entgegengebracht, dass es das, was es tut, auch kann und sich nicht über- oder unterschätzt. Dazu gehört, dass dem Kind zugeschaut wird, ob es Hilfe benötigt, ihm zuzuhören, aber auch Regeln und Grenzen zu klären (vgl. Lepenies, 2015a, S. 9). Beispiele für die sanfte Intervention sind z.B. das selbstständige Essen bei kleineren Kindern oder das Balancieren über einen Schwebebalken in einem Bewegungsraum bei größeren Kindern.

Die Kontextsensitivität bedeutet, dass jeder Erwachsene, der mit einem Kind interagiert, die Welt aus dessen Augen sehen sollte. D.h. Erwachsene sollten von der Lebenswelt des Kindes Kenntnis haben und wissen, wie sein Spiel in diese einzubetten ist. Das gilt für den

räumlichen, sozialen und auch den kulturellen Kontext. Pädagogische Fachkräfte erleben meist nur den Kitaalltag (vgl. Lepenies, 2015a, S. 11).

Bei der dritten pädagogischen Strategie, welche die Zuwendung zum Kind betrifft, lässt sich festhalten, dass diese bedeutet, auch wenn kein 1:1-Setting in der Kita möglich ist, dass das Kind sich innerhalb der Gruppe dennoch gesehen fühlt. Das gelingt durch physische Nähe und durch Mimik und Gestik. Dadurch erfährt das Kind Affirmation und es gelingt ihm zu explorieren. Beispiele für diese Strategie sind z.B. Körperkontakt zum Kind oder das sich auf Augenhöhe des Kindes begeben (vgl. Lepenies, 2015a, S. 13).

Das Kind zu ermutigen Dinge selbst zu entscheiden, ermöglicht, dass ein Kind lernt was es bedeutet sich für, aber gleichzeitig auch gegen, etwas zu entscheiden. Es erfährt dadurch Konsequenzen. Das Kind lernt sein Verhalten zu reflektieren. Es wird in seinen Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt. Wichtig ist dem Kind Zeit für Entscheidungen zu geben, es aber gleichzeitig nicht zu überfordern in den Wahlmöglichkeiten, die man ihm gibt (vgl. Lepenies, 2015a, S. 15). So sollte man ein Kind z.B. nicht entscheiden lassen, wer aus seiner Kindergruppe Nachtisch bekommt. Sehr wohl kann man es aber entscheiden lassen, ob es selbst Nachtisch essen will.

Die fünfte Strategie ist jene, das Kind zu unterstützen, sich auf angemessene Risiken einzulassen bzw. Risiken einzugehen. Hierbei ist eine enge Korrelation zur ersten pädagogischen Strategie festzuhalten. Denn auch in dieser ist ein Abwarten und Beobachten Grundlage des Handelns. Der Erwachsene muss die Erfahrungen und den Entwicklungsstand des Kindes stets berücksichtigen (vgl. Lepenies, 2015a, S. 17). Ein Beispiel könnte das Klettern auf einen Baum sein.

Das Kind zu ermutigen Dinge zu tun oder etwas zu machen, was dem beteiligten Erwachsenen selbst unklar ist und diese Handlung dennoch zu begleiten, ist die sechste pädagogische Strategie. Hierbei muss dem Erwachsenen bewusst sein, dass Kinder nicht ohne Grund etwas tun. Durch das Voreingenommensein Erwachsener, wie bestimmte Dinge zu verwenden sind etc., müssen jene sich auf den Weg machen, Kindern Spielraum zu geben. Sie müssen in die Welt der Kinder eintauchen und gemeinsam mit ihnen Forschende werden. Die Erwachsenen bieten weitere Materialien oder Ideen an, um das Lernen zu fördern. Dabei überlassen sie dem Kind die Entscheidung, in welche Richtung es gehen will (vgl. Lepenies, 2015a, S. 19).

Das Wissen, dass die Haltungen und Einstellungen von Erwachsenen das Kind beeinflussen, ist die vorletzte pädagogische Strategie. Kinder nehmen Erwachsene häufig als Vorbilder wahr. Dabei gehen sie davon aus, dass Erwachsene manches besser verstehen und mehr Kenntnisse über Dinge haben. Sie übernehmen daher die Sprache, Werte und kulturellen Gepflogenheiten etc. Hierbei obliegt es der Pflicht der Erwachsenen darauf zu achten, dass es Kindern gelingen kann, sich selbst eine Meinung zu bilden. So wäre z.B. das (Nicht-

)Mögen von Spinnen ein Beispiel. Gleichzeitig ist es vonseiten der pädagogischen Fachkräfte und Eltern notwendig, selbst möglichst unbefangen auf ein Kind und Begebenheiten zuzugehen und sich nicht durch etwaige Vorannahmen beeinflussen zu lassen (vgl. Lepenies, 2015a, S. 21).

Das im Lernen Partner*innen sein ist die letzte pädagogische Strategie. Kinder und Erwachsene können sich so als Ko-Konstruktivist*innen erleben. Lepenies stellt zudem fest, dass „geteilte Denk- und Lernprozesse [...] von großer Bedeutung für den Wissenserwerb“ (Lepenies, 2015a, S. 23) sind. Denn wenn sich ein Erwachsener offenkundig für das Tun des Kindes interessiert, so wirkt sich dieses „auf die Involviertheit und damit auf die Lernbereitschaft des Kindes aus“ (Lepenies, 2015a, S. 23). Zu dieser pädagogischen Strategie gehört aber auch das Offenlegen von Nicht-Wissen seitens der Erwachsenen und dadurch z.B. das Erleben des Kindes, woher es, von Erwachsenen abgesehen, noch Informationen bekommt oder dass man nicht alles wissen kann (vgl. Lepenies, 2015a, S. 23).

5.2.5 Schwierigkeiten und Herausforderungen

Ein so umfassender Ansatz wie EEC bringt zwangsläufig eine Vielzahl von Problemen, Herausforderungen und blinden Flecken mit sich. An dieser Stelle sollen einige beispielhaft benannt werden:

- Eine Herausforderung für die EEC-Einrichtungen ist es, dass es kein festgesetztes Konstrukt für Einrichtungen gibt, das es zu erreichen gilt, um optimale Ergebnisse für die Familien zu erzielen. Deshalb muss jede Einrichtung sich selbst ihr „best practice“-Modell erarbeiten und überlegen, welche Aspekte für sie wichtig sind und welche Ansätze machbar. Das stellt die Einrichtungen und ihre Mitarbeitenden vor Herausforderungen, kann auf der anderen Seite aber auch als Chance gesehen werden, dass eine tatsächliche Individualität möglich wird.
- Zum vorherigen Problem gehört auch die Überlegung, inwieweit Einrichtungen eine Spezialisierung anstreben, sei es z.B. auf bestimmte Familiengruppen oder ob sie sehr viel mehr und immer eine Milieudurchmischung anstreben sollten. Dieses Dilemma beschreiben auch Marx et al. (2017). Beide Vorstellungen (Spezialisierung und Durchmischung) haben ihre Vor- und Nachteile z.B. was die gezielte Begleitung der Familien betrifft und somit die Möglichkeit, dass die pädagogischen Fachkräfte erfahrene Expert*innen zu einem Themengebiet werden oder auf der anderen Seite, dass Familien Vielfalt erleben und erfahren in allen Facetten, die Vielfalt bieten kann.
- Die offene situationsbedingte Arbeit in der Kita, mit der sich pädagogische Fachkräfte auseinandersetzen und die sich alltäglich niederschlägt, fordert viel von den Mitarbeitenden. Denn durch die zwar strukturierte aber dennoch immer flexible Arbeit, die gekoppelt

ist an die pädagogischen Strategien und die damit unterschiedlichen Rollen, die die Erzieher*innen verkörpern müssen, kommt es zu einem unübersichtlichen Alltag in den Kitas. Zumindest kann dies Eltern häufig so vorkommen. Auch dass es jenen nicht unmittelbar klar ist, welche Rolle die pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern einnehmen z.B. das sie nicht immer die Autorität sind, sondern sehr häufig auch Bildungspartner*in bzw. gemeinsam Lernende. Diese Unklarheiten können für Eltern Unsicherheiten darstellen und führen zu Irritationen. Wie mit diesem Dilemma umzugehen ist, sollte für die Praktiker*innen noch geklärt werden, was auch Marx et al. (2017) empfehlen.

- Ein wichtiger Punkt ist auch die Notwendigkeit einer Bereitschaft seitens der Mitarbeitenden, Eltern mit der besonderen Haltung zu begegnen. Das erfordert ein hohes Maß an Mut zur Veränderung und dem Aushalten, dass es manchmal herausfordernd sein kann, mit Eltern zusammenzuarbeiten und den positiven Blick zu bewahren. Daher ist die Mitarbeit und das Tragen des Konzepts durch das Team evtl. eine Herausforderung für Einrichtungen, die EEC neu installieren wollen. In anderen Einrichtungen kann diese Herausforderung dann in eine evtl. erschwerte Fachkraftsuche münden. Es kann aber auch zu einer „konzeptionellen Überidentifikation“ (Marx et al., 2017, S. 268) kommen. Das bedeutet, dass der über allem stehende positive Blick verhindert, dass die besonderen Lebenssituationen tatsächlich und als schwierig benannt werden oder Sprachförderung als notwendig zu bestimmen ist. Bei einer Überidentifikation laufen Mitarbeitende letztlich Gefahr, dem Ansatz zu widersprechen, wenn damit eine exzellente Förderung nicht umgesetzt wird, weil Defizite zu wenig diskutiert werden. Eine Offenheit und Weiterentwicklung von EEC muss daher gegeben sein und auch seitens von Leitungen, Fachberatungen etc. ermöglicht werden, um diese Herausforderung in der Praxis zu lösen.
- Zu dem vorherigen Problem gehört auch die Kommunikation auf Augenhöhe. Denn so schwer es in der Praxis manchmal wird, einen positiven Blick beizubehalten, wenn z.B. Vorschulkinder Horrorfilme anschauen, so muss dieses auch mit den Eltern besprochen werden. Wenn nun unterschiedliche Erziehungsansichten der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte aufeinandertreffen und damit die elterliche Erziehungspraxis infrage gestellt und kritisiert wird, kann es schwierig sein, auf Augenhöhe miteinander zu reden. Dafür ist es notwendig eine Balance zu finden, die das Wohl des Kindes im Auge behält und die Arbeitsbeziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Dies wird auch von Rita Marx et al. (2017) betont. Da sich jede Familiensituation unterschiedlich darstellt und auch anders funktioniert, müssen pädagogische Fachkräfte sehr flexibel sein. Aufgrund dessen ist es für Mitarbeitender*innen der EECs immer wieder herausfordernd, eine neue gemeinsame Sprache mit den Eltern zu finden. Hinzu kommt, dass auch die Schwierigkeit der allgemeinen Zusammenarbeit zutage tritt, nämlich dass es kaum möglich ist, „eine vollständige Übereinstimmung zwischen Eltern und pädagogi-

schen Fachkräften“ (Kölsch-Bunzen, 2011, S. 31) zu erreichen. Es stellt sich auch die Frage, ob das überhaupt wünschenswert ist. Ob diese Frage nun mit „ja“ oder „nein“ beantwortet wird – klar ist, dass es viel Fachlichkeit und Aushandlungsprozesse erfordert, um mit allen Familien in einen guten Austausch zu kommen. Es muss dabei die Individualität der Familie geschätzt und ihren persönlichen (Bewältigungs-)Leistungen Respekt gezollt werden, auch wenn die Fachkraft anders handeln würde. Das kann ggf. sehr herausfordernd für die Fachkraft sein.

- Auf praktischer Ebene kann die Beobachtungssystematik als optimierungsbedürftig angesehen werden. Beispielsweise aufgrund der Zehn-Minuten-Vorgabe und der Tatsache, dass in der Praxis in interessanten Situationen die Beobachtungssequenz nicht immer möglich ist. Beobachtungen müssen ggf. vorgenommen werden, wenn die Fachkraft Zeit hat. Die Zehn-Minuten-Vorgabe kann eine Beschränkung sein, wenn sie eine Handlung des Kindes nicht vollends aufnehmen kann. Gerd Schäfer (2017) benennt zudem noch die Problematik der Systematik der Beobachtungsbögen: Bei der Überführung der Bögen aus England hat sich eine der deutschen Vorliebe für Strukturierung geschuldete Systematisierung ergeben, welche die englische Offenheit in der Beobachtungssituation ersetzt hat. Dieser Wandel kann zu enge Beobachtungen nach sich ziehen.⁷³
- Eine weitere Lücke, die konzeptionell noch behandelt werden sollte, sind gruppendynamische Prozesse, wie das einzelne Kind im Verhältnis zur Gruppe und dem Lernen in Gruppen zu verorten ist. Die Kindergruppe in der Kita ist eines der wesentlichen Lernfelder, von denen Kinder in den Kitas profitieren können. Dieser Bereich ist konzeptionell allerdings kaum bearbeitet, was unbedingt verbessert werden sollte. Auch diese Schwierigkeit wird von Marx et al. (2017) benannt.
- Ein weiteres Problem ist das Verhältnis der Bedürfnisorientierung und der spezifischen Anforderungen. Denn es ist seitens der pädagogischen Fachkräfte ein Spagat, der auf der einen Seite die Bedürfnisse der Kinder wahrnimmt und diesen Platz einräumt, auf der anderen Seite aber auch spezifische Anforderungen, die zum Lernverhalten gehören können, berücksichtigt. So z.B. wenn ein Kind etwas malt und das Bild noch beklebt und dann aufstehen möchte, ohne die benutzten Dinge wieder aufzuräumen. Durch dieses noch relativ unproblematische Alltagsbeispiel wird deutlich, was für Situationen immer wieder auftreten können und alltäglich sind für die Erzieher*innen. Diese müssen immer wieder überlegen, ob nun dem kindlichen Bedürfnis gefolgt werden sollte oder eher den Anforderungen, nämlich dass das Kind z.B. lernt, dass man seinen Arbeitsplatz wieder aufräumt, sodass das nächste Kind einen sauberen Platz vorfindet. Zudem kann es passieren, dass, wenn immer ausschließlich die aktuellen Bedürfnisse beachtet werden z.B.,

⁷³ Gerd Schäfer benennt diese Problematik auf dem 4. Zukunftsforum Bildungsforschung am 17.-18.11.2017.

wenn ein Kind immer im Bauzimmer Türme bauen will, dass andere Erfahrungsräume nicht bedient werden und das Kind einseitige Aneignungsprozesse erlebt. Der Umgang mit diesen Herausforderungen ist noch zu wenig in den Dokumenten über EEC verankert, wie auch Marx et al. (2017) bestätigen.

- Der ethische Code und seine praktische Ausführung bleiben, vom Fachartikel von Annette Lepenies (2015b) abgesehen, schwammig. Zwar werden die fünf Sätze als bedeutend anerkannt, jedoch ist sowohl deren Zusammenhang als auch die praktische Umsetzung noch nicht erarbeitet. Zumindest das Problem des Zusammenhangs der einzelnen Sätze wurde in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.2.3) versucht zu lösen. Vom ethischen Code abgesehen lässt sich im Bereich EEC auch ein allgemeineres ethisches Problem sehen, nämlich dass es keine allgemeingültige Definition von Bildung gibt, welche der Arbeit in den Einrichtungen zugrunde liegt. Dieses Problem wurde aus England mit nach Deutschland übersiedelt und ist vermutlich dem angelsächsischen Pragmatismus geschuldet. Jedoch ist es, nach der Meinung der Autorin wichtig, dass, wenn so intensiv mit einem Begriff gearbeitet wird, es eine Definitionsgrundlage und damit einen Konsens darüber gibt, was unter diesem Begriff zu verstehen ist. Dieses Problem wird in der vorliegenden Arbeit durch die Definition von Bildung und das Zusammentragen der in EEC verankerten Aspekte zu Bildung zu lösen versucht (vgl. Definitionen sowie Kapitel 5.2.1). Vielleicht bietet dies die Chance für EEC einen passenden Bildungsbegriff zu finden und zu verbreiten.
- Ähnlich wie dem Bildungsbegriff ergeht es den Schemas. Bei der Arbeit mit den Schemas ist festzuhalten, dass diese, wie aufgezeigt, sehr nützlich sind, um mit Eltern über die Entwicklungsprozesse ihrer Kinder ins Gespräch zu kommen. Zugleich erleichtern sie es, die Kinder in ihren Bildungsprozessen wahrzunehmen. Dennoch ist kritisch anzumerken, dass Schemas, trotz all ihrer Vorzüge, wissenschaftlich gesehen noch viele Leerstellen haben z.B. die Arbeit mit Schemas für Kinder im Krippen- oder Grundschulalter, wie viele Schemas es gibt (vgl. Kapitel 2.2.1 sowie 5.2.3) oder dass es keine allgemeingültige Begriffsdefinition von Schemas gibt, auf die immer zurückgegriffen werden kann. Gleiches, nämlich die noch nicht erfolgte Bearbeitung für den EEC-Kontext, gilt für die Dimensionen von Intersektionalität: Gender, Race, Body, Class, Age (vgl. u.a. Winker & Degele, 2010). Auch diese sollten noch spezifischer beleuchtet werden, um Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu schaffen.
- Eine weitere Leerstelle, welche in vielen EECs unbeachtet bleibt, ist der Mehrgenerationenaspekt. Das ist schade, da Generationen massiv voneinander profitieren können, wenn Raum dafür geschaffen wird.
- Als letzter Punkt sei ein unbearbeiteter Aspekt zu nennen, der mit dieser Dissertation geschlossen werden soll: Die Einführung des FOS und damit der präventive aufsuchende Charakter für Familien mit Säuglingen und solchen, die neu in der Stadt/ im Stadtteil sind.

Durch den FOS können EECs ihre Komm-Struktur in die notwendige und viel niedrigschwelligere Aufsuch-Struktur umwandeln. Die Notwendigkeit, in EECs auch aufsuchende Arbeit für und mit Familien anzubieten, formulieren auch Rita Marx und ihre Kolleg*innen (vgl. Marx et al., 2017, S. 15).

5.2.6 Weiterentwicklungen und Erfolge

Trotz der vielen Herausforderungen kann EEC, wie durch die englischen Evaluationen schon deutlich wurde, auf viele Erfolge zurückblicken (vgl. Kapitel 2.2, 2.2.2, 2.3). Das gilt auch für die deutsche Umsetzung wie z.B. Schenk (2015) festhält:

„Early Exzellenz ist ein hervorragendes Modell. Familien erhalten durch die Einrichtungen bedarfsgerechte und schnelle Hilfen aus einer Hand vor Ort. Das führt zu sichtbaren Ergebnissen: Zu höherwertigen Schullaufbahnpfehlungen und einer Reduzierung von Kriseninterventionen in den Einzugsgebieten von Familienzentren.“ (Schenk in Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015, S. 18).

Oder anders gesagt: In EECs wird es ermöglicht, dass sich die dort beteiligten Personen entfalten können. Kinder erhalten optimalere Lernmöglichkeiten z.B. durch die individuellen Angebote. Durch die umfassende Pädagogik und die besondere Erziehungspartnerschaft können sie Sicherheit erfahren, sind emotional stabiler als gleichaltrige Kinder anderer Kindergärten, lernen für sich und ihre Bedürfnisse einzustehen und erleben partizipative und demokratische Prozesse und können sich als Teil davon erfahren (vgl. Hebenstreit-Müller 2010, S. 13 ff.). Gleiches gilt für die Eltern (vgl. Hebenstreit-Müller, 2013, S. 83 ff./ Wehinger, 2007, S. 9/ Elschenbroich, 2002, S. 250 ff.).

Um diese Befunde zu sichern, werden auch im Bereich der Qualitätssicherung eine Vielzahl an Anstrengungen unternommen, sei es durch eine Vielzahl an Forschungen (beispielsweise Marx et al., 2017/ Lichtblau & Hartmann, 2017/ Hebenstreit-Müller & Sommerfeld, 2015) oder Qualifikationsarbeiten auf Promotionsniveau (beispielsweise vorliegende Arbeit/ F. Geib und M. Hartmann (beide vorauss. 2019)/ A. Kerle (vorauss. 2020)).

6 Forschungsmethodisches Vorgehen und Sample

Die Einführung des FOS an deutschen Einrichtungen, die nach dem EEC-Ansatz arbeiten, wirft neben theoretischen Hintergründen auch Fragen zur praktischen Umsetzung auf. Das impliziert beispielsweise Bedarfe der Zielgruppe und Vorstellungen des Fachpersonals, die empirisch erhoben und analysiert werden sollen.

6.1 Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und Forschungshintergründe

Die vorliegende Dissertation wird, wie bereits in der Einleitung vermerkt, durch vier Forschungsfragen geleitet:

1. Welche Unterschiede bestehen zwischen Deutschland und England hinsichtlich der Rahmenbedingungen der jeweiligen gesellschaftlichen, sozialen und politischen Strukturen im Bereich der Begleitung und Bildung von Familien mit Neugeborenen und hinzugezogenen Familien?
2. Welche Angebote und Leistungen für Eltern mit Neugeborenen und hinzugezogene Familien werden in diesem Kontext in welchem der beiden Länder inwiefern und warum erfolgreich praktiziert?
3. Wie lässt sich die Einführung des FOS nach Vorlage des englischen Modells an EECs in Deutschland ausgestalten?
4. Welche Orientierungspunkte und Praxisimpulse werden für den Transfer des FOS an deutsche EECs benötigt?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden verschiedene Forschungsmethoden trianguliert („Triangulation between-method“ nach Schröder-Lenzen (2013)):

- a) Literaturanalyse (vgl. vorherige Kapitel)
- b) Ethnographie
- c) Qualitative Interviews (zwei Stränge)

Die einzelnen Forschungsfragen werden durch verschiedene Vorgehensweisen beantwortet: Die Literaturanalyse setzt sich vorrangig mit den Forschungsfragen 1 und 2 auseinander.

Die ethnographische Forschung trägt maßgeblich dazu bei, den FOS in seiner praktischen Umsetzung zu analysieren und damit die deutsche Definition des FOS zu generieren (Forschungsfragen 3 und 4).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 bis 4 werden Expert*innen-Interviews (erster Strang) in EEC-Einrichtungen geführt, um herauszufiltern, inwieweit der FOS bereits prakti-

ziert wird und welche Rahmenbedingungen existieren. Den zweiten Interviewstrang zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 bis 4 bilden Interviews mit Müttern, die gerade ein Kind bekommen haben und/ oder in eine Stadt/ einen Stadtteil gezogen sind. Jene Interviews sollen den allgemeinen Beratungs- und Informationsbedarf erfassen, wie auch Wünsche, Chancen, Zugangsbarrieren und Grenzen des FOS ausloten.

Die vorliegende Forschung ist Teil des qualitativen Paradigmas und ermöglicht damit, einen bestimmten Forschungsgegenstand detailliert zu bearbeiten und Menschen eine Stimme zu geben. Das ist gerade bei der Zielgruppe der Mütter, als auch bei den Expert*innen in England (Ethnographie) und jenen in Deutschland wichtig, um das Erkenntnisinteresse wirklich beantworten zu können. Denn die bereits genannten Entwicklungen in unserer Gesellschaft (vgl. Kapitel 2-2.3.2 sowie 5-5.2.6) mit Flüchtlingsbewegungen und Globalisierungsprozessen etc. resultieren in einer Notwendigkeit, Familien auf ihren Bildungswegen möglichst umfangreich zu begleiten. Diesem Anspruch versuchen Kinder- und Familienzentren, insbesondere der EEC-Ansatz gerecht zu werden.

EEC stellt deshalb das erste Forschungsfeld dieser Arbeit dar (Literaturanalyse, Ethnographie und Interviews mit pädagogischen Fachkräften).

Die Meinung der Zielgruppe einzuholen, ist allerdings ebenso wichtig. Denn deren Bedarfe und Wünsche sollten handlungsweisend sein. Daher sind Mütter von Neugeborenen und Hinzugezogene das zweite Forschungsfeld.

Die Erhebungen der drei empirischen Forschungsstränge (Ethnographie, zwei Interviewstränge) wurden an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen Proband*innen durchgeführt, um den größtmöglichen Erkenntnisgewinn zu erzielen:

- Drei Einrichtungen an drei Standorten in England (Corby, Leeds, London) mit unterschiedlicher konzeptioneller Ausgestaltung des FOS
- Proband*innen, die vielfältige Eigenschaften und Lebenssituationen (Mütter) und/ oder Funktionen (pädagogische Fachkräfte) aufweisen

Im Falle der Interviews wurden zwei Standorte in Deutschland ausgewählt – Baden-Württemberg und Berlin – um zwei divergente Wohnorte und politische Rahmenbedingungen zu erfassen. Im Folgenden werden beide Standorte beschrieben:

Standort 1 ist das Bundesland Baden-Württemberg, welches immer wieder von der Bevölkerung als „reicher Süden“ bezeichnet wird.⁷⁴ Im Standort 1 leben derzeit ca. 10,9 Millionen Menschen, davon ca. 626.000 in der Landeshauptstadt Stuttgart. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren angestiegen, was durch die große Flüchtlingsbewegung der letzten Jahre begünstigt wurde. So gab es in den Jahren 2015 und 2016

⁷⁴ Zu den nachfolgenden Werten existieren noch keine aktuelleren offiziellen Zahlen.

einen Zuwachs von insgesamt über 240.000 Menschen. In den Jahren davor sind weniger als die Hälfte neue Baden-Württemberger*innen zugezogen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018a, o.S./ Land Baden-Württemberg, 2016, S. 1/ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017, o.S.). Seit 1974 war 2016 das erste Jahr, in dem am Standort 1 wieder mehr Kinder geboren wurden, als Menschen starben. Die Geburtenrate beträgt derzeit 1,59 Kinder pro Frau (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018b, o.S.).

Die Betreuungsrate von Kindern unter drei Jahren ist in den letzten Jahren signifikant gestiegen und beträgt ~ 30 % (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017c, o.S.). Im Bereich der drei- bis sechsjährigen Kinder ist nahezu eine 100 %-Quote erreicht. Natürlich gibt es diesbezüglich, wie bei allen anderen Daten, auch regionale Unterschiede. Die Betreuungskosten sind dabei abhängig vom Landkreis, der Stadt etc. und schwanken erheblich zwischen einzelnen Gemeinden. Eine Finanzierung der Kinderbetreuung, v.a. für Kinder unter drei Jahren, kann für Eltern in einigen Regionen schwierig sein. Häufig ist der Beitrag einkommensgestaffelt, wobei einige Städte wie z.B. die Landeshauptstadt einen pauschalen Zuschuss gewährt, sodass die Betreuungssätze hier ein Maximum von 256 Euro pro Monat für ein unter dreijähriges Kind und 186 Euro für ein drei- bis sechsjähriges Kind betragen. Andere Städte kommen um ein Vielfaches über diesen Betrag, wie z.B. Schwäbisch Gmünd mit 625 Euro pro Monat für ein unter dreijähriges Kind. Kein Kita-Jahr ist frei von Betreuungskosten (Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration Baden-Württemberg, 2017, o.S./ Stadt Stuttgart, 2016, S. 1/ Stadt Schwäbisch Gmünd, 2016, S. 2).

Im Bereich der Erziehungshilfen kam es zu einem Zuwachs von 1,5 % vom Jahr 2015 zu 2016. Allerdings nahm die ambulante Begleitung der Eltern um 0,5 % ab, während die erzieherischen Hilfen außerhalb des Elternhauses um 9,8 % zum Vorjahr zunahmen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018c, o.S.). Nur 6 % aller Familien beziehen die Mindestsicherung (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017d, o.S.). Die Arbeitslosenquote liegt 2017 bei ca. 4 % (sowohl zivile Erwerbsarbeitslose als auch abhängig zivile Erwerbsarbeitslose) (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017e, o.S.). Regiert wird der Standort 1 seit den Landtagswahlen 2016 von einer Koalition aus Bündnis 90/Die Grünen und der CDU (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2017, o.S.).

Standort 2 ist die Stadt und das Land Berlin. Berlin wird im Vergleich zu Baden-Württemberg auch immer wieder als „armer Norden“ bezeichnet und ist geprägt durch die Funktion als Bundeshauptstadt.⁷⁵ Im Standort 2 lebten 2015 ca. 3,7 Millionen Menschen (vgl. Amt für Statistik Berlin Brandenburg, 2018, S. 4). „Die Zahl [...] dürfte nach Einschätzung von Experten

⁷⁵ Zu den nachfolgenden Werten existieren noch keine aktuelleren offizielleren Zahlen.

inzwischen weit übertroffen werden. Der Zuzug von Arbeitnehmern und Studenten aus dem Ausland sowie von Flüchtlingen dürfte sich nach Einschätzung des Landesamtes im vergangenen Jahr fortgesetzt haben. Darüber hinaus gibt es einen kleinen Geburtenüberschuss von 3.700 Menschen“ (Jung, 2017, o.S.). Die durchschnittliche Geburtenrate pro Frau verhält sich, ähnlich wie im Standort 1, mit einem Mehr an Geburten von 7,4 % (vgl. Deutsche Presse Agentur, 2017, o.S.).

Die Betreuungsquote für unter dreijährige Kinder liegt, je nach Stadtteil, zwischen 32 % bis zu 51,9 %, bei den drei- bis sechsjährigen Kindern zwischen 82,2 % bis sogar 106,3 % (vgl. Amt für Statistik Berlin Brandenburg, 2017, o.S.). Diese Zahl wird vermutlich durch die stufenweise Abschaffung der Betreuungskosten begünstigt. Der Krippen- und Kitabesuch wird ab dem 01.08.2018 für alle Kinder, vom Verpflegungsanteil abgesehen, kostenlos sein (vgl. Stand/ Land Berlin, 2017, o.S.).

Im Bereich der Nutzung von Kinder- und Jugendhilfeangeboten lässt sich in Berlin ein leichter Anstieg festhalten, der allerdings im Kontext des großen Bevölkerungszuwachses des Standortes gesehen werden muss. In Berlin nutzten im Jahr 2016 27.121 junge Menschen und ihre Familien eine Erziehungshilfe, im Vorjahr waren es 21.920 Familien. Hierunter fallen ambulante und (teil)stationäre Hilfen (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2016b, S. 4). Im Standort 2 beziehen 19,4 % aller Familien die Mindestsicherung (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017d, o.S.). Arbeitslos sind 8,6 % der Berliner*innen (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2017, o.S.).

Regiert wird Berlin seit 2016 von einer Koalition aus SPD, den Linken und dem Bündnis 90/Die Grünen (vgl. SPD; Die Linke; Bündnis 90/Die Grünen, 2016).

6.2 Forschungsmethoden

Ethnographische Forschung

Bei den Forschungen (Hospitationen) in England handelt es sich um eine ethnographische Feldforschung:^{76 77} Der Feldforschungsteil der Arbeit lässt Untersuchungen in den Lebenswelten der Menschen zu (vgl. Flick 2009, S. 308). Hierbei wird triangulativ gearbeitet z.B. Dokumentenanalyse (z.B. Flyer des „Family Support Teams“) und Gespräche mit Outreach Workern. Hierdurch kann der zu untersuchende Forschungsgegenstand, im vorliegenden Fall die Praxis des FOS, in seinen verschiedenen Facetten erschlossen werden. Dazu werden anfangs zunächst alle Informationen und Hintergründe gesammelt, die in der Einrichtung über den FOS über die unterschiedlichen Kanäle verfügbar sind (erste Einrichtung). Dieses

⁷⁶ An dieser Stelle ist die Ethnographie von der Ethnomethodologie abzugrenzen.

⁷⁷ Unter Hospitationen wird in dieser Arbeit verstanden, dass eine Person (Eltern, Forscher*innen etc.) für einen bestimmten Zeitraum am Alltag einer Organisation teilnimmt und diese mit ihrer Praxis kennenlernt. Zudem soll ein Verständnis dafür entwickelt werden, wie die dortigen Fachkräfte pädagogisch arbeiten (vgl. Vollmer, 2008, S. 116).

Suchen wird nach und nach auf noch fehlende Informationen fokussiert (vgl. Lüders, 2008, S. 384 ff./ Flick, 2012, S. 288/ Breidenstein et al., 2015, S. 45 sowie S. 76): So wurden in der zweiten Einrichtung viele Hausbesuche begleitet, da hier durch die erste Einrichtung noch ein Mangel zu erkennen war. In der dritten Einrichtung wurde der Fokus auf bürokratische Abläufe etc. gelegt und auf die Begleitung der Outreach Worker zu den „baby clinics“.

Das Alltagsgeschehen sowie die Praktiken der Outreach Worker konnten durch die immer gezieltere Beobachtung sichtbar gemacht werden (vgl. Lüders, 2008, S. 389 ff./ Wolff, 2008, S. 338/ Honer, 2008, S. 196). Die Erkenntnisse und Beobachtungen wurden in Forschungsprotokollen festgehalten (vgl. Lüders, 2008, S. 389 ff./ Flick, 2012, S. 297 ff./ Breidenstein et al., 2015, S. 37 f.). Kleine Fallzahlen sind bei diesem Forschungsstil gängig. Dadurch ist auch das Sample von den drei speziell ausgewählte Einrichtungen (vgl. Kapitel 6.3) unproblematisch (vgl. Flick, 2009, S. 312/ Flick, 2012, S. 297 f.).

Interviewforschung

Bei den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften handelt es sich um leitfadengestützte Expert*innen-Interviews. Expert*innen-Interviews deshalb, weil Expert*innen in der Regel „das meiste und detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 444) bezüglich des Erkenntnisinteresses haben. In vorliegenden Fall handelt es sich um die Verbindung der drei grundlegenden Aspekte, die für die Beantwortung des Erkenntnisinteresses im Kontext der Interviews entscheidend sind:

- a) Kenntnisse und Erfahrungen über die präventive Begleitung von Familien mit neugeborenen Kindern oder hinzugezogenen Familien.
- b) Die Umsetzung von EEC und dem FOS in Deutschland.
- c) Kenntnisse darüber, welche präventiven Angebote hierzulande weshalb oder weshalb nicht und unter welchen Umständen erfolgreich praktiziert werden.

Alle in dieser Forschung befragten Expert*innen sind in ihrer täglichen Arbeit mit allen drei Facetten konfrontiert und können deshalb essentielle Erkenntnisse liefern. Gerade bei Implementationsforschungen, wie der Angliederung des FOS, empfehlen sich Expert*innen-Interviews (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S. 457/ Meuser & Nagel, 1991, S. 444 f.). Diese können auch bei Stichproben, die eine nur geringe Anzahl von Befragten umfassen, die verdichtete Expertise einer Grundgesamtheit angemessen repräsentieren (vgl. Mayer, 2002, S. 378).⁷⁸

Bei den Interviews mit den Müttern handelt es sich um offene Leitfadeninterviews nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014). Obwohl die Mütter in dieser Arbeit als Expert*innen ihrer

⁷⁸ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die vorliegende Arbeit keine Repräsentativität anstrebt, aber dennoch eine möglichst umfassende Expertise einzufangen ermöglicht, weshalb die pädagogischen Fachkräfte, die befragt wurden, unterschiedliche Funktionen und hierarchische Positionen innehaben.

Lebensphase und Kinder gesehen werden, stellen ihre Interviews keine Expert*innen-Interviews dar, wie sie von Meuser & Nagel (2013) definiert werden, denn die Rolle der Mutter kann im Grunde jede Frau erlangen, es sei denn gesundheitliche Gegebenheiten oder andere subjektive Gründe sprechen dagegen. Hierdurch ist das relative Alleinstellungsmerkmal als Voraussetzung für den Expert*innenbegriff von Meuser & Nagel (2013) nicht gegeben.⁷⁹ Um den besonderen Kenntnissen der Mütter dennoch gerecht zu werden, bietet sich die von Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014) vorgeschlagene Interviewart an. Sie ermöglicht es der individuellen Sichtweise der jeweiligen Mutter zu ihrer Lebenssituation als auch ihrer Meinung zur Implementierung des FOS und den bereits in Deutschland vorhandenen und von ihr (nicht) genutzten Unterstützungsmöglichkeiten Raum zu geben. Offene Leitfadenterviews eignen sich zudem für relativ eng gefasste Forschungsinteressen und sind sinnvoll, wenn „beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127) stehen, wie es bei dieser Arbeit der Fall ist.

Pretests bei den zwei Interviewsträngen

Sowohl mit den pädagogischen Fachkräften als auch mit den Müttern wurde ein Pretest-Interview geführt, um die Schlüssigkeit des jeweiligen Leitfadens zu überprüfen.

Bei den Interviews mit pädagogischen Fachkräften wurde das Pretest-Interview mit E1 (vgl. Kapitel 6.3) geführt. Da das Interview und der Interviewleitfaden sich funktionell zeigten, wurden keine Veränderungen vorgenommen und das Interview konnte in den Auswertungsprozess als E1 aufgenommen werden.⁸⁰ Der Eindruck der Schlüssigkeit des Leitfadens bestätigte sich im gesamten Erhebungszeitraum.

Bei den Interviews mit den Müttern wurde das Pretest-Interview mit einer Mutter mit Säugling wenige Tage vor der eigentlichen Erhebungsphase geführt. Das Interview ergab einige Umstrukturierungsnotwendigkeiten des Leitfadens und wurde deshalb nicht zur Auswertung herangezogen. Die Veränderungen bezogen sich beispielsweise auf die Reihenfolge der Fragen, um einen besseren Redefluss zu erreichen.

⁷⁹ Gleichzeitig widerspricht die Verwendung des Begriffs des*der „Experten bzw. Expert*in“ allerdings nicht jener von EEC, in dem Eltern als Expert*innen ihrer Kinder gesehen werden, da dieses Expert*innentum wiederum nicht allen Personen zugänglich ist, da Eltern als Expert*innen hier nur im Kontext ihrer eigenen Kinder gesehen werden.

⁸⁰ Hierzu wurde eine gesonderte Einwilligung von E1 eingeholt.

6.3 Sample

Sample: Ethnographische Forschung in England

Es wurden drei Einrichtungen besucht. Das Sample resultiert aus bestimmten, vorab festgelegten Kriterien, dem „theoretical Sampling“ und einem „Snowball-Sampling“ (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181 ff.). Es wurde vorab theoretisch überlegt, welche Einrichtungen sich empfehlen, um ein möglichst umfassendes Bild des FOS zu ergeben. Jede Einrichtung hat bestimmte Rahmenbedingungen, welche sich auf die Umsetzung des FOS auswirken (vgl. Kluge, 2015/ Kluge, 2016a/ Kluge, 2016b). Die Ausübungsweisen des FOS gestalten sich zudem sehr unterschiedlich aus, weshalb sich die drei Blickwinkel ergänzen. Gleichzeitig wurde im Laufe des Prozesses bzw. durch Erfahrungen der Autorin bei der Suche nach einer Hospitationseinrichtung im Jahr 2014 über andere CCs das in London empfohlen:

1. Eine der Pioniereinrichtungen, die eine der ersten EECs war: Das Pen Green Centre in Corby (17.08.2015-22.08.2015).

In einer Kleinstadt gelegen, befindet sich das Pen Green Centre in einem Umfeld, das sehr lange Zeit von einer sehr hohen Arbeitslosenquote beherrscht wurde und nach wie vor eine Vielzahl benachteiligter Lebenssituationen aufweist. Der Zugang zur Einrichtung in Corby wurde über die Heinz und Heide Dürr Stiftung erreicht.

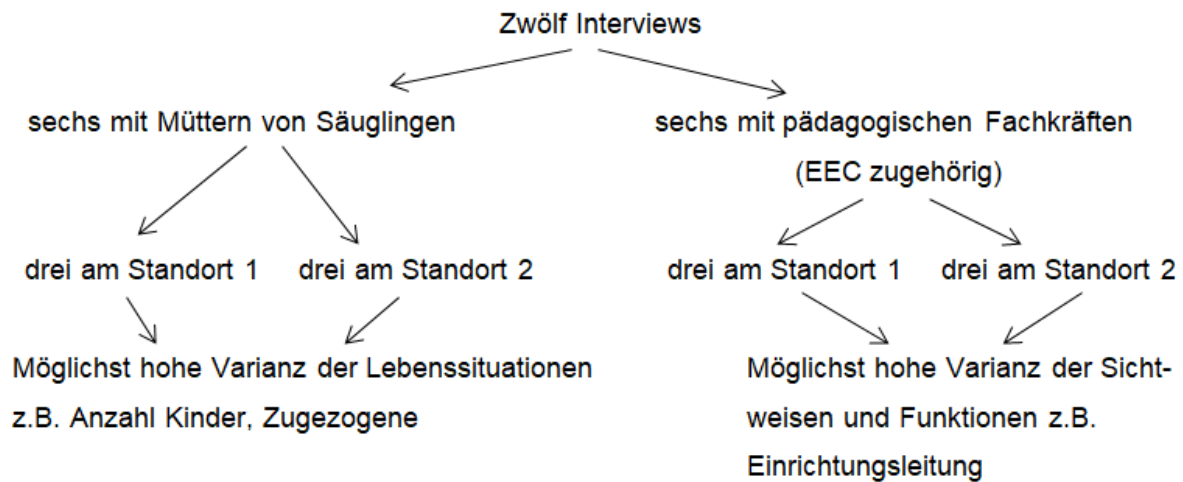
2. Das Ireland Wood Children's Centre in Leeds (11.01.2016-15.01.2016).

Diese Einrichtung bietet sich als Hospitationsort an, da es über das Ireland Wood Children's Centre die einzige deutschsprachige Veröffentlichung in Bezug auf den FOS gibt. Zudem ist Leeds eine Großstadt, in der eine hohe Diskrepanz zwischen den Lebenssituationen der Bewohner*innen besteht. Das gilt auch für das Einzugsgebiet des Ireland Wood Children's Centre. Die Einrichtung in Leeds wurde durch den Kontakt über Jahns (2011) angebahnt, die den einzigen deutschsprachigen Artikel über den FOS geschrieben hat. Sie kennt die Leitung der Einrichtung, wodurch der Besuch ermöglicht werden konnte.

3. Das Portman Early Childhood Centre in London (18.01.2016-22.01.2016), welches sich in einem der benachteiligsten Stadtteile Londons befindet und zudem in der ersten „Welle“ der „Sure Start“-Implementierung entstanden ist. Die Familien dieses Stadtteils sind proportional häufig von Armut und schwierigen Lebenssituationen betroffen. Die Einrichtung wurde der Autorin von anderen Einrichtungen als „good practice“ empfohlen. Sie wurde von der Autorin bereits im Oktober 2014 zwei Wochen besucht und 2016 nochmals gezielt in Bezug auf den FOS erkundet. Durch die Pflege von Kontakten zu dieser Einrichtung konnte sie für den erneuten Besuch gewonnen werden.

Sample: Interviewforschung

Insgesamt wurden zwölf Interviews (13 inkl. Pretest) geführt. Von den zwölf Interviews wurden jeweils sechs an einem Standort (Baden-Württemberg bzw. Berlin) geführt. Davon jeweils drei Expert*innen-Interviews und drei Leitfadeninterviews mit Müttern:



(Abbildung: Sample und Verteilung der Interviews, eigene Darstellung, 2017)

Portraits der pädagogischen Fachkräfte

Es handelt sich um eine Mischung aus einem Sample nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien, dem theoretical Sampling und dem Snowball-Sampling. Hierbei sind z.B. die unterschiedlichen Bundesländer (Berlin und Baden-Württemberg), der Standort Land oder Stadt, das soziokulturelle Umfeld der Zielgruppe (benachteiligter Stadtteil oder bildungsaffines Milieu etc.) oder die Funktionen (Einrichtungsleitungen, Fachberatung oder nicht im Bereich EEC tätig etc.) maßgeblich gewesen. So wird zwar keine Repräsentativität erreicht, dafür aber zumindest eine Vielzahl an Blickwinkeln eingefangen. Dennoch wurde das vorab festgelegte Sample im Laufe der Erhebung angepasst, da die bisher gewonnenen Erkenntnisse nahe legten z.B. statt einer weiteren Fachberatung besser Expertin E3 zu interviewen, um diese Sichtweise einer hierarchischen Zwischenebene Raum zu geben. Das Snowball-Sample kam zum Tragen, als Expertin E6 empfohlen wurde, welche nicht Teil des vorab festgelegten Samples war. Als Zugangsschlüssel zu den pädagogischen Fachkräften für die Interviews diente die Heinz und Heide Dürr Stiftung. Durch sie konnten alle sechs pädagogischen Fachkräfte durch „Gate-Keeper“ gewonnen werden.

Die Reihenfolge der nachfolgenden Vorstellungen der Expert*innen bezieht sich dabei auf den Zeitpunkt der Interviews und stellt damit keine Wertigkeit der Expert*innen dar.⁸¹ Die Expert*innen werden mit E1- E6 abgekürzt, wobei das „E“ für Experte*in steht.

⁸¹ Gleiches gilt für die Abfolge der Mütter-Interviews.

Pädagogische Fachkraft E1

E1 ist Einrichtungsleitung einer „Early Excellence“-Einrichtung. E1 spricht von einer doppelten Trägerschaft. Es werden vor Ort ca. 100 Kinder bis inkl. Grundschulalter mit ihren Familien betreut und begleitet. Die Familien stammen meist aus dem bildungsaffinen Milieu. Das Einzugsgebiet befindet sich jedoch in unmittelbarer Nähe zu einem sehr benachteiligten Stadtteil, sodass die Einrichtung immer mehr mit anderen Einrichtungen aus dem Stadtteil kooperiert, um für alle Familien Bildungsangebote zu offerieren. Der Standort der Einrichtung ist inmitten einer Großstadt im Erhebungsstandort 1. Die Einrichtung arbeitet schon seit vielen Jahren nach dem „Early Excellence“-Ansatz, welcher vom Team getragen wird. Sie ist nach EEC zertifiziert. E1 hat sowohl eine kaufmännische Ausbildung als auch eine pädagogische. Er hat ergänzend die EEC-Beraterausbildung abgeschlossen. Er arbeitet fast seit Beginn des EEC-Implementierungsprozesses in dieser Einrichtung und seit wenigen Jahren als Leitung.⁸²

E1 qualifiziert sich als Interviewpartner, da er ein Kinderhaus mit angegliedertem Familienzentrum leitet und sich seine Einrichtung derzeit in einem Wandlungsprozess befindet, indem es sich zu anderen Einrichtungen des Stadtteils, die von benachteiligten Familien besucht werden, öffnet und eine enge Kooperation anstrebt. E1 ist sehr interessiert am FOS und hat eine Vielzahl an Visionen, wie sich sein Stadtteil weiterentwickeln sollte. E1 verkörpert eine engagierte Einrichtungsleitung, die den Spagat zwischen Kinderbetreuung, Elternbegleitung sowie Weiterentwicklung der Einrichtung zu einem Haus für den ganzen divergenten Stadtteil neu definieren muss.

Pädagogische Fachkraft E2

E2 ist Einrichtungsleitung eines Familienzentrums für Familien mit Kindern bis zum Grundschulalter am Standort 2. Sie ist Sozialpädagogin und EEC-Beraterin. E2 arbeitet seit vielen Jahren in dieser Funktion. Zum gleichen Zeitpunkt, als sie ihre Arbeitstätigkeit dort aufnahm, begann das Familienzentrum sich am EEC-Ansatz zu orientieren. Die Einrichtung am Standort 2 befindet sich in einem benachteiligten Stadtteil, der sich gerade wandelt. Die Einrichtung liegt in der Nähe eines Auffanglagers für geflüchtete Familien. Daher sind auch Familien mit Fluchterfahrung eine große Zielgruppe des Familienzentrums. Die Einrichtung hat selbst keine „Inhouse“-Kita. Das Milieu der Familien, welche die Einrichtung für sich nutzen, ist sehr heterogen. Die Einrichtung hat sehr gewachsene Kooperationsstrukturen.⁸³

E2 findet in der Auswertung Berücksichtigung, da sie als Einrichtungsleitung ohne „Inhouse“-Kita einen langjährig fokussierten Blickwinkel auf die Bedarfe der Eltern hat und durch die Vielzahl an Kooperationen, „Inhouse“-Kursen wie Elternkursen sowie geflüchteten Familien

⁸² Diese Informationen stammen aus Gesprächen mit E1 und dem Datenbogen.

⁸³ Diese Informationen stammen aus Gesprächen mit E2 und dem Datenbogen.

Zugang zu einer Vielzahl an Informationen hat, die für die Überlegungen zur Einführung des FOS an deutsche „Early Excellence“-Einrichtungen bereichernd sind.

Pädagogische Fachkraft E3

E3 ist einer leitenden Position tätig, die hierarchisch über einer Einrichtungsleitung liegt. Sie ist verantwortlich für mehrere Kitas und eine andere Betreuungsform, die insgesamt mehrere hundert Plätze für Kinder bis zu zehn Jahren umfassen. E3 hat zwei pädagogische Ausbildungen und ist EEC-Beraterin. Sie arbeitet seit vielen Jahren im Bereich der Kindertagesbetreuung und begleitet seit mehreren Jahren die Einrichtungen in ihrer jetzigen Position. Ihre Einrichtungen arbeiten nach EEC. Verankert sind ihre Einrichtungen im Standort 1 und dort in größtenteils benachteiligten Stadtteilen. Die Familien, die ihre Einrichtungen nutzen, sind dennoch sehr unterschiedlich. Der Träger der Einrichtungen ist eine gemeinnützige GmbH mit religiösem Background.⁸⁴

E3 qualifiziert sich als Interviewpartnerin, da sie in ihrer Leitungsfunktion einen noch übergeordneteren Blick auf Prozesse in den Einrichtungen als Einrichtungsleitungen hat und ihre Sichtweise auf Dinge aus einer Ebene heraus geben kann, die noch durch die praktische Arbeit vor Ort geprägt ist, aber auch politische Entwicklungen und bürokratische Notwendigkeiten etc. berücksichtigen kann.

Pädagogische Fachkraft E4

E4 ist Einrichtungsleitung einer Kita, die sich im Moment zu einem EEC weiterentwickelt. E4 hat eine Ausbildung als Erzieherin mit verschiedenen Weiterbildungen inkl. EEC-Beraterin. Sie arbeitet seit wenigen Jahren in der Einrichtung, welche sich am Beginn des Prozesses zum EEC befindet. Die Einrichtung von E4 befindet sich am Standort 1 in einer Gemeinde mit wenigen Tausend Einwohner*innen. Ihre Einrichtung ist gleichzeitig Kita, Familienzentrum als auch Mehrgenerationenzentrum und bietet Betreuungsplätze für 70 Kinder zwischen einem und sechs Jahren. Träger ist die Gemeinde. Die Familien, die ihre Kinder dort betreuen lassen, entstammen zu einem Großteil dem bildungsaffinen Milieu, sind ansonsten heterogen. Die Umsetzung des intergenerativen Aspekts organisiert E4 gemeinsam mit einem Koordinator, welcher für das Zusammenkommen der Menschen im Sozialraum zuständig ist.⁸⁵

E4 eignet sich als Interviewpartnerin, da sie zum einen den Blickwinkel einer Kita im ländlichen Raum einfängt, als auch einer Einrichtung, die sich gerade erst im Prozess befindet, ein EEC zu werden. Zudem weist die Einrichtung mit der Besonderheit des Mehrgenerationenaspekts ein interessantes Merkmal auf, das sich nur positiv auf das Erkenntnisinteresse

⁸⁴ Diese Informationen stammen aus Gesprächen mit E3 und dem Datenbogen.

⁸⁵ Diese Informationen stammen aus Gesprächen mit E4 und dem Datenbogen.

auswirken kann. Sie ergänzt den Blick der anderen Einrichtungsleitungen um diese drei Aspekte.

Pädagogische Fachkraft E5

E5 ist Fachberaterin im Bereich EEC. Sie ist Sozialpädagogin und seit Beginn des EEC-Implementierungsprozesses in Deutschland in diesem Themenbereich in unterschiedlichen Funktionen im Standort 2 aktiv. Die Familien, die sie über die Jahre begleitet hat, haben die unterschiedlichsten Hintergründe, was auch für die Einrichtungen gilt, die sie begleitet.⁸⁶

E5 hat durch ihre langjährige Tätigkeit im Bereich EEC inkl. ihrer Gründerinnenaktivitäten eine besondere Expertise, die es zur Beantwortung des Forschungsinteresses unbedingt einzuholen gilt. Zudem hat sie als Fachberaterin einen noch umfassenderen Blick als die anderen Interviewpartner*innen und ermöglicht es so, langjährige EEC-Erfahrung mit einem übergeordneten Blick kombinieren zu können.

Pädagogische Fachkraft E6

E6 ist Koordinatorin im Bereich der „Frühen Bildung“ und der „Frühen Hilfen“. Sie arbeitet eng mit dem Jugendamt, Kitas und Kinder- und Familienzentren zusammen. Mit einer Vielzahl ihrer Kooperationspartner*innen befindet sie sich in sehr enger örtlicher Nähe. E6 ist Sozialpädagogin und EEC-Beraterin. Sie arbeitet seit vielen Jahren in dieser Funktion am Standort 2. Dort ist sie in einem benachteiligten Stadtteil tätig. In Kontakt mit EEC steht sie seit einigen Jahren. Seitdem versucht sie EEC im Rahmen ihrer Arbeit umzusetzen und den Ansatz den von ihr begleiteten Einrichtungen und Stellen bekannter zu machen.⁸⁷

E6 eignet sich als Interviewpartnerin, da sie nicht direkt in einer EEC-Einrichtung angestellt ist und somit einen externeren Blick ermöglicht. Dennoch hat sie eine Nähe zu den Einrichtungen und dem Ansatz, sodass sie ausreichend in die Materie eingearbeitet ist, um fundiert Fragen zu beantworten. Ihre Tätigkeit als Beauftragte für den Bereich „Früher Hilfen“ und Demokratisierung in der Elternbegleitung unterstreicht diese Eignung.

Reflexion und Portraits des Samples der Mütter

Das Sample der Mütter erfolgte nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien wie auch nach einem Snowball-Sample, wenn z.B. eine Mutter empfohlen wurde, die Zwillinge bekommen hat oder die neu in die Stadt gezogen ist. Wie bei den pädagogischen Fachkräften war das Ziel, möglichst mannigfaltige Sichtweisen durch verschiedene Lebenssituationen zu erhalten und dadurch das Erkenntnisinteresse so umfänglich wie möglich zu beantworten. Der Zugang zu den sieben interviewten Müttern (inkl. Pretest) wurde zunächst durch ein Streuen der Suche nach Proband*innen im Bekannten- und Kolleg*innenkreis der Autorin

⁸⁶ Diese Informationen stammen aus Gesprächen mit E5 und dem Datenbogen.

⁸⁷ Diese Informationen stammen aus Gesprächen mit E6 und dem Datenbogen.

vorangetragen. Hierbei fanden sich bereits viele Mütter, die motiviert waren, an der Forschung teilzunehmen. Letztlich musste das Sample zunächst aussortiert werden, da sich durch die freiwillig Gemeldeten doppelt so viele Mütter wie notwendig fanden. Dennoch kamen die hinzugezogene Mutter als auch jene mit Zwillingen erst durch das Snowball-Sampling hinzu. Bei der Auswahl kamen z.B. Wohnort (Bundesland und Stadt/ Land), kultureller Hintergrund, Bildungsabschlüsse der Eltern, Anzahl der geborenen Kinder (Zwillinge/ Einzelgeburt), Abgänge/ Kindestode (ja/ nein), Betreuung durch eine Hebamme (ja/ nein), Unterstützung durch Verwandte vor Ort (ja/ nein) und die Lebenssituation (verheiratet/ ledig; Geschwisterkinder, Hinzuzug) zum Tragen.

Es ist nicht gelungen ein alleinerziehendes Elternteil oder eine Teeangermutter zu interviewen. Das kann daran liegen (erster Fall), dass so kurz nach der Geburt noch viele Eltern zusammen sind, während es im Laufe der Jahre zu mehr Trennungen kommt. Im zweiten Fall wäre ein Grund, dass es statistisch gesehen wenige Teeangermütter gibt und diese zudem evtl. Angst vor Stigmatisierung haben. Zudem konnte trotz intensiver Bemühungen auch unter mithilfe verschiedenener Organisationen wie z.B. Kinder- und Familienzentren, „Start with a friend“ oder „welcome mamas“ auch keine Mutter aus der aktuellen Fluchtbewegung für ein Interview gefunden werden. Auch die Übersetzungen der Interviewanfrage für Mütter in Englisch und Arabisch führten diesbezüglich zu keinem Erfolg. Das kann u.a. daran liegen, dass einige Familien mit Fluchterfahrung zum einen existenzielle wie emotionale Herausforderungen meistern müssen und aufgrund dessen „keinen Kopf“ für ein Interview hatten. Zum anderen besteht auch die Möglichkeit, dass sie trotz der Zusicherung der Anonymität und des neutralen Charakters der Studie Ängste haben, sie könnten Benachteiligungen bzgl. ihres Aufenthaltsstatus o.ä. erfahren, wenn sie etwas „Falsches“ sagen oder überhaupt an einer Studie teilnehmen. All diese hypothetischen Bedenken sind nachvollziehbar, wobei es dennoch schade ist, dass die Sichtweise einer solchen Gruppe von Müttern nicht einbezogen werden konnte. Gleiches wie für die Mütter mit Fluchterfahrung, gilt für Familien, die ein Kind bekommen haben, welches mit einer Behinderung lebt. Auch hier konnte keine Mutter erreicht werden. Das liegt evtl. daran, dass jene Familien in der Zeit nach der Geburt andere Sorgen oder Umstellungsnotwendigkeiten bewältigen müssen. Dass ihre Wünsche und Nöte nicht in die Studie aufgenommen werden konnten, ist bedauerlich.

Es wurde auch kein Vater interviewt. Das ist insbesondere damit zu begründen, dass nach wie vor häufig die Mütter für längere Zeit zu Hause bleiben und sich um die Betreuung der Kinder kümmern. Außerdem tragen Mütter die Kinder aus und besitzen die Fähigkeit zu stillen. Das ist ein weiterer Grund sie und nicht die Väter zu berücksichtigen. Eine bessere Vergleichbarkeit ist durch die Tatsache, dass alle Befragten dasselbe Geschlecht haben, außerdem gewährleistet. Nachfolgend werden die Mütter mittels einer Tabelle vergleichend vorgestellt.

Kriterien ↓	Mutter A	Mutter B	Mutter C	Mutter D	Mutter E	Mutter F
Alter der Mutter	28 Jahre	32 Jahre	31 Jahre	34 Jahre	35 Jahre	41 Jahre
Alter des Vaters	30 Jahre	24 Jahre	30 Jahre	33 Jahre	32 Jahre	51 Jahre
Zeitpunkt der Geburt bei Interviewzeitpunkt	Vor einem Monat	Vor fünf Monaten	Vor 1,5 Monaten	Vor fünf Monaten Zwillinge	Vor einem Monat	Vor zwei Wochen
Anzahl der Kinder in der Familie	Zwei	Eins	Eins	Zwei	Eins	Vier
Geschlecht	Zwei Töchter	Eine Tochter	Eine Tochter	Ein Sohn, eine Tochter	Eine Tochter	Vier Söhne
Gesundheitszustand des Kindes	Unauffällig	Unauffällig	Unauffällig	Unauffällig	Unauffällig	Unauffällig
Hebammenbegleitung	Ja	Ja	Ja	Ja	-	-
Weitere formelle Hilfen	-	Haushaltshilfe	-	Haushaltshilfe	-	-
Unterstützung im Alltag durch familiäres Netzwerk	Ja durch beide Seiten	-	Ja durch beide Seiten	-	Ja durch beide Seiten	- (nur kurzzeitig durch Schwester aus Frankreich)
Kultureller Hintergrund	Deutsch & palästinensisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch & italienisch	Marokkanisch & türkisch
Höchster Bildungsabschluss	Beide Eltern haben eine Ausbildung	Mutter: Studium Vater: Bundesfreiwilligenjahr	Beide Eltern haben einen Studienabschluss	Beide Eltern haben einen Studienabschluss	Beide Eltern haben eine Ausbildung	Beide Eltern haben keine Berufsausbildung (Mindestsicherung)
Standort	Standort 2	Standort 2	Standort 1	Standort 2	Standort 1	Standort 1
Berufstätigkeit/ Elternzeit des Vaters	100 %, ohne Elternzeit	100 %, ohne Elternzeit	100 %, zwei Monate Elternzeit	80 %, zwei Monate Elternzeit	100 %, ohne Elternzeit	Vater ist erwerbsarbeitslos
Beziehungsstatus	Verheiratet	In fester Partnerschaft	Verheiratet	Verheiratet	Verheiratet	Verheiratet
Wohnverhältnisse	Mietwohnung	Beengte Mietwohnung	Eigentum	Mietwohnung	Mietwohnung	Beengte Mietwohnung
Abgänge	-	-	-	Ja, einmal	Ja, zweimal	-
Umzug in eine andere Stadt	-	Ja (kurz vor Geburt)	-	Ja (im ersten Lebensjahr der Zwillinge)	-	-

6.4 Erhebungssituationen

Es ist wichtig, das Forschungsmaterial in seinen Erhebungskontext einzubetten. Nur so kann es gelingen, eine intersubjektiv nachvollziehbare Forschung zu erlangen (vgl. Flick, 2009, S. 149/ Mayring & Brunner, 2013, S. 325).

Ethnographische Forschung

Die Autorin wurde in jeder der drei Einrichtungen freundlich aufgenommen. In allen wurde für sie ein Stundenplan erstellt mit unterschiedlichen Terminen, die interessant sein könnten. Es gab immer zuständige Ansprechpersonen und es wurde der Autorin ein Arbeitsplatz im Büro des FOS zur Verfügung gestellt. Ergänzend wurde nach den Wünschen gefragt und die jeweiligen Pläne wurden dementsprechend umgestellt.

In der ersten Einrichtung in Corby war das Programm noch sehr umfassend und nicht auf einen bestimmten Aspekt fokussiert. Die Autorin war jeden Tag in einem anderen Fachbereich zu Gast, sodass alle unterschiedlichen Mitarbeitenden aufsuchender Familienarbeit etwas zu ihren Aufgaben erzählen konnten. Besonders eindrücklich in Corby waren die „Stay-and-Play-Treffs“, das „Family Support Team“ und das „Research Center“ (vgl. Kluge, 2015).

In Leeds waren die Schwerpunkte v.a. verschiedene Hausbesuchsarten mitzuerleben z.B. „birth visits“ und an Kursen für die Eltern teilzunehmen (vgl. Kluge, 2016a).

Nach diesen Eindrücken standen in London bürokratische und organisatorische Abläufe im Zentrum des Interesses wie auch das Begleiten der Outreach Worker zu den „baby clinics“. Zudem konnte der „Befriending Service“ als besonderer Teil der dortigen Outreach Arbeit kennengelernt werden (vgl. Kluge, 2016b).

In allen Einrichtungen wurde offen und überwiegend teilnehmend beobachtet, wobei die Beobachtungen, wie gerade angeklungen, immer fokussierter wurden. Der Tagesablauf war in allen Einrichtungen und pro Tag unterschiedlich, wenngleich sieben bis acht Stunden Arbeitszeit vor Ort immer gegeben war. Auch gemeinsame Mittagessen wurden häufig von den Einrichtungen organisiert und für Gespräche mit den Mitarbeitenden genutzt.

Interviewforschung (beide Interviewstränge)

Bei allen 13 Interviews (inkl. Pretest) handelt es sich um „face-to-face“-Interviews, die in einem Zwei-Personen-Setting durchgeführt wurden. Ausnahmen hierzu bildeten fünf der sechs Mütter-Interviews, bei denen immer zumindest ein Kind anwesend war. Außerdem war bei einem Mutter-Interview eine Dolmetscherin anwesend, welche die Familie im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe schon länger begleitet.

Bei allen Interviews wurde ein Datenbogen verwendet, der vor dem Gesprächsbeginn gemeinsam mit der interviewten Person ausgefüllt wurde.

Interviews mit den pädagogischen Fachkräften

Die Interviews sind alle in den Büros der Befragten durchgeführt worden, sodass eine sichere Atmosphäre und ein Wohlfühlen sowie ein möglichst geringer Zeit- und Kostenaufwand für die Proband*innen (z.B. durch Wegfallen von Fahrtwegen) ermöglicht wurde. Alle Befragten wurden bei der Interviewanfrage über den Sinn und Zweck der Forschung informiert. Auch die Aufnahme des Gesprächs und die Folge der Veröffentlichung von Auszügen ihrer Aussagen wurden unter Betonung des sensiblen Umgangs mit den Daten besprochen. In diesem Zusammenhang ist ein besonderes Merkmal dieses Interview-Strangs die geringe Größe der EEC-Community. Durch diese ist es verhältnismäßig leicht, im Vergleich zu den Mütter-Interviews, dass Personen mit einem Überblick über diese Community evtl. Rückschlüsse auf die jeweiligen Einrichtungen/ Befragten ziehen können und damit eine De-Anonymisierung stattfindet. Das dies passieren kann, wurde mit E1-E6 thematisiert und hierfür per E-Mail eine gesonderte Einwilligung eingeholt. Dabei wurde gleichzeitig die Formulierung der Anonymisierung der jeweiligen Person rückbesprochen. Eine völlige Anonymisierung ist deshalb schwierig, weil diese eine „Verwässerung“ der Aussagen nach sich ziehen könnte, sodass das Kriterium möglichst unterschiedliche Blickwinkel einzufangen, verloren ginge. Zudem könnten einige Aussagen nicht zur Auswertung herangezogen werden, da bestimmte Wiedererkennungsmerkmale Teil des Gesagten sind. Diese Daten zu verlieren wäre schade gewesen, weshalb der Weg gewählt wurde, eine gesonderte Einwilligung für die eventuelle und teilweise De-Anonymisierung einzuholen.⁸⁸

Generell war bei allen Interviews mit pädagogischen Fachkräften, nach Meinung der Autorin, eine große Offenheit und ein Interesse an der Forschung zu spüren. In Bezug auf alle Befragten ist auch festzuhalten, dass sie sich viel Zeit genommen haben. Die Dauer der Interviews war relativ homogen und lag bei fünf Interviews zwischen 1,00 h und 1,08 h. Nur ein Interview dauerte mit 1,28 h etwas länger.

Mütter-Interviews

Die Interviews wurden alle bei den Befragten zu Hause durchgeführt. So war eine sichere Atmosphäre, ein größtmögliches Wohlfühlen und ein möglichst geringer Zeit- und Kostenaufwand für die Probandinnen (z.B. durch Wegfallen von Fahrtwegen) möglich. Die Mütter wurden über die Möglichkeit einer Unterbrechung bei Unruhe des Säuglings informiert. Bei zwei Interviews wurde jeweils eine bzw. zwei Pausen gemacht, damit das Kind beruhigt wer-

⁸⁸ Der Autorin ist klar, dass dieses Vorgehen ethisch gut durchdacht werden muss. Eine genaue Abwägung, ob dieses Vorgehen wirklich verfolgt werden sollte, wurde, auch in Rücksprache mit Professor*innen, durchgeführt.

den konnte. Zudem kam es bei einem anderen Interview zu einem kurzfristigen Ausfall des Diktiergerätes, sodass auch hier eine Unterbrechung entstand. In allen Fällen konnte das Interview nach der jeweiligen Unterbrechung ohne weitere Hindernisse weitergeführt werden. Der Redefluss und das Einfinden in die Thematik stellten sich fast augenblicklich wieder ein. Neben diesen drei Interviews kam es bei einem weiteren Interview zu einer Situation, die für die Interviewerin unerwartet eintrat und große Betroffenheit auslöste. Die Situation entstand während des Ausfüllens des Datenbogens, als die Mutter erwähnte, dass sie ein Kind kurz vor dem Zeitpunkt der natürlichen Entbindung tot gebären musste. Diese Information war neu für die Interviewerin und überforderte sie kurzfristig. Da es aber während des Ausfüllens des Datenbogens geschah, konnte die Information vor dem Anschalten des Diktiergeräts kurz verarbeitet und damit ein flüssiges Interview ermöglicht werden.

Alle befragten Mütter wurden bei der Interviewanfrage über den Sinn und Zweck der Forschung informiert und darüber, dass das Gespräch aufgenommen wird und die Forschung ein Dissertationsprojekt ist. Auch hier wurde der sensible Umgang mit den Daten betont. Nach Meinung der Autorin war die Offenheit der Interviewten auch hier zu spüren. Vermutlich wurde diese gefördert, weil keine sensiblen Daten erfragt, sondern vielmehr die Bedarfe und Meinungen der Mütter eingefangen wurden. Zudem ist festzuhalten, dass alle Befragten sich viel Zeit genommen haben und nie ein Zeitdruck entstanden ist. Die Dauer der Interviews war relativ homogen und lag zwischen 35 Minuten und 49 Minuten. Ein Interview dauerte etwas länger (1,00 h), worin allerdings Pausen zur Beruhigung des Säuglings von insgesamt 15 Minuten inkludiert sind, sodass die Interviewdauer ebenfalls dem Durchschnitt entsprach.

7 Auswertung und Ergebnisse

7.1 Vorgehensweise der Auswertung

Eine Auswertung startet mit der Entwicklung eines „Gesamtverständnis[ses] für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n)“ (Kuckartz, 2012, S. 53). Um das zu erreichen und den Auswertungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, werden vor der Ergebnisdarstellung wichtige Auswertungsgesichtspunkte zu jedem der drei Stränge erläutert.

Alle Forschungsstränge wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring oder in Anlehnung daran ausgewertet. Es wurden unterschiedliche Varianten verwendet. Allgemein gilt: Die qualitative Inhaltsanalyse benötigt in der Regel „als Grundlage einen niedergeschriebenen Text“ (Mayring, 2015, S. 55). Diese Vorgabe wurde sowohl für die ethnographische Forschung als auch für die Interviews erfüllt: Alle drei Hospitationen in England wurden mittels Forschungsprotokollen dokumentiert (vgl. Kluge, 2015 sowie Kluge, 2016a-b).

Die zwölf Interviews sind anhand vorgegebener und für diese Forschung sinniger Transkriptionsregeln verschriftlicht worden. Die Transkripte enthalten lediglich die Kennzeichen der Expert*innen, um eine Anonymisierung soweit als möglich zu gewährleisten. Die Transkripte und Forschungsprotokolle sind die Grundlage für die Auswertung aller Forschungsstränge.

Ethnographische Forschung

Die Mischung der Forschungsprotokolle aus Feldnotizen, Memos und Aspekten eines Forschungstagebuchs soll der Tatsache Rechnung tragen, dass das vorliegende Forschungsvorhaben eine Felderkundung darstellt: Die Forscherin hat dabei möglichst naiv agiert. Zudem beschränken sich die Forschungsprotokolle auf die wichtigen Informationen, welche für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind (der Fokus auf den FOS). Dennoch wird auf eine detaillierte Protokollierung des Erlebten geachtet. Dieses Vorgehen wird von unterschiedlichen Autor*innen empfohlen und stellt sich für das vorliegende Forschungsvorhaben als sinnvoll dar (vgl. Flick, 2012, S. 288 sowie S. 378/ Breidenstein et al., 2015, S. 115 f. sowie S. 121).

Hierbei ist auch das Problem zu lösen, wie Forschungsprotokolle intersubjektiv nachvollziehbar und qualitativ hochwertig ausgewertet werden können (vgl. Lüders, 2008, S. 392 ff./ Breidenstein et al., 2015, S. 109): In der vorliegenden Arbeit soll diese Herausforderung damit gemeistert werden, dass die von der Autorin angefertigten Forschungsprotokolle zunächst nach Kategorien durchgearbeitet wurden, was von Breidenstein et al. für die Analyse

ethnographischer Texte empfohlen wird (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 111 ff.).⁸⁹ Jene Themen, die aus den Forschungsprotokollen extrahiert werden konnten, wurden nach Häufigkeiten geordnet, um einen ersten Überblick zu erhalten.⁹⁰ Anschließend werden alle Kategorien in ihrer Bedeutung bewertet. Dabei wird auf der einen Seite die Häufigkeit des Auftauchens des Punktes in den Forschungsprotokollen und damit auch die unmittelbaren Erfahrungen mit der Kategorie der Autorin in der Praxis berücksichtigt. Auf der anderen Seite wird die Skalierung sich zu einem großen Teil ebenso darauf beziehen, wie die Themenbereiche sich durch die Auseinandersetzung mit der Theorie hinsichtlich ihrer Relevanz bewerten lassen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 119 f.). Durch diese zweifache Betrachtungs- und damit Beurteilungsweise kann die Bewertung der einzelnen Kategorien von den Häufigkeiten, wie sie sich in den Forschungsprotokollen darstellen, teilweise erheblich abweichen, aber die Skalierung und damit die Auswertung der Forschungsprotokolle intersubjektiv nachvollziehbar und damit qualitativ hochwertig werden (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 119 f.). Die Ergebnisse der Skalierung der Kategorien finden sich nachfolgend wieder (vgl. Kapitel 7.2).

Interviews

Vorwort

Die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und die Mütter-Interviews beinhalten zum Teil gemeinsame Fragen, die beiden Proband*innengruppen gestellt wurden. Die Forschungsthemen weisen damit eine Y-Struktur auf. D.h., dass es, wie im oberen Teil des Buchstabens → V, einen getrennten Teil gibt, der die unterschiedlichen Fragen behandelt. Der untere Teil des Y's → I, beinhaltet die gemeinsamen Fragen. Sowohl der Interviewleitfaden für die pädagogischen Fachkräfte als auch der für die Mütter stützt sich auf die Vorgehensweise von C. Helfferich (vgl. Helfferich, 2011, S. 180 ff.). Für beide Leitfäden gilt, dass gemeinsame Fragen mit einem ▲ gekennzeichnet sind.

Bei der Auswertung werden zwei unterschiedliche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt. Einmal die Zusammenfassung (pädagogische Fachkräfte-Interviews) und einmal die Strukturierung nach Inhalt (Mütter-Interviews).

⁸⁹ Die Codierung der Forschungsprotokolle und der Interviews erfolgte computerunterstützt mit f4-Analyse.

⁹⁰ Anzumerken ist, dass zu dem Zeitpunkt, an dem lediglich die Häufigkeiten für eine weitere Analyse zur Verfügung stehen, die Auswertung der Forschungsprotokolle noch sehr subjektiv ist, da die Autorin ihre eigenen Forschungsprotokolle nach Kategorien durchsucht und diese nach Häufigkeiten geordnet hat. Generell hatte die Biographie der Forscherin zwangsläufig zwar Einfluss auf die Forschungsprotokolle, dieser wurde seitens der Autorin allerdings soweit wie möglich reflektiert und vermieden, sodass eine möglichst objektive Beschreibung des Geschehenen und Erlebten ermöglicht werden sollte. Außerdem spiegeln die Forschungsprotokolle trotz des Einflusses der Autorin die Themen wider, welche von den Expert*innen vor Ort angesprochen wurden, wie auch die Beobachtungen in Gruppen oder bei Exkursionen, welche von den Expert*innen als für das Erkenntnisinteresses für wichtig erachtet und deshalb für die Autorin organisiert wurden.

Generell ist die qualitative Inhaltsanalyse ein methodisches Vorgehen, das sich durch Theorie- und Regelgeleitetheit auszeichnet (vgl. Mayring, 2015, S. 59 f.). Die Theoriegeleitetheit impliziert, dass die Forschung an die Theorie angebunden ist. Im Besonderen ist wichtig, dass die Klärung der Fragestellung der Analyse vorab theoretisch begründet erfolgt und sie in Unterfragestellungen expliziert werden muss (vgl. Mayring, 2015, S. 59 f.). Diese Punkte konnten in der vorliegenden Arbeit durch die intensive Literaturanalyse erfüllt werden (vgl. vorherige Kapitel). So kann es gelingen, „an diese [theoretisch gewonnenen] Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen“ (Mayring, 2015, S. 60). Regelgeleitetheit ist der zweite wesentliche Punkt. Er verweist auf die Erstellung von Ablaufmodellen, welche „die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt [...], die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar [...]“ (Mayring, 2015, S. 61). Hier werden die einzelnen Schritte definiert, durch das Material selbst überprüft und bei Bedarf nachgearbeitet (vgl. Mayring, 2015, S. 61 ff.). Die zwei Ablaufmodelle dieser Arbeit ermöglichen eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Gleiches gilt für die Auswertung der ethnographischen Forschung. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit steht neben anderen Aspekten für die Qualität (Güte) einer Forschung (vgl. Mayring, 2015, S. 61 sowie Kapitel 8). Neben diesen beiden zentralen Charakteristika der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet diese sich auch dadurch aus, dass sie das Erhebungsmaterial in den Kommunikationszusammenhang stellt. Dadurch wird eine genauere Interpretation des Materials möglich (vgl. Mayring, 2015, S. 48). Die Nutzung von Kategorien bzw. eines Kategoriensystems ist der Kern inhaltsanalytischen Arbeitens (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 325).

Interviews mit pädagogischen Fachkräften

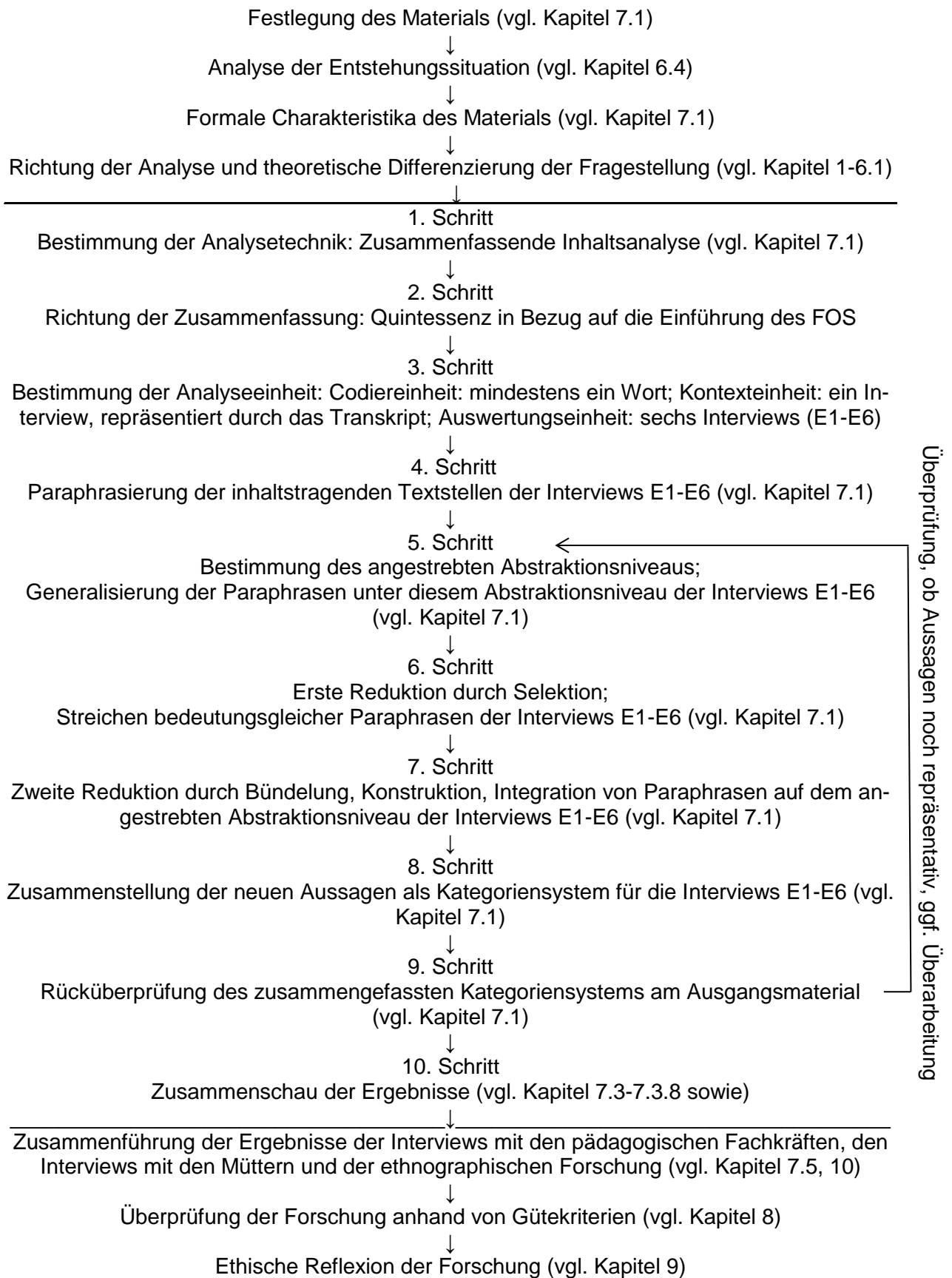
Bei den pädagogischen Fachkräften sind folgende Themenbereiche in die Leitfäden integriert:

- Konzeptionelle Ausgestaltung des FOS → Fragen zum Stand der Einrichtungen
- Konzeptionelle Ausgestaltung des FOS → Nicht mehr einrichtungsspezifisch, sondern Einholen der Expert*innenmeinung zu dieser Thematik
- Allgemeines: Zusammenarbeit der Einrichtung mit Eltern

Für die Auswertung der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse gewählt, da dort die Quintessenz der Aussagen interessiert. Durch diese Betrachtungsweise soll es gelingen, „das »Ding« [hier: den FOS im Kontext „Frühe Bildung“ in Deutschland] als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form“ (Mayring, 2015, S. 67) zu erfassen (vgl. Mayring, 2015, S. 67). Oder anders ausgedrückt: Ziel der Analyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die

wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67).

Für die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften gilt das folgende Ablaufmodell:



Ablauf der Auswertung der Interviews mit pädagogischen Fachkräften

Die Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen der Interviews (Schritt 4 des Ablaufmodells) war problemlos. Jedoch wurde in dem Stadium jeweils das gesamte Interview paraphrasiert. Dieses Vorgehen widerspricht dem, wie es von Mayring (2015) definiert wird. Er empfiehlt nicht inhaltstragende Aussagen direkt zu streichen (vgl. Mayring, 2015, S 71). Das genutzte Vorgehen wurde gewählt, da es zu Beginn des Auswertungsprozesses noch schwierig war zu beurteilen, welche Stellen als inhaltstragend in Bezug auf das Erkenntnisinteresse zu bewerten sind. Es sollten keine Aussagen verloren gehen.

Die darauf folgende Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und der Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau stellte sich als problematisch heraus (vgl. Mayring, 2015, S. 71 f.). Es war unklar, welches allgemeine endgültige Abstraktionsniveau sich anbietet und welches für diesen Auswertungsschritt. Letztlich wurde sich dazu entschieden es so zu handhaben, wie normalerweise Interviews codiert werden. So wurden aus allen Paraphrasen Kategorien extrahiert, welche die erste Generalisierung des Abstraktionsniveaus beinhalten z.B. „Aktuelle existierende Angebote“ (Schritt 5 des Ablaufmodells).

Die Generalisierungen wurden nach der Durchsicht des ersten und zweiten Interviews überprüft und nachfolgend differenziert bzw. umformuliert. Wo es notwendig war, wurden Schwerpunktsetzungen definiert, sodass Kategorien sich nicht überschneiden und damit keine Paraphrase doppelt zugeordnet wird.

Der 6. Schritt des Ablaufmodells umfasst die erste Reduktion. Bei dem vorliegenden Material beinhaltet das die Streichung der nicht für das Forschungsinteresse benötigten Themen z.B. „Aufgabe Leitung“. Die Ordnung der Inhalte wird ab diesem Punkt verändert: Von der numerischen Abfolge (aufsteigend von Absatz 1 an) hin zu Themenblöcken (z.B. Kategorie 2: „Aktuell existierende Angebote“). Hierbei werden bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen. Die erste Reduktion zeigt die jeweiligen Aussagen der einzelnen Interviews zu den bestimmten Themen. Es wurde die Form von Aufzählungen gewählt, sodass eine Übersichtlichkeit möglich wird. Insgesamt entstanden acht Themenblöcke.

Während des Vorgehens dieser Schritte wurde immer wieder überprüft, ob die Zusammenfassungen noch den Aussagen der Interviewten entsprechen und inwieweit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist. Hierzu kam es zu einem Austausch mit anderen Forschenden, mit denen das Material und die Auswertung gemeinsam überprüft wurden. Das Material war diesen Personen bis dato unbekannt. Zudem wurde ein Interview von einer externen Forschenden komplett alleine paraphrasiert und generalisiert, um zu überprüfen, ob die gleichen Paraphrasen und Generalisierungen entstehen, wie beim gleichen Prozess der Autorin. Das konnte mit kleinen Unschärfen, die gemeinsam diskutiert und nachbearbeitet wurden, bestätigt werden. Nach der ersten Reduktion werden die dort zu findenden Aussagen nochmals generalisiert und auf das angestrebte Abstraktionsniveau angehoben. Dieses

basiert auf dem ersten und wurde nur nochmals in Bezug auf das Erkenntnisinteresse präzisiert und damit eingengt. So konnten weitere unwichtige Teile gestrichen werden z.B. allgemeine Optimierungsnotwendigkeiten, die keinen Bezug zum FOS haben. An dieser Stelle werden auch die sechs Interviews zusammengeführt.

Aufbauend auf dieses Vorgehen wurde die zweite Reduktion vollzogen, bei der wiederum die bedeutungsgleichen Aussagen gestrichen werden (Schritt 7 des Ablaufmodells). Die Streichung wurde, im Gegensatz zur ersten Streichung, jedoch nicht bildlich festgehalten. Denn es wurde beschlossen, die Häufigkeiten der Nennungen festzuhalten. Die Häufigkeitsnennung bezieht sich dabei nicht auf die absolute Anzahl der Nennungen, sondern vielmehr darauf in wie vielen und welchen der sechs Interviews das Thema benannt wurde. Es findet sich nun ein nach den acht Kategorien geordnetes System, welches die jeweiligen Aussagen der sechs Interviews zu den einzelnen Themen bündelt. Dieses System wurde als 8. Schritt des Ablaufmodells als Kategoriensystem festgehalten und stellt die finale Zusammenfassung der Interviews E1-E6 dar. Die Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse findet sich nachfolgend in den Kapiteln 7.3-7.3.8 (gleichzeitig 10. Schritt des Ablaufmodells).

Bevor das Kategoriensystem als endgültig definiert werden konnte, wurde mit einer externen Person gemeinsam anhand von willkürlich gewählten Interviewabschnitten überprüft, „ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (Mayring, 2015, S. 71) (9. Schritt des Ablaufmodells). Das konnte bestätigt werden, wengleich noch ergänzt wurde, in welchen Interviews sich die Aussagen wiederfinden. So wird ein direkter Rückschluss möglich.

Interviews mit den Müttern

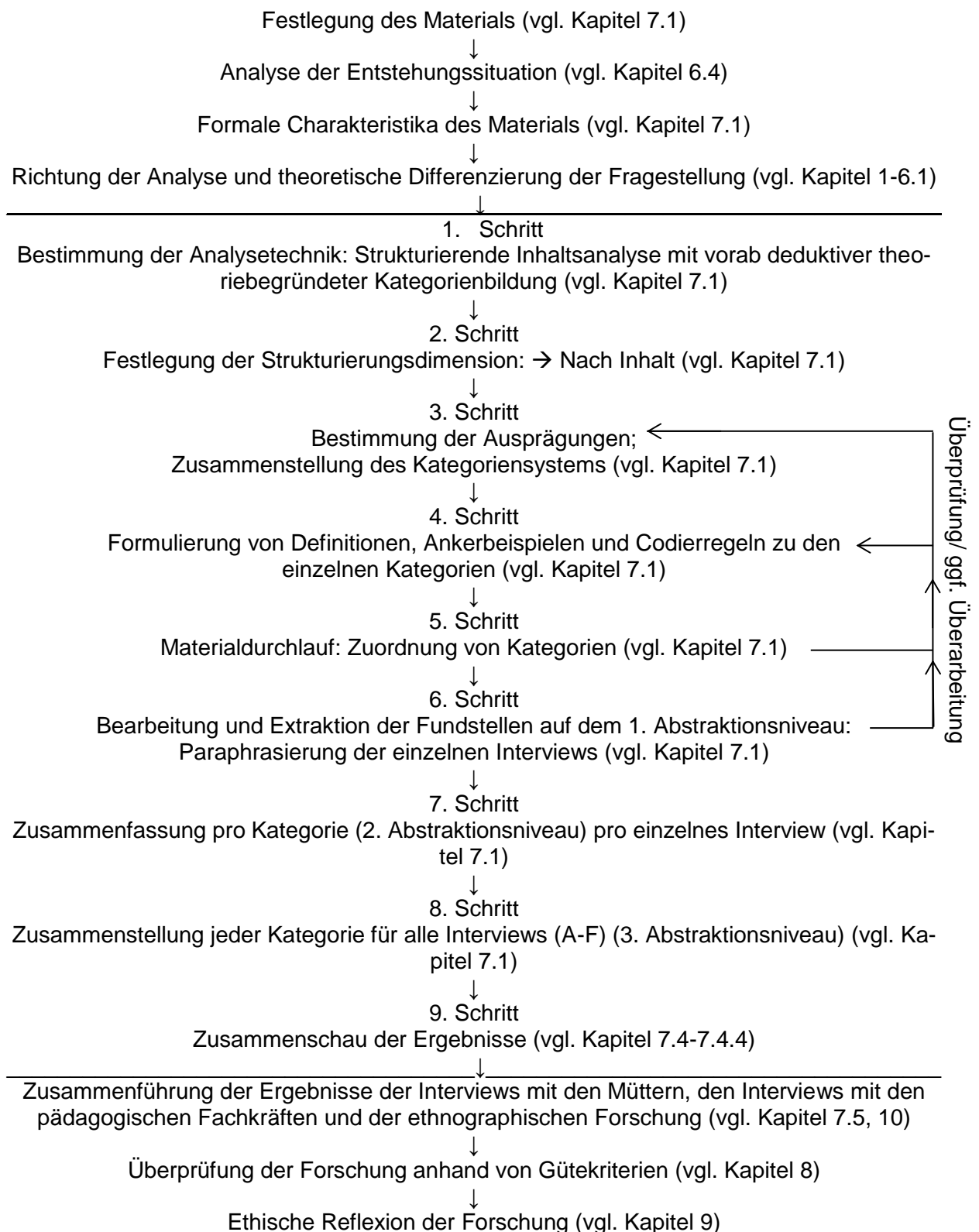
Für die Mütter-Interviews sind folgende Themenbereiche in die Leitfäden integriert worden:

- Existierende Hilfen und deren Eindruck auf die Mütter
- Allgemeine Wünsche, Sorgen und Bedarfe nach der Geburt
- Konzeptionelle Ausgestaltung des FOS
- Allgemeines: Zusammenarbeit von Eltern mit Einrichtungen

Die Auswertung der Interviews mit den Müttern erfolgt nach der von Mayring vorgestellten Strukturierung nach Inhalt. Sie bietet sich für den vorliegenden Fall an, da hierdurch die Interviews unter bestimmten Aspekten (Kategorien) betrachtet werden können. Ziel ist eine Extraktion von bestimmten Inhaltsbereichen aus dem Material, so z.B. die Meinung der Mütter zum FOS und welche Unterstützungsmöglichkeiten sie kennen und warum (nicht) nutzen. Es bietet sich ein vorab theoriegeneriertes Kategoriensystem an, das auf den Themenbereichen der Interviewleitfäden basiert (vgl. Mayring, 2015, S. 67 sowie S. 103). Allerdings wurde beschlossen, für vorliegende Auswertung die Möglichkeit offenzuhalten, ergänzende indukti-

ve Kategorien zu bilden, wenn das Material solche aufdrängt. Denn: Das Material hat Vorrang vor der Theorie darüber, wie das Material ausgewertet werden soll (vgl. Mayring, 2015, S. 51 f.).

Für die Interviews mit den Müttern ist das folgende Ablaufmodell handlungsweisend:



Ablauf der Auswertung der Interviews mit den Müttern

Das Kategoriensystem wurde auf der Grundlage des Erkenntnisinteresses vorab entwickelt (Schritt 3 des Ablaufmodells). Es ist in vier Blöcke unterteilt, die unterschiedliche Unterkategorien beinhalten:

- 1.) Existierende Hilfen und deren Eindruck
- 2.) Allgemeine Wünsche, Sorgen und Bedarfe
- 3.) Konzeptionelle Ausgestaltung (FOS)
- 4.) Allgemeines zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern

Der erste Block, der sich mit existierenden Hilfen auseinandersetzt, beinhaltet die Analyse der derzeitigen Betreuungssituation von Müttern mit Neugeborenen und Hinzugezogenen. Welche Hilfen sind Müttern bekannt oder auch nicht?

Welche Hilfen werden warum (nicht) genutzt?

Wie gestaltet sich die Begleitung durch eine Hebamme als universelles und bedeutungsvolles Angebot für Mütter mit Säuglingen?

Der zweite Block der allgemeinen Wünsche setzt sich mit den Bedarfen, Sorgen und Wünschen der Mütter auseinander und versucht diese einzufangen, transparent zu machen und auf die gewünschte konzeptionelle Ausgestaltung von Angeboten zu beziehen.

Der dritte Block beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem FOS. Es wird behandelt, ob diesbezüglich Bedarf besteht und wie er konzipiert werden sollte.

Der vierte Block bearbeitet nochmal allgemeine Themen. Es soll erschlossen werden, welche Aspekte für Mütter wichtig sind, wenn sie mit Fachkräften zusammenarbeiten.

Das Kategoriensystem wurde beim Materialdurchlauf immer wieder optimiert, sodass präzise Abgrenzungen der einzelnen Kategorien zueinander möglich wurden z.B.: Welche Hilfen sind nach der Geburt genutzt oder nicht genutzt worden? Eine genaue Definition jeder Kategorie wird von Mayring betont (vgl. Mayring, 2015, S. 92). Eine Ausführung der Definition mit Codierregelungen und Ankerbeispielen wird an dieser Stelle nicht vollzogen (Schritt 4 des Ablaufmodells). Die Kategorienamen bezeichnen deutlich genug, was sie beinhalten. Das Interview A wurde zur Qualitätssicherung von einer externen Forschenden alleine codiert und deren Codierungen wurden mit denen der Autorin verglichen. Es konnte eine hohe Übereinstimmung erkannt werden. Unstimmigkeiten mündeten in gemeinsamen Nacharbeitungen der einzelnen Kategorien und die Präzisierung der Codes.

Nach der Optimierung der Codes bestätigte sich das Kategoriensystem in allen Transkripten (Schritt 5 des Ablaufmodells). Zudem wurde die Codierung eines Interviews mit der betreffenden Mutter (C) besprochen, um zu überprüfen, ob Aussagen richtig interpretiert wurden.

Im Rahmen dieser kommunikativen Validierung konnten sowohl die Codierungen als auch das Kategoriensystem bestätigt werden.

Schritt 6 des Ablaufmodells beinhaltet das erste Abstraktionsniveau. Jenes meint die einzelnen Fundstellen zu den jeweiligen Codes zu paraphrasieren. Es wird zu jeder Kategorie mindestens ein Ankerbeispiel festgehalten.

Das zweite Abstraktionsniveau (Schritt 7 des Ablaufmodells) beinhaltet die Quintessenz aller Aussagen eines Interviews zu einer Kategorie. Die Paraphrasen einer Kategorie eines Interviews des ersten Abstraktionsniveaus werden so zusammengeführt. Zudem werden die Häufigkeiten festgehalten. Auch hier wird mindestens ein Ankerbeispiel.

Die Zusammenfassung einer Kategorie für alle Interviews (A-F) stellt das dritte und finale Abstraktionsniveau dar (Schritt 8 des Ablaufmodells). Nun können alle Aussagen der Mütter A-F zu einer bestimmten Kategorie zusammengefasst und mit mindestens einem Ankerbeispiel versehen, übersichtlich begutachtet werden. Auch hier, wie beim zweiten Abstraktionsniveau, werden die Häufigkeiten und die jeweiligen Fundstellen vermerkt, sodass ein Rückschluss und eine Einordnung möglich wird. Die Häufigkeiten werden gemeinsam mit der Vorstellung und Interpretation der Ergebnisse in den Kapiteln 7.4-7.4.4 diskutiert.

Generell konnte die Auswertung der Mütter-Interviews problemlos durchgeführt werden.

7.2 Ergebnisse der ethnographischen Forschung

Aus den Forschungsprotokollen wurden 22 verschiedene Themenbereiche extrahiert, wovon 13 für eine Skalierung weiter bearbeitet wurden und neun nicht.

Die 13 bearbeiteten Kategorien wurden anhand einer vier-Punkte-Skala bewertet. Die vier Punkte sind

1.) Nicht relevant =

Das heißt dieser Punkt ist für eine qualitativ hochwertige Arbeit des FOS irrelevant.

2.) Etwas relevant =

Das heißt dieser Punkt kann die Arbeit des FOS unter bestimmten Bedingungen bereichern. Er ist aber nicht unmittelbarer Teil der Konzeption des FOS.

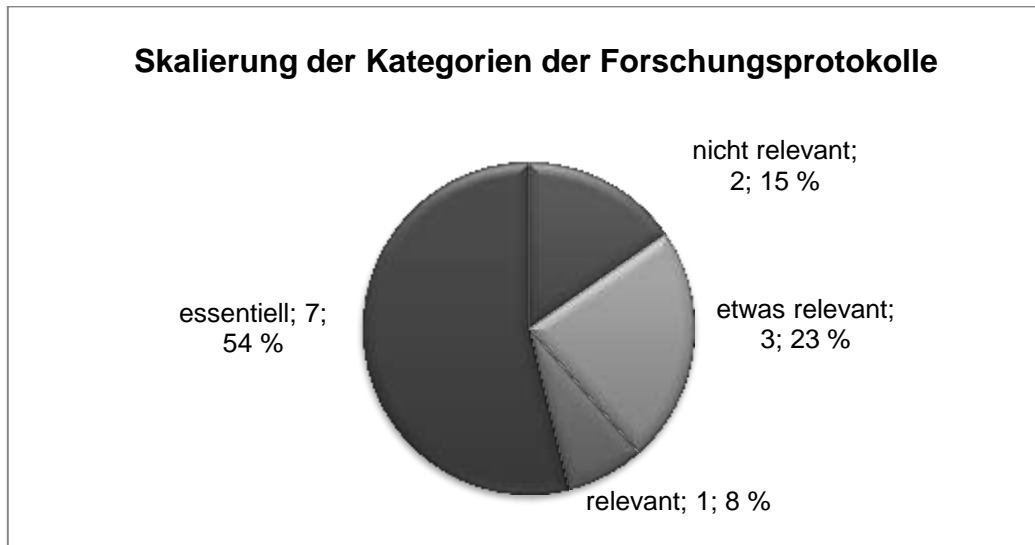
3.) Relevant =

Das heißt dieser Punkt ist sinnvoll und kann die Arbeit des FOS maßgeblich verbessern.

4.) Essentiell =

Das heißt dieser Punkt ist grundlegend, um eine qualitativ hochwertige FOS-Tätigkeit zu leisten.

Die 13 zu skalierenden Kategorien zeigen folgende Häufigkeiten, was die Zuordnungen betrifft:



(Abbildung: Häufigkeiten der skalierten Kategorien, eigene Darstellung, 2017)

Nicht relevant für einen qualitativ hochwertigen FOS sind die Kategorien:

- Nursery Hausbesuche
- Transportdienste

→ Es lässt sich zu diesen zwei Themenbereichen festhalten, dass beide zwar zuträglich sein können, aber der FOS ohne sie dennoch qualitativ hochwertig agieren kann. Sie können so als „nice to have“ beschrieben werden.

Etwas relevant für einen qualitativ hochwertigen FOS sind die Kategorien:

- Familienbegleitung durch Freiwillige
- Tertiär präventive Begleitung durch pädagogische Fachkräfte
- Inklusionsaspekte

→ Diese drei Kategorien stellen sich sehr unterschiedlich dar, was ihr Aufgabengebiet für den FOS angeht. Allerdings haben sie gemeinsam, dass sie lediglich als etwas relevant zu bewerten sind. Sie sind alle nicht Teil der unmittelbaren Konzeption des FOS, können dessen Arbeit aber unter bestimmten Bedingungen bereichern. Im Falle der Familienbegleitung durch Freiwillige z.B., dass die Ehrenamtlichen die pädagogischen Fachkräfte entlasten und Familien zeitintensiver begleiten können, als es pädagogischen Fachkräften möglich ist. Die tertiär präventive Begleitung durch pädagogische Fachkräfte, im vorliegenden Kontext als „kurativ oder interventive Begleitung“ zu bezeichnen, hingegen kann nur in Ausnahmefällen Teil des FOS sein, da diese Art von Hilfe, wie dargestellt, nicht Ziel des FOS ist und die pädagogischen Fachkräfte überfordern kann, sei es fachlich, zeitlich oder monetär. Sie fallen außerdem viel mehr unter den Fachbereich „Social Services“ bzw. des Jugendamts. Dage-

gen werden die Inklusionsaspekte von „Sure Start“ bereits an anderer Stelle beachtet („how-to-reach“-Aspekt) und zudem wird in jenen Fällen mit Expert*innen für die jeweiligen Thematiken zusammengearbeitet. Ergänzend kooperieren CCs zumeist eng mit den Einrichtungen, welche sich mit Menschen, die mit einer oder mehreren Behinderungen leben, arbeiten.

Relevant für einen qualitativ hochwertigen FOS sind die Kategorien:

- Gemeinwesenarbeitsliche Tätigkeiten und solche außerhalb des CC

→ Dieser Punkt ist sinnvoll sowie nützlich und kann die Arbeit des FOS maßgeblich verbessern. Das liegt zum einen an dem positiven Einfluss, welchen Gemeinwesenarbeit und z.B. Straßenfeste o.ä. auf Familien sowie auf die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten, die sich bei einer Veränderung des Stadtteils ergeben, haben können. Ergänzend ist ein besonders enger Zusammenhang dieser Kategorie zur Kategorie Kooperationen festzuhalten. Denn: Gemeinwesenarbeit ist sehr viel gelingender, wenn gute Kooperationen bestehen. Ggf. arbeiten auch Kooperationspartner*innen bereits gemeinwesenorientiert.

Essentiell für einen qualitativ hochwertigen FOS sind die Kategorien:

- Kooperationen
- Primär und sekundär präventive Begleitung durch pädagogische Fachkräfte
- Angebote für Eltern des CC
- Zielsetzung und ethische Handlungsmaxime von Outreach Work
- Niedrigschwelligkeit
- „How-to-reach“-Familien
- Explizit: Birth visits

→ Diese sieben Kategorien sind grundlegend, wenn der FOS qualitativ hochwertig Familien begleiten will. Alle Punkte sind Teil der Konzeption des FOS. Kooperationen z.B. können als „Dreh- und Angelpunkt“ beschrieben werden, wenn Familien möglichst umfassend begleitet werden sollen. Denn Outreach Worker können nicht Expert*innen für alles sein – sie müssen aber wissen, wer die jeweiligen Sachverständigen sind. V.a. die Kooperationen mit dem Gesundheitsbereich sind hierbei hervorzuheben. Die „birth visits“, die auch als Informationssprechstunden verstanden werden können, sind dabei eine Möglichkeit alle Familien zu begleiten, einen niedrigschwelligen Zugang zu erhalten und damit Stigmata zu vermeiden. Sowohl der universelle als auch der primär und sekundär präventive Ansatz ist für den FOS handlungsleitend. Dennoch sind „how-to-reach“-Familien als besondere Zielgruppe zu betonen, da jene am meisten von den möglichst umfassenden Bildungsofferten profitieren können und sollten. So soll nach „Sure Start“ der Kreislauf der Armut durchbrochen werden. Um jene zu erreichen, ist die bereits erwähnte Niedrigschwelligkeit essentiell, da „how-to-reach“-Familien immer wieder Ängste gegenüber Services haben. Da sie auch Vorbehalte und her-

ausfordernde Situationen mitbringen, ist es zudem grundlegend für die Outreach Worker, dass sie eine bestimmte, immer wertschätzende und anerkennende innere Haltung verinnerlichen, die dem EEC-Ansatz entspricht. Nur so kann zu allen (oder möglichst vielen Familien) eine Beziehung aufgebaut werden. Die nachfolgende Begleitung wiederum ist sehr viel effektiver, wenn ein Outreach Worker auf möglichst viele, möglichst alle Aspekte des Lebens umfassende Bildungsangebote zurückgreifen und die Eltern dorthin begleiten kann, sei es im eigenen CC (wünschenswert im Sinne des „One-Stop-Shop“-Gedankens) oder an anderen Orten im Stadtteil in der sog. Kinderwagenlaufweite.

Es lässt sich feststellen, dass die sieben Themenbereiche miteinander eng verwoben sind und weshalb sie als essentiell zu betrachten sind: Wenn einer dieser Punkte nicht berücksichtigt bzw. erfüllt wird, wird der jeweilige FOS Schwierigkeiten haben, ein qualitativ hochwertiges Angebot zu offerieren und Eltern das anzubieten, was sie wirklich benötigen.

Nicht skaliert wurden die Kategorien:

- Nuture Group
- Qualifikation und Schutz von Mitarbeitenden
- Organisation der Outreach Arbeit
- Vergleich der besuchten CCs
- Schwierigkeiten bei der Outreach Arbeit
- Rechtliche und politische Hintergründe
- Gedanken zur Definitionsfindung des Begriffs „Outreach Service“
- Forschungsschwierigkeiten
- Tipps für das weitere Forschungsvorhaben

→ Diese Kategorien stellen sich aus unterschiedlichen Gründen als nicht zu skalieren dar. So ist die Nuture Group als ein Bildungsangebot für Eltern zu bestimmen und fällt daher unter die Kategorie „Angebote für Eltern des CC“. Die Qualifikation und der Schutz von Mitarbeitenden, die Organisation der Outreach Arbeit und die Schwierigkeiten bei der Outreach Arbeit sind wichtige Themen, die allerdings im Rahmen der fachpraktischen deutschen Einführung zu berücksichtigen sind: Daher werden diese Kategorien zu einem späteren Zeitpunkt dieser Dissertation nochmals Beachtung erfahren und behandelt werden. Schwierigkeiten in der Outreach Arbeit haben zudem teilweise Eingang in das Kapitel 2.3 gefunden. Die Qualifikation und der Schutz von Mitarbeitenden werden in Kapitel 10 bearbeitet. Die Organisation von Outreach Arbeit durchzieht die gesamte Arbeit und auch die beiden Interviewstränge. Dagegen stellt sich die Kategorie „Vergleich der besuchten CCs“ zwar als interessant für die Forscherin dar, um z.B. Unterschiede festzuhalten. Allerdings ist jene Kategorie nicht für das hiesige Erkenntnisinteresse relevant, da es bei dieser Forschung nicht um die Unterschiede bzgl. der verschiedenen Ausübungsweisen des FOS geht, sondern darum,

einen Querschnitt der Möglichkeiten, wie der FOS praktisch funktionieren kann, zu bekommen. In diesem Maße fließen die dortigen Erkenntnisse wiederum ein. Die rechtlichen und politischen Hintergründe sind nicht skaliert worden, da diese Kategorie für die Autorin lediglich hilfreich ist, um das englische System besser zu verstehen. Die Gedanken zur Definitionsbildung wurden in das Kapitel 4 eingearbeitet und die Forschungsschwierigkeiten werden, wenn nicht bereits reflektiert, im laufenden Forschungsprozess zum gegebenen Zeitpunkt bearbeitet werden und zudem in der allgemeinen Reflexion der vorliegenden Forschungsarbeit nochmal Beachtung erfahren. Die Tipps für das weitere Forschungsvorhaben beziehen sich nicht direkt auf das Ziel der Auswertung der Forschungsprotokolle, welches v.a. auch die Definition des FOS für diese Arbeit und damit der deutschen Einführung ist. Daher wird auch diese Kategorie nicht skaliert, sondern im laufenden Forschungsprozess immer wieder überprüft.

7.3 Ergebnisse der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften

Insgesamt konnten acht Themenbereiche bzw. Kategorien (K1-K8) generiert werden, welche die Aussagen der sechs Interviews umfassen. Diese sind:

K1: Mängel der derzeitigen Angebote für Familien in den Einrichtungen

K2: Aktuell existierende Angebote

K3: Notwendige Eigenschaften zur Annahme von Angeboten durch Eltern

K4: Ziele, die Einrichtungen anstreben (FOS-relevant)

K5: Meinung zum FOS

K6: Deutsche Bezeichnung des Family Outreach Workers

K7: Organisationsmerkmale für Angebote für Familien, die für den FOS gelten

K8: Angebote anderer Einrichtungen, die gut angenommen werden (FOS relevant)

Nachfolgend werden die Ergebnisse vorgestellt und in Bezug auf das Erkenntnisinteresse diskutiert.

Die Unterpunkte der acht Kategorien sind teils **fett** gedruckt (bei K1 und K7), um eine Übersichtlichkeit bei diesen Kategorien zu gewährleisten. Bei allen anderen Kategorien ist eine Übersichtlichkeit auch ohne diese Hervorhebung gegeben.

7.3.1 Mängel der derzeitigen Angebote für Familien in den Einrichtungen (K1)

- **Vermehrte Nutzung und Implementierung von Angeboten anderer Träger** (4 (E1, E2, E5, E6))

Vier von sechs Einrichtungen verweisen auf den Wunsch oder die Notwendigkeit neben ihren eigenen Angeboten noch weitere Angebote von anderen Trägern für die Familien vorzuhalten.

- **Mehr Beratungsmöglichkeiten (1 (E1))**

Beratungsmöglichkeiten gibt es in vielen Einrichtungen vielfältige. Nur eine Einrichtung sieht diesbezüglich noch Verbesserungspotenzial.

- **Stetige Möglichkeiten für informellen Austausch und Begegnung (4 E1-E4)**

Trotz der Tatsache, dass es in fünf von sechs Einrichtungen Möglichkeiten zum informellen Austausch und diverse Begegnungsmöglichkeiten für Eltern gibt, sehen vier noch weiteren Bedarf. Hierunter ist die eine Einrichtung zu finden, welche bis jetzt noch keine „Stay-and-Play“-Angebote anbietet. Dass dennoch drei Einrichtungen solche Angebote bereits anbieten und davon teilweise mehrere, zeugt von der Bedeutung des Aspekts des begleiteten Austauschs.

- **Entlastungsangebote inkl. Pat*innen & Mehrgenerationen (4 E2-E4, E6)**

Ebenfalls vier Einrichtungen benennen die Notwendigkeit bzw. den Wunsch nach mehr Angeboten, die Familien entlasten können. Hierunter fallen auch Pat*innenmodelle oder Angebote zum Zusammenbringen der Generationen.

- **Muttersprachliche Angebote (2 E5-E6)**

Zwei Einrichtungen sehen die Notwendigkeit, Angebote in den Muttersprachen der Familien anzubieten. Vier Einrichtungen tun das bereits oder berichten, dass derzeit kein Bedarf besteht. Teilweise wollen sie das auch nicht.

- **Aufsuchende Angebote einführen (5 E2-E5)**

Nahezu alle Einrichtungen sagen, dass es noch absolut notwendig ist, aufsuchende Angebote zu implementieren. E1, der dies als einziger nicht explizit benennt, sagt an anderer Stelle aber, wie gut er den FOS findet.⁹¹

⁹¹ Es ist anzumerken, dass E1 nicht explizit nach seiner Meinung zur Implementierung von aufsuchenden Angeboten gefragt wurde, wie die anderen Expertinnen.

- **Verbesserte Kontaktaufnahme zu Familien** (3 E1, E4-E5)

Die Hälfte der Einrichtungen wünscht sich eine verbesserte Kontaktaufnahme zu Familien. Das bezieht sich v.a. auf Zugangswege. Hier gibt es noch hohen Optimierungsbedarf. Wie diese Zugangswege aussehen können vgl. Kapitel 7.3.7 sowie 7.4.3.

- **Erfassen von Schwangeren und Hinzugezogenen sowie ggf. Kleinstkindern** (4 E1-E3, E5)

Die Mehrheit sagt, dass Schwangere und Hinzugezogene sowie ggf. Familien mit Kleinstkindern derzeit noch nicht adäquat erfasst werden. Hier besteht wegen der Sensibilität und Bedeutung dieser Lebensphasen für die Eltern und ihre Kinder noch absoluter Verbesserungsbedarf.

- **Ausreichende Ressourcen** (4 E1, E4-E6)

Mehr zur Verfügung stehende finanzielle Mittel, Räumlichkeiten sowie Personal etc. sehen die Mehrheit der Befragten als wünschenswert und notwendig an.

- **Kooperationen auch mit dem Gesundheitsbereich** (4 E1-E2, E5-E6)

Alle Einrichtungen haben eine Vielzahl von Kooperationspartner*innen. Dennoch sind sich alle einig, dass es schwierig ist, mit dem Gesundheitssektor eine intensive Kooperation aufzubauen. Auch aufgrund dessen erstreben vier von sechs Einrichtungen dahingehend überhaupt eine gelingende Kooperation aufzubauen.

- **Förderung und Begleitung ehrenamtlichen Engagements** (2 E4, E6)

Eng mit dem Aspekt des Ausbaus von Entlastungsangeboten inkl. Pat*innen & Mehrgeneration hängt die Förderung und Begleitung ehrenamtlichen Engagements zusammen. Hier sehen im Vergleich zu vier Expert*innen bei den Entlastungsangeboten (s.o.) allerdings nur zwei Optimierungsnotwendigkeiten.

- **Flächendeckung und möglichst umfassende und präventive Angebote** (3 E4-E6)

Die Hälfte der Einrichtungen sieht die Notwendigkeit einer Flächendeckung von Angeboten und spricht sich für möglichst umfassende und präventive Angebote für Familien aus.

- **Umgang mit EEC** (1 E6)

Eine Einrichtung benennt Schwierigkeiten im Umgang mit EEC und möchte sich diesbezüglich weiterentwickeln.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass E1-E6 noch viele Optimierungsnotwendigkeiten und Mängel in der Begleitung von Familien mit Säuglingen bzw. Zugezogenen sehen. Auch wenn die jeweiligen Mängel nicht von allen Einrichtungen gesehen werden, so ist jede Thematik dennoch wichtig und optimierungswürdig. Viele dieser Mängel könnten durch die Einführung des FOS verbessert bzw. aufgefangen werden, so auf jeden Fall die Angliederung von anderen Angeboten, die der FOS organisieren und koordinieren könnte. Hierunter würden auch Beratungsmöglichkeiten fallen, muttersprachliche Angebote und begleitete Begegnungstreffs. Die Förderung der Kooperation mit dem Gesundheitssektor könnte auch ein Teil des Arbeitsbereichs des FOS sein. Entlastungsangebote wie beispielsweise Patenschaften etc. könnten auch gefördert werden, wie das z.B. im CC in London der Fall ist (vgl. Kluge, 2016b). Dort kooperieren die Outreach Worker mit dem „Befriending Service“ (vgl. Kapitel 3.1). Unter diesen Aspekt fällt auch die Begleitung von Ehrenamtlichen. Auch hier könnte man sich an England orientieren (vgl. Kluge, 2015 sowie 2016b). Die von E1-E6 festgestellte sehr große Notwendigkeit an aufsuchenden Angeboten kann der FOS komplett auflösen, da er ein ebensolches Angebot darstellt. Gleiches gilt für das Erfassen von Schwangeren, Zugezogenen und ggf. Familien mit Kleinstkindern. Auch zur Beseitigung des Mangels an Ressourcen kann er natürlich beitragen. Durch diese ganzen aufgeführten Chancen zeigt sich, dass die Befragten sehen, dass der FOS eine Möglichkeit ist, auch die derzeit existierenden Angebote zu ergänzen und zu einer Flächendeckung und einer möglich umfassenden und präventiv orientierten Angebotsstruktur beizutragen.

7.3.2 Aktuell existierende Angebote (K2)

- Gesundheitsfördernde Angebote/ Entspannungsangebote (3 E1-E3)
- Angebote für Väter (2 E1, E4)
- Krabbelgruppen/ kindesentwicklungsbegleitende Gruppen (5 E1-E3, E5-E6)
- Informelle Begegnungstreffs (6 E1-E6)
- Möglichkeit zur Nutzung der Räumlichkeiten (1 E1, wobei mindestens eine weitere Einrichtung dies ermöglicht, auch wenn es nicht im Interview explizit gesagt wurde)
- Nutzung/ Ausrichtung von Angeboten von anderen Träger*innen im Haus (5 E1-E3, E5-E6, wobei auch E4 das tut, wenngleich nur für Angebote in der Kita, weshalb das im Interview nicht benannt wird)
- Kurse für Eltern (5 E2-E6)
- Freizeitangebote (2 E2, E4)
- Außerordentliche Angebote bei speziellen Bedarfen (2 E2, E6)

- Beratungsangebote (4 E2-E4, E6)
- Ermöglichung zur Tätigkeit & Einbringung von Eltern (3 E2-E4)
- Zusammenbringen von Generationen (2 E4, E6)
- Kinderbetreuung bei Angeboten (1 E4; wird von einer weiteren Einrichtung gemacht, wurde aber nicht im Interview explizit benannt)
- Aufsuchende Angebote (1 E6)
- Gemeinwesenarbeit (1 E6)

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Es zeigt sich, dass in den Einrichtungen bereits viele verschiedene Angebote offeriert werden. Zudem lässt sich festhalten, dass alle Einrichtungen gemeinsam haben, dass sie informelle Begegnungstreffs als wichtig ansehen und entsprechende Angebote bereithalten. Auch Krabbelgruppen, die Nutzung von anderen Angeboten im Haus, Kurse für Eltern (jeweils fünffache Nennung) sowie Beratungsangebote (vierfache Nennung) sind bedeutungsvoll. Die Hälfte der Einrichtungen setzt auch auf Gesundheitsförderung und Entspannungsangebote und darauf, dass Eltern sich einbringen können (jeweils dreifache Nennung). Die anderen Angebote sind jeweils nur einfach oder zweifach genannt worden und bedienen so Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Familienbedarfe, was ebenso positiv ist. Dennoch lässt sich feststellen, dass keines der benannten bereits umgesetzten Angebote Ähnlichkeit mit dem FOS aufweist, sodass hier noch die o.g. Lücken gefüllt werden sollten.

7.3.3 Notwendige Eigenschaften zur Annahme von Angeboten durch Eltern (K3)

- Möglichkeit zur Nutzung, wenn Fachkraft verhindert (1 E1)
- Beziehung (2 E1, E6)
- Vertrauenssetting (1 E6)
- Haltung nach EEC (4 E3-E6)
- Ermöglichung von Austausch (2 E1, E6)
- Begleitend bei Wunsch (1 E2)
- Individuelle Orientierung (1 E5)
- Niedrigschwelligkeit (6 E1-E6)
 - Verpflichtung
 - Kostengünstig/ -frei
 - Anmeldung
 - Freiwilligkeit
 - Tag

- Uhrzeit
- Kinderbetreuung möglich
- Verpflegung
- Ohne Vorleistung

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse:

An dieser Stelle der Forschung haben die Fachkräfte Aspekte genannt, die ihrer Meinung nach wichtig sind, damit Eltern Angebote für sich und ihre Kinder nutzen. Es sticht heraus, dass alle Befragten Niedrigschwelligkeit betonen. Hierbei ist es unmöglich immer alle Aspekte gleichermaßen zu befriedigen, jedoch ist eine stetige Reflexion wichtig z.B.: Ist das Angebot ohne Verpflichtungen nutzbar? Muss man sich anmelden oder kann ich kommen und gehen wie ich will? Ist eine Vorleistung notwendig und muss ich Geld zur Nutzung ausgeben? Bekomme ich dort Verpflegung und wenn notwendig auch eine Kinderbetreuung? Und natürlich: An welchem Tag und zu welcher Uhrzeit findet das Angebot statt?

Neben der Niedrigschwelligkeit betonen vier Befragte von sich aus die Haltung nach EEC, die förderlich ist, dass Familien ihre Angebote nutzen. Dss bestätigt die Bedeutung von EEC. Neben den zwei für diese Kategorie herausstechenden Punkten werden noch von einzelnen Einrichtungen andere wichtige Aspekte genannt wie z.B. Beziehungsarbeit oder das Vertrauenssetting. Jedoch können jene Aspekte auch unter EEC fallen. Andere Punkte z.B. die Möglichkeit zur Nutzung, wenn die zuständige Fachkraft verhindert ist, zeigen wichtige Gedanken auf, die jede Einrichtung für sich reflektieren sollten, wenngleich sie nur vereinzelt genannt wurden.

7.3.4 Ziele, die Einrichtungen anstreben (K4)

- Möglichst umfassende Anlaufstelle für den Stadtteil sein (4 E1-E2, E5-E6)
- Ängste vor sozialen Diensten abbauen (6 E1-E6)
- Informelle Beratung und Begleitung der Familien ermöglichen (6 E1-E6)
- Entlastung (2 E4, E5)

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Gemeinsam ist allen Einrichtungen, dass sie informelle Beratung und Begleitung der Familien ermöglichen und zeitgleich auch Ängste vor sozialen Diensten abbauen wollen. Auch das Erstreben eine möglichst umfassende Anlaufstelle für den Stadtteil darzustellen, wird von den meisten Einrichtungen genannt und zeigt die Bedeutung eines umfassenden „One-Stop-Shops“. Zudem wird von einem Drittel der Einrichtungen auch die Entlastung von Familien genannt. Die Ziele sind alle FOS-relevant.

7.3.5 Meinung zum FOS (K5)

- „großartig“ (E1 Absatz 68)/ „total klasse“ (E4 Absatz 159)/ gut (6 E1-E6)
- Bietet Chancen, die Familien zu begleiten, die bisher durchs Raster fallen (z.B. Schwangere, bestimmte Kulturgruppen und Hinzugezogene) (6 E1-E6)
- Bietet Chance zur Früherkennung von Bedarfen/ Prävention (2 E4, E6)

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Alle Einrichtungen bewerten den FOS mindestens als gut. Manche sagen sogar, dass der „großartig“ oder „total klasse“ ist:

„Ich finde das eine eine großartige Idee“ (E1 Absatz 68)

„Fände ich total klasse [...]“ (E4 Absatz 159)

Es wird einheitlich gesagt, dass der FOS Chancen bietet, die Familien zu begleiten, die bisher noch nicht erfasst werden (z.B. Schwangere, bestimmte Kulturgruppen und Hinzugezogene). Hier besteht folglich ein absoluter Handlungsbedarf. Ein Drittel der Befragten benennt zudem die Möglichkeit zur Früherkennung von Bedarfen/ Prävention, die durch den FOS vorangetragen werden könnte.

7.3.6 Deutsche Bezeichnung des Family Outreach Workers (K6)

- Familienbegleiter*in (4 E1-E2, E5-E6)
- Willkommensbegleiter*in (2 E1, E3)
- Family Worker (1 E2)
- Berater*in in... (1 E4)
- Familienhelfer*in (1 E5)

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Welche deutsche Bezeichnung für den Family Outreach Worker empfehlen die Fachkräfte?

Vier von sechs sind sich einig, dass er*sie „Familienbegleiter*in“ heißen sollte. Die Bezeichnung „Willkommensbegleiter*in“ wird von zwei Einrichtungen genannt. Alle anderen Namen werden nur von einer Einrichtung genannt und deshalb vernachlässigt.

7.3.7 Organisationsmerkmale für Angebote für Familien (K7)

- **Gelingende Kooperationen**, die folgende Aspekte beachten (6 E1-E6)
 - Zeit

- Teams
- Regelmäßige Zusammenkünfte mit anderen Trägern
- Vielfältige Partner*innen
- Klärung von Verantwortlichkeiten und Rahmenbedingungen
- Offenheit
- Gemeinsame Fortbildungen
- Gegenseitige Werbung
- Gegenseitige Nutzung
- Finanzierungsmöglichkeiten

Alle Befragten bestätigen die herausragende Bedeutung von gelingenden Kooperationen. Sie benennen die unterschiedlichen o.g. Aspekte, die dazu beitragen und die deshalb von jeder Einrichtung reflektiert werden sollten.

- **Zugang zu Familien** über

- Schrift (Brief, Flyer, Newsletter) (4 E1-E3, E6)
- Andere Angebote (4 E1, E4-E6)
- Mund-zu-Mund-Propaganda (5 E1, E3-E6)
- Bei Anmeldung in Gemeinde ein Kreuz machen lassen (1 E4)
- Informationssprechstunden bei Kinder-/ Frauenärzt*innen und in Geburtsvor-/ -nachbereitungskursen etc. (6 E1-E6)
- Geburtenregister (1 E2)
- An Orten, an denen sich Zielgruppe bewegt (2 E1, E6)
- WhatsApp-Gruppen nutzen (1 E6)

Dass es schwierig ist einen Zugang zu Familien zu finden, sagen alle pädagogischen Fachkräfte. Aufgrund dessen schlagen sie die o.g. verschiedenen Zugangsformen vor, die alle ihre Vor- und Nachteile mit sich bringen. Deshalb sollte immer mit Parallelstrukturen gearbeitet werden. Besonders herausstechend ist die Empfehlung von allen Befragten Informationssprechstunden bei Kinder-/ Frauenärzt*innen und in Geburtsvor-/ -nachbereitungskursen oder anderen Kursen anzubieten (ähnlich wie bei den „baby clinics“ in England). Solche Angebote gibt es bis dato überhaupt nicht, obwohl dies von allen empfohlen wird. Das sollte unbedingt angestrebt und durch die anderen Zugangsweisen ergänzt werden.

- **Die Fachkraft des FOS** sollte mitbringen (6 E1-E6)

- EEC-Haltung
- Geduld
- Kreativität
- Kontaktfähigkeit

- Unaufgeregtheit
- Good-enough-parents-Einstellung
- Kommunikationsfähigkeit

Allen Einrichtungen ist es wichtig, dass die o.g. Inhalte durch die FOS-Fachkraft gelebt werden. Das bestätigt wiederholt die Bedeutung von EEC.

- **Nutzung von Qualitätshandbüchern** (1 E2)

Nur eine Einrichtung empfiehlt die Nutzung von Qualitätshandbüchern, weshalb überlegt werden sollte, inwieweit diese wirklich nützlich sind bzw. wie sie nützlich werden können.

- **Reflexion ermöglichen** (2 E5-E6)

Die Ermöglichung von Reflexion sehen ein Drittel der Befragten als wichtig an.

- **Ermöglichungsstruktur/ Befriedigung der Bedarfe** (6 E1-E6)

Alle Befragten bewerten eine Ermöglichungsstruktur sowie die Befriedigung der Bedarfe der Familien als essentiell, was wichtig für die Umsetzung des FOS ist.

- **Selbstverständlichkeit erreichen** (4 E3-E6)

Das der FOS ein selbstverständliches Angebot wird, wie z.B. die Hebammenbegleitung, ist ein wichtiger Punkt.

- **Hierarchiefreiheit/ Beziehungsarbeit ermöglichen** (2 E1-E2)

Hierarchiefreiheit und damit die Ermöglichung von Beziehungsarbeit benennen zwei von sechs Einrichtungen.

- **Niedrigschwelligkeit inkl. Freiwilligkeit, Öffnung, Setting und zuhören** (5 E1-E2, E3-E4, E6)

Wiederum fast alle betonen die bereits ausgeführte Notwendigkeit von niedrigschwelligen Angeboten.

- **Informelle Vernetzung ermöglichen** (1 E4)

Die informelle Vernetzung wird, neben der Nennung für die Ziele der Begleitung von Familien, als wichtiger Punkt in Bezug auf die Organisationsmerkmale genannt.

- **Verschiedenartige Bedarfsabfragen** (2 E3-E4)

Bedarfe sollten nach Ansicht eines Drittel der Befragten in unterschiedlicher Art und Weise erhoben werden, um mehr Rückmeldungen zu erhalten.

- **Nutzung und Reflexion von Mehrgenerationen** (2 E4-E5)

Ebenso ein Drittel benennt den Mehrwert von Mehrgenerationenprojekten.

- **Gemeinwesenarbeit** (1 E5)

Eine Einrichtung sieht Gemeinwesenarbeit als wichtig an und betont dies explizit im Interview.

- **Zielsetzung formulieren** (1 E1)

Ebenso eine Einrichtung denkt, dass es wichtig ist, Ziele explizit zu formulieren.

- **Ausreichend Zeit pro Familie/ Umsetzung wie bei Hebammen und Familienhebammen** (als Vorbild) (2 E1, E6)

Zwei der Befragten sagen, dass es sinnvoll ist, die Begleitungszeit so aufzuteilen, wie das z.B. bei Hebammen und Familienhebammen gehandhabt wird: Wer wenig Bedarf hat, bekommt die Grundversorgung, wer mehr Bedarf hat, bekommt mehr. Das macht durchaus Sinn, weil so jede*r bekommt, was er*sie benötigt.

- **Flexibilität und Schnelligkeit** (3 E2-E3, E6)

Die Hälfte der Einrichtungen sagt, dass sie die Möglichkeit zur kurzfristigen Arbeitsaufnahme und Flexibilität beim FOS als sinnvoll ansehen.

- **Dauerhafte Ansprechpartner*innen** (5 E2-E6)

Fast alle betonen die Bedeutung von stetigen Ansprechpersonen.

- **FOS sollte Transparenz und Übersichtlichkeit schaffen inkl. Vermeidung von Doppelstrukturen** (2 E1, E5)

Ein Drittel sieht es als mögliche Aufgabe des FOS an Transparenz und Übersichtlichkeit in der Hilfelandschaft zu schaffen. Hierunter fällt auch die Vermeidung von Doppelstrukturen.

- **FOS sollte „Nebeneingang“ erhalten/ kurze Wege** (2 E1-E2)

Sinnvoll wäre es auch, wenn der FOS einen „Nebeneingang“ zu bestimmten Angeboten erhalten könnte, sodass er seinen Familien Wartezeiten ersparen kann, wenn es akuten Hilfebedarf gibt.

- **Angliederung des FOS**

- An unterschiedliche Einrichtungen parallel (1 E2)

- Jugendamt (bei Schwerpunkt Beratung) (2 E3, E5)
- Kita/ Kinder- und Familienzentrum (4 E1, E3-E4, E6)

Die Mehrheit der Befragten befürwortet die Andockung des FOS an Kitas bzw. Kinder- und Familienzentren.

- **FOS-Modell**

- Universell (2 E1, E6)
- Muttersprachlichkeit (5 E1-E3, E5-E6)
- Keine Muttersprachlichkeit (1 E4)
- Multiprofessionell (1 E1)
- Benachteiligte Familien (3 E2, E5-E6)
- Mischung aus allen vier Modellen (1 E5)
- Abhängig von bereits vorhandenen Angeboten im Stadtteil (Vermeidung von Doppelstrukturen) (1 E3)

Die Befragten sind sich relativ uneinig darüber, welche Schwerpunktsetzungen im Rahmen des Modells des FOS am erstrebenswertesten sind. So sehen sie mehrheitlich unterschiedliche Aspekte als gleichermaßen bedeutsam an. Dennoch sticht die muttersprachliche Begleitung heraus: Sie wird von fast allen Befragten genannt, nur eine Expertin sieht sie nicht als Schwerpunkt an. Uneinheitlich lässt sich die Möglichkeit eines universellen Angebots und die Fokussierung auf Benachteiligte sehen. Hier widersprechen sich die Befragten oder sehen beides gleichermaßen als wichtig an. Eine Lösung könnte hier das Modell der Begleitungszeit sein (s.o.): Sie ist am besten so aufzuteilen, wie es bei Hebammen und Familienhebammen gehandhabt wird: Wer wenig Bedarf hat bekommt die Grundversorgung, wer mehr Bedarf hat, bekommt mehr. So könnten alle Familien begleitet, aber dennoch ein Schwerpunkt auf Benachteiligte gelegt werden, wenn notwendig.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Einrichtungssicht sehr viele Aspekte zu bedenken sind, damit Familien ein Angebot nutzen und v.a. auch, wie der FOS nachfolgend aufgestellt sein sollte. Besonders wichtig erscheinen der veränderte und erweiterte Zugang z.B. über Informationssprechstunden bei Ärzt*innen etc., die Förderung von gelingenden Kooperationen, eine Haltung nach EEC, die Schaffung von Ermöglichungsstrukturen und die Befriedigung von Bedarfen, die Erreichung einer Selbstverständlichkeit des FOS und die Niedrigschwelligkeit von Angeboten. Auch die Aufteilung der Begleitungszeit, die Beständigkeit von Ansprechpersonen und die Schaffung von Transparenz in der Hilfelandschaft sind bedeutungsvolle Punkte. Generell empfehlen die Expert*innen, dass der FOS an Kitas/ Kinder- und Familienzentren angegliedert wird und neben unterschiedlichen (vielleicht je nach

Stadtteil) Schwerpunktsetzungen v.a. auch eine muttersprachliche Begleitung angeboten werden sollte.

7.3.8 Angebote anderer Einrichtungen, die gut angenommen werden (K8)

- Willkommensbesuche und Willkommensgeschenke/ Gutscheine nach der Geburt (5 E2-E6)
- Angebote freundschaftlicher Begleitung (3 E2, E5-E6)
- Angebote nach dem Sozialgesetzbuch inkl. Hebamme (2 E5-E6)

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse:

Am Ende der Auswertung der Ergebnisse der pädagogischen Fachkräfte sollen nun noch dem FOS ähnliche Angebote vorgestellt werden, die den Einrichtungen bekannt sind und die gut angenommen werden: Fast alle kennen Willkommensbesuche, Willkommensgeschenke und Gutscheine für Familien mit Neugeborenen und finden diese sehr gut. Sie sagen, dass jene Art von Angeboten gut angenommen wird. Die Hälfte der Befragten ist von Angeboten der freundschaftlichen Begleitung angetan. Solche Angebote werden in den Kapiteln 2.1 und 5.1.3 vorgestellt. Ein Drittel der Interviewten ist von Hilfen durch das Sozialgesetzbuch überzeugt, worunter in diesem Rahmen auch die Hebammenbegleitung fällt. Alle genannten Angebote können organisatorisch und inhaltlich für die Einführung des FOS als Inspiration dienen, wie in Kapitel 5.1.3 gezeigt wurde.

7.4 Ergebnisse der Interviews mit den Müttern von Säuglingen

Die Interviews mit den Müttern zeigen die nachfolgenden Ergebnisse. Bevor diese ausgeführt werden, muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Nennungen, wer was gesagt hat, hier nicht weiter vermerkt werden, sondern nur die Häufigkeiten der Nennungen zum Tragen kommen. Das liegt daran, dass viele Mütter Aspekte nicht direkt erwähnt, aber im Nachgespräch erzählt haben. Hilfen wie z.B. die Besuche bei Frauenärzt*innen, die alle Frauen gemacht haben, sind von vielen überhaupt nicht benannt worden, da sie nicht als Hilfe sondern als Notwendigkeit oder Selbstverständlichkeit verstanden wurden. Daher ist z.B. in Bezug auf die ersten vier Kategorien des ersten Blocks (Kapitel 7.4.1) der Auswertung der Mütter-Interviews eine Interpretation nur ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu leisten. Generell geht es bei allen Aussagen und in allen Kategorien darum, einen Eindruck zu vermitteln, in welche Richtung die Kenntnisse, Wünsche und Bedarfe der Mütter gehen und nicht darüber, welche Mutter was gesagt hat.

Die Kategorien der Mütter sind unterteilt in vier Blöcke mit jeweils zugeordneten Kategorien, die **fett** gedruckt sind.

7.4.1 Existierende Hilfen und deren Eindruck (Block 1)

Welche Hilfen sind bekannt? (außer Hebamme)

Key-Zitate

„Weil das im Flyer vom Krankenhaus A, also bei mir jetzt das Krankenhaus A, die haben so einen Flyer Mutter-Kind und was die alles anbieten.“ (E Absatz 50)

„Eigentlich habe ich mich im Internet informiert. [...] Ja, über das Elterngeld, Mutterschaftsgeld, habe mir das ausgerechnet, (.) Internet.“ (A Absatz 8)

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter insgesamt sehr viele verschiedene Hilfen kennen, was sich in einer 88-fachen Nennung zeigt. Die bekannten Hilfen sind in drei Sektoren unterteilbar: Gesundheitssektor – Sozialektor (institutionell) – Privatsektor

Im Gesundheitssektor sind folgende Hilfen bekannt:

- Geburtsvorbereitungskurs und Rückbildungskurs
- Frauenarzt*ärztin
- Kinderarzt*ärztin
- Willkommensbesuch
- Krankenhaus
- Kurse wie Babyschwimmen, Krabbelgruppen, Babymassage o.ä.

Im Sozialektor (institutionell) sind folgende Hilfen bekannt:

- Informationshotlines
- Beratungsstellen für Schwangere o.ä.
- Geschenke für das Kind durch Organisationen o.ä.
- Haushaltshilfe
- Kurse wie Babyschwimmen, Krabbelgruppen, Babymassage o.ä.
- Familienzentren
- Informationsveranstaltungen
- Pat*innenprojekte
- Informelle Austauschtreffs
- Hilfen zur Erziehung
- Sozialwohnungssuche
- Informationsemailverteiler

Im Privatsektor sind folgende Hilfen bekannt:

- Soziales Netzwerk (Freunde und/ oder Familie)
- Internet und Onlinekaufportale
- Bücher, Flyer

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Mütter kennen viele verschiedene Hilfen. Alle Hilfen des Gesundheitssektors als auch des Privatsektors sind immer mehreren Müttern bekannt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass der Informationsfluss dort gelingend ist und alle Mütter einen Zugang finden können. Nur der Bereich des Sozialektors (institutionell) scheint einen teilweise beschränkten Zugang zu haben. Dort sind viele Hilfen nur vereinzelt Müttern bekannt wie z.B. das Kinder- und Familienzentrum, das nur eine Mutter explizit erwähnt hat. Die anderen wussten zwar alle, was ein Kinder- und Familienzentrum ist, haben davon aber nicht im Kontext einer Hilfemöglichkeit berichtet.

Insgesamt kann gesagt werden, dass es sehr viele unterschiedlich geartete Hilfen gibt und dass Mütter über viele Angebote informiert sind, was die häufige Nennung (insgesamt zweithäufigste Nennung) bestätigt. Abschließend muss noch festgehalten werden, dass bzgl. der Kenntnis und des Angebots von Hilfen der Wohnort der Familien entscheidend ist. So bekam keine der Mütter aus Baden-Württemberg einen Willkommensbesuch oder berichtete von sich aus, dass sie das kennt, während in Berlin zwei Mütter diesen sofort benannten. Die dritte Mutter aus Berlin erwähnte diesen allerdings nicht, vermutlich weil sie ihr zweites Kind bekam und die Willkommensbesuche beim zweiten Kind nicht greifen (vgl. Kapitel 5.1.3).

Nicht bekannte formelle und institutionelle Hilfen

Key-Zitate

„Ich glaube halt, ich glaube halt, ich glaube es gibt viel mehr Angebote noch, die auch ich gar nicht kenne ähm, weil ich die Infos nicht habe.“ (C Absatz 82)

„I: Und außer den Hebammen, gibt es da noch ein Angebot für, für junge Familien mit Neugeborenen, das Sie kennen?

F: Nein.“ (F Absatz 57-58)

Ergebnisse

Fünf von sechs Müttern sagen, dass sie entweder nicht viele Angebote kennen oder dass es sicher mehr Angebote gibt, die ihnen nicht bekannt sind (insgesamt 7-fache Nennung).

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Dadurch, dass fast alle Mütter sagen, es gibt noch mehr Hilfeangebote, die sie aber nicht kennen, lässt sich festhalten: Die Hilfelandschaft ist unübersichtlich. Hier sollte eine Einheitlichkeit und Transparenz erarbeitet werden.

Genutzte Hilfen (außer Hebamme)

Key-Zitate

„Ist jetzt auch nicht so, dass sie acht Stunden putzt oder sowas, eigentlich ist es mehr wie ein Babysitter [I: Ok.] im Moment.“ (D Absatz 10)

„E: Nein, da habe ich mich selber informiert [I: Ok.] über das Internet, da gibt es ähm gibt es ähm gewisse Homepages, ja wo dann so Leitlinien sind, wo ähm.“

I: To do's quasi.

E: To do's, was ganz genau man wann zu tun hat, mit welchen Urkunden was beantragen muss und ab wann, [I: Ah ok.] das hat mir sehr geholfen.“ (E Absatz 18-20)

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter insgesamt sehr viele verschiedene Hilfen nutzen, was sich in einer 85-fachen Nennung widerspiegelt (dritthäufigste Nennung). Auch die genutzten Hilfen sind, wie die bekannten, in drei Sektoren unterteilbar:

Gesundheitssektor – Sozialektor (institutionell) – Privatsektor

Im Gesundheitssektor sind folgende Hilfen bekannt:

- Geburtsvorbereitungskurs und Rückbildungskurs
- Frauenarzt*ärztin
- Kinderarzt*ärztin
- Willkommensbesuch
- Krankenhaus
- Krankenkasse inkl. Milchpumpenbeantragung
- Kurse wie Babyschwimmen, Krabbelgruppen, Babymassage o.ä.

Im Sozialektor (institutionell) sind folgende Hilfen bekannt:

- Beratungsstellen für Schwangere o.ä.
- Geschenke und Gutscheine für das Kind durch Organisationen o.ä.
- Haushaltshilfe
- Kurse wie Babyschwimmen, Krabbelgruppen, Babymassage o.ä.
- Familienzentren
- Pat*innenprojekte

- Hilfen zur Erziehung
- Sozialwohnungssuche
- Informationsemailverteiler oder Infobriefe

Im Privatsektor sind folgende Hilfen bekannt:

- Soziales Netzwerk (Freunde und/ oder Familie)
- Internet und Onlinekaufportale inkl. Eigeninitiative
- Bücher, Flyer

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Mütter nutzen sehr viele und sehr unterschiedliche Hilfen für sich und ihre Kinder. Auch hier ist festzuhalten, dass alle Mütter gemeinsam haben, dass sie viele Hilfen aus dem Gesundheitssektor nutzen. V.a. Geburtsvorbereitungskurse und Rückbildungskurse, Krankenhäuser und unterschiedliche Ärzt*innen sind Hilfen, die eigentlich alle Mütter nutzen. Auch das Internet sowie Familie und/ oder Freunde sind übergreifend genutzte Hilfen. Im Sozialektor lässt sich eine sporadisch genutzte Helfelandschaft festhalten, die von der Zufälligkeit der Bekanntheit des jeweiligen Angebots abhängt. Eine Ausnahme bilden hier lediglich Geschenke oder Gutscheine, die mehrere Mütter von unterschiedlichen Institutionen erhalten haben (passive Nutzung). Es sollte untersucht werden, weshalb eine unterschiedliche Nutzung der Angebote erfolgt. Der Bedarf ist natürlich ein Grund. Aber ist das maßgeblich oder ist die Unübersichtlichkeit der Helfelandschaft maßgeblich (vgl. Kapitel 5.1.3 sowie 8)?

Nicht genutzte Hilfen (außer Hebammen)

Key-Zitate

„Die hatte ich auch kontaktiert. Aber die haben scheinbar niemanden gefunden, die wollte ich auch nochmal anrufen irgendwie.“ (D Absatz 92)

„Ich weiß, dass es so Stillcafés gibt oder so so Treffs, wo sich Mütter treffen können oder, dass das Krankenhaus Dinge anbietet (.) ähm, ‘aber das benötige ich im Moment nicht`.“ (E Absatz 48)

Ergebnisse

Mütter nutzen gewisse Hilfen (noch) nicht, weil sie ihre Kinder noch zu jung finden oder sie selbst (noch) kein Bedürfnis haben. Zudem werden Hilfen eher nicht genutzt, wenn sie über ein Amt laufen oder wenn Mütter das Gefühl haben, dass die Fachkraft nicht viel Zeit für sie hat. Wenn die Inhalte eines Angebots bereits bekannt bzw. erprobt sind, wird das Angebot auch eher nicht genutzt. Manchmal sind die Angebote auch nicht verfügbar oder liegen zeitlich ungünstig. Insgesamt wurde diese Kategorie 20-fach benannt.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Nicht-Nutzung kann unterschiedliche Motive haben. Wenn jedoch die Gründe dafür darin liegen, dass z.B. das Jugendamt die Trägerschaft innehat und deshalb Ängste bestehen, sollte reflektiert werden, wie dieses Problem aufgelöst werden kann. Gleiches gilt bei gefühlten Zeitmangel seitens einer Fachkraft oder weil das Angebot zu einer nicht-nutzbaren Zeit offeriert wird. Diese drei Gründe zur Nicht-Nutzung sind nicht das, was erstrebenswert ist, wenn man wirklich Familien präventiv begleiten will und sollten daher bearbeitet werden.

Hebammenzusammenarbeit

Key-Zitate

„Aber sonst halt nur der Geburtsvorbereitungskurs, aber das sind ja sieben Abende gewesen also und du konntest immer davor oder danach, wenn du Fragen hattest noch mit ihr persönlich kurz reden und das hat mir komplett gereicht.“ (C Absatz 24)

„[...] da ich ja keine Hebamme hatte, war ich ja mir selbst überlassen [...]“ (E Absatz 30)

Ergebnisse

Vier von sechs Müttern haben eine Hebamme. Alle vier sagen, dass sie zufrieden mit ihrer Hebamme sind und diese ihnen mit Rat und Tat zur Seite steht. Viele verweisen diesbezüglich auf Glück. Alle wissen um die groben Rechte, wie lange und in welchen Turni Hebammen Mütter begleiten (vgl. Kapitel 5.1.3). Es wird gesagt, dass die Hebamme bei Bedarf kontaktiert werden darf, auch wenn die Besuche aufhören. Gleichzeitig sagen die Mütter, dass sie nicht genau wissen, bis zu welchem Alter des Kindes sie tatsächlich anrufen können. Die Erfahrung der Mütter ist, dass Hebammen bei Bedarf auf andere Angebote z.B. Haushaltshilfe oder Trageberatung verweisen und Kontakte anbahnen. Die Hälfte der Frauen hat mit ihrer Hebamme bereits vor der Geburt Kontakt gehabt. Die zwei Frauen ohne Hebamme bedauern, dass sie keine gefunden haben. Insgesamt wurde die Hebammenzusammenarbeit 43-fach genannt. Das ist eine bemerkenswerte Anzahl, wenn bedacht wird, dass nur vier von sechs Frauen eine Hebamme hatten und die Hebammenbegleitung nur eine Hilfe ist. Im Vergleich: Die Kategorie „Welche Hilfen sind bekannt? (außer Hebamme)“, welche alle anderen Hilfen zusammenfasst, hat eine 88-fache Nennung, also nur ca. doppelt so viele Nennungen.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Hebammenbegleitung ist eine sehr wichtige Hilfe für Frauen, die ein Kind bekommen. Sie ist zudem sehr anerkannt und wird ohne Vorbehalte genutzt. Alle Frauen möchten diese

Hilfe nutzen und bedauern es, wenn das nicht möglich ist. Die rechtliche Situation, die in zu wenige verfügbare Hebammen resultiert, ist daher zu kritisieren. Die Mütter sagen, dass es gerade für Frauen ohne Hebamme wichtig ist eine andere Ansprechperson zu haben. Hier könnte der FOS den Bedarf auffangen. Gleichmaßen auch jenen, dass die Mütter berichten, dass sie z.B. auch im bürokratischen Bereich Hilfe benötigen und nur ungern die Hebamme hierzu zu Rate ziehen, da sie wissen, dass dies nicht deren Aufgabengebiet ist.

7.4.2 Allgemeine Wünsche, Sorgen und Bedarfe (Block 2)

Welche Unterstützungsmöglichkeiten sind nach der Geburt gewünscht?

Key-Zitat

„Du kannst dich informieren, du kannst im Buch nachlesen und oder sonstiges, aber ähm wenn du da jemand hättest, den du da wirklich fragen könntest, das fände ich gut.“ (C Absatz 166)

Ergebnisse

Insgesamt eine 43-fache Nennung (fünfhöchste Nennung). Es werden mehr Informationsmaterialien gewünscht, v.a. als handliches Paket. Außerdem wünschen sich alle Mütter eine konstante und zentrale Ansprechperson oder Stelle, an die man sich bei Fragen zu allen möglichen Themen, welche die neue Familiensituation betreffen, wenden kann. Diese Person oder Stelle sollte gut erreichbar sein und zudem genügend Zeit für jede Familie haben. Es besteht der Wunsch, dass offerierte Angebote auch genutzt werden können wie Patenschaften, Genossenschaftswohnungen oder Hebammen. Neben anderen Thematiken wird v.a. der bürokratische Bereich immer wieder genannt, bei dem Hilfe notwendig ist. Bei Willkommensbesuchen ist ein frühzeitiger Zeitpunkt erstrebenswert. Auch Besuche zu Hause werden von den Müttern priorisiert, da das stressfreier für sie ist.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Mütter scheinen genau zu wissen, was sie wollen. Das sollte für den FOS genutzt werden, indem die o.g. Aspekte unbedingt Berücksichtigung in der Konzeptionserstellung finden.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten sind nach der Geburt nicht gewünscht?

Key-Zitat

B: „Ja die Sozialberatung war im Studentenwerk war schon hier in A [I: Ok.], genau. (1) Ja, die h a b e n mich eher ein bisschen ((lacht)) erschreckt –

I: Ja das ist dann auch nicht hilfreich oder?

B: J a das war n i c h t besonders hilfreich [...]“ (B Absatz 65-67)

Ergebnisse

Eine negative Art ist hinderlich, um ein Angebot zu nutzen, wie eine Mutter erzählt. Eine weitere Mutter sagt, dass Angebote, die auf Gewinn ausgerichtet sind, nicht gewünscht sind. Eine Mutter benennt auch Bedarf als Annahmegrund. Hilfe bei der Kitaplatzsuche wird von einer Mutter genannt, während eine andere betont dahingehend keine Hilfe zu benötigen. Als letzter Punkt wird von einer Mutter genannt, dass sie persönlich keine mehrmaligen Besuche benötigt. Insgesamt 5-fache Nennung.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Wünsche der Mütter nach Begleitung sind sehr individuell, wie auch ihre Familien es sind. Das muss bei der Planung eines Angebots bedacht werden. Es muss für die Fachkräfte, im vorliegenden Fall jene des FOS, möglich sein, ihren Auftrag so individuell zu erfüllen, dass sie genau das Anbieten können, was Eltern sich wünschen. Es gilt eine Vermeidung des o.g. Nicht-Gewünschten zu erreichen.

Existierende Ansprechpartner*innen bei Sorgen und Nöten

Key-Zitate

„Ä h m, dann habe ich mich eigentlich ´in der Regel an die Hebamme gewendet`.“ (B Absatz 83)

„ Ach du ich muss sagen, ich rede schon viel mit meiner Mutter.“ (C Absatz 72)

Ergebnisse

Als wesentliche Ansprechpersonen werden die Familie, Freund*innen mit Kindern, die Hebamme sowie Ärzt*innen genannt. Letztere v.a. von jenen Müttern, die keine Hebamme haben.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Mütter haben viele verschiedene Ansprechpersonen, an die sie sich bei Sorgen wenden können. Viele davon stammen aus dem sozialen Umfeld. Die Ressource des sozialen und familiären Umfeldes muss deshalb gefördert werden und bestätigt die Bedeutung der informellen Vernetzung von Müttern. Dass auch die Hebammen bzw. Ärzt*innen benannt werden, zeigt, dass es möglich wird zu Fachkräften ein intensives Vertrauensverhältnis aufzubauen. Dieser Ressource des Bindungsaufbaus und der Fachlichkeit sollte Rechnung getragen und sie sollte in das notwendige Kompetenzprofil eines Outreach Workers aufgenommen werden.

Ausgestaltung der Angebote

Key-Zitate

„[...] weil beim Frauenarzt ist man ja regelmäßig, auch schon in der Schwangerschaft, wo man (.) [I: Mhm.] eh oft hinget äh (.) und das (.) fände ich eigentlich (.) gut, wenn die da gucken könnten, aha da ist einer und wenn ich Fragen habe, kann ich da hingehen.“ (A Absatz 102)

„[...] die Frau vom Gesundheitsamt, die kommt einmal ((lacht)). Da kann man sich natürlich auch immer hinwenden, aber die sind auch sehr schwer zu erreichen und haben natürlich dann also ich (.) zumindest hatte ich so das Gefühl, dass sie dann auch nicht so die Zeit haben, sich jedem jeder Person so zu widmen [I: Mhm.], wie das dann dafür der Fall ´ja sein müsste`.“ (B Absatz 91)

Ergebnisse

Mit insgesamt 97-Nennungen ist diese Kategorie die am meisten genannte. Die Ergebnisse lassen sich unterteilen in organisatorische und inhaltliche Aspekte der Ausgestaltung.

Organisatorisch:

- Mehr Flyer und Informationsmaterial wie einen Flyer über alle Mutter-Kind-Angebote/ Informationsmappe zu Rechten
- Eine erreichbare Informations-/ Servicehotline, E-Mailadresse oder eine Stelle, bei der man unkompliziert und schnell einen Termin bekommt
- Bestimmter Stundensatz bzw. eine bestimmte Anzahl an Terminen pro Familie
- Universelle Angebote
- Bei Bedarf Beginn bereits vor der Geburt
- Angebote sollten beworben werden z.B. durch Flyer oder Mund-zu-Mund-Propaganda (durch Ärzt*innen oder bestenfalls Familien)
- Kein Ansprechen an öffentlichen Orten durch den FOS
- Hausbesuche sind gewünscht – mindestens einmalig mit Option für weitere Treffen und frühzeitig nach der Geburt
- Wenn keine Hausbesuche möglich sind, dann zumindest Treffen an einem babyfreundlichen Ort
- Angebote müssen zu Zeiten offeriert werden, die für Eltern günstig liegen oder es sollten Möglichkeiten zur Kinderbetreuung vorgehalten werden
- Transparenz, was ein Angebot umfasst und welche Dienste wie erbracht werden
- Keine lange Wartezeit bis die Leistung möglich wird und gleichzeitige Informationen, welche Unterlagen o.ä. notwendig sind, um die Leistung zu erhalten

- Versenden von Geschenken oder Abstatten eines Willkommensbesuchs
- Keine Gewinnorientierung, kein kommerzielles Angebot
- Gutscheine oder Geschenke verschenken
- Eine Übernahme der Betreuung nach der Hebammenbetreuung wäre gut
- Möglichkeit Ansprechperson zu wechseln

Inhaltlich:

- Vernetzung mit anderen Diensten, sodass möglichst umfangliche Begleitung möglich ist
- Bei der Bewerbung eines Angebots, z.B. Haushaltshilfe, sollte auch Personal zur Nutzung verfügbar sein
- Datenweitergabe ist in Ordnung, wenn diese nach Rücksprache passiert (von Ärzt*innen/ Hebamme etc. zum FOS und vom FOS zu anderen Diensten)
- Möglichkeit, Familien zu Angeboten zu begleiten, wenn gewünscht
- Der FOS sollte sich regelmäßig nach den Familien und ihrem Wohlbefinden erkundigen

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Als am meisten genannte Kategorien müssen die oben festgehaltenen Aspekte, wie ein Angebot ausgestaltet sein sollte, in die konzeptionelle Ausgestaltung des FOS einfließen.

7.4.3 Konzeptionelle Ausgestaltung des Family Outreach Services (Block 3)

Bedarf an einem solchen Angebot

Key-Zitate

„Sozusagen, dass irgendwie eine Form von Unterstützung irgendwie weitergeht.“ (D Absatz 130)

„Ja das fehlt. Also ich denke, dass viele Mütter, die keine Unterstützung haben, viele alleine dastehen.“ (E Absatz 194)

Ergebnisse

Alle Mütter sagen, dass es Bedarf am FOS in Deutschland gibt. Derzeit gibt es noch kein Angebot, dass umfangliche Begleitung in Form einer zentralen Stelle, einer Servicenummer und einer konstanten Ansprechperson anbietet, v.a. nicht in der Form eines bestimmten Stundensatzes oder der stetigen Erreichbarkeit. Es fehlt eine Art Sicherheitsnetz, das der FOS spannen könnte. Zudem könnten die Familien aufgefangen werden, die keine Hebamme oder kein soziales Netzwerk haben. Zwei Mütter benennen zudem einen Kontrollcharak-

ter zur Kindeswohlsicherung, den der FOS erfüllen könnte. Es wird auch gesagt, dass der FOS die Versorgungslücke, die entsteht, wenn die Hebamme nicht mehr kommt, füllen kann. Insgesamt ist hier eine 62-fache Nennung zu verzeichnen, also die vierthöchste Nennung.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Einführung des FOS wird seitens der Mütter nicht nur befürwortet, sondern der Bedarf explizit betont. Da die Wünsche und v.a. der Bedarf der Zielgruppe immer handlungsleitend sein sollten, sollte der FOS in Deutschland eingeführt werden.

Gründe Angebot anzunehmen/ nicht anzunehmen

Key-Zitate

„Ja, ich denke, dass wenn das schon beim Frauenarzt in einem Flyer vielleicht drin steht ja, dass es einfach ganz normal ist und, dass es jedem angeboten wird und als was Positives. [...] Wenn man das öffentlich macht für alle, ja und, dass es das gibt und nicht, dass es geheim gehalten wird und nur gewissen Personen angeboten wird. Weil das spricht sich natürlich rum und dann hat man schon eher das Gefühl, ich kriege das jetzt nur, weil ich vielleicht irgendwie ein Problem habe oder so.“ (E Absatz 198-202)

„Also ich glaube, wenn ich auf dem Spielplatz sitzen würde, fände ich es aufdringlich, fände ich merkwürdig [...]“ (C Absatz 216)

Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Kategorie lassen sich unterteilen in Gründe ein Angebot anzunehmen und Gründe dagegen (insgesamt 23-fache Nennung).

Gründe ein Angebot anzunehmen:

- Festes Stundenkontingent pro Familie
- Person sollte eine Frau sein
- Hausbesuche sollten möglich sein
- Zeit lassen, damit Familie Vertrauen fassen kann und das Spüren, dass die Fachkraft es gut meint mit der Familie
- Wünsche und Werte der Familien müssen berücksichtigt werden
- Angebot muss universell sein
- Möglichkeit zum Wechsel der Fachkraft

Gründe ein Angebot nicht anzunehmen:

- Wenn kein Bedarf vorhanden ist
- Wenn ein Kontrollgefühl entsteht
- Wenn Familie an öffentlichen Orten angesprochen wird

- Wenn Termine schnell abgehandelt werden oder das Gefühl entsteht, dass die Fachkraft gehetzt ist
- Wenn man sich vorher anmelden muss

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Antworten sollten Eingang in die Konzeption des FOS finden, da sie die Wünsche und Vorlieben der Zielgruppe erfassen.

Notwendige Kompetenzen und weitere Merkmale der Person

Key-Zitate

„D: Verschwiegenheit genau (.) zusichern und dass man halt ja (.) weiß man hat einen Ansprechpartner, nicht wahr. Irgendwie nicht, dass es jede Woche jemand anders ist [I: Mhm.], der dann sozusagen zuständig ist.“ (D Absatz 120)

„Also, also das ist normal, weil erstes Mal, das ist ja, das ist ähm also nicht erstes Mal ich kann alles sagen dann. [I: Ja, natürlich.] Mit der Zeit, mit mehr Zeit und mit zur Erfahrung und Zeit, Zeit dann, dann kann ich alles, (2) ja sagen.“ (F Absatz 94)

Ergebnisse

Diese Kategorie wurde 16-mal genannt und zeigt auf, wie eine Fachkraft sein sollte, damit sie von Familien als guter Outreach Worker angenommen wird.

Die pädagogische Fachkraft des FOS sollte folgende Kompetenzen und Merkmale aufweisen:

- Es sollte eine Frau sein
- Erfahrung mit Babys und Kindern/ selbst Mutter sein
- Zeit lassen, damit Familie Vertrauen fassen kann und das Spüren, dass die Fachkraft es gut meint mit der Familie
- Berücksichtigen der Wünsche und Werte der Familie
- Der Familie sollte nichts aufgedrängt werden
- Wertschätzende Haltung
- Freundlichkeit und Sympathie
- Gutes Zuhören
- Ehrlichkeit und Konstruktivität
- Empathie
- Geduld
- Flexibilität
- Vertrauensvolle Atmosphäre

- Zuversichtlich
- Konstanz
- Hohe Fachlichkeit und Vermittlungskompetenz

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Diese Ergebnisse sollten handlungsweisend sein, wenn eine Stellenausschreibung generiert wird.

Institutionelle Anbindung der Person

Key-Zitat

„Hm ja bei dem Jugendamt könnte es theoretisch schon Vorbehalte geben, kann ich mir vorstellen“, beim F [Das Familienzentrum vor Ort, Anm. der Autorin.] (.) könnte ich mir vorstellen, dass das weniger der Fall wäre.“ (B Absatz 232)

Ergebnisse

Die Quintessenz der 7-fachen Nennung ist, dass die meisten Mütter (vier von sechs) eine Angliederung an ein Kinder- und Familienzentrum empfehlen. Einer Mutter ist es egal, wo das Angebot verortet ist, solange ihre Bedarfe erfüllt werden. Die letzte Mutter würde das Jugendamt präferieren, auch wenn sie sieht, dass einige Familien sich dort stigmatisiert vorkommen könnten.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Der Sinn einer Angliederung an Kinder- und Familienzentren wurde mehrheitlich bestätigt. Die deutsche Einführung an die EECs wird damit durch die Mütter gleichermaßen legitimiert und empfohlen.

Zugang zu Familien

Key-Zitate

„Hhm nein, eigentlich finde ich das mit dem Kinderarzt gar nicht schlecht, weil das stimmt, manchmal hat man viele (.) [I: Ja.] Fragen, die man eigentlich am liebsten noch fragen würde, die einem dann eventuell nur der Arzt beantworten könnte, aber eigentlich (2) kannst du das gar nicht machen, weil dafür gar nicht eigentlich die Zeit da ist. [...]“ (A Absatz 108)

„Ähm ich denke gerade so: „Klar mit der Hebamme hat man vielleicht das größte Vertrauensverhältnis einfach und und deshalb ist das wahrscheinlich sinnvoll, ((Baby schreit ab jetzt)) Also das könnte ich mir vorstellen, dass ich das halt da ganz angenehm fände vielleicht (in der Hebammen-) Aber, ja.“ (C Absatz 181)

Ergebnisse

Der Zugang über Familien wird von fünf von sechs Müttern über Kinder- und/ oder Frauenärzt*innen im Kontext von Informationssprechstunden und persönlicher Empfehlung befürwortet. Auch einen Zugang über Hebammen ist sinnvoll, so vier von sechs Müttern. Jedoch ist dieses Vorgehen nur erfolgversprechend, wenn Mütter eine Hebammenbegleitung haben. Zu Ärzt*innen gehen hingegen alle Mütter. Neben diesen Zugängen fänden jeweils zwei Mütter eine Informationssprechstunde im Kranken- oder Geburtshaus gut oder eine Kontaktaufnahme über ein Büro, das man aufsuchen kann. Auch ein Flyer oder eine Servicenummer werden benannt. Insgesamt gab es zu dieser Kategorie 23 Nennungen.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Bei der konzeptionellen Ausgestaltung des FOS sollte unbedingt angestrebt werden, Informationssprechstunden bei Frauen- und Kinderärzt*innen zu implementieren sowie eine enge Kooperation zu den Hebammen. Auch ein Flyer sollte entworfen, eine Servicenummer sowie ein Büro eingerichtet werden. Zudem sollte eine Kooperation mit Kranken- und Geburtshäusern aufgebaut werden.

Dauer der Begleitung

Key-Zitate

A: „Ich glaube, dass Stunden vielleicht Sinn machen, dass (.) pro Familie soundso viele Stunden zur Verfügung stehen. Die sollen ja auch nicht wegen jedem Pups gerufen werden oder [I: Mhm.] Fragen gestellt bekommen, sondern schon (.) Sachen, die auch wichtig sind, nicht wahr.

I: Ja und wie viele Stunden würdest du jetzt da (.) spontan vorschlagen?

A: Na insgesamt wahrscheinlich (.) vielleicht (.) 30 Stunden?

I: Ok und ähm über welchen Zeitraum dann? Also jetzt wie gesagt, so was weiß ich, drei Monate vor Geburt oder.

A: Na ich würde wahrscheinlich, ja (.) [I: Oder ab Schwangerschaft.] eineinhalb, zwei Monate (.) vor der Geburt und dann nach Bedarf, entweder nimmt einer die hintereinander oder teilt sich die auf innerhalb des ersten Jahres.“ (A Absatz 138-142)

„Ja wahrscheinlich so wie du sagst, so das erste Jahr oder bis sie dann eben in die Kita gehen. So die meisten gehen ja dann mit einem reichlichen Jahr oder so. Das ist dann (1) man sagt, da ist ja eigentlich das Größte ((lacht)).“ (D Absatz 152)

Ergebnisse

Die Kernaussage der 10-fachen Nennung ist, dass fünf von sechs Müttern eine Begleitdauer von einem Jahr gut finden. Die Hälfte der Mütter findet auch ein Stundenbudget gut z.B., dass jede Familie 30 Stunden zur Verfügung hat. Das wäre eine Umsetzung ähnlich wie bei der Hebammenbegleitung. Eine Mutter vertritt eine Bedarfsorientierung und ist daher der Meinung, dass ein bestimmter Stunden- oder Zeitsatz nicht sinnvoll ist. Eine andere Mutter findet einen Begleitrahmen gut, der so lange anhält, bis das Kind in der Kita ist, was sie wiederum mit einem Jahr definiert. Eine letzte meint 1,5 Jahre wären gut.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Bezüglich der konzeptionellen Ausgestaltung, wie lange der FOS für eine Familie zuständig sein sollte, sollte den mehrheitlichen Angaben der Mütter gefolgt werden: Es sollte entweder ein Jahr angestrebt oder ein bestimmtes Zeitkontingent definiert werden. Hierfür könnte die Hebammenbegleitung als Vorbild dienen.

Datenweitergabe

Key-Zitate

„Ja. Also ich habe auch über meine Hebamme die Ärzte vermittelt bekommen und [I: Ah ok.] und ich war eigentlich sehr zufrieden damit.“ (B Absatz 243)

I: „Das heißt aber die, wenn die Hebamme das quasi sagt: „Du meine Begleitung hört ja jetzt auf, [C: Ja, ja. Ja.] da wäre die Person ähm darf ich deine Daten weitergeben“, dann wäre das für dich ok?“

C: Mhm. Voll, wäre voll ok.“ (C Absatz 178-179)

Ergebnisse

Für alle Mütter ist eine Datenweitergabe in Ordnung, wenn sie nach Rücksprache geschieht. Das gilt sowohl für die Datenweitergabe von Ärzt*innen/ Hebammen etc. zum FOS, als auch vom FOS zu anderen Diensten (insgesamt 9-fache Nennung).

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Weitergabe von Daten scheint für Mütter kein Problem zu sein, wenn sie einen Mehrwert für sich sehen und beteiligt werden.

Zitatessenzen

Key-Zitat

„(5) Hört sich sehr positiv an, also dass die ähm (1) ja, dass sie sich sicher fühlen, dass sie immer jemanden an der Seite haben.“ (E Absatz 186)

Ergebnisse

Die Zitate („She is always there for me.“/ „They don't give up on you.“) zeigen eine gute Beziehung und ein hohes Vertrauensverhältnis. Sie werden als positiv bewertet. Der FOS scheint gut weiterzuhelfen. Einige Mütter meinen allerdings, dass das zweite Zitat etwas befremdlich klingt.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Zitatessenzen bestätigen den Mehrwert des FOS für Mütter, wenngleich in Bezug auf die teilweisen Reaktionen auf das zweite Zitat reflektiert werden muss, wann eine professionelle Beziehung die professionelle Distanz tatsächlich noch wahren kann.

Modelle des Family Outreach Services

Key-Zitate

„Ein Mix aus allem.“ (A Absatz 186)

„Äh eigentlich finde ich alles wichtig [...]“ (C Absatz 240)

Ergebnisse

Die 15-fache Nennung zeigt, dass sich Mütter nicht einig sind, welches Modell sie für sich und für Deutschland am sinnvollsten finden. Auch in sich selbst sind die Mütter uneinig. Viele sehen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen als zentral an. Folgende Auswahlmöglichkeiten bekamen die Mütter:⁹²

- Möglichst viele Professionen z.B. Sozialarbeiter*innen, Steuerberater*innen, Hebammen etc.
- Muttersprachliche Beratung
- Schwerpunkt auf benachteiligte Familien und Kooperationen mit vielen Einrichtungen
- FOS-Fachkraft vorrangig aus dem Gesundheitssektor z.B. Hebammen oder Krankenschwestern/ -pfleger

Einig sind sich alle Mütter, dass muttersprachliche Beratung sehr wichtig ist. Fünf finden ein multiprofessionelles Team wichtig. Vier sehen jeweils den Fokus auf benachteiligte Familien inkl. Kooperationen sowie eine Universalität des Angebots (nach diesem Modell wurde nicht gefragt!) als wesentliche Aspekte des FOS. Die Hälfte findet, dass die Fachkräfte hauptsächlich aus dem Gesundheitsbereich stammen sollten. Zwei betonen, dass letztlich ein Mix aus allem wichtig ist.

⁹² Die Auswahl der vier Modelle entstand aufgrund der in England entwickelten Modelle (vgl. Kapitel 3.1 sowie 4) und einem theoretischen Übertrag und Überlegungen der Autorin, welche für Deutschland relevant sein könnten und sich aufgrund der politischen Rahmenbedingungen empfehlen.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Es wird deutlich, dass es schwierig ist, das optimale Modell des FOS zu finden. Die von allen betonte muttersprachliche Beratung und die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Professionen zusammenarbeiten zu können, scheinen herauszustechen. Damit wären auch Fachkräfte aus dem Gesundheitsbereich, die drei Mütter nennen, eingeschlossen. Zudem ist die Möglichkeit, das Angebot universell zu machen – was aufgrund des englischen Vorbilds ohnehin erstrebenswert ist – wichtig, da dies von vier Müttern betont wurde, obwohl danach nicht einmal gefragt wurde. Da auch die Betonung des Fokus auf benachteiligte Familien und Kooperationen erfolgt ist, könnte so verfahren werden wie beim Konzept der Hebammen- und Familienhebammenbegleitung: Jede*r bekommt eine Grundversorgung und wer mehr braucht, bekommt mehr Unterstützung. So ist es auch nicht unbedingt notwendig eine Multiprofessionalität vorzuhalten, da der „how-to-reach“-Fokus auch eine intensive Kooperation mit anderen Stellen und damit anderen Professionen einschließt. So könnten alle von den Müttern als essentiell erachteten Aspekte vereint werden.

Deutsche Bezeichnung des Family Outreach Workers

Key-Zitate

„Hm Familienbegleiter finde ich besser. Das trifft es, finde ich gut.“ (A Absatz 66)

„I: Wäre denn vielleicht irgendwas wie Familienbegleiter oder so ein schöner Begriff oder?“

C: Oh das ist ja ein schöner Begriff ((lacht))

I: Ja oder man könnte auch-

C: DOCH FINDE ICH SCHÖN. Familienbegleiter finde ich schön.“ (C Absatz 119-122)

Ergebnisse

Die Mütter sind sich nahezu einige (fünf von sechs), dass Familienbegleiter*in die treffendste und beste Übersetzung ist. Die hier nicht zustimmende Mutter findet u.a. Willkommensbegleiter*in besser. Willkommensbegleiter*in finden insgesamt drei Mütter gut. Insgesamt gibt es zu dieser Kategorie sechs Nennungen.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Für diese Arbeit und die Einführung des FOS in Deutschland sollte der Meinung der Mütter folgend der Begriff „Familienbegleiter*in“ gewählt werden. Das beinhaltet den Bestandteil „Begleitende“, womit auch die Mutter, die Willkommensbegleiter*in optimal fand, zumindest teilweise berücksichtigt werden kann. Zudem entspricht dieser Terminus dem Wunsch der befragten pädagogischen Fachkräfte.

7.4.4 Allgemeines zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern (Block 4)

Soziale Kontrolle

Key-Zitate

„[...] ich habe ein Beispiel [I: Mhm.]. Ähm im Krankenhaus war das so, dass die X lag auf dem Bauch und hat da so ein bisschen vor sich hin gedöst und dann kam eine Krankenschwester rein und ihr erster Satz war: „Ob ich mein Kind umbringen möchte.“ Und ähm [I: Wow.] wegen dem plötzlichen Kindstod. Da darf man ja nicht auf dem Bauch liegen, sagte sie dann und ähm ich war ganz geplättet von dem von der Aussage und ähm dann hat sie noch gemeint: Es wäre ja Schade nach so einer Geburt, wenn dann auch noch das Kind jetzt stirbt und ähm –, (C Absatz 224)

„Ja vielleicht, wenn die unerwartet nach Hause kommen, also nicht abgesprochen [I: Ok.] zu einem Besuch, wenn die einfach so kommen [I: Mhm.]. Ich glaube da würde ich mich dann schon ein bisschen kontrolliert vorkommen.“ (E Absatz 212)

Ergebnisse

Die elf Nennungen zu dieser Kategorie zeigen, dass es bei einem Angebot wichtig ist, dass es universell ist und damit nicht stigmatisierend. So kommt kein Gefühl der sozialen Kontrolle auf. Die Fachkraft sollte außerdem Werte der Familie schätzen und empathisch sowie sensibel sein. Sie sollte authentisch und konstruktiv sein. Die Mütter dürfen nicht anfangen, sich unwohl zu fühlen. Wenn eine Fachkraft vom Jugendamt kommt, fühlen sich einige Mütter schneller unwohl und kontrolliert. Eine Fachkraft sollte auch nicht unerwartet nach Hause kommen oder sich gezielt in der Wohnung umschauchen, da so ein Kontrollgefühl aufkommen kann.

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Wenn die obigen Aspekte beachtet werden, kann vermieden werden, dass Familien sich kontrolliert vorkommen oder sich unwohl fühlen, wenn sie mit dem FOS zusammenarbeiten. Deshalb sollten bei der Einführung des FOS und bei der vorherigen Konzeptionserstellung diese Punkte berücksichtigt werden. Das spricht z.B. auch gegen eine Angliederung des FOS an das Jugendamt.

Entscheidungsmacht bzgl. Themen bei Eltern

Key-Zitate

„Mhm. Also ähm wichtig ist natürlich, dass gerade die Fragen bearbeitet werden, aber auch vielleicht Themen, wo die Eltern gar nicht daran denken, die wichtig wären, die dann doch der Familienhelfer erfahrungsgemäß (.) besser weiß oder weiß, dass ähm das eigentlich

wichtig wäre und das vielleicht auch eine Frage wäre, die jetzt aber den Eltern noch gar nicht bewusst ist, dass man daran denken sollte. Also teils teils, dass der (.) wichtige Themen (.) vorschlägt, wenn die von den Eltern nicht kommen und die Eltern natürlich sich die Themen auch (2) [! Ok.] selber fragen können.“ (A Absatz 158)

„Nein klar, weil die wissen. Die haben dann vielleicht auch irgendwas, was man selber noch nicht bedacht hat oder so, nicht wahr. `Insofern wäre es vielleicht`. Wenn die dann aus ihrer Erfahrung sozusagen so eine Liste haben.“ (D Absatz 148)

Ergebnisse

Familien müssen handlungsleitend sein z.B. bzgl. Themen, Ort und Zeitpunkt. Dennoch sollte der FOS Themen einbringen, die aus seiner Erfahrung relevant sind. Man könnte zusammen eine Themenliste durchgehen (13-fache Nennung).

Interpretation in Bezug auf das Erkenntnisinteresse

Die Mütter vertrauen auf die Erfahrungswerte und die Expertise der pädagogischen Fachkräfte des FOS. Die Konzeption des FOS sollte daher umfassen, dass Eltern definitiv handlungsleitend sein müssen, was Ort, Zeitpunkt und Themennennung angeht, aber dass Eltern auch die Ressourcen in Form von Erfahrungswerten und Expertisen der Fachkräfte wertschätzen und über eine Liste mit Themenvorschlägen daran teilhaben möchten. So können sie die optimale Begleitung ihrer Familie erstellen und es kann kein Thema vergessen werden.

7.5 Kurze Zusammenschau der Ergebnisse aller Forschungsstränge

Es gibt keine Widersprüche innerhalb der Ergebnisse der drei Forschungsstränge. Es lassen sich im Gegenteil sehr viele Übereinstimmungen finden:

Die pädagogischen Fachkräfte und die Mütter sind sich einig: Es fehlt ein solches Angebot in Deutschland. Es gibt zwar viele Angebote, die Aspekte des FOS aufweisen, aber es kommt auf den Wohnort der Familien an, welche Angebote es für sie gibt und ob sie überhaupt von den Angeboten erfahren. Dieser Mangel sollte dringend behoben werden. Der FOS ist hierzu eine Möglichkeit, die zudem die genannten Wünsche von Müttern und pädagogischen Fachkräften gleichermaßen trifft.

Nachfolgende gemeinsame Ergebnisse zwischen Müttern und pädagogischen Fachkräften lassen sich festhalten.

Übereinstimmende Wahl der deutschen Übersetzung des Outreach Workers: Familienbegleiter*in	
Übereinstimmende Wahl des Ortes der Eingliederung des FOS: Kinder- und Familienzentren/ Kitas	
Organisatorische Übereinstimmungen der Wünsche und Bedarfe	Inhaltliche Übereinstimmungen der Wünsche und Bedarfe
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aufsuchendes Angebot ○ Präventives Angebot ○ Umfassende Begleitung ○ Erfassen von allen Familien und Flächendeckung ○ Transparenz der Hilfelandschaft ○ Kurze Wege ○ Begleitend bei Wunsch ○ Verbesserte Kontaktaufnahme ○ Niedrigschwelligkeit ○ Individuelle Orientierung ○ Möglichkeit der informellen Vernetzung und Beratung durch z.B. Freund*innen ○ Nutzung und Verfügbarkeit von formellen Angeboten z.B. Hebammen und Ärzt*innen 	<p>Die Fachkraft soll folgenden Merkmale aufweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Weiblich ○ Geduld ○ Wertschätzende Haltung ○ Fachlichkeit

Auch in Bezug auf die Ergebnisse der ethnographischen Feldforschung und der pädagogischen Fachkräfte gibt es Überschneidungen:

- Gemeinwesenarbeitsliche Tätigkeiten und gelingende Kooperationen (Ethnographie und pädagogische Fachkräfte)
- Angebote freundschaftlicher Begleitung inkl. Mehrgenerationenarbeit (Ethnographie und pädagogische Fachkräfte)

Zwischen den Müttern und der ethnographischen Forschung (ohne Übereinstimmung mit den pädagogischen Fachkräften) lassen sich keine Gemeinsamkeiten finden.

Dennoch zeigen alle drei Stränge folgende Übereinstimmungen:

- Wert und Notwendigkeit von präventiven aufsuchenden Hilfen
- Niedrigschwelligkeit
- Wertschätzende Haltung (nach EEC)
- Möglichst umfassende Angebote
- Gleichzeitige Universalität des Angebots als auch der Fokus auf benachteiligte Familien

8 Reflexion der Forschung anhand von Gütekriterien

Eine qualitative Forschung ist dann hochwertig, wenn bestimmte Gütekriterien erfüllt wurden. Für die vorliegende Arbeit wird sich auf die von Ines Steinke (2008) und Philipp Mayring (2016) formulierten Punkte bezogen. Jene werden im Ethnographieteil durch die diesbezüglich maßgeblichen Gütekriterien von Breidenstein et al. (2015) ergänzt.⁹³

Steinke benennt sieben Punkte (vgl. Steinke, 2008, S. 319 ff.). Zunächst die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Der Punkt befasst sich damit, inwieweit die Forschung von anderen Forschenden nachvollzogen werden kann. Hierbei sind drei Aspekte wichtig.

a) Dokumentation des Forschungsprozesses

Dem Aspekt wurde Rechnung getragen, indem der gesamte Forschungsablauf inkl. der Ergebnisdarstellung Schritt für Schritt aufgeschlüsselt und dokumentiert wird: Zunächst ist die Klärung des Vorverständnisses zu nennen. Dieses ist durch den Theorieteil der Arbeit durch die methodische Argumentation und durch die Fußnoten mit Vermerken gesichert. Die Erhebungsmethode, der Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Dokumentation der Daten (Transkripte), die Auswertungsmethoden sowie die Informationsquellen (Befragte) sind ebenso verschriftlicht worden. Des Weiteren wurden Entscheidungen und Probleme diskutiert und vermerkt, wie ebenso die „Kriterien, denen die Arbeit genügen soll“ (Steinke, 2008, S. 325), was z.B. die Beantwortung der Forschungsfragen ist (vgl. Kapitel 6-9).

b) Interpretation in Gruppen

Dieser Aspekt konnte nicht zur Gänze erfüllt werden. Jedoch wurde ihm in Teilen Rechnung getragen, indem die Paraphrasierung und Interpretation einzelner Interviews der pädagogischen Fachkräfte mittels eines randomisierten Transkripts wie auch schwierig zu interpretierende Stellen durch drei externe Forschende im sog. „peer debriefing“ überprüft und diskutiert wurde (vgl. Steinke, 2008, S. 326). Auch eine finale Überprüfung der Ergebnisse mit Rücküberprüfungen wurde zusätzlich mit einer der drei externen Personen vollzogen. Im Bereich der Interviews mit den Müttern wurde ein Interview komplett von einer externen Forschenden codiert, die Fundstellen mit denen der Autorin abgeglichen und Diskrepanzen diskutiert. Die wenigen gefundenen Diskrepanzen oder Codierungsunsicherheiten mündeten in eine Optimierung des Kategoriensystems, welche gemeinsam mit jener Person erfolgt ist. Zudem wurde ein Interview mit einer Mutter (C), mit

⁹³ Auf eine explizite Aufnahme der speziellen Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie z.B. durch Krippendorff im Jahr 1980 in Mayring (2010) formuliert wurden, wird verzichtet, da die vorliegende Forschung, insbesondere die Interviewstränge, sich anhand der beiden Konzepte von Steinke (2008) und Mayring (2018) gut reflektieren und einordnen lässt.

der das Interview geführt wurde, kommunikativ validiert inkl. Diskussion der Fundstellen, der weiteren Schritte als auch der Ergebnisse. So konnte für die Interviewstränge zumindest eine teilweise Intercoderreliabilität gesichert werden.⁹⁴ Negativ ist anzumerken, dass diese Sicherung der Güte bei der Auswertung der ethnographischen Forschung nicht erfolgte. Hier wäre eine zu tiefe theoretische Einarbeitung notwendig gewesen, die keiner externen Person zugemutet werden konnte, da die dortige Skalierung der Kategorien u.a. auf Grundlage der umfassenden theoretischen Verortung jener Punkte in der Literatur erfolgt ist. Auch eine Überprüfung durch die Personen vor Ort konnte nicht erfolgen, da die Forschungsprotokolle in deutscher Sprache verfasst wurde, die keine der englischen Fachkräfte spricht.

c) Anwendung kodifizierter Verfahren

Dieser Aspekt konnte komplett gesichert werden, da alle drei Stränge mittels eines solchen Verfahrens ausgewertet wurden, sodass eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit möglich wurde. Das wird durch die Beschreibung des Ablaufs sowohl der ethnographischen Feldforschung als auch der Ablaufmodelle der Interviewforschungen und die dazugehörige Regel- und Theoriegeleitetheit, die von Mayring (2010) gefordert wird, nochmals unterstützt (vgl. Steinke, 2008, S. 324 ff.).

Die strikte Orientierung an der Regel- und Theoriegeleitetheit ermöglicht es, den Gütekriterien der Relevanz und der empirischen Verankerung, die Steinke (2008) benennt, zu entsprechen. Die Relevanz wird zudem durchgängig in dieser Arbeit behandelt (vgl. Kapitel 1-10). Die empirische Verankerung findet sich in der ausführlich aufgeschlüsselten Auswertung wieder und wird dort begründet (vgl. Kapitel 7 sowie 10) (vgl. Steinke, 2008, S. 328 ff.).

Die Indikation des Forschungsprozesses, also die Angemessenheit, lässt sich mit folgenden Fragestellungen überprüfen:

- a) Ist ein qualitatives Vorgehen gerechtfertigt? Ja, denn quantitative Methoden ermöglichen es schwerer, eine Konzeption und Praxisimpulse für die Einführung des FOS an deutschen Kinder- und Familienzentren, die nach dem „Early Excellence“-Ansatz arbeiten, zu erstellen.
- b) Ist die Methodenwahl angemessen? Auch das ist gegeben und wird in den Kapiteln 6.1-6.2 sowie 7.1 genauer beschrieben, wenngleich auch bei diesem Punkt einige Mängel zu verzeichnen sind, die nachfolgend beispielhaft aufgeführt werden. Ein Aspekt, der hier nicht komplett gesichert werden konnte, ist, ob es für die Befragten möglich wurde, auch Irritationen zu äußern o.ä. Beispielsweise da die Forscherin explizit geäußert hat, dass es um eine deutsche Einführung des FOS geht. Dadurch wäre es möglich, dass einige Befragte sich evtl. nicht getraut haben, komplett zu widersprechen, dass sie z.B. ei-

⁹⁴ Die Intercoderreliabilität ist zugleich ein wesentliches Gütemerkmal der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 53).

ne Angliederung nicht als notwendig sehen. Ein zweiter Aspekt ist der Nachteil der Auswertungsmethode der pädagogischen Fachkräften (zusammenfassende Inhaltsanalyse). Denn dort werden durch die zu Beginn erfolgte Paraphrasierung und die darauffolgende Vorgehensweise keine Key-Zitate festgehalten – es sei denn, sie werden auf anderem Weg durch die jeweiligen Forschenden ergänzt. Das ist schade, da so die Befragten nochmals eine präzisere Stimme erhalten hätten können. Auch die Auswertung der ethnographischen Forschung kann diskutiert werden, da in der Regel eine solche Forschung nicht inhaltsanalytisch ausgewertet wird. Das hiesige Vorgehen empfahl sich allerdings für die vorliegende Forschung z.B. um eine Vergleichbarkeit mit den anderen zwei Forschungssträngen zu ermöglichen. Generell ist die ethnographische Forschung nicht „prototypisch“ für diesen Forschungsansatz durchgeführt worden z.B. gab es pro besuchter Einrichtung jeweils nur eine einmalige einwöchige Feldphase, um den FOS kennenzulernen. Das Vorgehen (organisatorisch und methodisch) wurde für dieses Forschungsvorgehen adaptiert.

- c) Entspricht die Wahl der Transkriptionsregeln dem Material und dem gewünschten Erkenntnisgewinn? Das ist mit „ja“ zu beantworten, da die Transkriptionsregeln sich als ausführlich was z.B. die Ausdrucksweise betrifft und für die Auswertung als stimmig erwiesen haben.
- d) War das Sample gelingend? Dadurch, dass in allen Interviews eine Sättigung erreicht wurde und auch im ethnographischen Teil ausreichend Informationen gesammelt wurden, um das Erkenntnisinteresse zu beantworten, kann das Sample positiv bewertet werden.
- e) Passen die Erhebungs- und die Auswertungsmethode zueinander? Waren die methodischen Einzelentscheidungen angemessen? Die Erhebungsvarianten (zwei Interviewarten sowie Ethnographie) sind auch rückblickend als positiv zur Beantwortung des Forschungsinteresses zu bewerten. Auch die Auswertung aller Stränge beruhend auf Mayring (2010) erscheint retrospektiv als gute Wahl, da so eine Zusammenführung möglich wurde (vgl. Kapitel 7.5) (vgl. Steinke, 2008, S. 326 ff.).

Kohärenz ist ein weiteres Gütekriterium, das Steinke (2008) betont. Das bezieht sich v.a. auf offene Fragen und Widersprüche, die gefunden wurden (vgl. Steinke, 2008, S. 330). Hier lässt sich festhalten, dass keine widersprüchlichen Ergebnisse oder Befunde aufgedeckt worden sind bzw. gefunden wurden. Es sind zwar unterschiedliche Ideen zur Wahl des Modells für den FOS genannt (beide Interviewstränge) als auch in der Praxis gefunden worden (Ethnographie). Allerdings lässt sich dieser Widerspruch auflösen, wenn zur Wahl des Modells die Situation des jeweiligen Stadtteils und v.a. auch die Lebenssituationen der Familien herangezogen werden. So kann die Wahl weder verallgemeinert noch endgültig getroffen

werden, was für die divergenten Aussagen der Befragten und der englischen Mitarbeitenden spricht. Offene Fragen hingegen bestehen nach wie vor v.a. in Bezug auf die Unübersichtlichkeit der deutschen präventiven Hilfelandschaft. Wie kann dies endgültig aufgelöst werden? Wie gelingt es eine Transparenz zu schaffen und alle Eltern zu informieren? Welchen tatsächlichen Platz kann der FOS einnehmen, wenn man die Vielfältigkeit von Projekten in Deutschland bedenkt (vgl. Kapitel 5.1.3)? Eine weitere Unsicherheit, die im Rahmen dieses Gütekriterium benannt werden soll, ist: Bei den Mütter-Interviews wurde nicht immer alles, z.B. genutzte Hilfen wie der*die Frauenarzt*ärztin, explizit benannt. Deswegen haben Zahlen und v.a. die Bezugnahme auf einzelne Interviews dort nur begrenzten Aussagewert. Das Resultat ist die weitgehende Vernachlässigung z.B. der Bezugnahmen zu den einzelnen Interviews bei der Auswertung. Es bleibt kritisch zu reflektieren, dass die Forscherin nicht immer optimal nachgefragt hat, sodass immer alle, beispielsweise Hilfen, explizit genannt werden konnten.

Der vorletzte Punkt Steinkes (2008) ist die reflektierte Subjektivität. Die Forscherin hat zu jedem Zeitpunkt der Forschung versucht, sich selbst und ihre Aussagen z.B. gegenüber Befragten bedacht zu wählen und zu reflektieren. Es erfolgte eine Selbstbeobachtung, die gedanklich, in Memos und in Fußnoten reflektiert worden ist und bei Bedarf eingearbeitet wurde. Auch die persönlichen Voraussetzungen waren Teil der Reflexion. Hier kommt v.a. die Tatsache zum Tragen, dass die Autorin den FOS prinzipiell als gutes Modell für aufsuchende präventive Elternbegleitung erachtet. Auch die Biographie der Autorin wurde reflektiert, wengleich sich umstandsbedingte Aspekte nicht vollkommen ausschließen lassen und sich z.B. in Schwerpunktsetzungen der Arbeit wiederfinden z.B. in der Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden oder, dass ebenjene Projekte im Kapitel 5.1.3 vorgestellt wurden. Auch die beruflichen Erfahrungen in einer Erziehungshilfestelle finden sich in dieser Arbeit wieder z.B. als Argument, weshalb Elternbegleitung ebenso wichtig ist, wie die Begleitung der Kinder und das v.a. auch in den frühen Jahren der Elternschaft (vgl. 5.1.3). Zudem wird den Tatsachen Rechnung getragen, dass die Forschungsarbeit durch eine Stiftung (Heinz und Heide Dürr Stiftung) mit evtl. eigenen Interessen finanziert wurde und die Arbeit als Qualifikationsarbeit zu einzuordnen ist. Die beiden zuletzt genannten Punkte wurden soweit wie möglich ausgeblendet z.B. indem das Sample bei etwaigen unliebsamen Ergebnissen dennoch unverändert bleibt. Auch die Beziehung zwischen den Befragten und der Forscherin wurde reflektiert. Es konnte glücklicherweise bei allen drei Strängen und mit allen Beteiligten ein gutes Verhältnis, das durch Offenheit und Vertrauen geprägt war, so das Empfinden der Autorin, festgehalten werden. Irritationen wurden im Datenbogen oder in den Forschungsprotokollen festgehalten und im nachfolgenden Auswertungsprozess bearbeitet (vgl. Steinke, 2008, S. 330 f.).

Das letzte Gütekriterium stellt die Limitation der Forschung dar (vgl. Steinke, 2008, S. 329 f.). Welcher Geltungsbereich ist gegeben? Es ist festzuhalten, dass die vorliegende Forschung eine Momentaufnahme ist, die nicht versucht, repräsentative Aussagen zu machen. Es soll vielmehr ein aktuelles Meinungsbild eingeholt werden, um eine Möglichkeit der Eingliederung des FOS in deutsche EECs zu ermöglichen. Hierbei ist es durch die ethnographische Forschung und die zwei Interviewstränge mit kontrastiven Einrichtungen und Befragten möglich geworden, ein breites Bild und unterschiedlichste Blickwinkel einzufangen. So konnte das Erkenntnisinteresse soweit wie möglich beleuchtet werden. Im Fall der Mütter-Interviews lässt sich eine Sättigung festhalten und für den Strang der Interviews mit pädagogischen Fachkräften ebenso. Bei Letzteren ist zu wiederholen, dass die Variante der Expert*innen-Interviews es ermöglicht, auch bei einer kleinzahligen Stichprobe die Grundgesamtheit angemessen zu repräsentieren (vgl. Mayer 2002, S. 378). In Bezug auf die Ethnographie ist für diesen Punkt zu vermerken, dass die Wahl der drei Einrichtungen überlegt und zu den beschriebenen Faktoren erfolgt ist und auch hier ein möglichst umfassendes Bild angestrebt wurde. Auch hier sind kleinzahlige Stichproben gängig (vgl. Flick, 2009, S. 312/ Flick, 2012, S. 297 f.). Dennoch kann v.a. die Politik als auch der stetige Wandel der Gesellschaft dazu führen, dass sich Voraussetzungen und Bedingungen zeitnah verändern. Deshalb sind die Aussagen zunächst einmal nur für die vorliegende Arbeit gültig und müssten z.B. quantitativ auf Repräsentativität überprüft werden.

Neben diesen sieben Punkten von Steinke (2008) benennt Mayring (2016) sechs Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung, welche die von Steinke ergänzen (vgl. Steinke, 2008, S. 323 ff./ Mayring, 2016, S. 144 ff.). Die meisten überschneiden sich, wenngleich Mayring einige von Steinke als Aspekte genannte Punkte, als eigene Gütekriterien bezeichnet:

- Verfahrensdokumentation
- Regelgeleitetheit
- Kommunikative Validierung
- Argumentative Interpretationsabsicherung

Neben diesen vier bereits behandelten Gütekriterien betont Mayring noch die Triangulation von Forschungsmethoden als wichtiges Moment für eine qualitativ hochwertige Forschung (vgl. Mayring, 2016, S. 144 ff.). Diesem Punkt wurde durch mehrteilige Forschung inkl. der Literaturanalyse in besonderem Maße Rechnung getragen. Die Nähe zum Gegenstand betont Mayring, weshalb die Mütter-Interviews geführt wurden und die ethnographische Forschung in England erfolgt sind. So konnte sowohl eine Nähe zum Gegenstand als auch zur Zielgruppe gesichert werden. Mayring betont, dass diesbezüglich eine Interessenübereinstimmung zu erreichen ist (vgl. Mayring, 2016, S. 146). Hierzu waren die Mütter-Interviews essentiell und absolut gewinnbringend.

Neben den allgemeinen Gütekriterien sollen noch spezifische Aspekte für die Ethnographie diskutiert werden, die sich in den o.g. nicht wiederfinden und diesen Forschungsteil der Arbeit zusätzlich reflektieren sollen. Sie beziehen sich auf Breidenstein et al. (2015):

- Die empirische Angemessenheit der Beschreibung und die Differenzierung jener Beschreibung zum Expert*innenwissen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 184 f.):
 - a) Die Sinnstiftungen des*r Autors*in müssen von Anfang an intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Es wurde bei der Erstellung der Forschungsprotokolle fortlaufend darauf geachtet rekonstruktiv und reflektiert zu arbeiten und objektiv zu schreiben. Um das voranzubringen, wurde nach jedem Tag ein Abschnitt mit „Memos“ eingefügt, um subjektiven Eindrücken Raum zu geben. Ergänzend wurde in die Auswertung neben den Aussagen der Forschungsprotokolle auch die Literatur einbezogen.
 - b) Empirische Prozesskontrolle

Das bedeutet, dass ethnographisch Forschende sich freier von Methodenzwängen bewegen können als Forschende anderer Methoden. Allerdings unterwirft sich der ethnographisch Forschende stattdessen einer Kontrolle, die beinhaltet, dass das zu untersuchende Feld nachvollziehbar beschrieben und ggf. diskutiert wird. Hierbei ist eine stetige Rückbindung, u.a. an die Personen des Feldes, das Datenmaterial und die eigenen produzierten Texte essentiell. Das wurde stetig durch eine mündliche Rückversicherung durchgeführt. Eine tiefergehende Überprüfung war problematisch, da die Forschungsprotokolle in deutscher Sprache sind, während die Expert*innen vor Ort dieser Sprache nicht mächtig sind. Deshalb konnte diesem Punkt nicht vollends entsprochen und v.a. konnten die fertigen Protokolle keiner kompletten Überprüfung zugeführt werden. Da aber eine komplette kommunikative Validierung bei einer ethnographischen Forschung sogar unerwünscht ist, ist dieser Punkt nicht derart bedeutend wie bei einer Interviewforschung (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 186). Unerwünscht deshalb, weil der Forschende eine Beobachtendenrolle einnimmt, die von den Teilnehmendenperspektiven lediglich durchzogen wird und die Teilnehmenden-sichtweise nicht unbedingt handlungsweisend ist.
- Die etwaigen Unterschiede zwischen Beobachter*innen- und Teilnehmendenperspektive verstehen und dahingehend Verantwortung zeigen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 184 ff.). Diesem Aspekt wurde versucht zu entsprechen. Der Autorin war zu jedem Zeitpunkt bewusst, dass sie eine Beobachterinnenrolle innehat, bei der z.B. auch die Ansprüche der Mitarbeitenden vor Ort hineinspielten. Ergänzend wurden viele Gespräche mit den Expert*innen vor Ort gesucht, damit verschiedene Sichtweisen ebenso einfließen konnten. So konnte sowohl der Beobachtendenrolle als auch der Teilnehmendenrolle z.B. mit dem Aufdecken von Diskrepanzen zwischen konzeptionellen Vorgaben und dem geleb-

tem Berufsalltag, entsprochen werden. Die Forschungsprotokolle beinhalten damit eine Sonderperspektive, die beiden oben genannten Sichtweisen gerecht zu werden versucht.

9 Ethische Reflexion der Forschung

Mütter mit Säuglingen können als vulnerable Gruppe betrachtet werden, die zu schützen notwendig ist. Die Reflexion der Forschung anhand ethischer Aspekte ist aber nicht nur deshalb erstrebenswert: Es gibt „heute keine wissenschaftliche Erkenntnis oder Lösung mehr [...], die nicht der ethischen Reflexion ihres Wertes und ihrer Folgewirkungen bedarf“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, o.J., S. 1). Oder anders ausgedrückt:

„Wissenschaftliche Forschung und der Einsatz von Forschungsmethoden sind nicht ethisch neutral, denn sie bewirken an ihrem Forschungsgegenstand eine Veränderung, die ohne ihr Zutun nicht auftreten würde. Diese Veränderungen können (aber müssen nicht notwendigerweise) zu unerwünschten Nebenfolgen führen, und zwar im Hinblick auf die Wahrheit der zu erzielenden Ergebnisse, sowie auf die Verletzlichkeit der an der Forschung beteiligten Personen. Diese beiden Punkte verweisen aufeinander, wenn man davon ausgeht, dass es im Bereich der Forschung keine ethikfreie Wahrheit geben kann.“ (Schnell & Heinritz, 2006, S. 19).

Forschende erbitten von Proband*innen neben Zeit auch z.B. einen Einblick in ihre Meinungen und ihr Leben. V.a. in Bezug auf die Interviews mit den Müttern und den dortigen Einlass in die Wohnungen der Familien ist der Einblick in das Leben wörtlich zu nehmen (vgl. Schnell & Heinritz, 2006, S. 20). Eine Reflexion aller Interviews inkl. der ethnographischen Forschung ist deshalb erstrebenswert.

Bei der ethischen Reflexion dieser Forschung wird sich einerseits auf den Ethik-Kodex der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) (o.J.) bezogen und andererseits auf die Punkte von M. W. Schnell und C. Heinritz (2006). Letztere setzen sich mit Forschungsethik in der Gesundheits- und Pflegewissenschaft auseinander. Beides sind Wissenschaften, die in Bezug auf ethische Reflexionen einer Forschung als führend gelten. Deshalb sind Ergänzungen aus diesen Themenbereichen für die vorliegende Forschung gewinnbringend.

Für diese Forschungsarbeit wurde kein Antrag zur Genehmigung an eine Ethik-Kommission gestellt.⁹⁵ Dieses Versäumnis soll – zumindest ansatzweise – mit diesem Kapitel korrigiert werden.

Welche Themenaspekte sind zu reflektieren?

- Alle Forschenden streben nach Wahrheit, Integrität und verpflichten sich dazu keine falschen Aussagen zu machen oder Ergebnisse willkürlich auszulegen. Auch unklare Aussagen sind zu vermeiden (vgl. DGfE, o.J., § 1 Absatz 1/ Schnell & Heinritz, 2006, S. 23). Forschende arbeiten transparent und benennen ihre Finanzierung sowie die Grenzen der

⁹⁵ In diesem Fall an die Ethik-Kommission der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Gültigkeit (vgl. DGfE, o.J., § 1 Absatz 2). Alle Punkte wurden in den vorherigen Kapiteln stetig reflektiert und nach bestem Wissen und Gewissen beachtet (vgl. Kapitel 6-10).

- Die Ergebnisse einer Forschung sollen zugänglich gemacht werden. Das wird bei der vorliegenden Arbeit durch die Veröffentlichung der Dissertation sichergestellt (vgl. DGfE, o.J., § 2 Absatz 1).
- Jede Forschung beeinflusst Menschen. Daher ist es notwendig, eine negative Auswirkung oder gar Schädigung von Beteiligten zu vermeiden. Dem zugrunde liegen die Wahrung der Persönlichkeitsrechte und eine freiwillige sowie informierte Zustimmung (sog. „informed consent“). Das bedeutet: Jede beforschte Person muss ausführlich über Inhalt, Sinn, Zweck und Ziel der Forschung informiert sein – und das in einer Art und Weise, die ein wirkliches Verstehen sicherstellt (vgl. DGfE, o.J., § 4 Absatz 1-3/ Schnell & Heinritz, 2006, S. 20 ff.). Diesen Grundätzen wurde immer gefolgt. Wo nötig wurde ein Mehraufwand betrieben, um Aspekte zu sichern. So wurde z.B. für ein Interview eine Dolmetscherin bereitgestellt (Interviewanfrage und Durchführung), sodass die Mutter diesbezüglich gut versorgt war. Zudem wurde extra eine Person für diese Tätigkeit ausgewählt, zu der die Mutter seit längerer Zeit eine vertrauensvolle Beziehung pflegt.

Ergänzend wurde eine schriftliche Interviewanfrage, welche gleichzeitig die Zusammenfassung des Vorhabens beinhaltet in deutscher, englischer und arabischer Sprache verfasst, um damit mehr Mütter zu erreichen und ein Verstehen zu fördern.

Der Zugang zu den Proband*innen der Mütter-Interviews wurde persönlich oder über einen Kontakt hergestellt. Bei der Kontaktaufnahme über Dritte wurden die Mütter gebeten, sich bei Interesse an die Autorin zu wenden. So konnte sichergestellt werden, dass jede Mutter selbst entscheiden kann, ob und wann sie sich meldet.

Die Beteiligten wurden sowohl vor der Zusage der Teilnahme als auch vor dem Interviewbeginn nochmal über den Inhalt, Sinn, Ziel und Zweck der Forschung informiert und ermutigt jederzeit Fragen zu stellen. Auch der Datenschutz und die dazugehörige Anonymisierung ihrer Daten wurden besprochen. Bei den pädagogischen Fachkräften wurde danach noch die verschriftlichte Anonymisierung abgesprochen. Eine totale Anonymisierung der pädagogischen Fachkräfte war jedoch aufgrund der geringen Größe der EEC-Community kaum möglich, weshalb eine gesonderte Einwilligungserklärung eingeholt wurde (vgl. Kapitel 6.4). Das kann natürlich dennoch als kritisch bewertet werden. Generell wurden alle Interviewpartner*innen anonymisiert und mit Buchstabenkennzeichen oder Zahlen versehen (A-F und E1-E6). Bei den Müttern ist eine gesonderte Einwilligungserklärung zu der verschriftlichten Anonymisierung nicht als notwendig erachtet worden, was bei einer nächsten Forschung dennoch verändert werden würde. Die nicht explizite schriftliche Einwilligung begründet sich dadurch, dass zwar die Erhebungsstandorte nur bedingt anonymisiert wurden, aber es dennoch dort jeweils sehr viele Mütter

gibt, sodass ein Rückschluss nahezu unmöglich ist. In den Transkripten wurde jegliche Art von Erkennungsmerkmal anonymisiert z.B. Namen von Krankenhäusern oder Stadtteilen.

Es wurde allen Beteiligten absolut deutlich gemacht, dass eine Teilnahme zu jedem Zeitpunkt freiwillig ist. Eine Offenheit und die Lust an der Teilnahme wurde bei allen festgestellt, weshalb es auch zu keinem Mangel an möglichen Befragten kam. Hierbei ist ein Vorteil der Forschung, dass es nicht um sensible Themen geht, sondern vielmehr Wünsche, Rahmenbedingungen und die persönliche Meinung als Experte*in in einem Fachbereich oder als Neu-Mutter abgefragt wurden. Alle Befragten verfügen über die Kontaktdaten der Autorin und wurden ermutigt sich bei weiteren Fragen oder Unsicherheiten an diese zu wenden.

Es muss allerdings festgehalten werden, dass im Rahmen der ethnographischen Forschung nicht alle beobachteten Mütter von der Autorin aktiv befragt wurden, ob eine Beobachtung gestattet wird, was von den Einrichtungen in England allerdings auch nicht gefordert wurde.⁹⁶ Teilweise wurden Eltern von den Mitarbeitenden vor Ort über das Vorhaben informiert. Aber dieses Prozedere erreichte nicht alle Eltern. Allerdings handelte es sich um öffentliche Veranstaltungen, die auf freiwilliger Basis besucht werden. Diese Beobachtungen wurden sehr abstrakt und absolut anonym verschriftlicht, um dieses Manko abzuschwächen.

Im Bereich der ethnographischen Forschung ist ein weiteres Problem festzuhalten: Die Einrichtungen sind explizit mit Namen benannt. Das wurde mit den Einrichtungen besprochen. Die Mitarbeitenden sehen hierin kein Problem, da sie weder sensible Aussagen treffen, es nur um die praktische Umsetzung des FOS und nicht z.B. um die Bewertung von Fallarbeit geht, noch das Forschungsprotokoll von anderen Personen des CCs gelesen werden kann, da es auf Deutsch geschrieben ist. Sie empfanden das als „Anonymisierung“. Zudem wurde seitens der Autorin die Zusicherung gegeben, dass die Aussagen nur im Rahmen der vorliegenden Arbeit Verwendung finden und nicht in England veröffentlicht werden oder wenn nur nach Rücksprache. Dennoch ist hier ein kritisches Moment festzuhalten, wenngleich durch die Entfernung, die sprachliche Barriere und die nicht sensiblen Aussagen der Personen relativ sichergestellt ist, dass diese keinen Nachteil durch die Forschung erfahren. Wenn doch, wird die Autorin alles in ihrer Macht Stehende tun, um diese Folgen abzuschwächen und ins Positive zu wenden.

- In den Interviewtranskripten wurde neben der Anonymisierung der Personen- und Familiendaten jegliche weitere Art von Erkennungsmerkmal anonymisiert z.B. Namen von besuchten Einrichtungen. Damit soll eine Wahrung der geltenden Datenschutzbestimmun-

⁹⁶ Das liegt möglicherweise in dem lockeren Datenschutz in England.

gen explizit gesichert werden (vgl. DGfE, o.J., § 4 Absatz 3/ Schnell & Heinritz, 2006, S. 23).

Es wurde entschieden die Originaldaten in Form von Tonaufnahmen der Interviews und Datenbögen ausschließlich bei der Autorin zu belassen. Die Transkriptorinnen mussten eine Datenschutzvereinbarung unterschreiben, die neben der dauerhaften Verschwiegenheit Dritten gegenüber auch die sofortige Löschung der Daten nach der Fertigstellung der Transkripte beinhaltet. Die Datenbögen sind zu keiner Zeit und an niemanden weitergegeben worden. Selbst die Transkriptorinnen haben nur die absolut notwendigen Informationen erhalten. Die Datenbögen und die Audiodateien sind sicher bei der Autorin verwahrt und keiner Öffentlichkeit zugänglich. Auch die externen Forschenden, die an der kommunikativen Validierung und der Intercoderreliabilität beteiligt waren, haben nur die grundlegenden Daten erhalten und das nur vor Ort und kurzfristig. Mit diesen Maßnahmen sollen die Rechte der Befragten auf Datenschutz und Anonymisierung geschützt und zudem auch eine Schädigung jeglicher direkter oder indirekter Art vermieden werden.

Insgesamt kann, auf Grundlage des derzeitigen Wissenstandes der Autorin, trotz der ethisch kritischen Momente v.a. im ethnographischen Teil, davon ausgegangen werden, dass die vorliegende Forschung keine der betroffenen Personen auf absehbare Art schädigt oder ihnen einen Nachteil einbringt.

10 Interpretation der Ergebnisse und Praxisimpulse

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse nochmals präzisiert und anschließend in Orientierungspunkte bzw. Praxisimpulse überführt.

Wird die gesamte Arbeit abschließend betrachtet, lässt sich bestätigen, dass der FOS ein geeigneter Ansatz zur präventiven und gleichzeitig aufsuchenden Begleitung von Familien mit Neugeborenen oder solchen, die in eine neue Stadt/ einen neuen Stadtteil gezogen sind, ist. Mit der Einführung des FOS kann die Lücke der Angebotspalette geschlossen werden – nämlich, dass Eltern gleichermaßen wie Kinder umfassende Chancen erhalten, ihr Leben bestmöglich zu gestalten. Die Arbeit hat gezeigt, dass es für Kinder, u.a. durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung und durch die „Frühen Hilfen“, viele Angebote und Services gibt, die auf eine Förderung der jungen Mitmenschen abzielen. Jedoch werden die Bedarfe der Eltern sehr viel rudimentärer erfasst. Das gilt v.a, aber nicht nur, für Hinzugezogene.

Generell lassen sich zwischen England und Deutschland eine Vielzahl an Unterschieden finden, was die gesellschaftlichen, sozialen und politischen Situationen und Rahmenbedingungen, in denen Einrichtungen agieren, angeht (vgl. Kapitel 2-2.3.1 sowie 5-5.2.3). Diese müssen ebenso beachtet werden, wenn der FOS auf deutsche Verhältnisse übertragen wird. Auch die Landschaft der „Frühen Bildung“ stellt sich sehr divergent dar. In England gibt es einheitlich die CCs inkl. des FOS, wohingegen in Deutschland eine große Anzahl von unterschiedlichen meist zeitlich beschränkten Projekten angeboten werden. Hierbei besteht zusätzlich eine große Divergenz in den unterschiedlichen Städten/ Kommunen etc. Von den existierenden Angeboten weisen einige Aspekte des FOS auf, wie in Kapitel 5.1.3 deutlich wurde. Sie helfen Familien, jedoch werden bei Weitem nicht alle Familien erreicht, wie in den Interviews deutlich wurde. Eine deutsche Vereinheitlichung und Übersichtlichkeit sind deshalb absolut erstrebenswert (vgl. Kapitel 5.1.3). Hierzu kann England als Vorbild dienen. Das gilt auch für die landesweite Umsetzung von EECs bzw. CCs und die dazugehörige Einführung von „One-Stop-Shops“. Die Umsetzung von EEC als Ansatz „Früher Bildung“ hingegen weist auch in Deutschland gelingende Strukturen auf, wenngleich einige Optimierungspotentiale entdeckt wurden. Diese sollten in Zukunft bearbeitet werden (vgl. Kapitel 5.2.5).

Die gerade genannten Punkte konnten, neben weiteren Aspektesn, bereits im Zwischenfazit mit den unterschiedlichen neun „kleinen“ Faziten festgehalten werden (vgl. Kapitel 5.1.3). Sie haben sich im weiteren Verlauf durch die Empirie bestätigt.

Was bedeuten die Ergebnisse der ethnographischen Forschung und der Interviewstränge für die Praxis? Wie kann der FOS an deutsche EECs angegliedert werden? Die für Deutschland formulierte Definition des FOS zeigt erste Zielsetzungen und Umsetzungsaspekte auf (vgl. Kapitel 4). Diese werden nachfolgend ergänzt, um noch präziser zu fassen, wie sich der FOS angliedern lässt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird allerdings keine vollständige Konzeption verfasst werden. Hierfür sind die Rahmenbedingungen der einzelnen Einrichtungen vor Ort wie beispielsweise Raumkapazitäten, Bedarfe der Familien, bereits bestehende Angebote, Teamkonstellation etc., zu divergent.⁹⁷ Dennoch sollen an dieser Stelle allgemeine Erkenntnisse, die übergreifend Gültigkeit haben, formuliert werden. Bei einem Einführungsprozess des FOS wird empfohlen folgende Orientierungspunkte und Praxisimpulse zu beachten.⁹⁸

Diese betreffen mehrere Themenblöcke:

Bedarfsbestätigung	Es gibt hohen Bedarf am FOS, der sich theoretisch und empirisch bestätigen lässt. Die Zielgruppe sollten dabei Familien mit Neugeborenen und Familien, die in eine neue Stadt/ einen neuen Stadtteil gezogen sind, sein (vgl. Kapitel 4-5.2.5 sowie 7.4-7.4.3). Dabei werden allerdings Rundgänge durch den Stadtteil nicht empfohlen. Mütter empfinden das eher als aufdringlich.
	Bei den Ergebnissen der Fachkräfte-Interviews wurde deutlich, dass Einrichtungen noch Bedarf an aufsuchender, präventiver und niedrigschwelliger Begleitung haben. Diese drei Optimierungsnotwendigkeiten sollten bei einer Eingliederung beachtet werden. Gleiches gilt für die Eigenschaften und Organisationsmerkmale in Bezug auf Angebote (vgl. Kapitel 5.1.3 sowie 7.3-7.3.8).
Einführungsaspekte	Bei einer Eingliederung sollten Kontakte nach England gesucht werden z.B. mit einer der in dieser Arbeit vorgestellten Einrichtungen. So kann von erfahrenen Fachkräften gelernt und „good practice“ teilweise übertragen werden.
	Von den in dieser Arbeit vorgestellten Angeboten der präventiven aufsuchenden Elternbegleitung in Deutschland muss gelernt werden. Zum einen als Grundlage für Erfolgsfaktoren, zum anderen, um weitere Doppelstrukturen zu vermeiden (vgl. Kapitel 5.1.3). Die Aspekte der Kapitel 7.4.1-7.4.4 sind zudem essentiell.
Institutionelle Bezugspunkte	EEC-Einrichtungen sollten der Ort der Eingliederung sein. Sie können gleichzeitig als übergreifende Konzeption und als Ort der Einbettung in ein Gesamtsystem („One-Stop-Shop“) dienen. Die übergreifenden Ziele des FOS sollten die Initiierung eines „One-Stop-Shops“, den Abbau von Ängsten gegenüber sozialen Diensten, die Ermöglichung informellen Austauschs sowie die Entlastung von Familien beinhalten (vgl. Kapitel 7.3.4).
	Es sollte eine enge Kooperation mit dem Gesundheitssektor aufgebaut bzw. eine solche intensiviert werden, da dieser von Müttern intensiv und ohne Stigmatisierungs-Bedenken genutzt wird. Das gilt v.a., aber nicht nur, für Hebammen und Frauen- sowie Kinderärzt*innen. Der Sozialektor ist ebenso ein wichtiger Kooperationssektor (vgl. Kapitel 7.4.1-7.4.3). Der FOS ermöglicht, dass für Familien die existierende Helfelandschaft transparenter und einheitlicher wird.

⁹⁷ Für die Entwicklung einer konkreten, auf die Einrichtung abgestimmten Konzeption zur Implementierung soll deshalb an dieser Stelle auf die Leitlinien von Hiltrud von Spiegel (2013) verwiesen werden. Die Entwicklung einer einrichtungsbezogenen Konzeption und einer nachfolgenden tatsächlichen Eingliederung des FOS an eine Pioniereinrichtung ist absolut empfehlenswert. Eine Finanzierung hierfür kann beispielsweise bei verschiedenen Stellen beantragt werden: Heinz und Heide Dürr Stiftung, Europäischer Sozialfonds, Mahle-Stiftung, Bernstein-Köhler-Stiftung, Karl-Kübel-Stiftung, Sparda Bank-Stiftung, Robert-Bosch-Stiftung, Veronika-Stiftung, Aktion Mensch, BMFAFJ.

⁹⁸ Ergänzend müssen die weiteren, in Kapitel 7 vorgestellten, Ergebnisse Berücksichtigung finden.

Fachkraft	Die Merkmale und Kompetenzen von Familienbegleiter*innen sowie die Gründe, Angebote anzunehmen, wie sie von den Müttern definiert werden, sollten u.a. bei der Personalauswahl berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 7.4-7.4.4).
Zusammenarbeit mit Eltern	Bezüglich der Datenweitergabe sollte stets Transparenz herrschen. Sie sollte in enger Absprache mit den Eltern erfolgen, dann ist eine Datenweitergabe problemlos möglich. Gleiches gilt für die Entscheidungsmacht bzgl. der zu besprechenden Themen. Auch hier müssen Eltern handlungsleitend sein, gleichwohl wünschen sie sich die Expertise der Fachkräfte z.B. in Form einer Liste mit Themen. Daher ist bei der Eingliederung des FOS zu empfehlen, dass Eltern aktuelle Themen nennen können. Gleichzeitig können sie aus einer von der Fachkraft mitgebrachten Liste, die relevante Themen für diesen Lebensabschnitt enthält, aussuchen (vgl. Kapitel 7.4.4).
Konzeptionelle Impulse	Die in dieser Arbeit formulierte Definition des FOS sollte grundlegend sein, da sie eigens für die deutsche Implementierung konzipiert wurde (vgl. Kapitel 4). Der Family Outreach Worker sollte als Familienbegleiter*in bezeichnet werden (vgl. Kapitel 7.3.6 sowie 7.4.3).
	Der FOS sollte neben gängigen Zugangswegen auch innovative nutzen wie v.a. die Informationssprechstunden bei Kinder- und Frauenärzt*innen, in Kliniken, Kursen und die Hand-in-Hand-Übernahme nach der Hebammenbegleitung (vgl. Kapitel 7.3.7 sowie 7.4.3).
	Ein zeitnaher Hausbesuch nach der Geburt oder nach dem Zuzug sollte Grundlage der Arbeit des FOS sein (vgl. Kapitel 5.1.3 sowie 7.4.2).
	Die als „essentiell“ und „relevant“ bezeichneten Kategorien der ethnographischen Forschung sollten in die Umsetzung unbedingt einfließen. Die „etwas relevanten“ können als Zusatz oder Schwerpunkt fungieren (vgl. Kapitel 7.2).
	Der FOS sollte sowohl ein erreichbares Büro/ zentrale Stelle als auch eine Servicenummer aufweisen und konstant erreichbar sein. Er sollte möglichst umfassend aufgestellt sein und genügend Zeit pro Familie haben. Er sollte aufsuchend, bei Bedarf zu Angeboten begleitend sein und die Lebensentwürfe der Familien respektieren. Die anderen Aspekte der Kapitel 7.4.2-7.4.3 sind gleichermaßen wichtig und müssen beachtet werden z.B. Wünsche der Mütter.
	Die Begleitdauer sollte, wie von Müttern empfohlen, ca. ein Jahr dauern und/ oder ein festes Stundenbudget wie bei Hebammen beinhalten (ca. 30 Stunden wurden benannt). Zudem sollte die Aufteilung der tatsächlichen Begleitdauer so gehandhabt werden wie bei Hebammen und Familienhebammen – wer mehr benötigt, kann mehr erhalten. Die restlichen Familien erhalten die Grundversorgung (vgl. Kapitel 7.3.7 sowie 7.4.3).
Welches Modell des FOS sollte gewählt werden? Aufschluss geben kann hierzu das nachfolgende Raster zur Entwicklung eines passenden FOS-Modells. Dieses enthält auch Reflexionsfragen für die Praxis. (in Anlehnung an Save the Children, 2007, S. 20):	



Welche Familien unserer Stadt/ unseres Stadtteils sind derzeit im Bereich der präventiven aufsuchenden Elternbegleitung Exkludiert bzw. welche Familien kommen warum an?
Welche Angebote werden warum gut angenommen oder nicht?
Wie sichere ich ein gutes Ankommen der Familien beim ersten und zweiten Besuch bei uns im Haus?

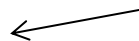
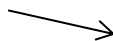
Wie können wir anfangen aufsuchend zu arbeiten? Was tun wir diesbezüglich bereits?



Wie können wir erreichen, dass ein qualitativ hochwertiges und möglichst umfassendes Angebot offeriert wird?
Welche Aspekte sind dafür relevant?
Welche Lücken haben wir in unserer Angebotspalette warum und sollten wir diese schließen?
Wenn ja, was brauchen wir dafür (von wem)?
Wie können wir erreichen, dass Eltern und Kinder von unserem Angebot profitieren und dass wir die jeweiligen Bedarfe der Familien und des Stadtteils zu treffen?
Wie stellen wir diese Punkte sicher?

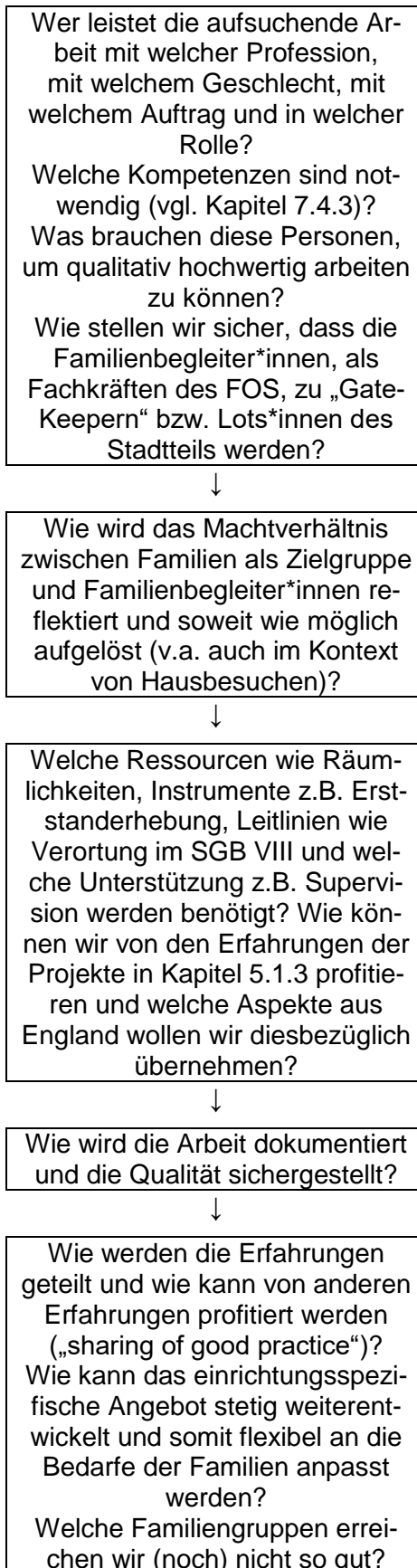


<p>Wie gelingt es, dass wir allen Familien und ihren Kindern mit unterschiedlichem Inklusionsbedarf gleichermaßen zugänglich sind? Welches Expert*innenverständnis haben wir (sowohl von Fachkräften als auch von Eltern)?</p>	<p>Welche Kooperationspartner*innen haben wir und was können wir voneinander lernen und miteinander teilen? Wie gelingt ein gemeinsames Kooperationsverständnis? Welche Lücken in der Angebotsvorhaltung gibt es im Stadtteil?</p>	<p>Welche gemeinsame professionsübergreifende Auffassung und Haltung zur Arbeit mit der Zielgruppe haben wir? Wie gelingt es ggf. eine gemeinsame Haltung zu erlangen?</p>
--	--	--



Was wird unser Schwerpunkt sein?
Wie organisieren wir unseren FOS?
Nach welchem Modell arbeiten wir (z.B. Muttersprachlichkeit). Bei der Wahl der Modelle ist zudem auf die bereits für Deutschland getroffene Vorauswahl im Kapitel 4 zu verweisen und auf die weiteren Hinweise der Mütter und der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kapitel 7.3.7 und 7.4.3).





Viele dieser Kontrollfragen werden bereits durch Ergebnisse der qualitativen Forschung beantwortet. Dennoch ist es wichtig, sich mit diesen Fragen nochmal explizit auseinander zu

setzen und sie, neben den anderen o.g. Aspekten zu reflektieren. Dem*r aufmerksamen Leser*in wird aufgefallen sein, dass die erste Frage und die letzte sich fast gleichen. Woran liegt das? Die Autorin möchte damit betonen, dass es notwendig ist, das Angebot dauerhaft mit den Bedarfen abzugleichen. Es ist utopisch anzunehmen, dass die Angebote einer Einrichtung alle Familien gleichermaßen gut erreichen. Deshalb ist es notwendig, immer wieder Reflexionsprozesse anzuregen und qualitätssichernde Maßnahmen durchzuführen. Einige der gerade gestellten Fragen werden auch durch die nicht skalierten Kategorien der ethnographischen Forschung beantwortet bzw. können wertvolle Anregungen geben:

Qualifikation und Schutz von Mitarbeitenden

- Wenn Ehrenamtliche Teil des EEC sind, sollten diese professionell begleitet werden.
- Regelmäßige Supervision für alle Mitarbeitenden sollte selbstverständlich sein.
- Es sollte „safeguarding“-Protokolle geben und die Bedarfe der Fachkräfte berücksichtigt werden. Wenn beispielsweise eine Fachkraft äußert, nicht mehr alleine zu einer bestimmten Familie gehen zu wollen, muss diese von einer zweiten Person begleitet werden. Es muss zudem ein „Safeword“ geben, das genannt werden kann, wenn man Hilfe benötigt oder sich bei einer Familie bedroht fühlt. So kann bei einem Telefonat mit dem Safeword die Polizei zur Adresse geschickt werden. In dieser Kategorie sollten die englischen Einrichtungen uneingeschränkt als Vorbild dienen, da sie den deutschen dahingehend voraus sind, so die Meinung der Autorin.

Schwierigkeiten der FOS-Arbeit in den englischen Einrichtungen

- Es muss gegeben sein, dass die Finanzierung des FOS (relativ) gesichert ist.
- Es muss sichergestellt werden, dass die Übermittlung der Informationen, dass Familien hinzugezogen sind oder ein Kind bekommen haben, zeitnah erfolgt.
- Der Erstkontaktbogen muss gut konzipiert sein. Hier bietet sich eine Mischung der englischen Vorlage aus London und des Bogens der Willkommensbesuche in Berlin an.
- Es muss gefördert werden, dass die Kooperation mit dem Gesundheits- und Sozialsektor kontinuierlich und zeitnah gelingt z.B. durch verlässliche „referrals“.
- Nicht jede Fachkraft kann Experte*in für jede Lebenssituation sein. Daher ist ein Hand-in-Hand-Arbeiten essentiell. Dennoch muss sichergestellt werden, dass sich für die Familie nicht immer die zuständige Fachkraft ändert.
- Es sollte die Frage geklärt werden bis wann der FOS zuständig ist z.B. bei Anfragen von Familien mit älteren Kindern oder bei teritär präventiven Anfragen.
- Es muss auf aktuelle gesellschaftliche Veränderungen eingegangen werden können z.B. auf Flüchtlingsbewegungen. Hierzu gehört auch die Erweiterung und Anpassung der An-

gebote. Dennoch muss der „workload“ adäquat bleiben. Auch hier empfiehlt sich ein Kontakt nach England zum Erfahrungsaustausch.

- Es müssen klar Grenzen der Aufgabenbereiche des FOS abgegrenzt werden.

Um die eben genannten und weitere Aspekte zu sichern, wären z.B. eine Begleitforschung bei der tatsächlichen Eingliederung und eine IST-Stand-Erhebung zur allen Angeboten für Eltern von allen EECs in Deutschland wünschenswert. Auch weitere Forschungen, um die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen, sind erstrebenswert, um detailliertere und übergreifendere Ergebnisse zu erhalten. Zudem sollte die deutsche Helfelandschaft im Bereich der präventiven Elternbegleitung noch präziser analysiert und detaillierte Handlungsempfehlungen für die Politik entwickelt werden.

Abschließend soll nun noch gesagt werden:

Die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, Eltern und ihre Kinder zu begleiten und zu unterstützen, das Bestmögliche aus ihrem Leben zu machen. Sie sollten immer in ihrer Individualität und ihren Stärken wertgeschätzt werden. Durch diese Punkte wird es gelingen, dass Eltern und ihren Kindern mannigfaltige Chancen eröffnet werden und sie sich entfalten und aufblühen können. Oder anders ausgedrückt:

„Was letztlich im Vordergrund stehen muss, ist das Leben, das wir führen:

das, was wir tun oder nicht tun können,
das, was wir sein oder nicht sein können“

(Sen, 2000, S. 37)

Definitionen

Aufsuchende Arbeit

Aufsuchende Arbeit meint sozialpädagogische Handlungen, welche die zumeist vorherrschende „Komm-Struktur“ von Adressat*innen in eine Geh-Struktur von pädagogischen Fachkräften umwandeln. Das ermöglicht eine höhere Niedrigschwelligkeit, was für manche Adressat*innen essentiell ist, um Unterstützungsangebote kennenlernen und annehmen zu können. Zudem ermöglichen „aufsuchende Hilfen [...] es, das Lebensmilieu von Menschen kennenzulernen und schneller zu erfassen, welche Interventionen passen oder eben gerade nicht passen können“ (Müller & Bräutigam, 2010, S. 12). Im Kontext aufsuchender Arbeit muss stets eine Balance gefunden werden, sodass die Adressat*innen „aufsuchend“ nicht als „heimsuchend“ empfinden. Vielmehr muss erreicht werden, dass Adressat*innen jene Unterstützungsform als solche wahrnehmen, die es ihnen ermöglicht, Weiterentwicklungsprozesse mit für sie geringem Aufwand zu erreichen (vgl. Müller & Bräutigam, 2010, S. 12). Bei aufsuchender Arbeit werden, im vorliegenden Fall beim FOS, Familien zu Hause oder an für sie bekannten und unverfänglichen Orten besucht z.B. Ärzt*innen.

Aufsuchende Arbeit wird häufig mit mobiler Jugendarbeit oder der Begleitung von Menschen ohne festen Wohnsitz assoziiert. Heutzutage gibt es aufsuchende Arbeit allerdings in vielen Feldern der Sozialen Arbeit und auch in der „Frühen Bildung“. Die vorliegende Promotionschrift soll den Maßnahmenkatalog der aufsuchenden Arbeit für Familien mit jungen Kindern um eine zusätzliche Möglichkeit ergänzen.

Begleitung

In dieser Arbeit wird immer wieder von der Begleitung von Menschen bei ihren Bildungsprozessen gesprochen. Begleitung meint, dass ein Mensch mit einem anderen zu etwas oder zu einem Ort etc. mitgeht oder ihn dort hinführt (vgl. Wahrig-Burfeind, 2011, S. 240). Begleitung hat zudem einen niedrigschwelligen Charakter und ist auf die Alltagsbewältigung ausgerichtet. Es muss also kein spezifisches Problem vorhanden sein (vgl. Cierpka, 2014a, S. 401): „Begleitung soll präventiv wirken, indem sie hilfreiche Informationen gibt, vorhandene Ressourcen aktiviert, bestehende Netzwerke nutzt und neue Netzwerke schafft“ (Cierpka, 2014a, S. 401). Die Begleitung von Eltern – der Themenschwerpunkt dieser Arbeit – kann bereits pränatal beginnen. Es muss das Ziel sein Menschen zu helfen, solche Fähigkeiten zu entwickeln, die sie brauchen, um in ihrer Lebenswelt gut zu leben und, im vorliegenden Kontext, ihre Kinder bestmöglich zu begleiten. Es geht um eine gemeinsame dialogische Aneignung (vgl. Seckinger, 2011, S. 314/ Herriger, 1997, S. 32). Dabei können Fachkräfte ihr Expertenwissen mit einer relativen Auflösung einer Machtungleichheit einbringen. Denn: „Exper-

tise erweist sich nämlich nicht in der Menge an Wissen, das vermittelt werden soll, sondern in der Unterstützung der Problemformulierung und der gemeinsamen Reflexion des Problems, und zwar mit dem Ziel, passende Lösungen für die konkrete Situation zu finden“ (Seckinger, 2011, S. 314). Begleiten meint die Unterstützung von Menschen auf ihrem gewählten Lebensweg und ihrer Lebenswelt, zu der sie bei Problemen und ihrer Lösung beraten und informiert werden.

Begleitung von Bildungsprozessen von Eltern bzw. Elternbildung

Elternbildung kann als Terminus irreführend sein. So suggeriert Elternbildung, dass Eltern sich in irgendeiner Art und Weise bilden müssen. Zudem könnte man meinen der Begriff betone weniger das selbsttätige Moment von Bildung, sondern vielmehr ein Aufoktroieren. Deshalb wird sich in dieser Arbeit von dem Begriff „Elternbildung“ distanziert und der Terminus „Begleitung der Bildungsprozesse von Eltern“ verwendet. Das ermöglicht die Anerkennung der Selbsttätigkeit von Eltern sich weitere Kompetenzen anzueignen und ihre Welt breiter und den Alltag gelingender zu konstruieren. Es geht bei der Begleitung von Bildungsprozessen von Eltern darum, durch Beratung, praktische Hilfe, Schaffung von Räumen zum informellen Austausch etc. Eltern und damit ihre Familien in einen gelingenderen Alltag zu begleiten und damit das Leben aller Familienmitglieder zu verbessern (vgl. Frost et al., 2015, S. 22). Darunter fällt beispielsweise die Entwicklung und Förderung der Kinder oder die schulische Weiterbildung sowie die Erziehungssicherheit der Eltern. Der Terminus beinhaltet letztlich alle Aktivitäten, Services, Angebote und „Ermöglichungssettings“, welche von einer Einrichtung, Organisation oder einem Träger offeriert werden, um Eltern zu begleiten auf ihr Leben und das ihrer Familie positiv einzuwirken (vgl. Frost et al., 2015, S. 22 f./ Bird & Hübner, 2013, S. 36/ Minsel, 2011, S. 865). Und das im umfassenden Sinne (vgl. Bird & Hübner, 2013, S.33/ Mengel, 2007, S. 95 f./ Welzien, 2006, S.16). Dabei spielt auch das Ermutigen von Eltern, sich auf eine Veränderung bzw. einen Weg der Veränderung einzulassen, eine große Rolle, wie ebenso eine Ressourcenorientierung. Zudem ist die Anerkennung und Wertschätzung von Eltern grundlegend, wie sie im EEC-Ansatz eine fundamentale Rolle spielt (vgl. Kapitel 2.2-2.2.1 sowie 5.2.2-5.2.3) (vgl. Frost et al., 2015, S. 22 f.). Ergänzend ist das Berücksichtigen der Individualität jeder Familie bedeutsam, um passgenaue Angebote zu offerieren. Hierzu gehört auch die Förderung von demokratischen und partizipativen Prozessen innerhalb des Stadtteils, aber auch der Einrichtung und in den Familien (vgl. Walper & Stemmler, 2013, S. 30/ Hess & Baumann-Klett, 2012, S. 121/ Bird & Hübner, 2013, S. 33).

Beraten/ Beratung

In der „Frühen Bildung“ und auch beim FOS werden Menschen beraten. Beraten meint dabei jemandem einen Rat zu geben, Veränderungsvorschläge zu machen und evtl. Kenntnisse

(weiter)zugeben oder generell mit jemandem etwas „gemeinsam [zu] überlegen und [zu] besprechen“ (Wahrig-Burfeind, 2011, S. 251). Eine Person ist einer anderen dabei behilflich, eine Herausforderung zu bewältigen. Das wird u.a. durch das Erarbeiten von Wahlmöglichkeiten, Zukunftsüberlegungen oder die Erstellung von Planungsschritten erreicht (vgl. Wahrig-Burfeind, 2011, S. 251/ Nestmann & Sickendiek, 2011, 109). Beratung stellt eine besondere Form der menschlichen Kommunikation dar, die sowohl auf die kognitive als auch die emotionale Unterstützung abzielt. In dieser Arbeit geht es dabei sowohl um die

- Förderung informeller Beratung z.B. unter Eltern,
- um halbformalisierte Beratung, bei der „Angehörige verschiedenster helfender Berufsgruppen in Erziehung und Bildung [...] Beratungsfunktionen im Rahmen ihrer facettenreichen Aufgaben wahrnehmen [...]“ (Nestmann & Sickendiek, 2011, S. 109) z.B. leitende Personen von Krabbelgruppen und
- um formalisierte Beratung, bei der die pädagogischen Fachkräfte methodisch geschult sind z.B. in Beratungsstellen (vgl. Nestmann & Sickendiek, 2011, S. 109).

In der Beratung, wie sie für den vorliegenden Kontext der Begleitung von Familien mit jungen Kindern empfehlenswert ist, sei an dieser Stelle auf die systemischen, ressourcenorientierten und die lebensweltorientierten Beratungsvarianten verwiesen (vgl. Nestmann & Sickendiek, 2011, S. 112 ff. sowie Kapitel 1).

Bildung

Bildung ist einer der grundlegenden Begriffe der „Frühen Bildung“. Das schlägt sich auch in einer mannigfaltigen Verwendung nieder (vgl. Marotzki & Tiefel, 2007, S. 134).⁹⁹ Wichtige Sichtweisen und Aspekte sollen an dieser Stelle festgehalten werden: So muss nach Marotzki und Tiefel (2007) unterschieden werden, ob der Begriff im wissenschaftlichen Kontext verwendet wird oder im öffentlichen. Letzterer meint dabei vorrangig Qualifikationen also formale Bildungsabschlüsse. Bildung wird in diesem Kontext als formales Lernen verstanden (vgl. Marotzki & Tiefel, 2007, S. 135/ Gerspach, 2006, S. 73). Diese Unterscheidung ist wichtig, da, wie nachfolgend zu bemerken ist, Bildung im Kontext der „Frühen Bildung“ weit mehr beinhaltet als formales Lernen. Bildung ist vielmehr umfassend zu verstehen, da der Mensch sich von Natur aus seit dem Säuglingsalter und sogar schon davor seine persönliche Welt begreifbar macht und sie sich sinnvoll und verständlich konstruiert. Bildung soll weitergehend sogar ermöglichen, den Menschen zu ermutigen, die Welt zu bereichern (vgl. Vollmer, 2008, S. 89/ Humboldt, 1903, S. 94/ Rauh, 2008, S. 152 f.):

„Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ras-

⁹⁹ Zur folgenden Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff sei an dieser Stelle, neben der u.s. Definition, auch auf die Masterarbeit der Autorin der vorliegenden Dissertation verwiesen. Die Definition des Bildungsbegriff lehnt sich an jene der Masterarbeit an (vgl. Kluge, 2014, S. 22 ff.).

sischen oder religiösen Gruppen beitragen“ (United Nations (1948) in United for Human Rights, 2012, S. 101). Bildung ist so auch die Vermittlung demokratischer Werte (vgl. Klafki, 1990, S. 270).¹⁰⁰ Des Weiteren soll Bildung

„[...] darauf ausgerichtet sein, dass Menschen sich trauen neue Wege auszuprobieren und Begebenheiten o.ä. zu hinterfragen. Bildung ist daher die Kompetenz und das Vermögen die Welt für sich verstehbar und lebenswert zu machen, eine Verbesserung der Weltsituation zu begünstigen, sich den jeweiligen Bedingungen des Lebens dennoch anpassen zu können und sich in allen Bereichen des Lebens weiter zu entwickeln (vgl. Thiersch, 2006, S.22 f./ BMFSFJ, 2005, S. 31/ Thiersch, 2004, S.239). Bildung ist in diesem Sinne auch die Fähigkeit zu Selbstbestimmtheit, Empathie, Respekt und Wertschätzung von Vielfalt, Reflexion, Resilienz und die Auseinandersetzung mit sich selbst durch z.B. eine Identitätsfindung (vgl. Marotzki & Tiefel, 2007, S. 135/ Gerspach, 2006, S. 74 ff./ Nussbaum, 2012, S. 49). Bildung kann daher nicht auf schulische Aspekte wie sie z.B. bei PISA geprüft werden, begrenzt werden, sondern muss als umfassendes Konzept verstanden werden, was nie abgeschlossen sein kann und soll (vgl. Gerspach, 2006, S. 74/ BMFSFJ, 2005, S.81/ Reutlinger, 2008, S. 189). Bildung ist tägliches selbsttätiges (un)bewusstes Geschäft und darf nicht negativ besetzt sein, wie es durch die Fokussierung unserer Gesellschaft auf die Qualifikationen und Leistungsfähigkeit derzeit begünstigt wird (vgl. Klein & Dungs, 2010, S. 9 f./ Drieschner, 2010, S.187 f.). Bildung muss in allen Aspekten anerkannt und gefördert werden. Besonders dort, wo schwierige Lebenslagen und eine, durch etwaige Vorerfahrungen, negative Konnotation zu Bildung besteht, muss zusätzlich die dem jeweiligen Menschen bereits „innewohnende“ Bildung sichtbar gemacht und weitere Bildungsprozesse in allen Facetten gefördert werden (vgl. Bird & Hübner, 2013, S. 130). Bildung ist daher `auch im Horizont der alltäglichen Lebensführung, also von individualisierten Lebensentwürfen, Lebensverläufen und Lebenslagen in Verbindung mit sozial, geschlechtsspezifisch, kulturell, regional und ethnisch unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Erwartungen und Resultaten´ (BMFSFJ, 2005, S. 81) zu diskutieren und nachfolgend zu offerieren (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 81/ Büchner, 2013, S. 53). Bildung ist folglich das Mittel sich die Welt und die für den jeweiligen Menschen notwendigen Lebens- und Bewältigungsstrategien (auch in sozialen Interaktionen) anzueignen und seine Verwirklichungschancen durch jene vermehren zu können (vgl. Schlutz, 2010, S. 41/ Faulstich & Zeuner, 2006, S. 35/ Kron, 2009, S. 66)“ (Kluge, 2014, S. 24 f.).

¹⁰⁰ Klafki betont diesbezüglich die Aneignung und Zusammenhangklärung der Fähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 1990, S. 270). Zudem plädiert er für die Notwendigkeit, dass jeder Mensch sich auch auf die „Schlüsselprobleme unserer Gegenwart“ (Klafki, 1990, S. 272) konzentrieren muss (vgl. Klafki, 1990, S. 272 ff.).

Eltern/ Mutter/ Familie

Kinder können in den unterschiedlichsten Kontexten aufwachsen (vgl. BMFSFJ, 2017a, S. 8). Das beinhaltet, dass die Bezugspersonen in Anzahl, Alter und Geschlecht variieren können. Es wird ggf. ein umfassender Blick benötigt, um zu erfassen, wer die Eltern und die Familie im Einzelfall für die Kinder sind und was das für alle Familienmitglieder und die pädagogischen Fachkräfte, die mit den Eltern und Kindern zusammenarbeiten, bedeutet (vgl. Seehausen, 2012, S. 109/ Peter, 2012, S.19 ff.). In der vorliegenden Arbeit wird meist von „Eltern“ gesprochen. Eltern sind zunächst einmal jene Personen, welche das Kind gemeinsam gezeugt haben. Dennoch gibt es durch Adoptionen, Pflegschaften, Stieffamilien und künstliche Befruchtungen etc. weitere Möglichkeiten, dass Personen zu Eltern werden. Daher ist der Terminus „ein Kind bekommen“ geeigneter. In dieser Arbeit werden alle Varianten des Elterndaseins als gleichwertig betrachtet, wenn sie sich um das Kind kümmern oder es wollen, aber z.B. durch Krankheit oder den Wohnort, verhindert sind.

In dieser Arbeit werden neben dem Terminus Eltern auch die Termini „Mutter“ und „Familie“ häufiger verwendet, um eine Variation im Lesefluss anzubieten. Bei der Verwendung des Wortes „Mutter“ soll weder eine Herabsetzung der anderen ersten Bezugspersonen erfolgen z.B. wenn Kinder von Vätern, Pflege-/ Adoptiveltern oder Großeltern etc. betreut und erzogen werden, noch soll es eine normative Haltung oder eine Werteinstellung vermitteln. Hierbei soll lediglich der Tatsache entsprochen werden, dass Mütter auch heutzutage häufig diejenigen Personen sind, welche sich (zumindest) wenn das Kind noch sehr klein ist, vorrangig um es kümmern, was z.B. durch ihre Fähigkeit zu stillen begünstigt wird. Zur Mutter wird eine Frau, wenn sie das Kind gebärt oder ein Kind als Mutter annimmt und sich um es liebevoll kümmert.

Der Terminus Familie wird zudem verwendet, weil er Eltern und Kinder verbindet: Eine Familie beinhaltet für die vorliegende Arbeit alle Personen, welche in verwandtschaftlicher Beziehung mit dem Kind stehen, sei es genetisch oder durch familiäres Zusammenleben etc. Familien ziehen das Kind groß, sei es in einem Haushalt oder in mehreren. Hierbei sind zumeist die Eltern und all deren Kinder gemeint (auch nicht leibliche Kinder). Zudem zählen auch Einelternfamilien dazu. Diese Familien bilden meist die sog. Kernfamilie, wobei dies nicht immer Eltern und Kinder sein müssen. Es ist auch möglich, dass es z.B. beim Tod der Eltern, Kinder und Großeltern o.ä. sind. Zur erweiterten Familie gehören z.B. Verwandte, die entweder in einem engen Verhältnis zu dem Kind und den Eltern stehen oder auch in einem locker verbundenen. Eine Familie ist daher letztlich zu definieren als eine Einheit von mindestens zwei Generationen, wobei eine die*der Erziehende ist und damit die*der Ältere und der andere Teil die*der zu Erziehende und damit die*der Jüngere (vgl. Vollmer, 2008, S. 11/ Böhnisch, 2010, S. 339/ Wahrig-Burfeind, 2011, S. 498).

Generell gilt: Familie ist der „zentrale[] Ort des Aufwachsens“ (BMFSFJ, 2017a, S. 8), was aufgrund dessen auch durch unterstützende pädagogische Fachkräfte stets berücksichtigt und wertgeschätzt werden muss.

Empowerment

Unter Empowerment wird in dieser Arbeit verstanden: Empowerment ist ein Sammelbegriff für alle Handlungen im Bereich Sozialer Arbeit und „Früher Bildung“, welche die „Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln“ (Herriger, 2007, S. 250). Es geht also um Selbstbemächtigung und die Stärkung von Selbstwirksamkeit, Autonomie sowie Entscheidungs- und Gestaltungsmacht von benachteiligten Menschengruppen innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Herriger, 2007, S. 250 ff./ Wahrig-Burfeind, 2011, S. 444).

Frühe Bildung

Die „Frühe Bildung“ ist ein in der Wissenschaft relativ neuer Begriff, dessen Bedeutung auch in der Gesellschaft immer bekannter wird (vgl. Vollmer, 2008, S. 93/ Münch, 2007, S. 359/ Tippelt, 2011, S. 177). Das wird auch durch die Mannigfaltigkeit von synonym verwendeten Termini, die allerdings kaum trennscharf voneinander abgegrenzt sind, deutlich (vgl. Vollmer, 2008, S. 93/ Aden-Grossmann, 2007, S. 359). Diese Begriffe sind z.B.: Elementarpädagogik, Elementarbildung, Frühkindliche Bildung, Frühkindliche Erziehung, Frühpädagogik, Bildung und Erziehung in der Kindheit oder Kindheitspädagogik. Wird über „Frühe Bildung“ oder einen der anderen Begriffe geredet, muss immer genau überprüft werden, von wem, in welchem Kontext und mit welcher Intention darüber gesprochen wird. V.a. aber muss beachtet werden, welche Zielgruppe der jeweilige Begriff eigentlich umfasst. Gemeinsam ist allen, dass sie zumeist die Trias „Bildung, Betreuung und Erziehung“ beinhalten (vgl. Vollmer, 2008, S. 93/ Münch, 2007, S. 359). Wenn sich der Begriff auch auf das SGB VIII und insbesondere auf den Kindertagesbetreuungsbereich bezieht, beinhaltet die Betreuung in der Trias nicht ausschließlich die Fremdbetreuung, sondern zeigt für diese Arbeit die Notwendigkeit eines förderlichen und anregenden Entwicklungssettings für das jeweilige Kind auf. Durch die Vielzahl an Entwicklungsbereichen (z.B. Kognition, soziale Fähigkeiten, Sprache, Motorik, Emotionen, Physiologie etc.) in denen sich Kinder entwickeln, ist es bedeutsam, dass Eltern ihre Kinder nach bestem Wissen und Gewissen unterstützen. Eltern haben bei der Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder eine hohe Leistung zu erbringen (vgl. Cierpka, 2014b, S. XV ff./ UNESCO, o.J., o.S./ Correll & Lepperhoff, 2013, S. 11). Aufgrund dessen soll die „Frühe Bildung“ für diese Arbeit neben der Bildungsbegleitung der Kinder auch jene der Eltern umfassen. Damit soll der hohen Leistung, die Eltern erbringen, Rechnung getragen werden. Durch den Einbezug der Elternbildungsbegleitung in die „Frühe Bildung“

kann eine Verringerung der Tatsache begünstigt werden, dass „von der Geburt an [...] der Abstand zwischen den Kindern“ (Brinck, 2013, o.S.) wächst (Correll & Lepperhoff, 2013, S. 11). Bei der Begleitung der Eltern sollte deshalb das „früh“ im Begriff „Frühe Bildung“ im besten Fall sogar vor der Geburt ansetzen. Das wird durch die klare Abhängigkeit, in der Kinder sich von ihren Eltern befinden, betont (vgl. Vollmer, 2008, S. 9/ Rauh, 2008, S. 149). Auch deshalb wird für diese Arbeit der Begriff „Frühe Bildung“ vor den anderen Begriffen gewählt, denn darin lassen sich Kind-Bildung und Eltern-Bildung vereinen: Der Begriff beinhaltet, dass die Bildung „früh“ sein sollte und dass es um Bildungsprozesse (vgl. Definitionen „Bildung“) geht. „Früh“ wird sowohl auf das Alter der Kinder bezogen als auch auf den Zeitpunkt der Begleitung der Eltern in deren Bildungsprozessen als Mutter und Vater. Dennoch stellt sich noch die Frage, welche kindliche Zielgruppe die „Frühe Bildung“ inne hat. Einige Menschen vertreten die Meinung, dass „Frühe Bildung“ die Entwicklungsprozesse von null bis sechs Jahren umfasst (vgl. Vollmer, 2008, S. 93/ Münch, 2007, S. 359/ Aden-Grossmann, 2007, S. 359). Andere reden im selben Kontext von null bis zwei Jahren (vgl. Vollmer, 2008, S. 9/ Rauh, 2008, S. 149). Dann wird wieder von null bis drei Jahren gesprochen, manchmal sogar von drei bis sechs Jahren oder auch von der Zeugung an bis zwei oder drei Jahre (vgl. Vollmer, 2008, S. 9 sowie S. 93/ Cierpka, 2014b, S. V sowie Einband/ Rauh, 2008, S. 149).¹⁰¹ Teilweise wird auch das Alter 0-10 Jahren genannt (vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2017, o.S.). Für diese Arbeit inkludiert „Frühe Bildung“ die Altersgruppe (minus) null bis zehn Jahre, das heißt von der Zeugung bis zum zehnten Lebensjahr. Dabei wird allerdings ein Schwerpunkt auf null bis drei Jahre gelegt. Dass die Definition dennoch die Altersspanne vor der Geburt sowie bis zehn Jahre beinhaltet, resultiert aus der Tatsache, dass der FOS zwar hauptsächlich ein Angebot für Eltern mit Neugeborenen ist (daher die Schwerpunktsetzung), er allerdings auch für Schwangere in besonderen Situationen sowie für in die Stadt oder den Stadtteil gezogene Familien zuständig ist. Die Transition vom Kindergarten in die Schule und das Ankommen und Einfinden in jenem neuen Lebensabschnitt sollte im Blickfeld „Frühe Bildung“ sein. Damit werden auch Kinder, die bereits über drei Jahre alt sind, zur Zielgruppe des FOS. Zudem umfasst die vorliegende Definition zusätzlich die Kinder vor der Geburt.

Gemeinwesenarbeit

Unter Gemeinwesenarbeit wird „die Verbesserung der Lebenslagen bedrohter Individuen [verstanden], [wobei] das Medium dieser Verbesserung [...] allerdings nicht primär das Individuum selbst im Rahmen einer helfenden Beziehung [ist], sondern die Veränderung der

¹⁰¹ Im englischsprachigen Raum wird häufig eine Unterscheidung zwischen „infant“ (0-2 Jahre) und „toddler“ (2-3 Jahre) getroffen, wobei Ersterer noch nicht vollständig reden kann. Letzterer ist dessen schon relativ mächtig, hat aber noch Schwierigkeiten in der sicheren Fortbewegung (vgl. Rauh, 2008, S. 149).

Strukturen des sozialen Raums, der sozialen Netzwerke, der materiellen und sozialen Infrastruktur und nicht zuletzt die Förderung der Selbstorganisation“ (Galuske, 2011b, S. 101). Hinte (2010) ergänzt noch, dass bei der Sozialraumorientierung (wird in dieser Arbeit wie Stadtteilarbeit ebenso synonym zu Gemeinwesenarbeit verwendet) nicht das Ziel verfolgt wird, mit vielerlei Methoden und Ansätzen Menschen pädagogisch zu betreuen oder zu verändern. Es geht vielmehr darum, Lebenswelten und Gelegenheiten zu schaffen, welche es ermöglichen, dass Menschen in schwierigen und herausfordernden Situationen zurechtkommen (vgl. Hinte, 2010, S. 84).

Gesellschaft

Unter Gesellschaft wird „das Zusammenleben von Menschen in der Gesamtheit sozialer Verhältnisse unter bestimmten territorialen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen“ (Kraimer, 2007, S. 392) verstanden.¹⁰² Gesellschaft ist eine soziale Ordnung der Menschheit (vgl. Kraimer, 2007, S. 392). Dabei befindet sich eine Gesellschaft im stetigen Wandel und kann nicht als starres Konstrukt definiert werden. Das gilt insbesondere auch durch die große Flüchtlingsbewegung seit Ende 2015.

Inklusion

Inklusion wird in dieser Arbeit verstanden als das Ziel, alle Menschen unabhängig von der Art und Weise, ob mit oder ohne eine Beeinträchtigung „in einen Alltag für alle mit einzubeziehen“ (Vollmer, 2008, S. 232). Hierbei werden nicht nur Menschen, welche mit einer Behinderung leben, in die Welt von Menschen, welche ohne Behinderung leben, integriert, sondern vielmehr sollen alle Menschen, ob mit oder ohne Behinderung, gemeinsam in einer Welt leben, in der jeder Mensch bestimmte Bedürfnisse hat, auf die angemessen eingegangen werden muss (vgl. Vollmer, 2008, S. 232). Zu dieser Definition soll noch ergänzt werden, dass unter Inklusion ein pädagogischer Ansatz verstanden wird, der auf den Bürgerrechten basiert und sich daran orientiert, Heterogenität und Vielfalt positiv zu sehen. Er zielt darauf ab, jedem Menschen eine individuelle Entwicklung und volle soziale Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Hinz, 2008, S. 33 f.).

Durch die Definition wird deutlich, wie wichtig inklusive Prozesse sind und wie viel sie umfassen. Inklusion ist nicht nur irgendein Recht. Vielmehr kann die UN-Behindertenrechtskonvention als Erweiterung der Menschenrechte gesehen werden.¹⁰³ In diesem Sinne muss auch die „Frühe Bildung“ unbedingt inklusiv gestaltet werden. Es muss

¹⁰² Der Begriff „territorial“ sollte selbstverständlich kontrovers diskutiert werden.

¹⁰³ Durch den Schwerpunkt dieser Arbeit ist eine intensivere Auseinandersetzung mit Inklusion nicht möglich. Es kann an dieser Stelle allerdings auf die Promotion von Frau F. Geib verwiesen werden (voraussichtliche Fertigstellung: Januar 2019), die Inklusion in Koppelung mit EEC beleuchtet und damit der Bedeutung dieser Thematik gerecht wird, wie es in dieser Arbeit eben nicht geleistet werden kann.

„die Aufnahme aller Kinder in eine Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch innerhalb einer Einrichtung“ (Prenzel, 2014, S. 18) möglich werden. Inklusion schafft Möglichkeiten, dass Kinder ihre Rechte wahrnehmen und ausüben können. Bezogen auf den Bildungsbereich bedeutet das Chancen für alle Kinder, die in irgendeiner Art benachteiligt sind z.B. wenn sie von Armut betroffen sind. Diese Chancen ermöglichen es, dass alle Kinder in gleichem Maße von Bildungsangeboten wie z.B. der individuellen Förderung in einer Kindertageseinrichtung, profitieren können. Inklusion kann so als „ein Werteframework für Bildungsgerechtigkeit verstanden werden“ (Sulzer, 2013, S. 12) und „als ein ‚Dach‘, unter dem die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus einer inklusiven Perspektive bearbeitet werden können“ (Friedrich 2013, S. 20). Ziel von Inklusion ist es Heterogenität und Vielfalt normal werden zu lassen, um damit allen Menschen Teilhabe zu ermöglichen und der Individualität jedes Menschen Beachtung und Wertschätzung zu schenken (vgl. König, 2013, S. 5).

Kita

Kitas/ Kindertageseinrichtungen sind Orte, an denen Kinder halb- bis ganztags betreut und gefördert werden. Jene Einrichtungen werden von Kindern besucht, welche dort verbindlich angemeldet sind (vgl. Vollmer, 2008, S. 186 f./ SGB VIII § 22 ff.). Kindergärten werden von drei- bis sechsjährigen Kindern besucht (vgl. Pfeiffle, 2010, o.S.). Es besteht ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (vgl. SGB VIII § 24 Abs. 3). In dieser Arbeit werden die Begriffe Kindertageseinrichtung, Kindergarten, Tageseinrichtung für Kinder, Kindertagesstätte, Kita, Kiga synonym verwendet. Grundlage der Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist das SGB VIII, im Besonderen § 22 ff. Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren werden meist Krippe genannt, beinhalten aber die gleichen gesetzlichen Verpflichtungen und Aufgaben (vgl. Vollmer, 2008, S. 188 f./ SGB VIII § 22 ff.). Krippenkinder werden in dieser Arbeit meist ebenso unter die o.g. Termini gefasst, da eine Differenzierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht notwendig ist. Auch Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, haben seit August 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung oder in der Tagespflege (vgl. SGB VIII § 24 Abs. 2/ BMFSFJ, 2017b, S. 5).

Niedrigschwelligkeit

Unter Niedrigschwelligkeit wird die möglichst leichte und einfache „Zugänglichkeit von Einrichtungen und Hilfeleistungen im Alltag“ (Galuske, 2011a, S. 937) verstanden. Hierbei sollten u.a. Öffnungszeiten, eine Komm- vs. Aufsuchstruktur, Bedürfnisorientierung, Erreichbarkeit, Mehrsprachigkeit falls notwendig berücksichtigt werden (vgl. Galuske, 2011a, S. 937) (vgl. Kapitel 7.3-7.4.4). Letztlich geht es darum zu überprüfen, was ein*e Adressat*in davon abhalten könnte, ein Angebot für sich oder seine*ihre Familie o.ä. zu nutzen und diese Barri-

eren bestmöglich zu beseitigen. Ein Angebot kann dann als niedrigschwellig verstanden werden, wenn es durch z.B. die obigen Kriterien überprüft wurde und so für die Adressat*innen leicht anzunehmen ist ohne dass diese großen Aufwand haben oder sich stigmatisiert vorkommen. Der Begriff der Niedrigschwelligkeit stammt ursprünglich aus der Drogenarbeit, hat sich aber inzwischen aber auch in anderen Arbeitsfeldern wie der „Frühen Bildung“ etabliert (vgl. Galuske, 2011a, S. 937).

Prävention

Prävention ist durch verschiedene Hilfeformen und als Handlungen gekennzeichnet, um einer unerwünschten Entwicklung zuvorkommen (vgl. Zwahr et al., 2006, S. 55.) Sie kann verstanden werden „als Umgang mit Gefahren und Unsicherheiten“ (Ziegler, 2013, S. 215). Das Ziel von Prävention ist es vorzubeugen, wie z.B. der Vernachlässigung eines Kindes und/oder etwas zuvorkommen z.B. einem kaum entwicklungsförderlichen Umfeld eines Kindes oder auch einer Überforderung einer Mutter (vgl. Kluge, 2011, S. 721). Es geht aber auch darum Krankheiten frühzeitig zu erkennen und eine Verschlechterung aufzuhalten. Präventionsmaßnahmen werden dabei im besten Falle möglich umfassend angelegt. So werden im Kontext der „Frühen Bildung“ z.B. psychologische, medizinische und erzieherische Handlungen vereint. Der FOS leistet sowohl primäre als auch sekundäre Prävention. Primäre Krankheitsprävention hat zum Ziel, dass eine Zielgruppe eine Krankheitsverhütung oder Risikosenkung erfährt, kurz: das Auftreten einer Krankheit oder Situationsverschlechterung zu verhindern. Im Optimalfall werden die Risiken einer Erkrankung eliminiert. Die primäre Prävention verfolgt auch bevölkerungsorientierte sowie gesundheitspolitische Ziele: Zum einen ist hier die „Senkung der Inzidenzraten von Krankheiten“ (Franzkowiak, 2015, S. 2) zu nennen als auch die „Minderung der Wahrscheinlichkeit des Krankheitseintritts in einer Population“ (Franzkowiak, 2015, S. 2). Die personenbezogenen Ziele und jene, die sich auf die Bevölkerung an sich sowie die Gesundheitspolitik beziehen, sollen mittels der Beseitigung ursächlicher Faktoren (z.B. giffreies Spielzeug), der Verminderung von verhaltensbedingten Risikofaktoren (z.B. Erziehungskompetenztraining) oder durch die Abwandlung von Umweltfaktoren (z.B. flächendeckende Einführung von „Frühen Hilfen“) erreicht werden (vgl. Franzkowiak, 2015, S. 2).

Unter sekundärer Prävention wird das Bemühen um ein frühzeitiges Erkennen einer Krankheit oder einer negativen Situation mit dem Ziel baldmöglichster und wirkungsvoller Behandlung (Intervention) zur Vermeidung unkalkulierbarer negativer Folgen verstanden (z.B. Erziehungsberatung, bevor Probleme mit Krankheitswert auftreten).

Im Rahmen von Prävention ist es wichtig zu bedenken, dass die Vermeidung bestimmter Verhaltensweisen immer auf ein Normalitätsverständnis und eine von der Gesellschaft gewollte Sichtweise abzielt. Eine Reflektion des Normalitätsverständnisses ist daher vonnöten,

um zu vermeiden, dass illegitime Macht auf die Zielgruppe von Maßnahmen ausgeübt wird. Ebenjene Maßnahmen können, je nach Betrachtungsweise, auch als „soziale Kontrolle“ verstanden werden. Das ist weder für eine weitere Zusammenarbeit z.B. mit der betreffenden Familie noch für das Vertrauen in soziale Dienste positiv. Das Normalitätsideal sollte deshalb keiner Familie übergestülpt, sondern mit ihr ihre Wünsche und Werte diskutiert werden. So wird es möglich, in einen Austausch zu kommen, der sowohl Vertrauen schafft als auch eine gute Arbeitsgrundlage bietet, wenn die Ansichten von Zielgruppe und Fachkräften auseinandergehen (vgl. Ziegler, 2013, S. 216 ff.).

Resilienz

Resilienz meint die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen. Das bedeutet, inwieweit es einer Person gelingt, sich auch unter ungünstigen Bedingungen normal (weiter) zu entwickeln (vgl. Vollmer, 2008, S. 41/ Greve, 2008, S. 923). „Resilienz bezeichnet eine relationale Invulnerabilität im Sinne einer relativen Widerstandsfähigkeit gegenüber krisenhaften Situationen und Lebensereignissen“ (Gabriel, 2011, S. 1240). Ein zu dieser Thematik häufig diskutiertes Beispiel sind Menschen, die in Konzentrationslagern leben mussten und selbst diese großen Schrecken und unmenschlichen Situationen überstanden haben, denen es dabei sogar gelungen ist, dennoch ein (möglichst) positives Bild von sich selbst, den Menschen allgemein als auch der Welt beizubehalten. Sie sind so stark gewesen, dass sie diese Situationen überleben und sich ein Leben danach aufbauen konnten. Resilienz ist keine angeborene Fähigkeit oder ein spezifischer Prozess. Sie ist vielmehr eine Konstellation bzw. ein Zusammenkommen von (psychischen und sozialen) Gegebenheiten (vgl. Gabriel, 2011, S. 1243 f.): „Resilienz kommt zustande, wenn stabilisierende Bewältigungsprozesse den Umgang mit belastenden und potentiell bedrohlichen Entwicklungsbedingungen so regulieren, dass die weitere Entwicklung der Person nicht [...] negativ beeinflusst wird“ (Greve, 2008, S. 924). Stabilisierende Bewältigungsfaktoren können z.B. Vorbilder, eine sichere Bindung zu den Hauptbezugspersonen und/ oder Selbstbewusstsein sein (vgl. Greve, 2008, S. 923 f./ Vollmer, 2008, S. 41). Resilienz ist als dynamisches Modell zu verstehen, das jederzeit gestärkt werden kann (vgl. Gabriel, 2011, S. 1244). Generell wird im Bereich der Resilienz, wie im EEC-Ansatz, eine Ressourcenorientierung vorgenommen (vgl. Vollmer, 2008, S. 41).

Selbstbewusstsein

Selbstbewusstsein ist ein Wort, welches ähnlich wie Bildung inflationär verwendet wird. Aufgrund dessen wird an dieser Stelle festgehalten, dass für die vorliegende Arbeit unter Selbstbewusstsein die Überzeugung gemeint ist als `seiner selbst wertvoll zu sein´. Das beinhaltet auch, dass die jeweilige Person daran glaubt, etwas zu können, mit dem sie sich selbst, ihre

Familie, Freund*innen oder die Welt bereichern kann. Hinzu kommt, dass Personen sich als denkendes, fühlendes und schaffendes Wesen wahrnehmen und sich somit ihrer selbst und ihrer Fähigkeiten bewusst sein können (vgl. Wahrig-Burfeind, 2011, S. 1344/ Dudenredaktion, 2007, S. 760).

Selbstwirksamkeit

Selbstbewusstsein steht in engem Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit meint, dass Personen sich ihrer dahingehend bewusst sind, dass sie ihre Ziele durch eigene Leistung erreichen können (vgl. Vollmer, 2008, S. 49). Das beinhaltet auch „die Überzeugung einer Person, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Psychomeda, 2016, o.S.). Dabei ist eher unerheblich, ob Personen tatsächlich zur Ausführung in der Lage sind. Ohne Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden Herausforderungen häufig nicht angenommen (vgl. Bandura, 1993, S. 117 ff.). Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erleben, ist daher in jedem Lebensalter wichtig. Sie sollten von früh an gefördert werden.

Literaturverzeichnis

- 3sat (Hrsg.) (2017): Was ist eigentlich Hermeneutik? Verfügbar unter: <http://www.3sat.de/print/?url=/philosophie/159973/index.html> [11.04.2017].
- Aden-Grossmann, W.: Frühkindliche Erziehung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage 2007. Baden-Baden: Nomos, 2007, S. 359-360.
- Ahmed, F.: Core Offer for Outreach in Westminster's Children's Centres. London: Westminster's Children's Centres, o.J.
- All Party Parliamentary Group on Children's Centres (Hrsg.): Family Hubs: The Future of Children's Centres. Strengthening family relationships to improve Life Chances for everyone. London: All Party Parliamentary Group on Children's Centres, 2016.
- Amt für Statistik Berlin Brandenburg (Hrsg.): Statistischer Bericht A I 5 – hj 2/ 17. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31.12.2017. Berlin: Amt für Statistik Berlin Brandenburg, 2018.
- Amt für Statistik Berlin Brandenburg (Hrsg.) (2017): Betreuungsquote der Kinder in Berlin und Brandenburg am 1. März 2016. Verfügbar unter: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/regionalstatistiken/r-gesamt_neu.asp?Ptyp=410&Sageb=22005&creg=BBB&anzwer=9 [17.11.2017].
- Anning, A.; Ball, M.: Living with Sure Start: Human experience of an early intervention programme. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 97-112.
- Anning, A.; Ball, M.: Safeguarding and promoting the welfare of children: Sharing information. In: Anning, A.; Ball, M. (Hrsg.): Improving Services for young children. From Sure Start to Children's Centres. London: SAGE, 2008, S. 135-136.
- Anning, A.; Hall, D.: What was Sure Start and why did it matter? In: Anning, A.; Ball, M. (Hrsg.): Improving Services for young children. From Sure Start to Children's Centres. London: SAGE, 2008, S. 3-16.
- Arbeiterwohlfahrt Berlin Spree-Wuhle e.V. (Hrsg.): Alltagsintegrierte Sprachbildung Rucksack Kita. Flyer. Berlin: Arbeiterwohlfahrt Berlin Spree-Wuhle e.V., o.J.
- Arbeiterwohlfahrt Essen (Hrsg.) (o.J.): FuN und Erziehung macht wieder Spaß. Verfügbar unter: <http://www.awo-essen.de/bildung/fun-erziehung-macht-wieder-spas> [10.07.2017].
- Arnold, C.: Beharrlichkeit zahlt sich aus: Eltern, für die wir schwer erreichbar sind. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 113-135.

- Arnold, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer, 2012.
- Ärztlicher Ratgeber (Hrsg): Ärztlicher Ratgeber für junge Eltern. Schwangerschaft. Geburt. Babyzeit. Grünwald: Wort&Bild, 2017.
- Athey, C.: Extending Thought in Young Children. A Parent-Teacher Partnership. London: Paul Chapman Publishing, 2007.
- Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.): Aktionsprogramm Familienbesucher. Ein Programm zur Unterstützung von jungen Eltern. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung. Gesellschaft und Kultur: Nr. 64. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, 2012.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist. Volume 28, Issue 2, S. 117-148.
- Barnardo's (Hrsg.): Reaching families in need. Learning from practice in Barnardo's Children's Centres. Ilford: Barnardo's, 2011.
- Barnes, J.: How Sure Start Local Programmes areas changed. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 173-194.
- Bastek, V.: Stadtteilmütter. Wege zur Vermittlung Früher Hilfen. In: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (Hrsg.): Soziale Arbeit Nr. 5, 2012, S. 169-175.
- Baumann-Klett, A.; Hess, S.: Eltern-Kind-Gruppe als niedrighschwelliges Angebot. In: Hess, S. (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin: Cornelsen, 2012, S. 121-132.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 21. Auflage 2012. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.
- Belsky, J.; Melhuish, E.: Impact of Sure Start Local Programmes on children and families. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 133-154.
- Bennewitz, H.: Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 43-60.
- Bergmann, J. R.: Ethnomethodologie. In: Flick, U.; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008, S. 118-135.
- Berliner Woche (Hrsg.) (2017): Ausgebildet, um zu helfen: Dreizehn neue Stadtteilmütter sind im Bezirk unterwegs. Verfügbar unter: <http://www.berliner-woche.de/neukoelln/soziales/ausgebildet-um-zu-helfen-dreizehn-neue-stadtteilmuetter-sind-im-bezirk-unterwegs-d124474.html> [29.06.2017].

- Bertram, T. et al.: Early Excellence Centre Pilot Programme. Third Annual Evaluation Report 2001-2002. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood, 2002.
- Bertram, T.; Pascal, C.: Integrierte Angebote zur frühkindlichen Betreuung in der Praxis: Eine Evaluation der Early Excellence Centers in England. In: Altgeld, K.; Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 179-204.
- Betz, T.: Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, 2013, S. 259-272.
- Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg (Hrsg.): Griffbereit. Die zweisprachige Spielgruppe für Kinder und Eltern. Flyer. Berlin: Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg, 2014.
- Bezirksamt Neukölln (Hrsg.) (2016): Grundfinanzierung der Neuköllner Stadtteilmütter bis Ende 2019 gesichert. Pressemitteilung vom 19.04.2016. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/ba-neukoelln/aktuelles/pressemitteilungen/2016/pressemitteilung.469475.php> [29.06.2017].
- Bezirksamt Pankow (Hrsg.): Herzlich Willkommen in Pankow. Begrüßungsflyer für junge Eltern. Flyer. Berlin: Bezirksamt Pankow, o.J.a.
- Bezirksamt Pankow (Hrsg.): Herzlich Willkommen in Pankow. Informationsflyer für junge Eltern zur Zielgruppe und den sozialpädagogischen Angeboten des Kinder- und Jugendgesundheitsdiensts. Einlegeflyer. Berlin: Bezirksamt Pankow, o.J.b.
- Bezirksamt Pankow (Hrsg.): Hilfe bei Nottfällen, wenn der Kinderarzt keine Sprechstunde hat. Flyer. Berlin: Gesundheitsamt und Kinder- und Jugendgesundheitsdienst Pankow, o.J.c.
- Bezirksamt Pankow (Hrsg.): Kinder- und Jugendgesundheitsdienst im Gesundheitsamt Pankow. Flyer. Berlin: Bezirksamt Pankow, o.J.d.
- Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg (Hrsg.): Kinder- und Jugendgesundheitsdienst. Flyer zum Thema Hausbesuche nach der Geburt. Berlin: Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, o.J.a.
- Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg (Hrsg.): Kinder- und Jugendgesundheitsdienst Tempelhof-Schöneberg. Informationen für Mütter und Väter von Säuglingen. Informationsbroschüre. Berlin: Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, o.J.b.
- Bird, K.; Hübner, W.: Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 2013.
- Bitzan, M.; Bolay, E.: Adressatin und Adressat. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2011, S.18-24.

- Blair, T.: Foreword by the Prime Minister. In: The Stationary Office (Hrsg.): Every child matters. London: The Stationary Office, 2003, S. 1-2.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2018a): Mutterschutzgesetz. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/mutterschutzgesetz/73762> [25.05.2018].
- BMFSFJ (Hrsg.) (2018b): Interview mit Franziska Giffey vom 21.03.2018. Redaktionsnetzwerk Deutschland. Dr. Franziska Giffey: Ich werde ein Gesetz für mehr Kita-Qualität auf den Weg bringen. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/reden-und-interviews/dr--franziska-giffey--ich-werde-ein-gesetz-fuer-mehr-kita-qualitaet-auf-den-weg-bringen/122592> [25.05.2018].
- BMFSFJ (Hrsg.): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ, 2017a.
- BMFSFJ (Hrsg.): Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2016. Ausgabe 2. Berlin: BMFSFJ, 2017b.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2017c): Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/chancen-und-teilhabe-fuer-familien/elternchance/elternchance-ii---familien-frueh-fuer-bildung-gewinnen/73502?view> [11.07.2017].
- BMFSFJ (Hrsg.): Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin: BMFSFJ, 2016a.
- BMFSFJ (Hrsg.): Elterngeld, ElterngeldPlus und Elternzeit. Das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz. Berlin: BMFSFJ, 2016b.
- BMFSFJ (Hrsg.): Flyer. Bundesprogramm „KitaPlus“: Weil gute Betreuung keine Frage der Uhrzeit ist. Berlin: BMFSFJ, 2016c.
- BMFSFJ (Hrsg.): Familie und frühe Bildung. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Berlin: BMFSFJ, 2016d.
- BMFSFJ (Hrsg.): ElterngeldPlus mit Partnerschaftsbonus und einer flexibleren Elternzeit. Berlin: BMFSFJ, 2015a.
- BMFSFJ (Hrsg.): Leitfaden zum Mutterschutz. Berlin: BMFSFJ, 2015b.
- BMFSFJ (Hrsg.): Schwanger und die Welt steht Kopf? Wir sind für Sie da – vertraulich. Flyer. Berlin: BMFSFJ, 2015c.
- BMFSFJ (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe. Das achte Sozialgesetzbuch. Berlin: BMFSFJ, 2014.
- BMFSFJ (Hrsg.) : 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin: BMFSFJ, 2013.

- BMFSFJ (Hrsg.): Bundeskinderschutzgesetz. Der Inhalt in Kürze. Berlin: BMFSFJ, 2012a.
- BMFSFJ (Hrsg.): Verwaltungsvereinbarung Bundesinitiative Netzwerke Früher Hilfen und Familienhebammen. Berlin: BMFSFJ, 2012b.
- BMFSFJ (Hrsg.): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ, 2009.
- BMFSFJ (Hrsg.): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: BMFSFJ, 2005.
- BMFSFJ; Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin: BMFSFJ und Jugend- und Familienministerkonferenz, 2016.
- Bock-Famulla, K.; Lange, J.; Strunz, E.: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2015.
- Böhnisch, L.: Familie und Bildung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer, 2010, S. 339-350.
- Bourcha, K.: Volunteers Needed for Family Befriending Project in Westminster. London: Family Lives, 2015.
- Breidenstein, G. et al.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage. Konstanz und München: UTB, 2015.
- Brinck, C. (2013): Fördern, bevor es zu spät ist. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2012/05/C-Frueherziehung> [17.04.2017].
- Bruce, T.: Developing Learning in Early Childhood. 0-8 Years. London: Paul Chapman Publishing, 2004.
- Büchner, P.: Familie, soziales Milieu und Bildungsverläufe von Kindern. Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungsbegleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 46-57.
- Bujard, M. (2014): Familienpolitische Geldleistungen. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/familienpolitik/193715/familienpolitische-geldleistungen?p=all> [05.05.2017].
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Anspruch, Höhe, Dauer. In Deutschland soll die grundlegende Versorgung von Kindern sichergestellt werden. Dafür gibt es Kindergeld.

Hier erhalten Sie die wichtigsten Informationen zu dieser Leistung. Verfügbar unter: <https://www.arbeitsagentur.de/familie-und-kinder/anspruch-hoehe-dauer> [25.05.2018].

- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2017): Statistik. Statistik nach Regionen. Arbeitsmarkt im Überblick – Monatsbericht Oktober 2017 – Berlin, Bundesland. Verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/Politische-Gebietsstruktur/Berlin-Nav.html> [17.11.2017].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: April 2018. Tabellen. Diagramme. Erläuterungen. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2018.
- Bundesinitiative Frühe Hilfen (Hrsg.): Bundesinitiative Frühe Hilfen. Zwischenbericht 2014. Mit Stellungnahme der Bundesregierung. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2014.
- Bundesinitiative Frühe Hilfen (Hrsg.): Frühstart: Familienhebammen im Netzwerk Frühe Hilfen. Köln: Bundesinitiative Frühe Hilfen, 2013.
- Bundesstiftung Frühe Hilfen (Hrsg.) (2018): Bundesstiftung Frühe Hilfen. Verfügbar unter: <https://www.fruehehilfen.de/bundesstiftung-fruehe-hilfen/> [15.06.2018].
- Bundesstiftung Frühe Hilfen; BMFSFJ (Hrsg.): Satzung Bundesstiftung Frühe Hilfen. Berlin: Bundesstiftung Frühe Hilfen und BMFSFJ, 2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018a): Republik. Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politiklexikon/161566/republik> [28.05.2017].
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018b): Merkel, Angela. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/177131/merkel-angela> [28.05.2017].
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2016): Deutschland – Ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/informationen-in-leichtersprache/236661/deutschland-ein-demokratischer-und-sozialer-bundesstaat> [02.05.2017].
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2013): Der deutsche Sozialstaat. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/24-deutschland/40475/sozialstaat> [02.05.2017].
- Bundeszentralamt für Steuern (Hrsg.): Merkblatt Kindergeld. Familienkasse. Bonn: Bundeszentralamt für Steuern, 2017.
- Burdorf-Schulz, J.: Vorwort. In: Kölsch-Bunzen, N. (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, 2011, S. 9-10.
- Burdorf-Schulz, J.: „Ein Ziel – unterschiedliche Wege“. Eltern in die Lernprozesse ihrer Kinder einbeziehen. In: Hebenstreit-Müller, S.; Lepenies, A. (Hrsg.): Early Excellence:

Der positive Blick auf Kinder, Eltern und ErzieherInnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin: Dohrmann, 2007, S. 87-108.

- Burdorf-Schulz, J.; Müller, R.: Early Excellence Centers – Eine neue Form der Elternbildung? In: Textor, M. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg, Basel & Wien: Herder, 2006, S. 154-162.
- Burn, C. (2001): Sure Start – Die Lage für Kinder und Familien ändern! Verfügbar unter: <http://www.eundc.de/sessearch.cgi?q=celina+burn&op=and> [29.12.2015].
- Cambridge University Press (Hrsg.): Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Third Edition. Cambridge: Klett, 2008.
- Caritas Stuttgart (Hrsg.) (2011): Sonnenkinder. Hilfen in Geburtskliniken. Verfügbar unter: <http://www.caritas-stuttgart.de/hilfe-beratung/kinder-jugend-und-familie/fruehe-hilfen/> [29.06.2017].
- Chancenreich e.V. (Hrsg.) (o.J.): Chancenreich. Chancen für einen guten Start! Hilfen für eine erfolgreiche Kinderziehung. Verfügbar unter: <http://www.chancenreich-herford.de/> [27.06.2017].
- Children's Workforce Development Council (Hrsg.): The Common Assessment Framework for children and young people. A guide for practitioners. Leeds: Children's Workforce Development Council, 2009.
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hrsg.): Wellcome – praktische Hilfe nach der Geburt. Evaluation Textbaustein. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel & Wellcome, 2006.
- Cierpka, M.: Psychosoziale Prävention. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): „Stellt die Frühe Kindheit Weichen?“ Tagungsbegleiter. Eine Veranstaltung des Instituts für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg und des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. 25.-26. September 2015, Universität Heidelberg. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2015, S. 8-33.
- Cierpka, M.: Die Beratungs- und Psychotherapiekonzepte. Die unterschiedlichen Ansätze in Beratung und Therapie. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. 2. Auflage. Heidelberg: Springer, 2014a, S. 399-414.
- Cierpka, M.: Inhaltsverzeichnis. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. 2. Auflage. Heidelberg: Springer, 2014b, S. XV-XXVIII.
- Corleis, T.: Nicht vom Brot allein. Der Capabilities Approach als philosophische Erweiterung einer Theorie der Sozialpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 2012.
- Correll, L.; Lepperhoff, J.: Familie und Bildung: eine Einleitung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Hrsg.): Frühe Bildung

- in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 10-20.
- Cummings, A.: Das Leben der Eltern verändert sich. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 136-151.
 - Department of Health (Hrsg.): Core Document. National Service Framework for Children, Young People and Maternity Services. London: Department of Health & Department for Education and Skills, 2004.
 - Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2018): Angela Merkel mit 364 Stimmen zur Bundeskanzlerin gewählt. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw11-de-kanzlerwahl/546336> [25.05.2018].
 - Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2017): Sitzverteilung des 18. Deutschen Bundestages. Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/parlament/plenum/sitzverteilung_18wp [02.05.2017].
 - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, o.J.
 - Deutsche Presse Agentur (Hrsg.) (2017): Statistik. Kräftiger Geburtenanstieg in Berlin. Verfügbar unter: http://www.t-online.de/nachrichten/id_82706546/kraeftiger-geburtenanstieg-in-berlin.html [17.11.2017].
 - Deven, F. Sure Start. Synthesebericht. London: Peer Review and Assessment in London Social Inclusion, 2006.
 - DfCSF (Hrsg.): Outreach to Children and Families. A Scoping study. Capacity. London: DfCSF, 2009.
 - DfE (Hrsg.): Sure Start children's centres statutory guidance. For local authorities, commissioners of local health services and Jobcentre Plus. London: DfE, 2013.
 - DfEE (Hrsg.): Sure Start Children Centres Practice Guidance. London: DfEE, 2006.
 - DfEE (Hrsg.): Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme. London: DfEE, 2001.
 - DfEE (Hrsg.): Early Excellence Centre. Annual Evaluation Report 2000. London: DfEE, 2000.
 - DfES (Hrsg.): Every child matters: next steps. Nottingham: DfES, 2004.
 - DfES (Hrsg.): Early Excellence Centre Pilot Programme. Second Evaluation Report. 2000-2001. London: DfES, 2002.

- Diakonische Bezirksstelle Nürtingen: Offene Sprechstunde für werdende Mütter und Väter. Informationen, Vermittlung, persönliche Beratung. Flyer. Nürtingen: Kreisdiakonieverband im Landkreis Esslingen, o.J.
- Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V.: Kreuzberger Stadtteilmütter unterstützen und begleiten Familien in Erziehungsfragen. Stadtteilmütter in Kreuzberg. Flyer. Berlin: Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V., 2017.
- Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V.: Integrationslots_innen Berlin. Wie Integrationslots_innen unterstützen und begleiten geflüchtete Menschen. Flyer. Berlin: Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V., 2016.
- Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V.: Stadtteilmütter in Berlin: Vom Modellprojekt zur Erfolgsgeschichte. Berlin: Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e.V., 2012.
- Diller, A.; Schelle, R.: von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte entwickeln – erfolgreich umsetzen. Freiburg im Breisgau: Herder, 2009.
- Dodds, A.: Social Policy in the UK. In: Jones, B.; Norton, P. (Hrsg.): Politics UK. Eighth edition. Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge, 2014, S. 500-519.
- Dohrmann, W.; Johnson, L.: Wörterbuch der Pädagogik – Dictionary of Education. Englisch – Deutsch / Deutsch – Englisch. 9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dohrmann, 2015.
- Dörr, M.: Psychoanalytische Pädagogik. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 1163-1175.
- Drieschner, E.: Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, D., Drieschner, E. (Hrsg.): „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 183-220.
- Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 4., neu bearbeitete Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut, 2007.
- Dürr, H.: Vorwort. In: Karkow, C.; Kühnel, B.: Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 1-2.
- Edelmann, K.: Schemas – Der mögliche Stellenwert eines Analyseinstruments frühkindlicher Lernprozesse im Beobachtungssystem EEC. In: Kölsch-Bunzen, N. (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, 2011, S. 53-68.
- Ehling, H. (2010): Uneiniges Königreich – Essay. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/32322/uneiniges-koenigreich-essay> [15.12.2016].

- Eichrodt, A.: Innovationswerkstatt Kita. Transferprozesse des Early Excellence Modells. Berlin: Dohrmann, 2008.
- Eisenstadt, N.: Providing a Sure Start. How government discovered early childhood. Bristol: The Policy Press, 2011.
- Elmer, C.; Hebel, C. (2016): Brexit-Votum. So gespalten ist Großbritannien. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/brexit-die-ergebnisse-in-einer-karte-a-1099133.html> [15.12.2016].
- Elschenbroich, D.: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. 16. Auflage. München: Wilhelm Goldmann, 2002.
- Elternchance (Hrsg.) (o.J.a): Elternchance ist Kinderchance II. Hintergrund und Ziele. Verfügbar unter: <https://www.elternchance.de/esf-programm-elternchance-ii/hintergrund-und-ziele/> [11.07.2017].
- Elternchance (Hrsg.) (o.J.b): Elternchance ist Kinderchance. Nutzen Sie ihre Chance! Werden Sie Elternbegleiter/in. Flyer. Berlin: Trägerkonsortium Elternchance, o.J.b.
- Evangelische Hochschule Berlin (Hrsg.): Evaluation des Projektes „Stadtteilmütter in Charlottenburg Nord“. Berlin: Evangelische Fachhochschule Berlin, 2011.
- Familienzentrum Adalbertstrasse (Hrsg.): Familienzentrum Adalbertstrasse Kreuzberg. Programm ab Januar 2017. Berlin: Familienzentrum Adalbertstrasse. Jugendwohnen im Kiez – Jugendhilfe gGmbH, 2017.
- Familienzentrum Adalbertstrasse (Hrsg.): Allgemeine soziale Beratung in arabischer und deutscher Sprache. Flyer. Berlin: Familienzentrum Adalbertstrasse. Jugendwohnen im Kiez – Jugendhilfe gGmbH, o.J.
- Familienzentrum Mehringdamm (Hrsg.): Programm Januar bis Juli 2017. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2017.
- Family lives (Hrsg.): Job description. Outreach Worker (Arabic speaking). London: family lives, 2014.
- Faulstich, P.; Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim & Basel: Juventa, 2006.
- Fegert, J. M. et al.: Aktionsprogramm Familienbesucher. Fortbildungskonzept für Willkommensbesuche nach der Geburt zur Information junger Eltern. Ulm: Stiftung Kinderland Baden-Württemberg, 2012.
- Finch, N.: Family Policies in the UK. In: Ostner, I.; Schmitt, C. (Hrsg.): Family Policies in the Context of Family Change. The Nordic Countries in Comparative Perspective. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 129-154.
- Finder, M.; Jahnsen, F.; Rödde, U. (2016): Qualitätsgesetz für Kitas ist möglich und nötig. Verfügbar unter:

<https://www.caritas.de/fuerprofis/presse/pressemeldungen/qualitaetsgesetz-fuer-kitas-ist-moeglich> [08.06.2017].

- Flick, U.: Qualitative Forschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2012.
- Flick, U.: Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2009.
- Flick, U.: Konstruktivismus. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008a, S. 150-163.
- Flick, U.: Methodologie qualitativer Forschung. Einleitung. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008b, S. 251.
- Flick, U.: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008c, S. 252-265.
- Flick, U. et al.: Theorie qualitativer Forschung. Einleitung. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008a, S. 106-109.
- Flick, U. et al.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008b, S. 13-29.
- Frampton, M.: Fachenglisch für die Soziale Arbeit. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (Hrsg.) (2017): Premierministerin May will neue Regierung bilden. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/wahl-in-grossbritannien/wahl-in-grossbritannien-2017-alle-news-im-liveblog-15052438.html> [09.06.2017].
- Franzkowiak, P.: Prävention und Krankheitsprävention. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2015.
- Freese, H.; Krüger, H.; Wolters, B. (Hrsg.): Langenscheidts Schulwörterbuch. Englisch. 8. Auflage. Berlin und München: Langenscheidt, 2002.
- Freie Universität Berlin (Hrsg.): AQuaFam. „Ansätze zur Erhöhung der Anregungsqualität in Familien“. Abschlussbericht. Berlin: Freie Universität Berlin, 2015a.
- Freie Universität Berlin (Hrsg.): AQuaFam wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Chancenreich“. Zusammenfassung der Ergebnisse. Berlin: Freie Universität Berlin, 2015b.

- Friedrich, T.: Inklusion als fröhpädagogische Leitorientierung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut, 2013, S. 18-23.
- Friz Ostfildern: Café Frida. Für Mütter und Väter mit Kindern in Ostfildern. Flyer. Ostfildern: Stadt Ostfildern et al., o.J.
- Frost, M.; Harper, G.: The challenge of profiling communities. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 45-62.
- Frost, N.; Dolan, P.: The theoretical foundations of family support work. In: Davies, M. (Hrsg.): Social Work with Children & Families. London: Palgrave macmillan, 2012, S. 40-52.
- Frost, N. et al.: Family Support. Prevention, Early Intervention and Early Help. Cambridge: Polity Press, 2015.
- Frost, N.; Parton, N.: Understanding Children`s Social Care. Politics, Policy and Practice. London: SAGE, 2009.
- Füssenhäuser, C.: Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 1646-1660.
- Gabriel, T.: Resilienz. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 1240-1246.
- Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011a, S. 931-945.
- Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9., ergänzte Auflage. Weinheim & München: Juventa, 2011b.
- Gerlinger, T.; Mosebach, K. (2014): Die Finanzierung der Gesundheitsversorgung in Großbritannien. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/gesundheitspolitik/72928/finanzierung?p=all> [16.12.2016].
- Gerspach, M.: Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2006.
- Gossel, D.; Händel, H.: Großbritannien. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. München: C. H. Beck oHG, 2002.
- Government UK (Hrsg.) (2018a): Child Benefit. Verfügbar unter: <https://www.gov.uk/child-benefit-rates> [25.05.2018].

- Government UK (Hrsg.) (2018b): Claim Child Benefit. Verfügbar unter: Government UK (Hrsg.) (2018a): Child benefit. Verfügbar unter: <https://www.gov.uk/child-benefit-rates> [25.05.2018].
- Government UK (Hrsg.) (2018c): Maternity pay and leave. Verfügbar unter: <https://www.gov.uk/maternity-pay-leave> [25.05.2018].
- Government UK (Hrsg.) (2018d): Help paying for childcare. Verfügbar unter: <https://www.gov.uk/help-with-childcare-costs> [25.05.2018].
- Gläser, J.; Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Graham, P.: Partnership between Parents and Professionals. In: Schneider, J. et al. (Hrsg.): Supporting Children and Families. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Health, Social Care and Education. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007, S. 101-110.
- Gregory, S.; Prott, R.: Zukunftsmodell Early Excellence Centres? In: Klein & Groß, 2002a, Heft 11, S. 6-11.
- Gregory, S.; Prott, R.: Zukunftsmodell Early Excellence Centres? Teil 2. In: Klein & Groß, 2002b, Heft 12, S. 32-35.
- Greulich, F.: Der Loop: Zusammenarbeit mit Eltern im britischen Pen Green Centre. In: Hebenstreit-Müller, S.; Kühnel, B. (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern in Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin: Dohrmann, 2005, S. 36-61.
- Greve, W.: Bewältigung und Entwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 2008, S. 910-926.
- Grobecker, C. et al. (2016): Demografischer Wandel. Verfügbar unter: <http://bpb.de/nachschlagen/datenreport-2016/225390/demografischer-wandel> [03.05.2017].
- Grunwald, K.; Thiersch, H.: Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 854-863.
- Hammersley, M.; Atkinson, P.: Ethnography. Principles in practice. Third edition. London und New York: Routledge, 2007.
- Hebammenverband (Hrsg.) (2017): Hebammenhilfe – was steht Ihnen zu? Verfügbar unter: <https://www.hebammenverband.de/familie/hebammenhilfe/> [22.05.2017].
- Hebammenverband (Hrsg.) (2015): Studium. Verfügbar unter: <https://www.hebammenverband.de/beruf-hebamme/studium//> [06.07.2017].
- Hebammen Verband Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014): Erste Anlaufstelle. Verfügbar unter: <http://www.hebammen-bw.de/eltern/> [22.05.2017].

- Hebel, C. (2013): Das ist Merkels neue Regierung. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/grosse-koalition-das-ist-merkels-neue-regierung-a-933692.html> [03.05.2017].
- Hebenstreit-Müller, S.: Im Dialog mit der Praxis – Weiterentwicklungen von Early Excellence – Einführung. In: Hebenstreit-Müller, S. (Hrsg.): Im Dialog mit der Praxis - Weiterentwicklungen von Early Excellence. Berlin: Dohrmann, 2015a, S. 7-17.
- Hebenstreit-Müller, S.: Beobachten lernen – das Early Excellence-Konzept. Berlin: Dohrmann, 2013.
- Hebenstreit-Müller, S.: Vorwort. In: Pestalozzi-Fröbel-Haus (Hrsg.): Erfahrungen aus der Praxis: Was ist Early Excellence? Ein Bericht der ErzieherInnen des Kinder- und Familienzentrums Schillerstraße, Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung & Early Excellence-Zentrum für Kinder und ihre Familien e.V., 2011, S. 1.
- Hebenstreit-Müller, S.: Zehn Jahre Early Excellence. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2010.
- Hebenstreit-Müller, S.: Early Excellence: Eine Strategie zur Verknüpfung von Praxis, Forschung und Ausbildung. In: Hebenstreit-Müller, S.; Lepenies, A. (Hrsg.): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und ErzieherInnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin: Dohrmann, 2007, S. 13-28.
- Hebenstreit-Müller, S.; Eichrodt, A.: Das Feiern kleiner Erfolge. Bedingungen des Lernens von Organisationen. In: Hebenstreit-Müller, S.; Lepenies, A. (Hrsg.): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und ErzieherInnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin: Dohrmann, 2007, S. 171-186.
- Hebenstreit-Müller, S.; Sommerfeld, J.: Kindergruppen beobachten. In: Hebenstreit-Müller, S. (Hrsg.): Im Dialog mit der Praxis – Weiterentwicklungen von Early Excellence. Berlin: Dohrmann, 2015, S. 71-87.
- Heinz und Heide Dürr Stiftung (Hrsg.): Early Excellence – Ein Programm für Deutschland. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015.
- Helfferich, C.: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Her Majesty's Revenue and Customs (Hrsg.): Outreach through Children's Centres. Qualitative Research Report 112. London: Her Majesty's Revenue and Customs, 2011.
- Her Majesty's Treasury (Hrsg.): Choice for parents, the best start for children: a ten year strategy for childcare. London: Her Majesty's Treasury, 2004.
- Herriger, N.: Empowerment. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage. Baden-Baden: Nomos, 2007, S. 250-252.

- Herriger, N.: Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 1997.
- Hess, S.; Baumann-Klett, A.: Eltern-Kind-Gruppe als niedrighschwelliges Angebot. In: Hess, S. (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin: Cornelsen, 2012, S.121-132.
- Hickson, K.: The social and economic context. In: Jones, B.; Norton, P. (Hrsg.): Politics UK. Eighth edition. Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge, 2014, S. 38-55.
- Hinte, W.: Von der Gemeinwesenarbeit zum sozialräumlichen Handeln. In: Kreft, D.; Müller, C. W. (Hrsg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt, 2010, S. 77-87.
- Hinz, A.: Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff; U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 2008, S. 33-52.
- Hochschule Esslingen (Hrsg.): Gestaltung der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von drei bis sechs Jahren. In: Hochschule Esslingen (Hrsg.): Modulhandbuch. Bachelor of Arts (B.A.). Bildung und Erziehung in der Kindheit. Esslingen: Hochschule Esslingen, 2011, S. 15.
- Hoehnke, K. et al. (2003): Konstruktivismus in Philosophie und Didaktik. Verfügbar unter: http://www.fb06.uni-mainz.de/user/kiraly/gruppe1/grundlagen_konstruktivismus.html [13.04.2017].
- Honer, A.: Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008, S. 194-203.
- House of Commons (Hrsg.): Sure Start (England). London: House of Commons, 2015.
- Hradil, S. (2012): Aktuelle Situation und demografische Herausforderungen. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138004/aktuelle-situation> [03.05.2017].
- Huinink, J.: Lebens- und Familienformen im Wandel. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Gemeinsam leben. Wie sich Lebens- und Familienformen verändern. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts. Heft 04/2014.
- Humboldt, W.: Humboldt: Die Bildung des Menschen (1903). In: Baumgart, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Regensburg: 2007, S. 94-96.
- IfaS (Institut für angewandte Sozialwissenschaften) (Hrsg.): Sonnenkinder – Gesund und geborgen aufwachsen in Stuttgart. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Ein Forschungsbericht. Stuttgart: IfaS, 2014.
- Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung & Nationales Zentrum Früher Hilfen (Hrsg.): Datenschutz bei Frühen Hilfen. Praxiswissen kompakt. Deut-

ches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e.V. (DIJuF). München und Köln: Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung & Nationales Zentrum Früher Hilfen, 2015.

- Institut for Government (Hrsg.): Implementing Sure Start Children's Centres. London: Institut for Government, 2014.
- Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen: Gesundheitsversorgung in Deutschland. Krankenversicherung in Deutschland. Köln: Gesundheitsinformation.de, verstehen | abwägen | gestalten, 2015a.
- Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen: Gesundheitsversorgung in Deutschland. Das deutsche Gesundheitssystem. Köln: Gesundheitsinformation.de, verstehen | abwägen | gestalten, 2015b.
- INT2 (Hrsg.): Early Excellence. Eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung. Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internationale Standards. Berlin: British Council, 2004.
- Jahns, V.: Das Modell des Family Outreach Service in Großbritannien. Einblicke, Erläuterungen und Potentiale des englischen Modells. In: Kölsch-Bunzen, N. (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, 2011, S. 41-52.
- Jakob, M.: Soziale Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle – Mögliche Auswirkungen des § 8a SGB VIII auf die Träger der Jugendhilfe. Diplomarbeit FH Münster, FB Sozialwesen. Unveröffentlichtes Dokument. Münster: 2006.
- Jones, B.: Political ideas: the major parties. In: Jones, B.; Norton, P. (Hrsg.): Politics UK. Eighth edition. Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge, 2014, S. 70-89.
- Jung, R. (2017): Landesamt für Statistik stellt Jahresbericht 2016 vor – Berlin und Brandenburg sind voller geworden. Verfügbar unter: <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2017/01/jahresbericht-landesamt-fuer-statistik-berlin-brandenburg-jubilaem.html> [17.11.2017].
- Jungmann, T.; Brand, T.: Die besten Absichten zu haben ist notwendig, aber nicht hinreichend – Qualitätsdimensionen in den Frühen Hilfen. In: Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie. Heft 10/2012, S. 723-737.
- Kahlweit, C. (2018): Britisches Sozialsystem. Großbritannien spart Kinderarmut herbei. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/britisches-sozialsystem-grossbritannien-spart-kinderarmut-herbei-1.3849708> [25.05.2018].
- Kalicki, B. (2017): Orte für Kinder. Verfügbar unter: <http://www.dji.de/ueberuns/projekte/projekte/orte-fuer-kinder.html> [09.06.2017].

- Karkow, C.; Kühnel, B.: Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz. Berlin: Dohrmann, 2008.
- Kelle, H.: Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 101-118.
- Kelly, R.: Political parties. In: Jones, B.; Norton, P. (Hrsg.): Politics UK. Eighth edition. Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge, 2014, S. 202-219.
- Kinder- und Jugendförderung Ostfildern (Hrsg.): Eins plus b. Eltern im netzwerk sprache plus bildung. Flyer. Ostfildern, o.J.
- Klafki, W.: Klafki: Abschied von der Aufklärung? (1990). In: Baumgart, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Regensburg: 2007, S. 267-279.
- Klein, R.; Dungs, S.: Einleitende Bemerkungen zur Standardisierung der Ressource Mensch. In: Klein, R.; Dungs, S. (Hrsg.): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 7-22.
- Kluge, F. (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25. Auflage. Berlin & Boston: De Gruyter, 2011.
- Kluge, L.: Forschungsprotokoll aus Leeds. Leeds: Unveröffentlichtes Dokument, 2016a.
- Kluge, L.: Forschungsprotokoll aus London. London: Unveröffentlichtes Dokument, 2016b.
- Kluge, L.: Forschungsprotokoll aus Corby. Corby: Unveröffentlichtes Dokument, 2015.
- Kluge, L.: Der Capability Approach als Orientierungskonzeption im Kontext der Begleitung von Bildungsprozessen von Eltern in schwierigen Lebenslagen in Kinder- und Familienzentren – Eine qualitative Studie zur Situation der Kinder- und Familienzentren in Stuttgart-Ost. Esslingen: Unveröffentlichte Masterarbeit, 2014.
- Kobelt Neuhaus, D. (o.J.): Bundesverband der Familienzentren. Interview mit Daniela Kobelt Neuhaus. Verfügbar unter: <http://www.bundesverband-familienzentren.de/bundesverband-der-familienzentren/> [09.06.2017].
- Koch, L.-B.: Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln“. Abschlussbericht. Berlin: Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH, 2009.
- Kölsch-Bunzen, N. et al.: Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg im Breisgau: Herder, 2015.
- Kölsch-Bunzen, N.: Aspekte von Early Excellence – eine Einführung. In: Kölsch-Bunzen, N. (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, 2011, S. 15-40.

- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.): Aktuelle Informationen zur Bundesinitiative Frühe Hilfen. In: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.): Frühe Hilfen Info. Ausgabe 07/2017. Informationen für Netzwerkkoordinatoren Frühe Hilfen und STÄRKE-Koordinatoren. Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, 2017, S. 2.
- König, A.: Vorwort. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut, 2013, S. 5-6.
- Köppe, S. et al.: Sozialpolitik. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2011, S.1485-1497.
- Kosellek, T.; Merten, R.: Systemtheorie und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 1614-1621.
- Kraimer, K.: Gesellschaft. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage 2007. Baden-Baden: Nomos, 2007, S. 392-393.
- Krankenkassenzentrale (Hrsg.) (2018): Aktuelle Krankenkassenliste Deutschland Liste inklusive Zusatzbeiträge 2018. Verfügbar unter: <https://www.krankenkassenzentrale.de/liste/gesetzliche-krankenkassen#> [28.05.2018].
- Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik. 7. Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2009.
- Kuckartz, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel: Beltz, 2012.
- Kühnel, B.: Unterschiedliche Dokumentationsformen – Transparenz der pädagogischen Arbeit für Eltern. In: Hebenstreit-Müller, S.; Kühnel, B. (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern in Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin: Dohrmann, 2005, S. 155-169.
- Kühnel, B.: Kinder, Eltern und ErzieherInnen als Forscher. In: Klein & Groß, 2002, Heft 4, S. 20-22.
- Kultusministerkonferenz et al. (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [02.06.2017].
- Van Laak, C. (2016): GEW will Bundesqualitätsgesetz. Verfügbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/kitas-gew-will-bundesqualitaetsgesetz.680.de.html?dram:article_id=343095 [08.06.2017].

- Lamnek, S.; Krell, C.: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz, 2016.
- Land Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): Bevölkerung. Verfügbar unter: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/uns-er-land/land-und-leute/bevoelkerung/> [01.11.2017].
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung (Hrsg.): Arbeitshilfe zum Auf- und Ausbau Früher Hilfen. Mainz: Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung, 2012.
- Landeshauptstadt Hannover (Hrsg.): Einführung. In: Landeshauptstadt Hannover (Hrsg.): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum. Konzeption und Dokumentation. Programm Familienzentren Hannover. Hannover: Landeshauptstadt Hannover, 2009, S. 3.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): Landesregierung. Verfügbar unter: http://www.landtagswahl-bw.de/ministerien_bw2016.html [09.06.2017].
- Langer, A.: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim & München: Juventa, 2010, S. 515-526.
- Laub, M. (2017): Einmal unten, immer unten. Großbritannien ist nicht nur in der Frage des Brexit gespalten. Das Land ist immer noch eine Klassengesellschaft, sozialer Aufstieg ist fast unmöglich. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2017-07/grossbritannien-klassengesellschaft-brexit-bildung-ungleichheit> [25.05.2018].
- Leeds City Council (Hrsg.): Early Start Children’s Centre Services Registration Form. Leeds: Leeds City Council, o.J.
- Leighton, P.: Introduction to Partnership Working. In: Schneider, J. et al. (Hrsg.): Supporting Children and Families. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Health, Social Care and Education. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007, S. 85-88.
- Lepenies, A.: Pädagogische Strategien im Early Excellence Ansatz. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2015a.
- Lepenies, A.: Der „Ethische Code“. In: Lepenies, A.: „EEC-Leitlinien: Die Welt vom Kind aus sehen“. Bisher unveröffentlichtes Dokument. Berlin: 2015b.
- Lepenies, A.: Der Early-Excellence Ansatz in England und Deutschland – am Beispiel von Pen Green. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 9-18.

- Lepenies, A.: Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita. In: Hebenstreit-Müller, S.; Kühnel, B. (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern in Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin: Dohrmann, 2005, S. 11-25.
- Lichtblau, M.; Hartmann, M.: Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangskonzeptes Kita-Schule im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes. In: Schmitt, A. et al. (Hrsg.): Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext des evidenzbasierten Ansatzes. Ein Tagungsbericht. Köln: Wolters Kluwer, 2017, S. 33-46.
- Loewe, G.: Grußwort. In: Kölsch-Bunzen, N. (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, 2011, S. 7-8.
- Lüders, C.: Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008, S. 384-401.
- Mack, W.: Bildungspolitik. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2011, S.181-188.
- Mackay, M.; Young, E.: Home-Start: integrating voluntary sector support for families within a children´s centre. In: Pen Green Team (Hrsg.): Working with Families. London: Hodder Education, 2013, S. 109-123.
- Marienhospital (Hrsg.) (2012): Projekt „Sonnenkinder“ – erfolgreich gestartet und Fortbildungsreihe 2012 gestartet. Verfügbar unter: <http://www.marienhospital-stuttgart.de/presse/banner-aktuelles/projekt-sonnenkinder.html> [29.06.2017].
- Marotzki, W.; Tiefel, S.: Bildung/Bildungswesen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage 2007. Baden-Baden: Nomos, 2007, S. 134-136.
- Marx, R. et al.: Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine Evaluationsstudie zum Early Excellence-Ansatz in Deutschland. Berlin: Dohrmann, 2017.
- Mayer, H.O.: Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg, 2002.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz, 2016.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz, 2015.
- Mayring, P.: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim & Basel: Beltz, 2005, S. 7-19.
- Mayring, P.; Brunner, E.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 323-334.

- McKinnon, E.: Den Dialog mit den Eltern vertiefen. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 184-203.
- McLeish, J.: Maternity Services. In: Anning, A.; Ball, M. (Hrsg.): Improving Services for young children. From Sure Start to Children´s Centres. London: SAGE, 2008, S. 79-92.
- McLeod, A.: What research findings tell social workers about family support. In: Davies, M. (Hrsg.): Social Work with Children & Families. London: Palgrave macmillan, 2012, S. 53-73.
- Meier-Gräwe, U.; Wagenknecht, I.: Frühe Hilfen sind eine Zukunftsinvestition. In: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft (Hrsg.): Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Sonderausgabe 2012. Frühe Hilfen. Gesundes Aufwachsen ermöglichen. Berlin: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft, 2012, S. 24-29.
- Melhuish, E.; Hall, D.: The policy background to Sure Start. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 3-22.
- Mengel, M.: Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Meuser, M.; Nagel, U.: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 457-472.
- Meuser, M.; Nagel, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. (Hrsg.); Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991, S. 441-471.
- Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): Kindertageseinrichtungen – Gebührenermäßigung oder Gebührenbefreiung beantragen. Verfügbar unter: <https://www.service-bw.de/leistung-/sbw/Kindertageseinrichtungen++Gebuehrenermaessigung+oder+Gebuehrenbefreiung+beantragen-82-leistung-0#sp-js-textContent-title> [17.11.2017].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel & Wien: Herder, 2011.
- Minsel, B.: Eltern- und Familienbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 865-873.

- Müller, M.; Bräutigam, B.: Vorwort (2010). In: Müller, M.; Bräutigam, B. (Hrsg.): Hilfe, sie kommen! Systemische Arbeitsweisen im aufsuchenden Kontext. Heidelberg: 2011, S. 12-13.
- Müller, R.: Orte der Zusammenarbeit. In: Hebenstreit-Müller, S.; Kühnel, B. (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern in Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin: Dohrmann, 2005, S. 69-72.
- Münch, M. T.: Frühkindliche Bildung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage 2007. Baden-Baden: Nomos, 2007, S. 359.
- National Audit Office (Hrsg.): Sure Start Children's Centres. London: National Audit Office, 2006.
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Leitbild Frühe Hilfen. Beitrag des NZFH-Beirats. 1. Kompakt. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2014.
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Vorwort. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Materialien zu Frühen Hilfen. 5. Expertise. Zieldefinitionen für das berufliche Handeln von Familienhebammen. Eine Expertise im Auftrag des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2013, S. 6-7.
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Materialien zu Frühen Hilfen. 4. Expertise. Kosten und Nutzen Früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2011.
- NESS (Hrsg.): National Evaluation Report. Family and Parenting Support in Sure Start Local Programmes. London: Her Majesty's Printer and Controller of HMSO, 2007.
- NESS (Hrsg.): National Evaluation Report. Outreach and Home Visiting Service in Sure Start Local Programmes. London: Her Majesty's Printer and Controller of HMSO, 2006.
- Nestmann, F.; Sickendiek, U.: Beratung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 109-119.
- Netzwerk Familienpaten (Hrsg.) (2017): Familien. Familienpaten. Partner. Netzwerk. Verfügbar unter: <http://www.netzwerk-familienpaten-bw.de/> [10.07.2016].
- Niebauer, D.: Von „hard-to-reach“ zu „how-to-reach“. Erfolgreiche Partizipation wohnungsloser Menschen in Praxis und Forschung. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Heft 6 (2015), S. 412-421.
- North East Lincolnshire Council (Hrsg.) (2018): Family Hubs. Verfügbar unter: <https://www.nelincs.gov.uk/children-and-families/family-hubs/> [22.05.2018].
- Norton, P.: The core executive: the Prime Minister and Cabinet. In: Jones, B.; Norton, P. (Hrsg.): Politics UK. Eighth edition. Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge, 2014, S. 372-389.

- Nussbaum, M.: Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: Tibia Press, 2012.
- Oakland, J.: British Civilisation. An Introduction. Seventh edition. Milton Park, Abingdon & Oxon: Routledge, 2011.
- Ofsted (Hrsg.): The framework for children´s centre inspection. The framework for inspecting Sure Start Children´s Centres in England under Part 3A of the Childcare Act 2006 (as amended by the Apprenticeship, Skills, Children and Learning Act 2009). London: Ofsted, 2014.
- Ofsted (Hrsg.): Children at the centre. An evaluation of early excellence centres. London: Ofsted, 2004.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.) (2017): Bachelorstudiengang Frühkindliche und Elementarbildung (FELBI). Verfügbar unter: <https://www.ph-heidelberg.de/felbi/felbi-kurzprofil.html> [20.11.2017].
- Parkin, L.: Job description. Family Outreach Worker. Leeds: Ireland Woods Children´s Centre, o.J.
- Patel, R. et al.: Westminster Children`s Centre Outreach Evaluation: Final Report. London: GHK, 2010.
- Paul, M.: Was sind Frühe Hilfen? In: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft (Hrsg.): Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Sonderausgabe 2012. Frühe Hilfen. Gesundes Aufwachsen ermöglichen. Berlin: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft, 2012, S. 6-7.
- Pen Green Centre (Hrsg.) (2016a): Our history. Historical Context. Verfügbar unter: <https://www.pengreen.org/about/our-history/> [10.05.2018].
- Pen Green Centre (Hrsg.) (2016b): Our values. Working with the Community. Verfügbar unter: <https://www.pengreen.org/about/our-values/> [10.05.2018].
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (Hrsg.): Erfahrungen aus der Praxis: Was ist Early Excellence? Ein Bericht der ErzieherInnen des Kinder- und Familienzentrums Schillerstraße, Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung & Early Excellence-Zentrum für Kinder und ihre Familien e.V., 2011.
- Peter, C.: Familie – worüber sprechen wir überhaupt? In: Böllert, K.; Peter, C. (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, 2012, S. 17-32.
- Pfeiffle, B.: Vorwort. In: Landeshauptstadt Stuttgart (Hrsg.): 0-3Stein. Einstein in der Arbeit mit Kindern bis drei Jahren. Arbeitshilfe in der konzeptionellen Weiterentwicklung in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern. Stuttgart: Landeshauptstadt Stuttgart, 2010, o.S.

- Piaget, J.; Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2009.
- Pötsch, H. (2009): Demokratie. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39287/demokratie> [02.05.2017].
- Prengel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München: Deutsches Jugendinstitut, 2014.
- ProjuFa (Hrsg.): Frühe Beratung und Hilfen für Familien mit Kindern von 0-3 Jahren. Flyer. Esslingen: Amt Soziale Dienste und Psychologische Beratung des Landratsamts Esslingen, o.J.a.
- ProjuFa, (Hrsg.): Erweiterte Geburtennachsorge. ProjuFa – Frühe Beratung und Hilfen. Esslingen: Amt Soziale Dienste und Psychologische Beratung des Landratsamts Esslingen, o.J.b.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M.: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg, 2014.
- Psychomedia (Hrsg.) (2016): Selbstwirksamkeit – Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://www.psychomedia.de/lexikon/selbstwirksamkeit.html> [22.03.2017].
- RAA Berlin (Hrsg.): Eltern, Kitas und Grundschulen gemeinsam für Bildung und Vielfalt. Rucksack. Flyer. Berlin: RAA Servicestelle Elternpartizipation und Sprachförderung, o.J.
- Rau, A.; Saumweber, K.; Kluge, L.: Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-findern/detail/data/der-early-excellence-ansatz-begleitung-und-unterstuetzung-von-kindern-und-ihren-familien/> [29.05.2018].
- Rauh, H.: Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 2008, S. 149-224.
- Reutlinger, C.: Lebensbewältigung in benachteiligten Quartieren. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 189-194.
- Rietmann, S.; Hensen, G. (Hrsg.): Werkstattbuch Familienzentrum. Methoden für die erfolgreiche Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.
- Rietmann, S.; Hensen, G.: Einleitung. In: Rietmann, S.; Hensen, G. (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 2008, S. 9-14.

- Rittelmeyer, C.: Methoden hermeneutischer Forschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 235-248.
- Roos, J.; Frank, S.: Orientierungsplan – Chancen und Grenzen in der Umsetzung. In: KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, pädagogische Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung. Heft 09/2015, S. 192-194.
- Roos, J.: Präventive Interventionen in der frühen Kindheit – Implikationen für Forschung und Qualitätssicherung. In: Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie. Heft 10/2012, S. 738-749.
- Roos, J.; Daues, A.-K.; Tietz, A.: Konzeption eines zukunftsorientierten Weiterbildungsangebots im Altersbereich 0 bis 3 Jahre. In: KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, pädagogische Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung. Heft 06/2015, S. 143-146.
- Rupp, M.; Neumann, R.: Bezugspunkte der Eltern- und Familienbildung für eine erfolgreiche Bildungsbegleitung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 94-104.
- Rutter, M.: Sure Start Local Programmes: an outsider's perspective. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 197-210.
- Saarländischer Hebammenverband (Hrsg.) (o.J.): Familienhebammen. Verfügbar unter: <http://www.hebammenverband-saar.de/elterninformationen/familienhebammen/> [27.07.2016].
- Sagebiel, J.: Macht in der Sozialen Arbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage 2007. Baden-Baden: Nomos, 2007, S. 625.
- Saumweber, K.: Schemas im Early Excellence Ansatz. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2014.
- Saumweber, K. (2011): Eine „zweite Heimat“ im Familienzentrum. Verfügbar unter: <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2011/artikel2011/eine-zweite-heimat-im-familienzentrum> [09.06.2017].
- Save the Children (Hrsg.): Early Years Outreach Practice. Supporting early years practitioners working with Gypsy, Roma and Traveller families. With transferable ideas for other outreach early years workers. London: Save the Children, 2007.
- Schäffer, B.; Pietraß, M.: Qualitative Medienforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 575-588.

- Scheuermann, C. (2015): Britische Flüchtlingspolitik. Cameron spielt den Kümmerer. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/grossbritannien-david-cameron-im-fluechtlingsdilemma-a-1053053.html> [17.12.2016].
- Schlevogt, V.: Eine Idee verbreitet sich. Förderung von Kinder- und Familienzentren in Deutschland. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Heft 02/2017, S. 51-53.
- Schlevogt, V.: Kinder- und Familienzentren in Deutschland. Konzepte und Entwicklungslinien. 15. Offenes Forum Familie. Nürnberg, 23.02. 2016.
- Schlevogt, V.: Kinder- und Familienzentren in Deutschland – Konzepte und Modelle. In: Schlevogt, V.; Vogt, H. (Hrsg.): Wege zum Kinder- und Familienzentrum. Ein Praxisbuch. Berlin: Cornelsen, 2014a, S. 11-23.
- Schlevogt, V.; Vogt, H.: Kinder- und Familienzentren auf dem Vormarsch. In: Schlevogt, V.; Vogt, H. (Hrsg.): Wege zum Kinder- und Familienzentrum. Ein Praxisbuch. Berlin: Cornelsen, 2014, S. 8-9.
- Schlutz, E.: Bildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Regensburg: Klinkhardt, 2010, S. 41-44.
- Schmolke, R.; Schmutz, E.: Bericht zur Planung, Durchführung und Auswertung von Elternforen zur Beteiligung von Familien an der Evaluation und Weiterentwicklung der Frühen Förderung von Familien in Stuttgart – durchgeführt im Auftrag der Stadt Stuttgart, Jugendamt – Ergebnisse der Evaluation. April 2015. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH, 2015.
- Schnell, M. W.; Heinritz, C.: Forschungsethik. Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch für die Gesundheits- und Pflegewissenschaft. Bern: Hogrefe, 2006.
- Schone, R.: Kontrolle als Element von Fachlichkeit in den sozialpädagogischen Diensten der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2008.
- Schröder-Lenzen, A.: Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 149-158.
- Schulz-Nieswandt, F.: Soziale Gerechtigkeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage 2007. Baden-Baden: Nomos, 2007, 851-852.
- Seckinger, M.: Empowerment. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 313-319.

- Seehausen, H.: Lebenswelt von Familien erkunden und elterliche Bedarfe umsetzen. In: Hess, S. (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin: Cornelsen, 2012, S. 109-120.
- Sen, A.: Der Lebensstandard. Hamburg: Rotbuch, 2000.
- Sonnenkinder (Hrsg.): Das Marienhospital Stuttgart informiert: Sonnenkinder. Gesund und geborgen aufwachsen in Stuttgart. Flyer. Stuttgart: Marienhospital & Vinzenz von Paul Kliniken gGmbH, o.J.
- Sozialdienst katholischer Frauen (Hrsg.): Familienpatin. Unterstützung auf Zeit. Flyer. Stuttgart: Diözese Rottenburg-Stuttgart, o.J.a.
- SPD; Die Linke; Bündnis 90/Die Grünen (Hrsg.): Berlin gemeinsam gestalten. Solidarisch. Nachhaltig. Weltoffen. Koalitionsvereinbarung zwischen Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Berlin und Die Linke Landesverband Berlin und Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Berlin für die Legislaturperiode 2016-2021. Berlin: SPD; Die Linke; Bündnis 90/ Die Grünen, 2016.
- Spektrum (Hrsg.) (2000): Konstruktivismus. Verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konstruktivismus/8103> [13.04.2017].
- Spiegel (Hrsg.) (2017): Hebammen. Verband fordert doppeltes Gehalt. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/karriere/hebammen-verband-fordert-mehr-gehalt-a-1146066.html> [20.06.2017].
- Von Spiegel, H.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. München: Reinhardt UTB, 2008.
- Spiewak, M. (2015): Damit nicht die Herkunft seinen Weg bestimmt. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/22/kinderfoerderung-bonus-eltern-herford/komplettansicht> [09.06.2017].
- Stadt Marl (Hrsg.) (o.J.): FuN Baby/ FuN Kleinkind/ FuN Familie. Verfügbar unter: <http://www.marl.de/marlekin/babys/fruehe-bildung-und-foerderung/fun-baby-kurse/informationen.html> [10.07.2017].
- Stadt Monheim (Hrsg.) (o.J.): Was ist Mo.Ki? Verfügbar unter: <https://www.monheim.de/kinder-jugend/moki-monheim-fuer-kinder/> [09.06.2017].
- Stadt Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Anlage 2 zur Satzung zur Änderung der Satzung über die Benutzung von Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Schwäbisch Gmünd vom 4.7.2007, mit Änderungen, zuletzt vom 1.9.2016 Gebührenverzeichnis – Teil 2. Schwäbisch Gmünd: Stadt Schwäbisch Gmünd, 2016.
- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Elternbegleitbuch 2017. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2017.
- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Satzung der Landeshauptstadt Stuttgart über die Benutzung von städtischen Tageseinrichtungen für Kinder. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2016.

- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Gemeinderatsdrucksache 397/ 2015. Bestand Angebote zur Frühen Förderung von Familien. 4. Sachstandsbericht. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2015.
- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Gemeinderatsdrucksache 672/ 2013. 3. Sachstandsbericht des Stuttgarter Konzepts „Frühe Förderung von Familien“. Ausführlicher Bericht. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2013.
- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Gemeinderatsdrucksache 435/ 2011. Frühe Förderung von Familien in Stuttgart. 2. Sachstandsbericht. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2011.
- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Gemeinderatsdrucksache 685/ 2010. Umsetzung Rahmenkonzept Frühe Förderung von Familien Sachstandsbericht. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2010.
- Stadt Stuttgart (Hrsg.): Gemeinderatsdrucksache 592/ 2009. Stuttgarter Rahmenkonzeption Frühe Förderung von Familien. Stuttgart: Stadt Stuttgart, 2009.
- Stadt/ Land Berlin (Hrsg.) (2017): Kita-Gutschein. Verfügbar unter: <https://service.berlin.de/dienstleistung/324873/> [17.11.2017].
- Stadt/ Land Berlin (Hrsg.): Berliner Gesetz zum Schutz und Wohl des Kindes vom 17.12.2009. Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin. 65. Jahrgang. Nr. 33. Berlin: Berlin, 2009.
- Stadt/ Land Berlin (Hrsg.): Gemeinsame Ausführungsvorschriften über die Durchführung von Maßnahmen zum Kinderschutz in den Jugend- und Gesundheitsämtern der Bezirksamter des Landes Berlin (AV Kinderschutz JugGes) vom 08.04.2008. Berlin: Berlin, 2008.
- Stadt/ Land Berlin (Hrsg.): Gesundheitsdienstreformgesetz vom 25.05.2006. Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin. 62. Jahrgang. Nr. 19. Berlin: Berlin, 2006.
- Stadt/ Land Berlin (Hrsg.): Dokumentationsbogen des Erstkontakts durch den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst. Unveröffentlichtes Dokument. Berlin: Berlin, o.J.a.
- Stadt/ Land Berlin (Hrsg.) (o.J.b): Erstberatungshausbesuch. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/ba-steglitz-zehlendorf/politik-und-verwaltung/aemter/gesundheitsamt/kinder-und-jugendgesundheitsdienst/artikel.91445.php> [18.07.2017].
- Stangl, W. (1998): Der hermeneutische Zirkel. Verfügbar unter: <http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT/HermeneutikZirkel.html> [11.04.2017].
- Stangl, W. (1997): Die Hermeneutik. Verfügbar unter: <http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT/Hermeneutik.html> [11.04.2017].
- Statistica (Hrsg.) (2018): Großbritannien: Gesamtbevölkerung von 2008 bis 2018 (in Millionen Einwohner). Verfügbar unter:

- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/19319/umfrage/gesamtbevoelkerung-in-grossbritannien/> [22.05.2018].
- Statistica (Hrsg.) (2016): Großbritannien: Fertilitätsrate von 2004 bis 2014 (in Millionen Einwohner). Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/167287/umfrage/fertilitaetsrate-in-grossbritannien/> [17.12.2016].
 - Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018): Deutschland im EU-Vergleich 2018. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Staat/Vergleich/DEUVergleich.html> [22.05.2018].
 - Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): Pressemitteilung Nr. 429 vom 29.11.2017. 7,9 Millionen Empfängerinnen und Empfänger von sozialer Mindestsicherung am Jahresende 2016. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/11/PD17_429_228.html [25.05.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018a): Zu- und Fortzüge insgesamt. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/ZuFortzuege/LRt0114.jsp> [10.07.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018b): Pressemitteilung 30/2018. Im Schnitt 1,59 Kinder je Frau – Höchste Geburtenrate seit über 40 Jahren. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2018030> [25.05.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018c): Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfen. Verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/SozSicherung/KindJugendhilfe/KJH_erzHilfen2007.jsp [25.05.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): Bevölkerung nach Nationalität. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/MigrNation/01035010.tab?R=LA> [28.05.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017c): Kinderbetreuung. Betreuungsquote der Kinder unter drei Jahren. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/KindBetreuung/KJH-u3-KEKP.jsp> [28.05.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017d): Einkommenslagen. Mindestsicherungsquote im Bundesvergleich. Verfügbar unter: http://www.statistik-bw.de/SozSicherung/Mindestsicherung/SZ-OS_mindestsicherung.jsp?path=/Familie/Einkommenslagen/ [28.05.2018].
 - Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017e): Arbeitslose. Verfügbar unter: <http://www.statistik-bw.de/Arbeit/Arbeitslose/03033022.tab?R=LA> [28.05.2018].

- Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008, S. 319-331.
- Stieve, C.: Knotenpunkte der Vernetzung. Kinder- und Familienzentren im Kontext kommunaler Politik. Köln: Wegweiser-kommune.de, 2016.
- Stiftung für gesundheitliche Prävention Baden-Württemberg (Hrsg.): Großer Präventionspreis 2015. Dokumentation der prämierten und ausgezeichneten Projekte in Baden-Württemberg. Stuttgart: Stiftung für gesundheitliche Prävention Baden-Württemberg, 2015.
- Stiftung Kinderland (Hrsg.) (2012): Familienbesucher. Verfügbar unter: <https://www.bwstiftung.de/gesellschaft-kultur/programme/stiftung-kinderland-baden-wuerttemberg/familienbesucher/#c5025> [20.07.2017].
- Smith, G. et al.: Stop Start. Survival, decline or closure? Children's centres in England, 2018. Oxford: University of Oxford & The Sutton Trust, 2018.
- Stolzenberg, R. et al. (2012): Wie gelingt Empowerment? Ergebnisse der Evaluationen des Projekts Stadtteilmütter in Berlin Kreuzberg. Vortrag auf dem 17. Kongress Armut und Gesundheit – Frühe Hilfen: Prävention wirkt. Berlin: Charité Berlin & Berlin School of Public Health, 2012.
- Sturm, R. (2009a): Entwicklung Großbritanniens seit 1945. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/10533/entwicklung-grossbritanniens-seit-1945> [16.12.2016].
- Sturm, R. (2009b): Regierung und Verwaltung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/10536/regierung-und-verwaltung> [16.12.2016].
- Sturm, R. (2009c): Sozialstruktur und Gesellschaftspolitik. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/10558/sozialstruktur-und-gesellschaftspolitik?p=all> [16.12.2016].
- Stuttgarter Institut für Systemische Therapie, Beratung, Supervision und Coaching e.V. (o.J.): Klienteninformation. http://stif-stuttgart.de/page.php?id=Therapie_Beratung_1 [15.04.2017].
- Stuttgarter Nachrichten (Hrsg.) (2015): Hilfe für Kinder. Sonnenkinder mit Präventionspreis ausgezeichnet. Verfügbar unter: <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.hilfe-fuer-muetter-sonnenkinder-mit-praeventionspreis-ausgezeichnet.df9ec8ca-7850-40b5-930d-b639e5738c77.html> [29.06.2017].
- St. Josef gGmbH (Hrsg.): Kinderzentrum St. Josef. Projektbericht EEC. Stuttgart: St. Josef gGmbH, 2008.
- Sulzer, A.: Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder, 2013, S. 12-21.

- Sylva, K. et al.: The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. London: Institute for Education, 2004.
- Tagesspiegel (Hrsg.) (2016): Der Joker von Neukölln. Stadtteilmütter helfen geflüchteten Frauen. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/der-joker-von-neukoelln-stadtteilmuetter-helfen-gefluechteten-frauen/13606336.html> [29.06.2017].
- Tait, C.: Die Familien kennenlernen. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 54-73.
- Tam Interkulturelles Familienzentrum (Hrsg.) (2017): Stadtteilmütter/ Integrationslotsinnen. Verfügbar unter: <http://www.tam-familienzentrum.de/institutionen/stadtteilmuetter-integrationslotsinnen/> [27.06.2017].
- Technische Universität Dresden (Hrsg.) (2015): Datei: Wilhelm Diltheys Trennung 4.png. Verfügbar unter: http://versuch.file2.wcms.tu-dresden.de/w/index.php/Datei:Wilhelm_Diltheys_Trennung_4.png [11.04.2017].
- The Stationary Office (Hrsg.): Every child matters. London: The Stationary Office, 2003.
- The Stationary Office (Hrsg.): Modern Public Services for Britian: Investing in Reform. Comprehensive Spending Review: New Public Spending Plans 1999-2002. London: The Stationary Office, 1998.
- The Stationary Office (Hrsg.): Excellence in Schools. London: The Stationary Office, 1997.
- Thibaut, M. (2016): Flüchtlinge. Herzlich Willkommen – aber nicht bei uns. Verfügbar unter: <http://www.handelsblatt.com/politik/international/fluechtlinge-grossbritannien/10749422-3.html> [15.12.2016].
- Thiersch, H.: Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H.-U.; Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, 2006, S. 21-36.
- Thiersch, H.: Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 237-252.
- Tippelt, R.: Bildungsforschung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011, S. 174-180.
- Thurich, E.: Pocket politik. Demokratie in Deutschland. 4. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2011.
- Thomsen, J. (2014): Hilfe zur Erziehung. Stadtteilmütter kriegen feste Jobs. Verfügbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/hilfe-zur-erziehung-stadtteilmuetter-kriegen-feste-jobs-3269282> [29.06.2017].

- Tschöpe-Scheffler, S.: Zusammenarbeit mit Familien in Familienzentren. PowerPoint-Präsentation zur Informationsveranstaltung zur Re-Zertifizierung am 10.04.2013 in Düsseldorf und am 12.04.2013 in Gelsenkirchen. Düsseldorf & Gelsenkirchen: Familienzentrum Nordrhein-Westfalen, 2013.
- Tschöpe-Scheffler, S.: Veränderte Kindheit(en) – Chance Familienzentrum. In: Kompakt Spezial. Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. Heft 2 (2010), S. 4-6.
- Tunstill, J.; Allnock, D.: Sure Start Local Programmes: an overview of the implementation task. In: Belsky, J. et al. (Hrsg.): The National Evaluation of Sure Start. Does are-based early intervention work? Bristol: The Policy Press, 2012, S. 79-96.
- United for Human Rights (Hrsg.): Menschenrechte mit Leben erfüllen. Handbuch für den Unterricht. Los Angeles: United for Human Rights, 2012.
- Vandebussche, E. et al.: Beobachtung und Begleitung von Kindern. A process-oriented child monitoring system. Leuven & Erkelenz: Berufskolleg des Kreises Heinsberg in Erkelenz, 1999.
- Vogt, H.; Hauser, J.: Editorial. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Heft 6/2014, S. 1.
- Vollmer, K.: Fachwörterbuch für ErzieherInnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg im Breisgau: Herder, 2008.
- Voluntary Action Westminster (Hrsg.): Children´s Centres Outreach Team Home Visiting Safety Procedures. London: Voluntary Action Westminster, 2013.
- Wahrig-Burfeind, R. (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh & München: Wahrig, 2011.
- Walther, W. et al.: Langenscheidt Explorer Wörterbuch Englisch. Englisch – Deutsch Deutsch – Englisch. Berlin und München, 2006.
- Walper, S.: Belastungs- und Versorgungslagen von Familien mit Säuglingen und Kleinkindern im Spiegel der deutschen Prävalenzstudie. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): „Stellt die Frühe Kindheit Weichen?“ Tagungsbegleiter. Eine Veranstaltung des Instituts für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg und des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. 25.-26. September 2015, Universität Heidelberg. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen, 2015, S. 50-53.
- Walper, S.; Stemmler, M.: Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 21-45.

- Wehinger, U.: Das Konzept der Early Excellence Centres. In: Krenz, A. (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort 44. Ausgabe. München: Olzog, 2007, S. 1-13.
- Wehinger, U.: Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, England. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, Barbara Budrich, 2005, S. 175-186.
- Welcome Mamas e.V. (Hrsg.) (o.J.): Willkommen bei Welcome Mamas e.V. Verfügbar unter: <http://www.welcome-mamas.org/index.php/2-general/1-willkommen-bei-welcome-mamas-e-v> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017a): Wellcome in Zahlen. Verfügbar unter: <http://wellcome-online.de/ueber-uns/zahlen-und-fakten/zahlen/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017b): Zahlen und Fakten. Finanzierung. Verfügbar unter: <http://wellcome-online.de/ueber-uns/zahlen-und-fakten/finanzierung/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017c): Wirksamkeit. Verfügbar unter: <http://wellcome-online.de/ueber-uns/transparenz/wirksamkeit/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017d): Auszeichnungen. Wellcome ist ausgezeichnet. Verfügbar unter: <http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/zahlen-und-fakten/auszeichnungen/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017e): Fragen und Antworten. FAQs zu wellcome. Verfügbar unter: <http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/zahlen-und-fakten/faqs/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017f): Schirmherrschaft Bundeszentrale. Verfügbar unter: http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/schirmherrschaften/article.html?ADFRAME_MCMS_ID=95 [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017g): Schirmherrschaft Baden-Württemberg. Verfügbar unter: http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/schirmherrschaften/article.html?ADFRAME_MCMS_ID=94 [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017h): Das ist wellcome. Ein Sozialunternehmen. Verfügbar unter: <http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/das-ist-wellcome/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017i): Unsere Leitsätze. Verfügbar unter: <http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/das-ist-wellcome/leitsaetze/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017j): Geschichte. Verfügbar unter: <http://www.wellcome-online.de/ueber-uns/das-ist-wellcome/geschichte/index.html> [06.07.2017].
- Wellcome (Hrsg.) (2017k): wellcome – ein Social Franchise Pionier. Verfügbar unter: <http://wellcome-online.de/ueber-uns/organisation/social-franchise/index.html> [06.07.2017].

- Wellcome (Hrsg.): Wellcome. Jahres- und Wirkungsbericht 2016 in Anlehnung an den Social Reporting Standard. Hamburg: Wellcome gGmbH, 2017l.
- Wellcome (Hrsg.) (2016a): Praktische Hilfe nach der Geburt. Hilfe für Familien. Verfügbar unter: <http://wellcome-online.de/angebote-fuer-familien/praktische-hilfe-nach-der-geburt/index.html> [03.05.2016].
- Wellcome (Hrsg.) (2016b): Praktische Hilfe nach der Geburt – Das Wichtigste. Verfügbar unter: http://www.wellcome-online.de/ueberuns/presse/downloads/Das_Wichtigste_wellcome_Praktische_Hilfe.pdf [06.07.2017].
- Wellcome Kirchheim unter Teck e.V. (Hrsg.): Wellcome. Praktische Hilfe nach der Geburt. Ein Angebot der Familien-Bildungsstätte Kirchheim unter Teck e.V. Landkreis Esslingen. Flyer. Kirchheim unter Teck: Wellcome Kirchheim unter Teck e.V., o.J.
- Welzien, S.: Familien stärken – Elternbildung in der Kita. In: Kindergarten heute Nr. 5, 2006.
- Wenzel, J. (2012): Eine Einführung in die Systemtheorie selbstreferentieller Systeme nach Niklas Luhmann. Verfügbar unter: <http://www.systemischeberatung.de/selbstreferentiell.htm> [15.04.2017].
- Whalley, M.: Early Excellence Centres: Ein globales Projekt. Heinz und Heide Dürr Stiftung Gala event 15 Jahre Early Excellence in Deutschland. Deutsche Übersetzung des Vortrags von Dr. Margy Whalley. Unveröffentlichtes Dokument. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung, 2016.
- Whalley, M.: Neue Betreuungsformen, neue Arbeitsweisen – das Pen Green Centre. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008a, S. 21-30.
- Whalley, M.: Eine Praxis, die auf festen Füßen steht. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008b, S. 31-53.
- Whalley, M.: Early Excellence Centre – Ein Ort für einen sicheren Start für Kinder und ihre Familien. Corby: Pen Green Zentrum, o.J.
- Whalley, M.; Arnold, C.: Parental Involvement in Education. Corby: Research, Development & Training Base, Pen Green Centre for Under 5s & their Families, 1997.
- Whalley, M.; Dennison, M.: Dialog und Dokumentation: Der Informationsaustausch und die Entwicklung eines anregungsreichen Curriculums. In: Whalley, M. und das Pen Green Team (Hrsg.): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“ – Modell in Kinder- und Familienzentren. Mit einer Einleitung von Annette Lepenies. Berlin: Dohrmann, 2008, S. 152-171.

- Williams, F.: Empowering parents. In: Anning, A.; Ball, M. (Hrsg.): Improving Services for young children. From Sure Start to Children's Centres. London: SAGE, 2008, S. 62-76.
- Winker, G.; Degele, N.: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript, 2009.
- Wolff, S.: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008, S. 334-348.
- Yeshurun, S.-A.: Kinder- und Jugendhilfe in England. In: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familien und Frauen (Hrsg.): Hilfen zur Erziehung im europäischen Vergleich – Wie wird ein Fall zum Fall? Europäische Fachtagung am 21. und 22. November 2005 in Mainz. Zusammenfassung der Vorträge. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familien und Frauen, 2005, S. 40-48.
- Ziegler, H.: Prävention und soziale Kontrolle. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Wiesbaden: Springer, 2013, S. 213-222.
- Zwahr, A. et al.: Präventiv. In: Brockhaus Enzyklopädie. Band 22., 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Leipzig und Mannheim: Brockhaus, 2006, S. 55.