

Helen Portmann, Linda Zaugg

Familien befähigen statt ersetzen

Das Potential der Kompetenzorientierten Familienarbeit (KOFA) hinsichtlich der Reduzierung einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung

Bachelorthesis der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit. Dezember 2012

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek». Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern. Der Verein ist verantwortlich für alle verlegerischen Aktivitäten.

**Schriftenreihe Bachelor- und Masterthesen der
Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit**

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor- und Masterthesen von Studierenden der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und vom Ressort Diplomarbeit der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit zur Publikation empfohlen wurden.

Helen Portmann, Linda Zaugg: Familien befähigen statt ersetzen. Das Potential der Kompetenzorientierten Familienarbeit (KOFA) hinsichtlich der Reduzierung einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung

© 2013 «Edition Soziothek» Bern
ISBN 978-3-03796-465-1

Verlag Edition Soziothek
c/o Verein Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Helen Portmann
Linda Zaugg

Familien befähigen statt ersetzen

Das Potential der Kompetenzorientierten Familienarbeit (KOFA) hinsichtlich der Reduzierung einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung



Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Abstract

In der schweizerischen ambulanten Kinder- und Jugendhilfe ist vor allem die längerdauernde Sozialpädagogische Familienbegleitung verbreitet. Mit der Kompetenzorientierten Familienarbeit, kurz KOFA, wurde in der Schweiz unter der Leitung von Kitty Cassée eine neue, aufsuchende Interventionsform implementiert. Sie ist durch eine kurze und intensive Hilfe im Alltag der Familien gekennzeichnet. Im Rahmen einer Studie der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Soziale Arbeit, wurde die KOFA evaluiert. Es hat sich unter anderem gezeigt, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit in 76% der Fälle eine drohende Fremdplatzierung verhindern kann.

In der vorliegenden Arbeit „Familien befähigen statt ersetzen“ wird die Kompetenzorientierte Familienarbeit analysiert und folgende Fragestellung bearbeitet: *Wie kann die Kompetenzorientierte Familienarbeit (KOFA) das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung reduzieren?* Die Arbeit fragt daher nach dem Potential der KOFA. Im Rahmen einer Literaturarbeit werden die Arbeitsweise, die Handlungsorientierungen und die theoretischen Grundlagen von KOFA erarbeitet und in Bezug auf die Fragestellung diskutiert. Die Kompetenzorientierte Familienarbeit basiert auf der in Holland entwickelten Methodik der Kompetenzorientierung und kennt drei Standardmodule: KOFA-Abklärung, KOFA-6-Wochen und KOFA-6-Monate. Jedes Modul ist in Phasen gegliedert, in denen mit bestimmten Instrumenten gearbeitet wird. Durch eine klare Phasierung und Manualisierung wird der Hilfeprozess strukturiert.

Die Hauptindikation der Kompetenzorientierten Familienarbeit ist eine erhebliche Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit des Familiensystems. Diese Ausgangslage spiegelt sich im Alltag von Familien mit Mehrfachproblematiken wieder. Sie sind mit herausfordernden Alltagssituationen konfrontiert, die sie mit den vorhandenen Handlungskompetenzen nicht oder unzureichend bewältigen können. Diese andauernde Überforderung birgt die Gefahr einer Kindeswohlgefährdung. Eine Form der Kindeswohlgefährdung ist die Vernachlässigung. Sie stellt der häufigste Grund für eine Fremdplatzierung nach Art. 310 ZBG dar. Eine Kindesvernachlässigung ist unter anderem auf mangelnde elterliche Kompetenzen zurückzuführen. Es ist das Ziel von KOFA, in der Zusammenarbeit mit der Familie ihre Kompetenzen bei der Bewältigung von Alltagssituationen zu erweitern und Kompetenzmängel zu verringern. Durch verschiedene Techniken der KOFA werden die kind-, handlungs-, selbst- und kontextbezogenen Kompetenzen der Eltern gestärkt und bestimmte Risikofaktoren für die Entstehung von Kindesvernachlässigung entschärft. Der Schwerpunkt der Techniken liegt im Erwerb von Fähigkeiten und in der Verbesserung der elterlichen Erziehungsfähigkeit. Durch die Stärkung der Eltern wird eine bestehende Kindesvernachlässigung reduziert. Indem das Kindeswohl gesichert und eine gesunde kindliche Entwicklung gewährleistet wird, kann eine drohende Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung verhindert werden.

Familien befähigen statt ersetzen

Das Potential der Kompetenzorientierten Familienarbeit (KOFA) hinsichtlich der Reduzierung einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Helen Portmann
Linda Zaugg

Bern, Dezember 2012

Gutachterin: Dr. Rahel Müller de Menezes

Vorwort

Es war ein persönliches Anliegen, im Rahmen der Bachelorarbeit ein Thema zu bearbeiten, das uns beide interessiert und gleichzeitig eine Relevanz für die Praxis aufweist.

Die vorliegende Arbeit kreist um drei Themen: Kindliche Entwicklung, Familie und Kinderschutz. Es sind Themen, für die wir in der Phase der Themensuche ein besonderes Interesse verspürten. Im Rahmen der Ausbildung haben wir das qualifizierte Referat zum Thema Pflegefamilie gehalten. Diese Arbeit hat eine erste vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema der Fremdplatzierung ermöglicht. Zudem hat es uns erste Erfahrungen in der Arbeit als Team gebracht und gezeigt, dass die Zusammenarbeit funktioniert.

Das zweite Praktikum haben wir beide in der gesetzlichen Sozialarbeit absolviert. Die Arbeit auf einem polyvalenten Sozialdienst hat das Interesse bezüglich des Kinderschutzes und speziell der Fremdplatzierung gefestigt. Diese persönlichen Hintergründe begründen die Themenwahl.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei unserer Fachbegleitung, Frau Dr. Rahel Müller de Menezes, für ihre angenehme Unterstützung bedanken. Die weiterführenden Anregungen und die wertvollen Informationen waren sehr hilfreich.

Ein weiterer Dank richtet sich an Herrn Manuel Müller und Herrn Dominic Trösch für ihre Bereitschaft, die Arbeit gegenzulesen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	4
Inhaltsverzeichnis	5
1. Einleitung	7
2. KOFA: Kompetenzorientierte Familienarbeit	10
2.1 Die Methodik der Kompetenzorientierung	10
2.1.1 Ressourcen.....	13
2.1.2 Fähigkeiten	13
2.1.3 Kompetenz.....	14
2.2 Kompetenzanalyse	15
2.3 Indikation und Ziele von KOFA	17
2.4 Handlungsorientierungen für die Kompetenzorientierte Familienarbeit	18
2.4.1 Lebensweltorientierung	19
2.4.2 Empowerment und Partizipation.....	21
2.5 Die drei Standardmodule von KOFA	22
2.5.1 KOFA-Abklärung.....	23
2.5.2 KOFA-6-Wochen.....	23
2.5.3 KOFA-6-Monate.....	24
2.6 Phasen von KOFA	25
2.6.1 Informationsphase.....	25
2.6.2 Veränderungsphase.....	28
2.6.3 Abschlussphase.....	29
2.7 KOFA-Module, Phasen und Instrumente im Überblick	30
2.8 Die Familie als Adressatin der KOFA	33
2.8.1 Was ist Familie?.....	33
2.8.2 Funktionen und Aufgaben von Familie	34
2.8.3 Wandel der Familie	35
2.8.4 Familien mit Mehrfachproblematiken.....	37
3. Entwicklungstheoretische Grundlagen von KOFA	39
3.1 Was ist Entwicklung?	39
3.2 Entwicklung als Interaktionsprozess zwischen Mensch und Umwelt	40
3.3 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	40
3.3.1 Determinanten von Entwicklungsaufgaben	41
3.3.2 Drei Grundannahmen des Konzepts	42
3.3.3 Entwicklung durch Bewältigung.....	44
3.3.4 Entwicklungsaufgaben von Kindern	45
3.3.5 Entwicklungsaufgaben von Eltern	47
3.4 Resilienz	49
3.4.1 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept.....	49
3.4.2 Individuelle und familiäre Resilienz	52
4. Lerntheoretische Grundlagen von KOFA	56
4.1 Was bedeutet Lernen?	56
4.2 Die operante Lerntheorie	58
4.2.1 Lernen durch Verstärkung.....	60

4.2.2	Lernen durch Bestrafung.....	61
4.2.3	Voraussetzungen für die Wirksamkeit der operanten Konditionierung.....	62
4.3	Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura.....	63
4.3.1	Lernen am Modell	64
5.	Kindliche Entwicklung im Kontext von Familie.....	69
5.1	Die Rechte des Kindes.....	69
5.2	Das Kindeswohl.....	71
5.3	Die Grundbedürfnisse des Kindes	72
5.3.1	Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen	73
5.3.1.1	Die Bindungstheorie.....	74
5.3.2	Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit.....	79
5.3.3	Das Bedürfnis nach individuell zugeschnittenen Erfahrungen	80
5.3.4	Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen.....	81
5.3.5	Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen	81
5.4	Familie und Erziehung	82
5.4.1	Was ist Erziehung?	83
5.4.2	Elterliche Erziehungsstile	84
5.4.3	Erziehungsfähigkeit der Eltern	87
6.	Fremdplatzierung als Folge von Kindesvernachlässigung.....	93
6.1	Kindesvernachlässigung	93
6.1.1	Vier Formen von Kindesvernachlässigung	94
6.1.2	Folgen für die kindliche Entwicklung	95
6.1.3	Risikofaktoren für die Entstehung von Kindesvernachlässigung.....	96
6.2	Kindeswohlgefährdung.....	99
6.3	Der zivilrechtliche Kinderschutz.....	101
6.4	Die Fremdplatzierung.....	102
6.4.1	Rechtliche Grundlagen.....	102
6.4.2	Gründe für eine Fremdplatzierung.....	104
6.4.3	Kritische Bemerkung zur Fremdplatzierung.....	106
7.	Eltern stärken	108
7.1	Wie können die Eltern gestärkt werden, um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten?.....	108
7.2	Wie kann die KOFA Eltern stärken?.....	114
7.2.1	Techniken der Veränderungsphase	114
7.2.2	Techniken und Kompetenzbereiche im Vergleich.....	122
7.2.3	Kriterien für eine wirksame Intervention	126
8.	Schlussfolgerungen.....	127
8.1	Beantwortung der Fragestellung.....	127
8.2	Grenzen von KOFA und weiterführende Fragen	133
8.3	Bezug zur Sozialen Arbeit.....	134
8.4	Persönliches Schlusswort	136
9.	Quellenverzeichnis	137
10.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	145

1. Einleitung

Es ist die Leitidee der UNO-Kinderrechtsdeklaration, dass jedes Kind die Chance einer gesunden Entwicklung hat. Jedem Kind soll die Möglichkeit gegeben sein, sich „[...] gesund und natürlich in Freiheit und Würde körperlich, geistig, moralisch, seelisch und sozial zu entwickeln“ (Inversini, 2010, S. 368).

Die Pflege, Fürsorge und Erziehung von Kindern ist in der Schweiz im Zivilgesetzbuch (ZGB) geregelt. Grundsätzlich sind die Eltern die Inhaber der elterlichen Sorge. Durch Art. 301 und 302 ZGB wird ihnen primär die Verantwortung für das Aufwachsen des Kindes übertragen. Die Familie gilt als der wichtigste Ort für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Sie soll Schutz, Geborgenheit und Nähe gewährleisten.

Eltern sehen sich heute mit Lebensbedingungen konfrontiert, die schwierig zu bewältigen sind. Fehlende normative Richtlinien für Erziehung und die zunehmende Schwächung verwandtschaftlicher und nachbarschaftlicher Unterstützungssysteme schaffen eine Unsicherheit, die sich auf die Erziehungsgestaltung der Eltern auswirkt. Sie fühlen sich zunehmend verunsichert und sehen sich einem grossen Erziehungsdruck ausgesetzt.

Die entstehenden Schwierigkeiten von Elternschaft und Erziehung können für das Kind zu Gefährdungssituationen führen. Eine ungenügende Betreuung der Kinder und/oder unzureichende Förderung und Unterstützung der kindlichen Entwicklung bilden Umstände, von denen die Gefahr einer Kindesvernachlässigung ausgeht.

Es kann festgestellt werden, dass die Familie neben den entwicklungsfördernden Aspekten von Nähe, Schutz und Geborgenheit auch die Gefahrenquelle einer Kindesvernachlässigung in sich trägt. Die Familie als Entwicklungskontext des Kindes ist daher durch Ambivalenzen gekennzeichnet.

Auf dem Bild der Umschlagseite¹ erscheint die Familie einerseits als Einheit, die harmoniert. Andererseits ist sie als Schattenbild zu erkennen. Das Bild spiegelt für uns diese Ambivalenzen der Familie wieder.

¹ Bildquelle: SBB Sozialtherapeutische Beratungsstelle Betreuungsverein e.V. (o. J). *Familienhilfe*. Zugriff am 15.11.2012 auf <http://www.sbb-mainz.de/index.html>.

Die Kompetenzorientierte Familienhilfe, kurz KOFA, stellt für die Schweiz eine neue Interventionsform der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe dar. Die Methodik der Kompetenzorientierung hat ihren Ursprung in Holland. Kitty Cassée hat sie für den schweizerischen Kontext adaptiert und eingeführt. Zwischen 2007 und 2009 wurde von der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) eine Studie zur Wirkung von KOFA durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass in 76% der Fälle eine drohende Fremdplatzierung verhindert werden konnte. (Cassée et al., 2010, S. 57) Die Verhinderung von Fremdplatzierungen ist eines der vier Ziele der Kompetenzorientierten Familienarbeit.

Das Ergebnis der Studie von der ZHAW und die oben dargestellten Befunde führen zu folgender Fragestellung: *Wie kann die Kompetenzorientierte Familienarbeit (KOFA) das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung reduzieren?*

Daraus lassen sich folgende Unterfragen formulieren:

- a. Was ist Kompetenzorientierte Familienarbeit (KOFA)?
- b. Was sind Kriterien für eine gesunde Entwicklung des Kindes?
- c. Was ist Kindesvernachlässigung?
- d. Wann wird eine Fremdplatzierung von Kindern vorgenommen (was sind die Gründe für eine Fremdplatzierung)?
- e. Wie können die Eltern gestärkt werden, um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten, beziehungsweise eine Kindesvernachlässigung zu reduzieren?
- f. Wie kann die KOFA diese Leistung erbringen?

Die Unterfragen sind für den Aufbau der Arbeit leitend. Als erstes Thema der Arbeit wird im zweiten Kapitel die Kompetenzorientierte Familienarbeit vorgestellt. In diesem Kapitel stützen wir uns vor allem auf die Literatur von Cassée (2010) und Cassée et al. (2009). In den einzelnen Teilkapiteln werden unter anderem die Methodik der Kompetenzorientierung, die Indikation und Ziele der Kompetenzorientierten Familienarbeit, ihre Handlungsorientierungen sowie die drei Standardmodule von KOFA mit ihren Phasen und Instrumenten erläutert. Ebenfalls im zweiten Kapitel folgen Ausführungen zur Familie als Adressatin der KOFA.

Nach Cassée et al. (2009) basiert die Kompetenzorientierte Familienarbeit auf entwicklungs- und lerntheoretischen Grundlagen. Sie bilden den Inhalt des dritten und vierten Kapitels. Innerhalb der entwicklungstheoretischen Grundlagen nehmen die Konzepte der Entwicklungsaufgaben und der Resilienz eine wichtige Rolle ein.

Bei den lerntheoretischen Grundlagen wird der operanten Konditionierung und der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura eine besondere Bedeutung beigemessen. Diese Schwerpunktsetzung vollzieht Cassée in ihrer Literatur und wird von uns übernommen.

Die ersten vier Kapitel der Arbeit dienen der Darstellung der Kompetenzorientierten Familienarbeit, ihren methodischen Merkmalen und theoretischen Grundlagen. Sie beantworten die Unterfrage a.

Das Kapitel fünf dient der Beantwortung der Unterfrage b. Anhand der Rechte des Kindes, dem Kindeswohl und den Grundbedürfnissen des Kindes werden Themen erarbeitet, die zur Beantwortung der Frage hinsichtlich einer gesunden Entwicklung des Kindes benötigt werden. Bei den Ausführungen zu den Grundbedürfnissen des Kindes beziehen wir uns auf Brazelton und Greenspan.

Nach dieser kindspezifischen Perspektive wird der Blick auf die Familie als Entwicklungskontext geweitet und zum Thema „Familie und Erziehung“ geschrieben. Bearbeitete Themen sind die Erziehung, Erziehungsstile sowie die Erziehungsfähigkeit der Eltern. In diesen Kapiteln beziehen wir uns wiederholt auf die Autoren Fuhrer und Tschöpe-Scheffler.

Die Überschrift des sechsten Kapitels lautet „Fremdplatzierung als Folge von Kindesvernachlässigung“. Im ersten Unterkapitel wird die Kindesvernachlässigung thematisiert. Nach einer Begriffsklärung werden die Formen und die Folgen sowie die Risikofaktoren für die Entstehung von Vernachlässigung dargelegt. Als inhaltliche Grundlage dieses Kapitels dient das Buch von Galm, Hess und Kindler. Anschliessend wird auf die Kindeswohlgefährdung, den zivilrechtlichen Kinderschutz und die Fremdplatzierung als zivilrechtliche Massnahme eingegangen. Da es sich um rechtliche Themen handelt, beziehen wir uns in diesen Unterkapitel vermehrt auf Häfeli. Nach dem Kapitel sechs werden die Unterfragen c und d ebenfalls beantwortet sein.

Im siebten Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Eltern gestärkt werden können, um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten, beziehungsweise eine Kindesvernachlässigung zu reduzieren. Die Frage ist im Hinblick auf die Fragestellung zentral, da sie die Basis für ihre Beantwortung darstellt. In diesem Kapitel beziehen wir uns auf Texte von Fuhrer, Schneewind und Tschöpe-Scheffler. Ebenfalls im Kapitel sieben werden die Techniken der Veränderungsphase von KOFA erläutert und mit den Erkenntnissen des vorherigen Kapitels verknüpft. Das siebte Kapitel liefert die Antworten auf die Unterfragen e und f.

Das achte Kapitel beinhaltet die Schlussfolgerungen der Arbeit. Nach der Beantwortung der Fragestellung werden die Grenzen von KOFA dargelegt und weiterführende Fragen formuliert. Vor dem persönlichen Schlusswort wird der Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt.

2. KOFA: Kompetenzorientierte Familienarbeit

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit, kurz KOFA, ist für die Schweiz eine neue Form der aufsuchenden Familienarbeit. Kennzeichnend für die KOFA ist die kurze und intensive Arbeit mit Familien in besonders belastenden Situationen. Die Kompetenzorientierte Familienarbeit wurde von Kitty Cassée² entwickelt und entstammt der Methodik der Kompetenzorientierung.

Die KOFA bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. In den nächsten Kapiteln werden wichtige Fachbegriffe definiert und erläutert. Ziel ist, die Bedeutung der Begriffe zu verstehen, damit das Verständnis für Kompetenzorientierung und Kompetenzorientierte Familienarbeit wächst. Als weitere zwei Kapitel folgen die Kompetenzanalyse als Merkmal der Kompetenzorientierung sowie die Indikation und Ziele der Kompetenzorientierten Familienarbeit. Schliesslich werden die Handlungsorientierungen von KOFA sowie deren Module, Phasen und Instrumente erläutert. Ein kurzer Blick auf die Familie als Adressatin von KOFA rundet das Kapitel zur Kompetenzorientierten Familienarbeit ab.

2.1 Die Methodik der Kompetenzorientierung

Die Methodik der Kompetenzorientierung ist die für den deutschen Sprachraum angepasste Version des Kompetenzmodells, das in Holland vom PI Research Institut³ entwickelt wurde. In den Niederlanden hat sich das Kompetenzmodell in den letzten 30 Jahren als Hauptmethodik der Kinder- und Jugendhilfe etabliert. Kitty Cassée hat das Kompetenzmodell für den deutschen Sprachraum weiterentwickelt und unter der neuen Bezeichnung *Kompetenzorientierung* eingeführt. (Cassée, 2010, S. 13)

Die Kompetenzorientierung ist eine Methodik der Kinder- und Jugendhilfe. Cassée, Los-Schneider und Spanjaard definieren Methodik als „[...] ein theoretisch begründetes Ordnungs- und Handlungsmodell, das als Standard bei mehreren Leistungserbringern zur Anwendung kommt. Eine Methodik umfasst Arbeitsschritte und Verfahren für die Diagnostik, Planung und Gestaltung sowie die Evaluation von Interventionen“ (Cassée et al., 2009, S. 16). Nach dieser Definition ist die Kompetenzorientierung ein Handlungsmodell, das konkrete Instrumente und Verfahren bereitstellt, um Informationen zu erheben und daraus Interventionen abzuleiten und zu evaluieren. (Cassée et al., 2009, S. 16; Cassée, 2010, S.13)

² Kitty Cassée, Prof. Dr. phil. ist in Holland geboren. Sie hat in Holland und in der Schweiz gelebt und Medizin, Soziologie, Sozialpsychologie und Sozialpädagogik studiert. Seit 1981 arbeitet Cassée als Dozentin an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit. (Cassée, 2010, S. 4)

³ Das PI Research Institut ist ein Institut für die Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Praxiskonzepten der Kinder- und Jugendhilfe in Holland. Die Einführung und Verbreitung des Kompetenzmodells lief über das PI Research Institut. (Cassée, 2010, S. 13)

Daraus wird ersichtlich, wie umfassend die Methodik der Kompetenzorientierung ist. Sie beinhaltet die Schritte der Indikationsstellung, der Interventionsplanung und -durchführung sowie der Evaluation. Die Informationen und Daten, welche für die Indikation und Interventionsgestaltung erforderlich sind, werden mittels standardisierter Instrumente erhoben. Indem die Kompetenzen und die Lebensbedingungen der Klienten und Klientinnen erfasst werden, wird der Hilfebedarf bei der Erstaufnahme genau festgestellt. (Cassée, 2010, S. 25-28)

Cassée macht zur Methodik der Kompetenzorientierung folgende Aussage: „Von speziellem Interesse ist dabei, wie Kompetenzen in der Bewältigung von Alltagssituationen erfasst und erweitert, und wie Kompetenzmängel durch gezielte Intervention behoben oder verringert werden können“ (Cassée, 2010, S. 13). Es ist ein Ziel der Kompetenzorientierung, mittels massgeschneiderten Interventionen eine gelingende Bewältigung der alltäglichen Aufgaben zu ermöglichen. (Cassée, 2010, S. 28)

Die Begriffsklärung von Kompetenzorientierung als Methodik weist auf eine methodisch strukturierte, dokumentierte und evaluierte Arbeitsweise hin. In der Schweiz ist eine solche Vorgehensweise in der Arbeit mit Familien noch wenig verbreitet. In der schweizerischen ambulanten Kinder- und Jugendhilfe ist vor allem die Sozialpädagogische Familienbegleitung verbreitet. Nach Cassée et al. stellt sie eine längerdauernde, wenig strukturierte Form der Familienarbeit dar, die mit einer Vielzahl von Methoden ausgestaltet ist. Oftmals werden die Ressourcenorientierung und bestimmte systemische Konzepte als theoretische Grundlagen genannt. Dennoch fehlen konkrete und ausformulierte Instrumente, sodass die Sozialpädagogische Familienbegleitung nach Cassée et al. nur rudimentär eine Methodik darstellt. (Cassée et al., 2009, S. 15-16)

Die Methodik der Kompetenzorientierung kennt in der Kinder- und Jugendhilfe drei Anwendungsmöglichkeiten. So findet die Kompetenzorientierung Anwendung im Kontext der *Ambulanten Intensiven Begleitung mit Jugendlichen*, kurz *AIB* sowie als *Kompetenzorientierung in stationären Settings*, *KOSS*. Der dritte Einsatz der Methodik liegt in der Arbeit mit Familien. Hierfür verwendet Cassée die Bezeichnung *Kompetenzorientierte Familienarbeit*, kurz *KOFA*.⁴ (Cassée et al., 2009, S. 16; Cassée, 2010, S. 13-15)

⁴ Die Entwicklung, die Implementierung und die Evaluation der Kompetenzorientierten Familienarbeit in der Schweiz erfolgte im Rahmen einer Studie der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Soziale Arbeit. Das Forschungsprojekt startete im Jahr 2007 und wurde in Zusammenarbeit mit fünf Praxisorganisationen durchgeführt. Der entsprechende Schlussbericht erschien im November 2010. (Cassée, 2010, S. 237)

Der letzte Abschnitt macht den zentralen Unterschied zwischen Kompetenzorientierung einerseits und Kompetenzorientierter Familienarbeit andererseits deutlich. Die Kompetenzorientierung ist die übergeordnete Methodik der KOFA. Cassée (2010) schrieb zur Methodik der Kompetenzorientierung ein entsprechendes Praxisbuch mit theoretischen Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen. Eine konkrete Anwendung der Kompetenzorientierung ist die Kompetenzorientierte Familienarbeit. Sie wird im KOFA-Manual (Cassée et al., 2009), dem Handbuch für Kompetenzorientierte Familienarbeit, inhaltlich erläutert.

Begriffsklärung: Kompetenz

Für ein grundlegendes Verständnis von Kompetenzorientierung ist die Klärung des Begriffs Kompetenz zentral. Nachfolgend werden zwei Begriffsdefinitionen wiedergegeben. Cassée bezieht sich in der Begriffsklärung von Kompetenz unter anderem auf die Autoren Hinsch und Pfingsten:

Unter Kompetenz verstehen wir die Verfügbarkeit und die Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Ressourcen, die in konkreten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen und die von der sozialen Umwelt als akzeptabel bewertet werden. (Hinsch & Pfingsten, 2002; zitiert nach Cassée, 2010, S. 29)

Eine weitere Definition von Kompetenz, auf die Cassée zurückgreift, ist jene von van der Knapp. „Kompetenz heisst: Personen verfügen über genügend Fähigkeiten und nutzen diese, um die Aufgaben, mit denen sie im täglichen Leben konfrontiert sind, adäquat zu bewältigen“ (van der Knapp, 2003; zitiert nach Cassée, 2010, S. 29).

In der Begriffsklärung von Kompetenz greifen Hinsch und Pfingsten auf den Ausdruck *Resource*, van der Knapp auf den Begriff *Fähigkeit* zurück. Es ist ersichtlich, dass beide Definitionen zwischen der Verfügbarkeit einerseits und der Nutzung von Ressourcen/Fähigkeiten andererseits unterscheiden. Es fällt zudem auf, dass bei beiden Definitionen die Art und Weise der Bewältigung von sozialen Situationen entscheidend dafür ist, ob Kompetenz vorliegt oder nicht. Um die Begriffe Kompetenz, Ressourcen und Fähigkeiten zu differenzieren und voneinander abzugrenzen, werden sie nachfolgend erläutert. Wie aus den Definitionen zu entnehmen ist, baut Kompetenz auf Ressourcen und/oder Fähigkeiten auf. Daher werden diese Begrifflichkeiten als erstes erklärt.

2.1.1 Ressourcen

Der Begriff Ressource hat sich in der Sozialen Arbeit zu einem Schlüsselbegriff entwickelt und ist in verschiedenen theoretischen Konzepten verbreitet. Es ist eine Aufgabe der Sozialen Arbeit, Ressourcen zu mobilisieren und (weiter-) zu entwickeln, damit Menschen in ihrer Bedürfnisbefriedigung und Entwicklung unterstützt werden. (Miller, 2000, S. 28-29)

Der französische Begriff Ressource enthält *source* (*Quelle*) als Wortbestandteil. Zudem lässt sich seine Bedeutung vom lateinischen Verb *resurgere* (*hervorquellen*) herleiten. Ressourcen sind aktuell verfügbare Potentiale oder Stärken, welche die Entwicklung wesentlich unterstützen. (Lenz & Kuhn, 2011, S. 276)

Miller (2000, S. 29) geht von sechs Ressourcenkategorien aus. Sie unterscheidet zwischen:

- Materiellen und instrumentellen Ressourcen
- Körperlichen, kognitiven und psychomotorischen Ressourcen
- Psychischen Ressourcen
- Sozialen Ressourcen
- Kulturellen Ressourcen
- Ökologischen Ressourcen

Weiter unterscheidet Miller zwischen Ressourcen, die innerhalb oder ausserhalb des Individuums liegen (Miller, 2000, S. 29). Auch Cassée unterscheidet zwischen in der Person verfügbaren und aus der Umwelt erschliessbaren Ressourcen. Die individuellen Ressourcen sind als Ausstattungsmerkmale der Person zu verstehen und ermöglichen die Entwicklung von Fähigkeiten. Die äusseren Ressourcen bieten Anregungen und Chancen zur Ausbildung von Fähigkeiten. (Cassée, 2010, S. 30)

Ressourcen werden auch als Schutzfaktoren bezeichnet. Faktoren, welche die Entwicklung belasten oder behindern, werden Risikofaktoren genannt. (Cassée et al., 2009, S. 30)

Unter dem Kapitel zu den entwicklungstheoretischen Grundlagen (S. 40ff) wird vertieft auf die Konzepte der Schutz- und Risikofaktoren eingegangen.

2.1.2 Fähigkeiten

Aus dem obigen Abschnitt ist bereits bekannt, dass Fähigkeiten auf der Basis von individuellen und äusseren Ressourcen entstehen. Fähigkeiten umfassen alles, was eine Person denken, fühlen, wollen oder tun kann. Cassée subsumiert darunter auch die Begriffe der Fertigkeit und der Motivation. (Cassée et al., 2009, S. 26; Cassée, 2010, S. 30)

Der Gebrauch von Fähigkeiten in konkreten Situationen führt zum Begriff der Kompetenz. Fähigkeiten werden dann als Kompetenzen bezeichnet, wenn es gelingt, konkrete Aufgaben entsprechend den Anforderungen zu bewältigen. (Cassée, 2010, S. 3; Miller, 2000, S. 26) Dieser Zusammenhang zwischen Fähigkeit und Kompetenz leitet zum nächsten Abschnitt über.

2.1.3 Kompetenz

Mit den Definitionen nach Hinsch und Pfingsten und van der Knapp wurde Kompetenz bereits ein erstes Mal erläutert. Die erfolgte Begriffsklärung von Ressourcen und Fähigkeiten hat den Begriff Kompetenz inhaltlich eingeordnet.

Cassée bezieht sich bei den Ausführungen zu Kompetenz zudem auf Jäger (Jäger, 2002; nach Cassée, 2010, S. 33). Jäger unterscheidet bei Kompetenz zwischen Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz. Als Oberbegriff für die verschiedenen Kompetenzdimensionen verwendet er den Begriff der Handlungskompetenz. Cassée verzichtet auf den Oberbegriff der Handlungskompetenz, weil sie die methodischen Fähigkeiten in der Fachkompetenz verortet. Sie differenziert zwischen Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz. Als Oberbegriff der verschiedenen Dimensionen beschränkt sie sich auf Kompetenz. (Cassée, 2010, S. 33)

Nach Cassée umfasst die *Sozialkompetenz* alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für einen konstruktiven Umgang mit anderen Menschen benötigt werden und für ein zufriedenstellendes Zusammenleben erforderlich sind. Eine Teilfähigkeit der Sozialkompetenz ist die soziale Wahrnehmung. Soziale Wahrnehmung bedeutet, Situationen und Personen angemessen wahrzunehmen und ihre Signale adäquat zu interpretieren. Weitere Teilfähigkeiten dieser Kompetenzdimension sind Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung sowie Fähigkeiten in Bezug auf Gruppen-, Team- und Führungssituationen. (Cassée, 2010, S. 33-34)

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine reflexive Distanz zur eigenen Person sind der *Selbstkompetenz* zuzuordnen. Selbstkompetenz bedeutet, die eigenen Verhaltensweisen, Gefühle und Gedanken wahrzunehmen und die persönlichen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen zu kennen. Als weitere Aspekte sind die Selbstständigkeit, Selbstkontrolle wie auch die Selbstverantwortung und -steuerung zu nennen. (Cassée, 2010, S. 33/35)

Die dritte Kompetenzdimension ist jene der *Fachkompetenz*. Sie bezieht sich auf das grundlegende Wissen und die elementaren Fertigkeiten, die im privaten Leben und in der beruflichen Tätigkeit verwendet werden. Darunter fällt beispielsweise das elementare Allgemeinwissen wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder das entsprechende Spezialistenwissen für das berufliche Leben.⁵ (Cassée, 2010, S. 33)

⁵ Es ist ersichtlich, dass jede Kompetenzdimension mehrere Teilfähigkeiten beinhaltet. Für eine detaillierte Auflistung aller Teilfähigkeiten der einzelnen Kompetenzdimensionen wird an dieser Stelle auf Cassée, 2010, S. 34-36 verwiesen.

Cassée et al. stellen den Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz in einem Schema dar, das an dieser Stelle wiedergegeben wird.

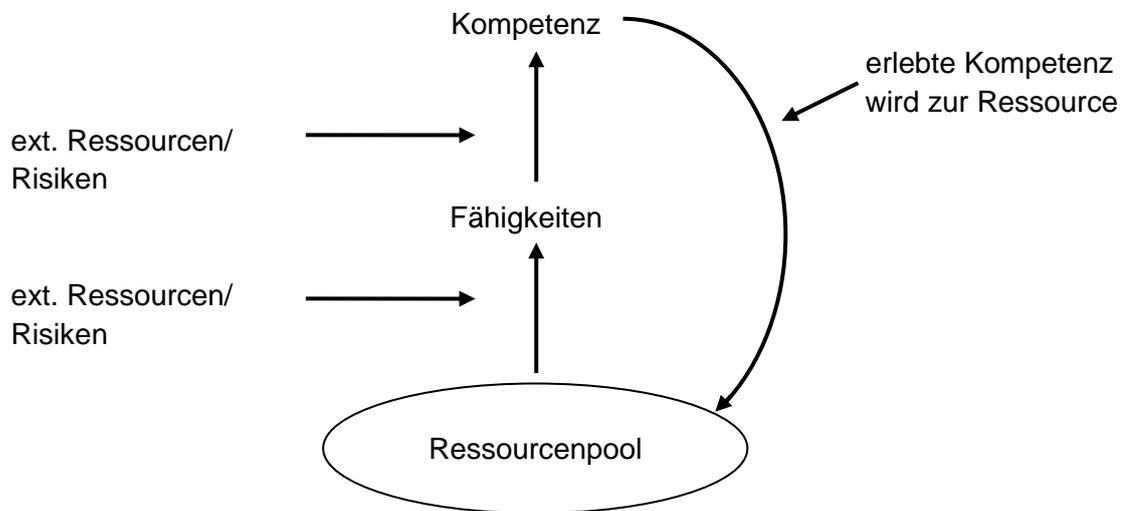


Abbildung 1: Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz nach Cassée et al. (2009, S. 26)

Nach Cassée et al. ist das Verhältnis von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz ein dynamisches Zusammenspiel, das sich als Kreislauf darstellen lässt. Individuelle Ressourcen sind bei einer Person als Ausstattungsmerkmale vorhanden. Der Ressourcenpool wird zudem durch externe Ressourcen ergänzt. Individuelle und äussere Ressourcen bilden die Basis für die Entwicklung von Fähigkeiten. Diese wiederum manifestieren sich in der Bewältigung von konkreten Aufgaben als Kompetenz. Im Sinne des Kreislaufs wird die erlebte Kompetenz als Ressource abgespeichert. (Cassée et al., 2009, S. 26)

2.2 Kompetenzanalyse

Die Kompetenzanalyse bildet das Kernelement der Kompetenzorientierung. Sie kann zu Diagnosezwecken genutzt werden und dient dazu, die Kompetenz einer Person zu beurteilen (Cassée et al., 2009, S. 49). Bei der Durchführung einer Kompetenzanalyse werden sechs Faktoren untersucht:

- Die zu bewältigenden Aufgaben
- Die vorhandenen Fähigkeiten
- Der Einfluss von Schutzfaktoren (intern)
- Der Einfluss von Schutzfaktoren (extern)
- Der Einfluss von Risikofaktoren (intern)
- Der Einfluss von Risikofaktoren (extern)

Die Abbildung der Kompetenzbalance zeigt auf, in welchem Zusammenhang die einzelnen Faktoren zueinanderstehen.

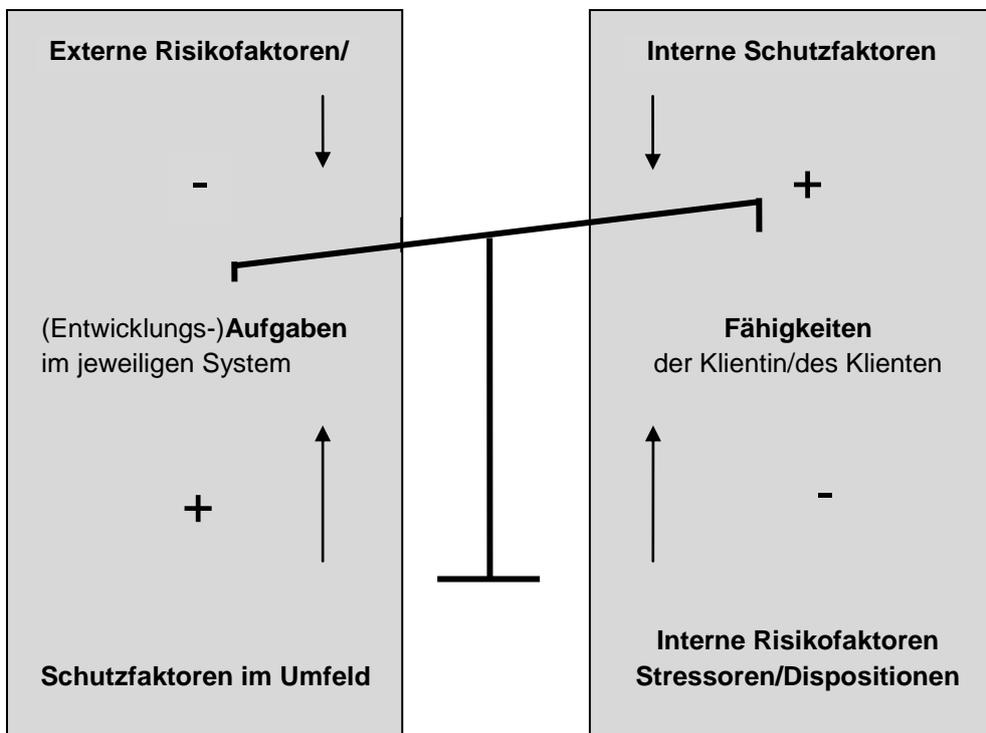


Abbildung 2: Kompetenzbalance nach Cassée (2010, S. 44)

Je nachdem wie die einzelnen Faktoren ausgeprägt sind, ergibt sich ein anderes Bild der Kompetenzbalance. Die Schutzfaktoren wirken sich positiv auf die Kompetenzbalance aus und können den Einfluss von Risikofaktoren abschwächen. Kann eine Person die an sie gestellten Aufgaben mit den verfügbaren Fähigkeiten bewältigen, ist die Balance im Gleichgewicht. Das Verhalten der Person in der entsprechenden Situation gilt als kompetent. Ist das Verhältnis zwischen Schutz- und Risikofaktoren ungünstig und reichen die vorhandenen Fähigkeiten nicht aus, um die anstehenden Aufgaben zu bewältigen, steht die Balance im Ungleichgewicht. Gleichzeitig wird ersichtlich, bei welchen Faktoren Entwicklungsbedarf besteht. Dementsprechend kann die weitere Unterstützung geplant werden. (Cassée, 2010, S. 44-45)

Zentraler Bestandteil der Kompetenzanalyse sind die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben. Sie werden unter den theoretischen Grundlagen im dritten Kapitel differenziert vorgestellt. Da die Kompetenzanalyse nach Cassée das Kernelement der Kompetenzorientierung darstellt, wurde sie an dieser Stelle vorgestellt. Im Zusammenhang mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben wird sie erneut aufgenommen und diskutiert.

2.3 Indikation und Ziele von KOFA

Das Hauptanliegen der Kompetenzorientierten Familienarbeit besteht darin, Probleme und Schwierigkeiten in der Familie, Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie Ressourcen und Schutzfaktoren beim Kind und in dessen Lebenswelt differenziert abzuklären. Je nach Indikation werden daraus die weiteren Interventionsschritte bestimmt. (Cassée et al., 2010, S. 12)

Die konkreten Schwierigkeiten in der Familie, bei denen Kompetenzorientierte Familienarbeit angezeigt ist, sind nach Cassée et al. die folgenden:

- Erziehungsprobleme der Eltern
- Verhaltensprobleme der Kinder
- Gewalt gegen Kinder
- Suchtprobleme der Eltern
- Psychische Erkrankung der Eltern und/oder der Kinder
- Geistige Behinderung der Eltern und/oder Kinder
- Beziehungsprobleme der Eltern
- Gesellschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit

„Hauptindikation für die aufsuchende Familienintervention ist in jedem Fall die erhebliche Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit des Familiensystems. Die Bewältigung der alltäglichen Aufgaben ist ernsthaft gefährdet und/oder es besteht Unklarheit über die Sicherheit der Kinder“ (Cassée et al., 2009, S. 21). In dieser Situation können die Alltags- und Entwicklungsaufgaben von Eltern und Kindern mit den vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten nicht ausreichend bewältigt werden. Die Kompetenzbalance steht in dieser Situation im Ungleichgewicht.

Es ist daher ein Ziel von KOFA, die Familie mit bestimmten Techniken zu befähigen, damit die anstehenden Aufgaben des Alltags bewältigt werden können. Die Techniken werden im Kapitel 7.2.1 vorgestellt. Durch die KOFA-Interventionen soll die kritische Situation entschärft und die Funktionsfähigkeit der Familie wiederhergestellt werden. Für die Kompetenzorientierte Familienarbeit ist die Sicherung des Kindeswohls prioritär. Gleichzeitig muss die Sicherheit aller Familienmitglieder gewährleistet sein. (Cassée et al., 2009, S. 20; Cassée, 2010, S. 237)

Ein weiteres Ziel von KOFA besteht darin, Fremdplatzierungen von Kindern zu vermeiden oder aber erfolgte Platzierungen zu verkürzen, respektive Rückplatzierungen zu ermöglichen. Je nach Verlauf der Interventionen ist es zudem die Aufgabe von KOFA, Anschlussmassnahmen zu empfehlen. (Cassée et al., 2010, S. 12-13)

Für die Arbeit mit Familien sind nach Cassée et al. (2009, S. 17-20) bestimmte Handlungsorientierungen unerlässlich. Die Kompetenzorientierte Familienarbeit orientiert sich unter anderem an den *Grundrechten* und den *Grundbedürfnissen* des Kindes. Diese zwei Handlungsorientierungen werden in Kapitel 5.1 und 5.3 eigenständig aufgegriffen.

Im Folgenden werden die drei weiteren Handlungsorientierungen der Kompetenzorientierten Familienarbeit vorgestellt. Ein kurzer Blick auf die *Lebensweltorientierung* dient dazu, die KOFA als aufsuchende Familienarbeit einzuordnen. Anschliessend werden mit der *Partizipation* und dem *Empowerment* zwei weitere Handlungsorientierungen erläutert.

2.4 Handlungsorientierungen für die Kompetenzorientierte Familienarbeit

Die Bezeichnung *Handlungsorientierungen* legt nahe, dass sie der Orientierung innerhalb des methodischen Handelns dienen und einen Ausgangspunkt für die Kompetenzorientierte Familienarbeit darstellen. „Diese Maximen bilden die verbindliche Basis für Interventionen in Familien und sind Richtschnur zur Beurteilung des Kindeswohls. Alle Arbeitsschritte, Verfahren und Instrumente der KOFA-Interventionen sind auf der Basis der Handlungsorientierungen ausgestaltet“ (Cassée et al., 2009, S. 17).

Durch die KOFA-Interventionen sollen die Eigenkräfte sowie die Funktionsweise der Familie gestärkt und deren Handlungskompetenzen gefördert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die KOFA im Alltag der Familie an. Sie wird als aufsuchende Familienarbeit bezeichnet. (Cassée et al., 2009, S. 20; Cassée, 2010, S. 237) Eine grundlegende Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit Problemfamilien ist, dass Beratungsstellen, welche sogenannte Komm-Strukturen aufweisen, von Familien mit belastenden Lebenssituationen oftmals nicht wahrgenommen werden. Aus diesem Grund ist die aufsuchende Familienarbeit sehr zentral, um Familien mit Mehrfachproblematiken erreichen zu können. (Rösler, 2012, S. 70)

2.4.1 Lebensweltorientierung

Das Handlungskonzept der Sozialen Arbeit, das einen aufsuchenden Charakter hat, ist die Lebensweltorientierung, kurz LWO. Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit geht auf den Pionier Hans Thiersch zurück. Sie differenzierte sich in den 1980er Jahren aufgrund der Pluralisierung der Lebenslagen und der Individualisierung der Lebensverhältnisse aus. Diese soziologischen Theorien bilden die Grundlagen der Lebensweltorientierung und werden im Kapitel 2.8.3 näher erläutert. (Stimmer, 2006, S. 78; Thiersch et al., 2005, S. 165) Der Ort, wo die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ansetzt, ist der Alltag. Er stellt die Wirklichkeit der Menschen dar und ist für ihre Lebenswelt bestimmend. Der Alltag, den alle Menschen haben, besteht aus einer Vielzahl von Problemen, Aufgaben sowie Anforderungen, die bewältigt werden müssen. (Thiersch et al., 2005, S. 168) Das Ziel der Lebensweltorientierung ist, einen gelingenden Alltag, beziehungsweise eine gelingende Lebensbewältigung der Klienten und Klientinnen, zu ermöglichen (Thiersch et al., 2005, S. 164).

In der Lebensweltorientierung bildet der Alltag der Menschen den Ort sozialpädagogischer Interventionen. Nach Cassée et al. (2009, S. 68-69) ist die aufsuchende Familienarbeit ein sehr intensiver und fachlich anspruchsvoller Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit mit Familien. Sozialpädagogisches Handeln setzt demnach bei den Fachkräften der Sozialen Arbeit und somit auch bei den Fachkräften der KOFA eine bestimmte Haltung voraus. Bei der Arbeit in der Familie werden Eindrücke über das Fühlen, Denken und Handeln anderer Personen gesammelt und die Fachkräfte erhalten einen Einblick in ein sehr intimes Beziehungssystem. In der Familienarbeit sind daher ein grosses Taktgefühl sowie Achtung und Respekt gegenüber dem Leben der Familie erforderlich. Weiter soll die Familie stets als Expertin ihrer Lebenswelt betrachtet werden. (Woog, 2004, S. 98-99)

Sozialpädagogische Hilfe im Alltag der Familie ist angezeigt, wenn ihre eigenen Ressourcen zur Problembewältigung nicht mehr ausreichen. Sozialpädagogische Interventionen sollen einen gelingenden Alltag der Klienten/der Klientinnen ermöglichen und ein Scheitern verhindern. Weiter zielen die Interventionen im Alltag darauf ab, eine Form des Zusammenlebens zu finden, die für alle Familienmitglieder erträglich ist. Die Familie wird dabei unterstützt, ihre Leistungsfähigkeit wiederherzustellen. Die Hilfe im Alltag steht dabei immer unter der Maxime, dass „[...] der Klient prinzipiell kompetent ist, sein eigenes Leben zu leben“ (Galuske, 2009, S. 144). Diese Haltung widerspiegelt eine ressourcenorientierte Sichtweise und gesteht dem Klienten/der Klientin genügend Fähigkeiten zu, um seinen/ihren Alltag bewältigen zu können.

Die Lebensweltorientierung betrachtet den Menschen immer in drei Dimensionen.

Dimensionen der Lebensweltorientierung

Die alltägliche Lebenswelt ist durch folgende drei Dimensionen strukturiert: *Erfahrungen der Zeit, des Raumes* und *der sozialen Beziehungen*. Der Bezug zu der *Zeit* findet die Lebensweltorientierung im Lebenslauf eines Menschen. Die Bezüge zwischen den Lebensphasen sind brüchig, die Zukunftsperspektiven offen und riskant. Daher steht die Orientierung an der Gegenwart und den damit verbundenen Bewältigungsaufgaben und Kompetenzen im Zentrum. (Grunwald & Thiersch, 2004, S. 32-33; Thiersch et al., 2005, S. 171)

Weiter handelt die Lebensweltorientierung in der Dimension des *Raumes*. Das bedeutet, dass Menschen eingebettet in ihren räumlichen Verhältnissen wahrgenommen werden. Hierzu gehört beispielsweise die Wohnung, die Nachbarschaft oder der Stadtteil. Die Lebensweltorientierung versucht, unattraktive und/oder deprivierende Lebensräume zu öffnen und mit Hilfe der vorhandenen Ressourcen zugänglich zu machen.

Die letzte Dimension beschreibt die *sozialen Beziehungen*. Die Lebensweltorientierung sieht demnach den Menschen in seiner Familie, in seinem Freundeskreis oder in sozialen Netzwerken. (Grunwald & Thiersch, 2004, S. 33-34; Thiersch et al., 2005, S. 172)

Zudem kann die LWO in die fünf Strukturmaximen der *Prävention, Alltagsnähe, Integration, Dezentralisierung* und *Partizipation* konkretisiert werden.

Strukturmaximen der Lebensweltorientierung

Bei der *Prävention* lässt sich zwischen der allgemeinen und speziellen Prävention unterscheiden. Die allgemeine Prävention zielt darauf ab, die Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu fördern. Die spezielle Prävention „[...] sucht nicht erst zu helfen, wenn Schwierigkeiten sich dramatisieren oder verhärten, sondern rechtzeitig und vorausschauend bereits dann zu agieren, wenn sie zu erwarten sind, also in Situationen besonderer Überforderung und Belastung [...]“ (Thiersch et al., 2004, S. 173).

Weiter soll die Lebensweltorientierung *Alltagsnähe* garantieren. Die Angebote sollen für die Klienten und Klientinnen zugänglich und erreichbar sein. Eine weitere Maxime, welche die Struktur der Lebensweltorientierung beschreibt, ist die *Integration*. Sie bezweckt eine Nichtausgrenzung und somit die Anerkennung von Andersartigkeit. Die *Dezentralisierung/Regionalisierung* und die *Vernetzung* verweisen auf eine Hilfe vor Ort. Als letzte Strukturmaxime wird die *Partizipation* genannt, die auf verschiedene Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der beteiligten Personen verweist. (Grunwald & Thiersch, 2004, S. 26-28; Thiersch et al., 2005, S. 173-174)

Es kann festgestellt werden, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit in der Arbeit mit der Familie zum einen die drei Dimensionen berücksichtigt und zum anderen die Strukturmaximen der Lebensweltorientierung erfüllt.

Zum Konzept der LWO machen Grundwald und Thiersch folgende Aussage: „Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt darauf, Menschen in ihren Verhältnissen, in ihren Ressourcen, in ihren vorenthaltenen Partizipationschancen und ihren Schwierigkeiten des Alltags zu sehen“ (Grundwald & Thiersch, 2004, S. 5).

Wie das Zitat nach Grundwald und Thiersch aufzeigt, sieht die Lebensweltorientierung den Menschen in seinem Alltag, zielt auf Partizipation ab und ist ressourcenorientiert. Nach Cassée et al. (2009, S. 19) bilden Partizipation und Empowerment zwei weitere handlungsleitende Prinzipien von KOFA. Sie werden im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

2.4.2 Empowerment und Partizipation

Empowerment kann mit Befähigung und Ermächtigung übersetzt werden. Es kann als Ziel von Empowerment genannt werden, dass Menschen ihren Lebensalltag wieder so selbstständig wie möglich bewältigen können. Beim Empowerment geht es darum, den Klienten/die Klientin zu befähigen, einen eigenen Beitrag zur Problemlösung zu leisten. Diese Veränderung wird mit dem Ausdruck *Hilfe zur Selbsthilfe* erklärt. Das Konzept Empowerment orientiert sich nicht an Defiziten und Problemen, sondern an den Ressourcen der beteiligten Personen. (Stimmer, 2000, S. 50-51)

Ein Zitat nach Herriger soll den Begriff des Empowerments verdeutlichen: „Empowerment befähigt Menschen, Komplikationen, Belastungen, Unüberschaubarkeiten, Probleme in eigener Kraft zu bewältigen, eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen und ein nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren [...]“ (Herriger, 1996; zitiert nach Neuffer, 2009, S. 23). Das Zitat macht deutlich, dass der Grundsatz von Empowerment in der Befähigung und Stärkung von Menschen liegt.

Die Aufgaben der Fachkräfte der Sozialen Arbeit, und demnach auch von KOFA, bestehen darin, Menschen zu beraten, zu unterstützen, zu begleiten sowie die verborgenen Ressourcen und Fähigkeiten der Menschen zu (re-)aktivieren. (Cassée et al., 2009, S. 19; Stimmer, 2000, S. 51)

Dabei lässt sich der Empowerment-Ansatz nicht losgelöst von Partizipation betrachten. Partizipation meint Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung und Mitbestimmung. Nach Cassée et al. sollen die Klienten und Klientinnen bewusst am Hilfeprozess beteiligt sein, damit die Selbstbestimmung gewahrt werden kann. Dadurch sollen Gefühle von Hilflosigkeit, Machtlosigkeit und Fremdbestimmung auf ein Minimum beschränkt werden. (Cassée et al., 2009, S. 19)

Nach Cassée et al. betont eine empowerment- und partizipationsorientierte Hilfestellung weder die Bedürftigkeit noch die Abhängigkeit der Klienten und Klientinnen. Sie stellt die Bedürfnisse, Ressourcen und Fähigkeiten des Familiensystems ins Zentrum. (Cassée et al., 2009, S. 19)

Cassée et al. sehen in den Handlungsorientierungen Empowerment und Partizipation auch Grenzen. Beispielsweise endet der Ansatz des Empowerments dort, wo Gewalt oder Selbstgefährdung hinzukommen. Eine solche Ausgangslage erfordert den Einsatz von sozialer Kontrolle und schützende Interventionen müssen eingeleitet werden. Eine zweite, nennenswerte Grenze des Empowerments- und Partizipationsansatzes liegt vor, wenn Freiwilligkeit fehlt und Zwang vorhanden ist. (Cassée et al., 2009, S. 20)

Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich die Kompetenzorientierung den Handlungsmaximen der Partizipation und des Empowerments verpflichtet. (Cassée, 2010, S. 49)

Empowerment und Partizipation sind für sozialpädagogische Interventionen unerlässlich (Herriger, 2006; nach Cassée et al., 2009, S. 19). Im nächsten Kapitel werden die drei Standardmodule als Interventionsformen der Kompetenzorientierten Familienarbeit ausgeführt.

2.5 Die drei Standardmodule von KOFA

Die drei Standardmodule stellen in der schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe eine Innovation dar (Cassée, 2010, S. 237). Für alle Module ist relevant, dass zumindest ein Elternteil (leibliche Eltern, Adoptiv- oder Pflegeeltern) für die Zusammenarbeit mit der KOFA-Fachkraft verfügbar und bereit ist. Besonders bei angeordneten Interventionen ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit nicht immer gegeben und muss daher in der Startphase entwickelt werden. (Cassée et al., 2009, S. 53)

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit kennt folgende drei Standardmodule: KOFA-Abklärung (4 Wochen), KOFA-6-Wochen und KOFA-6-Monate (Cassée et al. 2009, S. 53).

Bevor die einzelnen Module dargestellt werden, können für sie grundlegende Merkmale zusammengefasst werden. Angelehnt an die Handlungsorientierungen finden die Interventionen im Alltag der Familien statt und beziehen das soziale Netzwerk mit ein. Sie ermöglichen Lern- und Veränderungsprozesse und setzen dort an, wo die Familie steht. Die Interventionen müssen jederzeit das Kindeswohl berücksichtigen. Die Kompetenzorientierte Familienarbeit sieht ihre Aufgabe darin, die gesamte Situation der Familie abzuklären und Hilfestellungen zu bieten, damit die Familie den Alltag (wieder) selbstständig bewältigen kann. (Cassée, 2010, S. 237)

2.5.1 KOFA-Abklärung

Die Fachkraft der Kompetenzorientierten Familienarbeit verbringt während der Abklärungsphase 40 Stunden in der Familie. Davon ist sie bei einem Einsatz mindestens 10 Stunden am Stück präsent. Weiter sind die Fachstellen der KOFA rund um die Uhr erreichbar und bei Bedarf werden Abend- und Wochenendeinsätze geleistet. Neben der Arbeit in den Familien investiert die KOFA-Fachkraft Zeit für die Fallbegleitung, die Supervision, die Vor- und Nachbearbeitung sowie die Aktenführung. Ebenfalls zeitintensiv ist das Verfassen des Schlussberichtes, inklusive der Empfehlungen für die nächsten Schritte. (Cassée et al., 2009, S. 53-54)

Die Abklärungsphase dauert vier Wochen und dient dazu, Informationen über die Familie und deren Lebensbedingungen und Alltag zu sammeln. In dieser Zeit macht sich die KOFA-Fachkraft ein Bild über den familiären Alltag, die Eltern-Kind-Interaktion und die Erziehungsfähigkeit der Eltern. Die Fachkraft erhält zudem Kenntnisse über die Entwicklungschancen und den Entwicklungsstand des Kindes sowie über das familiäre Netzwerk. Die gesammelten Informationen dienen als Basis für die anschliessenden Interventionen. (Cassée et al., 2009, S. 53/65)

„Die Abklärung ist gedacht für Familien, in denen die Sicherheit und das Kindeswohl für Kinder/Jugendliche beurteilt werden sollen“ (Cassée et al., 2009, S. 53). Sie wird eingeleitet, wenn die zuweisende Stelle durch Gespräche mit der Familie nicht genügend sichere Informationen hinsichtlich den Lebensbedingungen und den Problemlagen sammeln konnte.

Die Abklärung ist bei folgenden Problemlagen der Familien indiziert: Gewalt, psychische Probleme der Eltern, Suchtprobleme, leichte Behinderung der Eltern oder Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Mithilfe des Moduls der KOFA-Abklärung können die Lebensbedingungen und Entwicklungschancen der Kinder erfasst werden. (Cassée et al., 2009, S. 53-54; Cassée et al., 2010, S. 10)

Nach einer abgeschlossenen KOFA-Abklärung können nach Cassée die Module KOFA-6-Wochen, KOFA-6-Monate sowie andere oder gar keine Interventionen folgen (Cassée, 2010, S. 241).

2.5.2 KOFA-6-Wochen

Während dem sechswöchigen Intensivprogramm ist die KOFA-Fachkraft während 80 Stunden in der Familie präsent. Auch hier sind neben der Arbeit in der Familie die Fallbearbeitung, die Supervision, die Vor- und Nachbearbeitung sowie das Verfassen eines Zwischen- und Abschlussberichtes sehr zeitintensiv.

Das 6-Wochen-Programm kann nach Cassée et al. gewählt werden, wenn in der Familie Gründe wie Überforderung der Eltern, Vernachlässigung, Gewalt, Sucht, psychische Erkrankung, Trennung, Scheidung oder ein Problemverhalten eines Kindes vorliegen. Zudem wird KOFA-6-Wochen eingesetzt, wenn eine Fremdplatzierung in Erwägung gezogen wird. (Cassée et al., 2009, S. 54)

Das sechswöchige Intensivprogramm richtet sich an Familien, die sich in einer belastenden Situation befinden, die sie mit eigener Kraft nicht mehr bewältigen können.

„Das Programm erfasst die Kompetenzprofile⁶ sowie die Schutz- und Risikofaktoren in der Familie und verbessert durch die lernintensive Präsenz vor Ort die Fähigkeit der Familienmitglieder, die Aufgaben des Alltages selber zu bewältigen“ (Cassée et al., 2009, S. 54). Mittels der sechswöchigen Intervention soll in der familiären Entwicklung ein *Spurwechsel* (Cassée et al., 2009, S. 54) bewirkt werden. Dysfunktionale Strukturen und Prozesse werden bewusst gemacht und Alternativen sollen erarbeitet werden. Zudem bildet die Arbeit an konkreten Zielen den Schwerpunkt dieses Moduls. (Cassée et al., 2009, S. 54-55; Cassée, 2010, S. 243)

2.5.3 KOFA-6-Monate

Auch in diesem Programm umfasst die Präsenz der KOFA-Fachkraft 80 Stunden. Sie erfüllt Teilleistungen, die sich mit jenen der oberen Module decken.

Das Modul KOFA-6-Monate richtet sich ebenso wie das Modul KOFA-6-Wochen an Familien in einer stark belastenden Situation. Nach Cassée et al. sind die Gründe für eine Intervention mit jenen von KOFA-6-Wochen vergleichbar. Der Unterschied zu KOFA-6-Wochen besteht darin, dass die Familien über genügend Fähigkeiten verfügen, die Anregungen der Fachkraft und die Veränderungsschritte selbstständig umzusetzen, auch ohne die Präsenz der Fachkraft. (Cassée et al., 2009, S. 55) Oftmals sind diese Voraussetzungen in den Familien aber nicht gegeben. Aus diesem Grunde erachten Cassée et al. die Reihenfolge KOFA-6-Woche mit anschließendem 6-Monate-Programm als lerneffizienter. (Cassée et al., 2009, S. 55).

Das Kindeswohl darf im 6-Monate-Programm nicht gefährdet sein. Dennoch ist eine gesunde Entwicklung nicht mehr gewährleistet. (Cassée et al., 2009, S. 55)

⁶ Mithilfe der Informationen, die in der Abklärungsphase gesammelt wurden, kann für jedes Familienmitglied, das im Hilfeprozess involviert ist, ein Kompetenzprofil erstellt werden. Durch das Profil wird sichtbar, wie gut die Eltern, respektive die Kinder, mit dem Bewältigen von Entwicklungsaufgaben zurechtkommen. (Cassée, 2010, S. 112) Das Kompetenzprofil (**KP**) ist ein Instrument der KOFA und wird auf S. 31-32 erläutert.

Auch in diesem Programm werden die Schutz- und Risikofaktoren der Familie erfasst. Zu Beginn des sechsmonatigen Programms ist die Präsenz der Fachkraft sehr intensiv. In den weiteren Monaten werden die Besuche in grösserem Abstand geplant und ihre Dauer verkürzt. Weiter werden der Familie zwischen zwei Besuchen jeweils Hausaufgaben erteilt. Dadurch und mit der regelmässigen Präsenz der Fachperson kann die Fähigkeit der Familie, ihren Alltag selbstständig zu bewältigen, gefördert werden. Das Modul KOFA-6-Monate wird von Cassée et al. als intensives Lernprogramm bezeichnet. (Cassée et al., 2009, S. 55-56)

Ein wesentliches Merkmal der Kompetenzorientierten Familienarbeit ist ihre klare Phasierung. Innerhalb von KOFA werden drei Phasen unterschieden: Die Informationsphase, die Veränderungsphase und die Abschlussphase. In den nächsten Abschnitten werden diese Phasen erläutert.

2.6 Phasen von KOFA

Jedes KOFA-Modul ist in Phasen gegliedert. In diesen werden spezifische Ziele verfolgt und es kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz. Nach Cassée arbeitet die Methodik der Kompetenzorientierung mit manualisierten Instrumenten. Dabei sind die Instrumente logisch und zeitlich strukturiert. Die Instrumente sind in Form von Rastern und Checklisten vorzufinden und systematisieren den Hilfeprozess. Dabei sind die Instrumente darauf ausgerichtet, die Ressourcen zu erfassen und die entsprechenden Verbesserungspunkte zusammenzutragen. Nicht alle Instrumente werden bei allen Familien angewendet. Dazu findet eine sinnvolle Selektion statt. (Cassée et al., 2009, S. 86; Cassée, 2010, S. 60/240) Die untenstehenden Tabellen (S. 30-32) sollen einen Überblick über die Instrumente, die dazugehörigen Phasen und Module der KOFA geben.

2.6.1 Informationsphase

In dieser Phase steht die Informationssammlung im Vordergrund. Die Informationen dienen schliesslich dazu, passende Interventionen einzuleiten. Nach Cassée et al. wird das Verfahren der Informationssammlung über eine Vielzahl von Instrumenten dokumentiert. (Cassée et al., 2009, S. 56)

Die Informationsphase umfasst folgende Hauptziele:

Auftragsklärung

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit ist eine Dienstleistung, die von verschiedenen Institutionen (z.B. Sozialdienst, Jugendamt, Jugendanwaltschaft) in Anspruch genommen werden kann. Die zuweisende Stelle muss eine KOFA-Intervention jeweils begründen.

Nach Cassée et al. können Interventionen nur dann erfolgreich sein, wenn eine präzise Indikation und ein klarer Auftrag vorliegen. Sobald die zuweisende Stelle der KOFA-Fachstelle einen Auftrag erteilt hat, informiert sie die Familie über die geplante Hilfe. Damit die KOFA-Fachstelle erste Kenntnisse über die Familie erhält, füllt die zuweisende Stelle zusammen mit der Familie das erste Formular aus. Dieses nennt sich Basisinformationen (**BI**). Anhand der Basisinformationen werden die Interventionen festgelegt. Der Hilfeprozess findet schliesslich in einem Dreieck zwischen der zuweisenden Stelle, der Familie und der KOFA-Fachstelle statt. Dabei werden die Aufgaben und Befugnisse klar verteilt und die Hilfe sorgfältig und transparent vorbereitet. Die Interventionen werden von der KOFA-Fachkraft durchgeführt. Dabei informiert sie die zuweisende Stelle regelmässig über den Verlauf der Hilfe und verfasst den Zwischenbericht (**ZB**) sowie den Schlussbericht (**SB**). (Cassée et al., 2009, S. 67-69)

Kennen lernen / Aufbau einer Arbeitsbeziehung

Der erste Kontakt der KOFA-Fachkraft mit der Familie dient dem Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung und ist daher für den weiteren Verlauf der Hilfe sehr entscheidend. Aus diesem Grund ist es relevant, den Erstkontakt sorgfältig vorzubereiten. Die Familienarbeiter und Familienarbeiterinnen müssen die kulturellen Gewohnheiten der Familie respektieren und sich an bestimmte Regeln halten. Die Fachperson begegnet der Familie mit einer respektvollen Haltung, ist offen, tolerant sowie in ihrer Position professionell. Ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen kommuniziert sie nicht. Weiter zeigt sie für eine Verunsicherung der Familie Verständnis.

Während dem Erstkontakt stellt die Fachperson sich, die KOFA, die Indikation, das Ziel und die Dauer der Intervention vor. Zudem wird die Familie darüber in Kenntnis gesetzt, dass Informationen nur mit ihrer Zustimmung weitergegeben werden. Von dieser Regel wird abgewichen, wenn die Sicherheit der Familie oder das Kindeswohl gefährdet ist. In diesem Fall kann die Fachkraft ohne die Zustimmung der Familie, aber in ihrem Wissen, Informationen an die zuweisende Stelle weiterleiten. (Cassée et al., 2009, S. 57/71-75; Cassée, 2010, S. 238)

Sammeln, Ordnen und Analysieren von Informationen

Die Familiensituation wird mittels Standardinstrumenten, die in der Tabelle (S. 31-32) dargestellt sind, erfasst und beurteilt. Die Familie wird in die Arbeit miteinbezogen sowie über die aktuellen und nächsten Schritte informiert. (Cassée, 2010, S. 238)

Das Sammeln und Analysieren von Informationen erfordert bei der Fachkraft zum einen die Fähigkeit der klientenzentrierten Gesprächsführung und zum anderen die Fähigkeit, Informationen in Beobachtungssituationen zu sammeln. Hinsichtlich der Gesprächsführung können einige Merkmale, die in der Arbeit mit Familien speziell beachtet werden müssen, aufgezeigt werden. So ist eine gute Gesprächsvorbereitung unerlässlich. Weiter soll die KOFA-Fachkraft stets offene Fragen stellen. Zudem ist die Technik des Paraphrasierens in der Arbeit mit Familien zentral. Für ein besseres Verständnis der Fachkraft, aber auch der Familienmitglieder, sollen die Aussagen stets zusammengefasst und visualisiert werden. (Cassée et al., 2009, S. 77-82)

Nach Cassée et al. (2009, S. 82) spielt die systematische Beobachtung in der Arbeit mit Familien eine bedeutende Rolle. Dadurch können die Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern, die Mimik, Gestik, Sprache etc., erfasst werden. Damit die Subjektivität bei Beobachtungen verringert werden kann, arbeitet die Kompetenzorientierte Familienarbeit mit Rastern. Dadurch kann die Beobachtung auf bestimmte Kategorien gelenkt werden.

In Zusammenhang mit der Beobachtung steht nach Cassée et al. auch der Aspekt der Kontrolle. Dazu machen Cassée et al. folgende Aussage:

KOFA-Fachpersonen treten nicht als mehr oder weniger neutrale Fachpersonen in eine Beobachtungssituation ein, sondern sie beobachten im Auftrag einer Behörde, die Antworten auf bestimmte Fragen zur Familie erhalten will. Es ist demzufolge verständlich, dass die Präsenz der Fachperson von der Familie auch als Bedrohung und als Kontrolle wahrgenommen wird. (Cassée et al., 2009, S. 84-85)

Dieses Zitat verweist darauf, dass der Prozess der Beobachtung transparent sein muss. Es ist relevant, dass die Beobachtungsdaten mit der Familie besprochen werden und geklärt wird, welche Informationen an Dritte weitergeleitet werden. (Cassée et al., 2009, S. 82-85)

Verbessern der Sicherheit

In vielen Fällen ist die Kompetenzorientierte Familienarbeit indiziert, wenn das Kindeswohl oder die Sicherheit der Kinder und Jugendlichen beurteilt werden müssen. Grundsätzlich werden in der Informationsphase keine Interventionen vorgenommen, ausser es liegt eine akute Gefährdungssituation vor.

Wenn die Fachperson bestimmte Risiken feststellt, werden diese beseitigt. Mängel in der Wohnung, wie keine Heizung, leicht zugängliche Suchtmittel oder gefährliche Elektrokabel, werden behoben. (Cassée, 2010, S. 238)

Praktische und materielle Hilfeleistung nach Bedarf

In einer stark belasteten Familie ist tendenziell keine entwicklungsförderliche Umgebung gewährleistet, da die Lebensbedingungen schwierig sind. Die Fachkraft leistet entsprechende Hilfestellungen, um die Mängel zu beseitigen. Diese Hilfe ist auf ein Minimum zu beschränken. (Cassée, 2010, S. 239)

Ziele erarbeiten und einen Arbeitsplan erstellen

Nach Cassée et al. arbeitet die Kompetenzorientierte Familienarbeit zielorientiert und geplant. Aus diesem Grund ist die Erarbeitung von Veränderungszielen in der Informationsphase bedeutsam. Die Ziele werden im Dreieck zwischen der Familie, der KOFA-Fachkraft und der zuweisenden Stelle festgelegt.

Mittels dieser Ziele kann schliesslich ein Arbeitsplan formuliert werden. Dieser besteht aus verschiedenen Arbeitspunkten, die sich an den **SMART**-Kriterien ausrichten. Die Arbeitspunkte sollen demnach **s**pezifisch, **m**essbar, **a**kzeptiert, **r**ealistisch und **t**erminiert sein.

Der ausformulierte Arbeitsplan wird an alle involvierten Personen des Dreiecks weitergeleitet. (Cassée et al., 2009, S. 97/107)

Die Informationsphase wird mit einem Zwischenbericht (**ZB**) abgeschlossen. Darin werden die Veränderungswünsche und Ziele der einzelnen Familienmitglieder sowie ihre Ressourcen und Fähigkeiten festgehalten. Auch Punkte, die in der Familie verbessert werden müssen, sind Bestandteil des Zwischenberichts.

Nach der Informationsphase tritt die Familie in die Veränderungsphase ein. Diese Phase wird im nächsten Abschnitt dargestellt. (Cassée et al., 2009, S. 109; Cassée, 2010, S. 239)

2.6.2 Veränderungsphase

In der Veränderungsphase arbeitet die Fachkraft zusammen mit der Familie an den Zielen, die in der Informationsphase festgelegt wurden. Dabei sind folgende Techniken zentral:

- Aufgaben erleichtern
- Fähigkeiten erwerben
- Gedanken und Gefühle beeinflussen
- Alltagsprobleme lösen
- Erziehungsfähigkeit verbessern
- Das soziale Netzwerk aktivieren

Diese Arbeitsweisen werden im Schlussteil der Arbeit ausführlich vorgestellt. Es wird deshalb darauf verzichtet, sie an dieser Stelle zu erläutern.

Nach Cassée et al. zielen alle Interventionen der Kompetenzorientierten Familienarbeit darauf ab, die Familienmitglieder zu aktivieren und sie für die Aufgaben des Alltags zu befähigen. Ziel ist, dass die Familie die Alltagsaufgaben wieder selbstständig oder mit Hilfe ihres Netzwerks bewältigen kann. Am Ende der Veränderungsphase wird bei Bedarf eine An-schlusshilfe gesucht. (Cassée et al., 2009, S. 57)

2.6.3 Abschlussphase

Die reguläre Hilfe wird abgeschlossen, wenn die Ziele in der vorangegangenen Phase erreicht wurden. Nach Cassée bedeutet der Abschluss einer Intervention nicht, dass alle Probleme in der Familie behoben sind. Vielmehr zeigt der Abschluss auf, dass die Ziele genügend gut erreicht werden konnten. Die Familie soll durch die Erweiterung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten in der Lage sein, den Alltag selbstständig oder mit einer weniger intensiven Unterstützung zu bewältigen. (Cassée, 2010, S. 239)

In der Abschlussphase wird von der KOFA-Fachperson ein Schlussbericht (**SB**) verfasst. Mit der Abgabe des Schlussberichtes übernimmt die zuweisende Stelle wieder die Zuständigkeit für die Familie.

Zum Abschluss der Intervention findet zwischen der zuweisenden Stelle, der Familie und der KOFA-Fachkraft eine Standortbestimmung statt. In dieser wird über den Schlussbericht und die erreichten oder nicht erreichten Ziele diskutiert. Weiter wird der gesamte Hilfeprozess reflektiert. Die Familienmitglieder werden beim Abschlussgespräch zudem darüber informiert, dass sich die Fachkraft nach drei, sechs und zwölf Monaten erneut bei ihnen melden wird. Diese Follow-up-Gespräche dienen dazu, die Nachhaltigkeit der KOFA-Interventionen zu evaluieren. Weiter erhält jedes Familienmitglied einen Gutschein für ein KOFA-Folgegespräch. (Cassée et al., 2009, S. 167-172)

In wenigen Fällen kann es auch zu einem ungeplanten Abschluss der KOFA-Intervention kommen. Gründe dafür sind beispielsweise eine fehlende tragfähige Arbeitsbeziehung oder eine erhebliche Gefährdung des Kindeswohls. In dieser Situation ist eine Weiterführung der Intervention unverantwortlich. Auch die Fachperson selber kann die Zusammenarbeit frühzeitig beenden, wenn sie ihre eigene Sicherheit in Gefahr sieht. (Cassée et al., 2009, S. 168)

Die verschiedenen Phasen finden sich in den Modulen wieder und werden durch Instrumente strukturiert. Diese Manualisierung ermöglicht eine professionelle Arbeitsweise mit der Familie und dient der Falldokumentation und -begleitung, der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen sowie der Qualitätssicherung. (Cassée, 2010, S. 240)

2.7 KOFA-Module, Phasen und Instrumente im Überblick

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Phasen, die dazugehörigen Module und die entsprechenden Instrumente.

Phase	Module	Dauer	Ziele	Instrumente
Informationsphase	KOFA-Abklärung	1-4 Wochen	-Die Indikation ist überprüft -Die Fachkraft hat alle Familienmitglieder kennengelernt	BI Basisinformationen LB Lebensbedingungen Eltern Informationen Eltern Kinder Informationen Kinder
	KOFA-6-Wochen	1-2 Wochen	-Eine tragfähige Arbeitsbeziehung ist aufgebaut	KP Kompetenzprofile, der Eltern und der Kinder in versch. Altersstufen
	KOFA-6-Monate	3-4 Wochen	-Die Familie wurde über die Arbeitsweise informiert -Die Sicherheit der Familie ist abgeklärt und wenn nötig verbessert -Die nötigen Informationen sind gesammelt und analysiert -Der Arbeitsplan ist erstellt und die Ziele sind formuliert (für KOFA-6-Wochen und KOFA-6-Monate)	DKA Diagnostische Kompetenzanalyse TR Tägliche Routine EKI Eltern-Kind-Interaktion IA Interaktionsanalyse NOTIZ Arbeitsnotiz ZB Zwischenbericht AP1 Arbeitsplan 1
Veränderungsphase	KOFA-6-Wochen	3-4 Wochen	-Die Ziele des Arbeitsplans sind realisiert und erreicht -Ein kindgerechtes Lebensumfeld ist sichergestellt	AP1 Arbeitsplan 1 PL Personalliste VIP -Karte NS Netzwerkschema NK Netzwerkkarte
	KOFA-6-Monate	3-4 Monate	-Das soziale Netzwerk ist beschrieben, genutzt und aktiviert	evtl. neue DKA evtl. weitere IA SHG Störende und Helfende Gespräche NOTIZ
Abschlussphase	KOFA-6-Wochen	1-Woche	-Absprachen mit dem unterstützenden Netzwerk sind erfolgt -Absprachen mit der zuweisenden Instanz und evtl. Übergabe an Anschlusshilfe sind erfolgt	SB Schlussbericht
	KOFA-6-Monate	1-Monat	-Follow-up-Gespräche sind vereinbart, der Gutschein ist abgegeben und der Schlussbericht ist erstellt	

Tabelle 1: Die KOFA-Module, Phasen und Instrumente im Überblick nach Cassée (2010, S. 245-246)

Die Tabelle zeigt auf, dass die Informationsphase Bestandteil von allen Modulen ist. Die Veränderungsphase und Abschlussphase finden allerdings nur in den zwei Modulen, KOFA-6-Wochen und KOFA-6-Monate, statt. Die Instrumente und die Ziele beziehen sich jeweils auf die KOFA-Phase. Diese klare Phasierung und Strukturierung der Kompetenzorientierten Familienarbeit erachten Cassée et al. als einen Qualitätsstandard. Der Arbeitsprozess wird mittels der Instrumente dokumentiert. Die Dokumentation dient dazu, den Arbeitsprozess transparent werden zu lassen. Die Instrumente dienen der Vor- und Nachbearbeitung der Fachkräfte und sind so gestaltet, dass sie wenig Zeit in Anspruch nehmen. Nach Cassée et al. soll möglichst viel Zeit für die Fach- und Klientenarbeit und möglichst wenig Zeit für administrative Tätigkeiten aufgewendet werden. (Cassée et al., 2009, S. 61)

Die Instrumente bilden in der Methodik der Kompetenzorientierten Familienarbeit einen zentralen Aspekt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sie an dieser Stelle im Überblick und mit einem kurzen Kommentar darzustellen.

Kürzel	Erläuterung
BI	Das Formular Basisinformationen wird von der zuweisenden Stelle zusammen mit der Familie so vollständig wie möglich ausgefüllt. Das Formular umfasst alle wesentlichen Informationen zur Familie, liefert die Grundlage für die Indikation und enthält bereits erste Ziele, die aus der Sicht der zuweisenden Stelle mit der KOFA-Intervention verfolgt werden sollen. Nach Cassée et al. soll dieses Formular für alle Beteiligten Transparenz schaffen, das Anmeldeverfahren verkürzen sowie Fallinformationen und damit die Grundlage für die Evaluation liefern. Weiter soll über dieses Formular die Indikation überprüft werden. Das Instrument BI ist das einzige Formular, das durch die zuweisende Stelle ausgefüllt wird. Die anderen Instrumente werden von der KOFA-Fachkraft in der Zusammenarbeit mit der Familie bearbeitet.
LB	Dieses Formular dient der Erfassung der Lebensbedingungen . Dazu zählen die Wohnverhältnisse, die finanzielle Situation, die Struktur des Alltags, die physische und psychische Sicherheit der Familienmitglieder sowie die Erziehungsfähigkeit der Eltern. Weiter dient dieses Formular der Beurteilung von Ressourcen und Risiken des Familiensystems und ist speziell darauf ausgerichtet, die Sicherheit und das Wohl des Kindes zu erfassen.
Eltern (M/V)	Das Formular erfasst die Informationen zur Situation und Problemsicht der Eltern . Es dient als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern und gibt Aufschluss über die Problemlagen und Ressourcen sowie über die Veränderungswünsche und -bereitschaft der Eltern.
Kinder	Mithilfe dieses Formulars werden Informationen über das Erscheinungsbild und die Situation des Kindes gesammelt.
KP-Eltern	Das Kompetenzprofil der Eltern bietet einen Überblick hinsichtlich der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben durch die Eltern. Für die jeweiligen Altersstufen der Kinder gibt es entsprechende Formulare.

KP-Kinder	Das Formular Kompetenzprofil Kinder gibt Aufschluss darüber, wie das Kind die altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben bewältigen kann.
DKA	Das Kürzel DKA steht für Diagnostische Kompetenzanalyse . Dieses Formular bildet die sechs Faktoren der Kompetenzanalyse ab. Es sind dies Aufgaben, Fähigkeiten, interne Schutz- und Risikofaktoren sowie externe Schutz- und Risikofaktoren. Das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren gibt Auskunft darüber, ob die Kompetenzbalance im Gleichgewicht ist oder nicht.
TR	Dieses Formular bietet die Grundlage zur Erfassung der täglichen Routine der Familie. Die Struktur des Alltags und die darin enthaltenen Chancen und Risiken für Lernen und Entwicklung sollen beurteilt werden.
EKI	Das Formular bietet einen Bewertungsbogen für die Eltern-Kind-Interaktion .
IA	Mithilfe des Formulars Interaktionsanalyse zwischen Eltern und Kindern können ungünstige Interaktionssequenzen in Alltagssituationen verändert werden.
NOTIZ	Das Formular NOTIZ füllt die KOFA-Fachkraft nach jeder Sitzung mit der Familie aus. Es dient der laufenden Selbstreflexion und der Sitzungsplanung. Zudem bildet es die Grundlage für Teambesprechungen und Supervisionen.
ZB	Der Zwischenbericht wird an die zuweisende Stelle weitergeleitet. Folgende Aspekte beinhaltet der Zwischenbericht: Die Problemsicht und die Veränderungswünsche der Eltern und Kinder, Aussagen über die Ressourcen zur Problembearbeitung, einen Überblick über die Lebensbedingungen und Kompetenzen sowie Informationen aus anderen Systemen.
AP	Der Arbeitsplan wird aus den erarbeiteten Zielen formuliert und beinhaltet verschiedene Arbeitspunkte, die in der Veränderungsphase bearbeitet werden.
PL, VIP, NK, NS	Die Personenliste , die VIP-Karte , die Netzwerkkarte und das Netzwerk-schema erfassen die Risiken und Ressourcen des sozialen Netzwerkes der Familie.
SHG	Die Störenden und Helfenden Gedanken der Eltern können mit diesem Formular herausgearbeitet werden.
SB	Die KOFA-Fachperson erstellt einen Schlussbericht . Die Informationen werden analysiert und die Zielerreichung wird beurteilt. Zudem werden bei Bedarf Anschlussmöglichkeiten formuliert.

Tabelle 2: KOFA-Instrumente im Überblick mit Kurzkommentar (Cassée et al., 2009, S. 86-87/90-95/99/125; Cassée, 2010, S. 224)

2.8 Die Familie als Adressatin der KOFA

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurde, versteht sich die Kompetenzorientierte Familienarbeit als eine Interventionsform der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe und findet im Alltag der Familien statt. In den nächsten Kapiteln sollen der Begriff der Familie definiert sowie ihre Funktionen und Aufgaben aufgezeigt werden. Weiter werden der Wandel der Familie und die damit einhergehenden, erhöhten Anforderungen thematisiert.

2.8.1 Was ist Familie?

Die Familie gilt als eine der elementarsten Basisinstitutionen der Gesellschaft. Dennoch gibt es weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Diskurs eine allgemein gültige Definition von Familie. Die Auffassungen, welche Merkmale für eine Familie kennzeichnend sind, gehen weit auseinander. (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.72; Petzold, 2002, S. 22)

Im 17. Jahrhundert wurde die Familie als Hausgemeinschaft, als den gesamten Hausstand eines Mannes bezeichnet. Das Familienleben, der Haushalt und der Wirtschaftsbetrieb wurden dabei nicht voneinander getrennt. Das Zusammenleben in der als Grossfamilie bezeichneten Hausgemeinschaft war streng patriarchalisch organisiert. Die Beziehungen untereinander waren eher kühl und distanziert und die Blutsverwandtschaft war kein Kriterium für Familienangehörigkeit. Zu dieser Zeit diente die Heirat der Erhaltung oder der Vergrößerung einer Hausgemeinschaft. Eine Heirat durfte nur innerhalb des Standes, der Klasse und der Zunft stattfinden. In der Folge war es einer grossen Anzahl von Erwachsenen nicht erlaubt zu heiraten, da es ihnen an Besitz, Erbe oder einem Beruf mangelte. (Kramer, 2006, S. 202; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.74-75; Schütze, 2010, S. 96)

Das heutige Verständnis von Familie ist massgeblich davon geprägt, dass sich im späten 18. und 19. Jahrhundert das Familienleben und die Erwerbsarbeit vermehrt räumlich voneinander trennten. Mit dem Übergang von der Hausgemeinschaft zu einer privatisierten Familie veränderte sich auch das Verhältnis der Ehepartner. Die zweckgebundene Ehe sowie deren standesrechtliche Beschränkung lösten sich zunehmend auf. Als Heiratsmotiv gewannen die Gefühle einem Partner gegenüber an Bedeutung. (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 74-75)

Schneewind charakterisiert die Familie als ein besonders schützenswertes und wichtiges soziales System. Ein Merkmal sozialer Systeme und daher auch des Systems der Familie, ist ihre Abgrenzung gegenüber anderen Systemen. Die Personen, die einem Familiensystem angehören, sind durch Beziehungen eng miteinander verbunden. Aus diesem Grund bezeichnet Schneewind die Familie als ein intimes, enges und relativ zeitstabiles Beziehungssystem, das sich durch die Kriterien der Abgrenzung, Privatheit, Dauerhaftigkeit und Nähe von anderen Beziehungssystemen abgrenzt. (Schneewind, 2010, S. 24-26)

Das Beziehungssystem Familie hat sich in den letzten Jahrhunderten aufgrund der steigenden Tendenz von Trennungen und Scheidungen sowie einem Wandel der Rollen-, Wert-, und Erziehungsmuster verändert. Die Familie zeigt sich heute in verschiedenen Facetten, wobei die biologische Kernfamilie bestehend aus Vater,- Mutter und Kind nicht mehr die dominante Familienform darstellt. Zur klassischen Kleinfamilie gesellen sich neue Familienformen wie Adoptivfamilien, Pflegefamilien, Ein-Eltern-Familien, Patchwork-Familien oder Mehrgenerationenfamilien. Die Veränderung der Familienformen lässt sich mit dem Begriff der Pluralisierung charakterisieren. (Andresen et al., 2010, S. 97-81; Fuhrer, 2007, S. 47-67; Petzold, 2002, S. 22-23; Smolka & Rupp, 2007, S. 220)

2.8.2 Funktionen und Aufgaben von Familie

Nach Tschöpe-Scheffler (2009, S. 23) stellt die Familie die entscheidende Werkstatt für die Persönlichkeit der Kinder dar und hat demnach einen grossen Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Sie gilt als den zentralen Ort des Aufwachsens, der individuellen Entwicklung sowie der Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse. Da der Mensch in den ersten Lebensphasen seine Bedürfnisse nicht selbstständig befriedigen kann, ist er auf liebevolle Fürsorge und Pflege anderer angewiesen. Für die Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse sind die Eltern zuständig. Sie müssen den Kindern emotionale Unterstützung, Sicherheit und Verlässlichkeit bieten. (Engelbert, 2006, S. 4; Schneewind, 2008, S. 257-258; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 29-30)

Die Familie leistet für die Gesellschaft wichtige Funktionen. Einerseits ist sie für die biologische Reproduktion unersetzlich. Andererseits kommt ihr die Aufgabe der Erziehung und Sozialisierung der Kinder zu. (Köbel & Walgenbach, 2012, S. 311)

Bezüglich der Sozialisation bildet die Familie einen besonderen Sozialisationskontext (Köbel & Walgenbach, 2012, S. 311). Im Sozialisationsprozess erwirbt und erlernt das Individuum Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Sozialisation meint einen lebenslangen Prozess, während dem sich ein menschlicher Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit entwickelt. Es kann zwischen der primären und sekundären Sozialisation unterschieden werden. Die primäre Sozialisation bezieht sich auf die Lernphase, die das Individuum in seiner Kindheit durchläuft. Die sekundäre Sozialisation befähigt ein bereits primär sozialisiertes Individuum, sich als erwachsene Person an neue Erwartungen anpassen zu können. (Andresen et al., 2010, S. 42; Reimann et al., 1991, S. 140-143) Die Familie gilt demnach als elementare, primäre Sozialisations- und Erziehungsinstanz. Dabei findet die Erziehung in der Primärsozialisation statt. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 31)

Wie die Erziehung finden auch die ersten Bindungs- und Beziehungserfahrungen in der Primärsozialisation statt. Die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind ist eine Kernaufgabe der Familie. Über diese Bindungen werden dem Kind berufliche, moralische sowie politische Werte und Einstellungen vermittelt. Emotionale Bindungen stellen für das Kind die wichtigste Grundlage zur Entwicklung einer autonomiefähigen Persönlichkeit dar. (Fuhrer, 2005, S. 19-21; Neuenschwander, 2011, S. 72; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 31) Im Kapitel 5.3.1 wird ausführlich auf das Bindungsbedürfnis des Kindes eingegangen.

Ein Zitat nach Neuenschwander fasst die Aufgabe der Familie zusammen: „Zusammenfassend lässt sich der Auftrag der Eltern mit der primären Sozialisation ihrer Kinder umschreiben. Kinder erlernen in der Familie Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) sowie wichtige Einstellungen, was ihnen erlaubt, sich in unserer Gesellschaft sozial angemessen zu verhalten“ (Neuenschwander, 2011, S. 72).

Durch den gesellschaftlichen Wandel hat sich auch das System der Familie verändert. Das nächste Teilkapitel soll den familiären Wandel erläutern.

2.8.3 Wandel der Familie

Der Wandel des Familienlebens und der Familienformen kann mit der Individualisierungsthese von Ulrich Beck und damit mit den Stichworten der Pluralisierung und Enttraditionalisierung erklärt werden (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 10).

Mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert und der damit einhergehenden Trennung von Arbeits- und Familienleben begannen sich die traditionellen Bindungen aufzulösen. Dieser Wandel wird als Enttraditionalisierung bezeichnet. Die Menschen müssen sich nicht mehr über ihre Zugehörigkeit zur Familie oder der sozialen Klasse definieren. In einer stets komplexer werdenden Welt rückt das Individuum, seine Eigeninitiative und Eigenverantwortung ins Zentrum. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 10) Individualisierung bedeutet, dass sich „[...] die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck, 1986, S. 216).

Mit der Individualisierung der Lebensverhältnisse ist die Familie mit neuen Herausforderungen konfrontiert (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 10).

Durch die Individualisierung und die Pluralisierung bieten sich den Kindern und Eltern auf der einen Seite viele Chancen zur Selbstverwirklichung, da Lebensentscheidungen selbstständig getroffen werden können.

Auf der anderen Seite entstehen jedoch auch eine Pflicht und allenfalls ein Zwang, Entscheidungen selbstständig zu treffen und die herausfordernden Lebenslagen zu bewältigen. (Fuhrer, 2005, S. 16) In dieser Situation kann ein Scheitern nicht mehr den strukturellen Verhältnissen zugeschrieben werden, sondern wird als ein individuelles Versagen wahrgenommen. Aus diesem Grund wird die Individualisierung oftmals als ein ambivalenter Prozess bezeichnet, da die Lebensführung zu einem individualisierten Projekt mit Risiken und Chancen wird. (Beck, 1986, S. 218; Fuhrer, 2007, S. 17; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 11)

Durch die Individualisierung und Pluralisierung der Familien-, Handlungs- und Entscheidungsformen kommt es zu einem Verlust von Handlungswissen und leitenden Normen. Dies wiederum führt zu Handlungsunsicherheiten und Überforderung. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 12)

Nach Fuhrer bringt die individualisierte Gesellschaft Freiheiten für den Einzelnen, wie auch einen Verlust von sozial einbindenden Gemeinschaften und emotionaler Geborgenheit. Jeder Einzelne benötigt deshalb einen Lebensbereich, in dem das hohe Mass an Eigenverantwortlichkeit und Selbstdisziplinierung kompensiert werden kann. (Fuhrer, 2005, S. 18) „Dieser Ort bildet in unserer Gesellschaft die Familie, die Partnerbeziehung, für die Kinder die Beziehung und die Kontinuität der Bindung zu ihren Eltern“ (Fuhrer, 2005, S. 18).

Es kann festgehalten werden, dass durch einen steigenden Individualisierungsdruck das Bedürfnis nach sicheren Beziehungen zunimmt.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Eltern ihre Kinder in einer Zeit, die von Freiheiten, Ambivalenzen und Verunsicherungen geprägt ist, erziehen sollen. Es ist unklar, woran sie sich bei schwindenden traditionellen Sicherheiten und den individuell zu gestaltenden Lebensläufen orientieren können. Eltern fühlen sich unsicher, obwohl sich die Grundbedürfnisse des Kindes nicht verändert haben. (Fuhrer, 2005, S. 21)

Die Erziehung ist angesichts der Individualisierung und Pluralisierung anstrengender und schwieriger geworden. Dennoch sind die Kinder auf Erziehung angewiesen. Sie brauchen Liebe, verlässliche Beziehungen, Akzeptanz, Grenzen, Strukturen sowie Orte und Räume, in denen sie Geborgenheit finden. Nicht alle Familien, beziehungsweise Eltern, können diese Leistungen erbringen. (Fuhrer, 2005, S. 22; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 14) Besonders Familien in schwierigen Lebensverhältnissen, die mit Mehrfachproblematiken konfrontiert sind, können den genannten Aufgaben oftmals nicht gerecht werden. (Engelbert, 2006, S. 4-5)

2.8.4 Familien mit Mehrfachproblematiken

Im Anschluss an das vorangegangene Kapitel kann festgehalten werden, dass sich die gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung spürbar auf die Familie auswirken. Für die Eltern entsteht ein Druck, das Familienleben selbstständig zu gestalten und zu bewältigen. Diese Anforderung setzt bestimmte Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen voraus. Bei Familien, die mit erschwerten Lebensbedingungen konfrontiert sind, reichen diese zur Problembewältigung oftmals nicht aus. Daher ist die Familie auf Hilfe von sozialen Institutionen angewiesen. (Matter & Abplanalp, 2009, S. 28)

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit richtet ihr Angebot an stark belastete Familien, so genannte Multiproblemfamilien oder Familien mit Mehrfachproblematiken. Sie befinden sich in einer Krisensituation, aus der sie alleine nicht mehr herausfinden. (Cassée et al., 2010, S. 41)

Der Begriff der Multiproblemfamilie wird deskriptiv verwendet und verweist auf den kumulativen Effekt sozialer Probleme. Als soziale Probleme gelten beispielsweise Arbeitslosigkeit, mangelhafte Schulung und Berufsausbildung der Eltern, prekäre Einkommens- und Wohnverhältnisse, das Fehlen eines Elternteils, Kriminalität, Suchtmittelmissbrauch, Beziehungsschwierigkeiten in der Familie oder Kindesmisshandlung. (Goldbrunner, 2000, S. 115; Matter & Abplanalp, 2009, S. 27)

Nach Matter und Abplanalp treten in Multiproblemfamilien psychische und somatische Probleme gehäuft auf und das Lebensgefühl dieser Familien ist in der Regel von Hoffnungs- und Perspektivenlosigkeit sowie von Resignation gekennzeichnet (Matter & Abplanalp, 2009, S. 27). Wie einleitend dieses Kapitels bereits erwähnt, fehlt den Familien mit Mehrfachproblematiken die Handlungsfähigkeit, um herausfordernde Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen. Mögliche Gründe dafür sind fehlende materielle und finanzielle Ressourcen und/oder einen Mangel an Wissen betreffend den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes. Ein weiterer Grund liegt in den mangelnden individuellen Fähigkeiten der Eltern, die auf fehlende körperliche, emotionale oder psychische Voraussetzungen zurückzuführen sind. (Engelbert, 2006, S. 5-7)

Zwischenfazit 1

Mit den Erläuterungen zur Familie als Adressatin der KOFA wird das Kapitel zwei beendet. An dieser Stelle soll die Unterfrage a beantwortet werden: Was ist Kompetenzorientierte Familienarbeit?

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit richtet sich an Familien mit Mehrfachproblematiken und will unter der Berücksichtigung bestimmter Handlungsorientierungen den Familien einen gelingenden Alltag ermöglichen. Als Grundlage der Kompetenzorientierten Familienarbeit dient die Methodik der Kompetenzorientierung. Mittels der manualisierten Instrumente werden die Lebensbedingungen, Ressourcen sowie die Veränderungspunkte erfasst und der Hilfeprozess systematisiert. Die Interventionen von KOFA finden in drei Standardmodulen und den entsprechenden Phasen statt. Es ist das Ziel von KOFA, die vorhandenen Ressourcen zu nutzen und die Fähigkeiten der Familien zu fördern, damit die Bewältigungskompetenzen gestärkt werden.

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit ist eine Anwendungsmöglichkeit der Kompetenzorientierung, die lern- und entwicklungstheoretisch fundiert ist. Die Entwicklungs- und Lerntheorie bilden die zentralen Theoriebausteine von KOFA und werden nachfolgend erarbeitet.

3. Entwicklungstheoretische Grundlagen von KOFA

In den nächsten Kapiteln werden die für KOFA relevanten entwicklungspsychologischen Grundlagen erläutert. Zunächst wird allgemein zu Entwicklung geschrieben. Die Erläuterungen führen zum Konzept der Entwicklungsaufgaben, das besonders vertieft wird. Daran anschließend wird das Konzept der Schutz- und Risikofaktoren sowie jenes der Resilienz thematisiert.

3.1 Was ist Entwicklung?

Eine erste Erklärung von Entwicklung stammt von Neuenschwander (2011, S. 62). Er bezeichnet Entwicklung als einen nachhaltigen, lebenslangen Veränderungsprozess. Die Veränderung im Rahmen von Entwicklung benennt Neuenschwander als wertneutral. Sie beinhaltet einerseits den Aufbau von Strukturen und Kompetenzen, wie auch die Umstrukturierung und den Abbau von früheren Fähigkeiten.

In der Entwicklungspsychologie existieren unterschiedliche Entwicklungsmodelle, welche die entwicklungsmässige Veränderung jeweils mit einer spezifischen Sicht erklären. Je nach Modell wird Entwicklung als quantitatives Wachstum, als qualitative Veränderung, als Stufenfolge oder als Abfolge von Phasen dargestellt. (Oerter, 2011, S. 320) Eine Grundfrage hinsichtlich der Entwicklung liegt in der Unterscheidung von endogenistischer und exogenistischer Entwicklungsauffassung, kurz in der sogenannten *Anlage-Umwelt-Debatte*. Sie wird an dieser Stelle aufgegriffen, weil sie unterschiedliche Erklärungen von Entwicklung liefert. (Neuenschwander, 2011, S. 65)

In der endogenistischen Entwicklungstheorie wird Entwicklung als Entfaltung eines inneren Bauplanes verstanden und mit Reifung gleichgesetzt. Diese Auffassung geht davon aus, dass Entwicklung intern, das heisst, durch die genetischen Anlagen, gesteuert wird. Die exogenistischen Theorien definieren Entwicklung als aussengesteuert und daher umweltabhängig. Nach dem heutigen Entwicklungswissen findet sich die Lösung nicht im Entweder-oder, sondern im Sowohl-als-auch. Die Kombination von genetischer Steuerung und den Einwirkungen aus der Umwelt führt zu einer komplexen Wechselwirkung zwischen beiden. (Haug-Schnabel & Bensele, S. 14-15; Neuenschwander, 2011, S. 20-21/64-65)

Die endogenistische und exogenistische Entwicklungsauffassung sowie ihre wechselseitigen Einflüsse sind später durch eine dritte Position ergänzt worden. Der dritte bestimmende Faktor für Entwicklung liegt in der Eigenaktivität des Individuums. Sie wird in der Literatur als Selbstgestaltung von Entwicklung bezeichnet. (Oerter, 2011, S. 321)

Es wird davon ausgegangen, dass sich Entwicklung in der Wechselwirkung zwischen Anlage, Umwelt und Selbstgestaltung abspielt (Oerter, 2011, S. 321). Diese Feststellung liefert den Übergang zum nächsten Kapitel, das Entwicklung als Interaktionsprozess zwischen Mensch und Umwelt beschreibt.

3.2 Entwicklung als Interaktionsprozess zwischen Mensch und Umwelt

In der dritten Position wird Entwicklung als aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt betrachtet. Die Interaktion wird als Basis von Entwicklung genannt. Das interaktionistische Verständnis liegt den aktuellen Entwicklungstheorien zugrunde. Der Mensch wird als Gestalter seiner Entwicklung betrachtet und handelt ziel- und zukunftsorientiert. Mit diesem Menschenbild grenzen sich die interaktionistischen Ansätze von den endogenistischen und exogenistischen Modellen ab, die den Menschen in seiner Entwicklung als passiv darstellen. (Cassée et al., 2009, S. 33; Neuenschwander, 2011, S. 22)

In der Methodik der Kompetenzorientierung schliessen sich Cassée et al. dem interaktionistischen Verständnis von Entwicklung an und beschreiben Entwicklung als Interaktionsprozess zwischen Mensch und Umwelt (Cassée et al., 2009, S. 33).

Die drei Komponenten Anlage, Umwelt und Selbstgestaltung finden sich als Determinanten von Entwicklungsaufgaben wieder. Was genau darunter zu verstehen ist, wird im nächsten Kapitel erklärt.

3.3 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Entwicklung wird heute als Prozess über die gesamte Lebensspanne definiert (Cassée et al., 2009, S. 29). Das führt dazu, dass der Mensch im Verlaufe seines Lebens immer wieder neue Aufgaben bewältigen muss. Er steht vor lebensphasen-spezifischen Herausforderungen, die als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden. (Cassée et al., 2009, S. 29; Neuenschwander, 2011, S. 21)

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf den Erziehungspsychologen Robert James Havighurst zurück. Er hat das Konzept an der Universität Chicago in den Jahren 1930/1940 entwickelt und den Begriff der Entwicklungsaufgabe in die Literatur eingeführt. Die Idee, den Lebenslauf als Folge von Lernaufgaben zu gliedern, übernahm Havighurst von Erik H. Erikson.

In der deutschsprachigen Psychologie und Erziehungswissenschaft wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben insbesondere von Rolf Oerter rezipiert. (Cassée et al., 2003, S. 32; Fuhrer, 2005, S. 85; Neuenschwander, 2011, S. 31/35)

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass der Mensch in jedem Lebensabschnitt verschiedene Lebensereignisse bewältigen muss.⁷ Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist nicht nur als individuelles Geschehen zu verstehen, sondern auch als interaktiver Prozess. Entwicklungsaufgaben stellen sich in bestimmten sozialen Bedingungen (in der Familie, in der Schule, bei der Arbeit oder im Freundeskreis) und werden von diesen entscheidend mitbestimmt. (Cassée et al., 2003, S. 32)

3.3.1 Determinanten von Entwicklungsaufgaben

In Anlehnung an Oerter und Montada definieren Cassée et al. den Begriff Entwicklungsaufgabe als „[...] eine Aufgabe, die sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen stellt“ (Oerter & Montada, 1987; zitiert nach Cassée et al., 2003, S. 32).

Die Anforderungen, welche die einzelnen Entwicklungsaufgaben an ein Individuum richten, setzen sich gemäss der Definition aus drei Faktoren zusammen:

1. Biologische Faktoren
2. Gesellschaftliche Erwartungen
3. Individuelle Wünsche und Zielsetzungen

Erstens stellen sich Entwicklungsaufgaben aufgrund von biologischen Reifungsprozessen. Als Beispiele können das Laufen oder Sprechen lernen, die Geschlechtsreife in der Pubertät oder die Anpassung an die Menopause in der Lebensmitte genannt werden. (Fuhrer, 2005, S. 85; Neuenschwander, 2011, S. 32)

Der zweite bestimmende Faktor ergibt sich aus den Erwartungen der relevanten Meso- und Makrosysteme. Die Eltern, als Beispiel des Mesosystems, erwarten von ihren Kindern, dass sie eine Berufswahl treffen und die Berufsausbildung abschliessen. Die Gesellschaft, im Sinne des Makrosystems, fordert, dass sich junge Erwachsene von der Herkunftsfamilie ablösen. Sie verlangt weiter, dass Menschen für das eigene Handeln Verantwortung übernehmen und ihre Existenz selber absichern können. In diesem Faktor ist die kulturelle und historische Relativität des Konzepts begründet. So variieren Entwicklungsaufgaben zwischen verschiedenen Kulturen oder innerhalb von bestimmten Subkulturen einer Gesellschaft. Entwicklungsaufgaben sind somit kultur- und gesellschaftsabhängig.

⁷ Lebensereignisse können *normativ* oder *nicht-normativ* sein. Normative Ereignisse sind altersnormiert, das heisst, sie sind für die entsprechende Altersgruppe vorhersehbar und treten erwartungsgemäss ein (z.B. Einschulung, Berufseintritt, Heirat). Normative Lebensereignisse werden Entwicklungsaufgaben genannt. Nicht-normative Lebensereignisse sind nicht vorhersehbar und treten unerwartet ein (z.B. Krankheit, Arbeitslosigkeit, Krieg). Sie werden auch als kritische Lebensereignisse bezeichnet. (Cassée et al., 2009, S. 34; Oerter & Montada, 2008, S. 36)

Die historische Dimension zeigt sich darin, dass Entwicklungsaufgaben durch den aktuellen Zeitgeist und durch die Gegenwartsprobleme beeinflusst werden. Sie sind somit nicht starr, sondern verändern sich im Laufe der Zeit. (Andresen et al., 2010, S. 48; Cassée et al., 2003, S. 34; Cassée, 2010, S. 39; Neuenschwander, 2011, S. 32)

Entwicklungsaufgaben ergeben sich zudem aus den individuellen Zielsetzungen und Werten einer Person. Darunter fallen Wünsche wie den Anschluss an eine bestimmte Clique, die Ausübung eines bestimmten Hobbies oder das Streben nach einer beruflichen Karriere. (Führer, 2005, S. 85; Neuenschwander, 2011, S. 32)

Es fällt auf, dass die drei Determinanten der Entwicklungsaufgaben mit dem Entwicklungsverständnis der interaktionistischen Entwicklungstheorie korrelieren. Die Beschreibung von entwicklungsphasentypischen Aufgaben knüpft an die endogenistische Entwicklungsauffassung der Reifung an und geht von sensiblen Phasen für bestimmte Aufgaben aus. Mit den gesellschaftlichen Anforderungen wird der zweite Faktor der Entwicklung, die Umwelt, angesprochen. Sie stellt dem Individuum bestimmte Aufgaben, die es unter Berücksichtigung von normativen Vorgaben lösen muss. Diese Ausgangslage impliziert bereits den dritten Aspekt von Entwicklung, die Eigenaktivität. Die subjektiven Wünsche und Zielsetzungen weisen darauf hin, dass sich der Mensch als ein handelndes Individuum aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt. (Neuenschwander, 2011, S. 32-33)

3.3.2 Drei Grundannahmen des Konzepts

Der Definition von Entwicklungsaufgabe nach Oerter und Montada ist weiter zu entnehmen, dass sich eine Entwicklungsaufgabe auf einen bestimmten Lebensabschnitt bezieht. Nach Cassée haben Entwicklungsaufgaben eine sogenannte *zeitliche Dimension*. (Cassée, 2010, S. 39) Das meint, dass es innerhalb des Lebenslaufs Zeiträume gibt, die für die Bewältigung von bestimmten Aufgaben vorgesehen sind. Entwicklungsaufgaben werden somit bestimmten Lebensphasen zugeordnet. Dennoch können einzelne Aufgaben auch zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet werden. Dies verlangt vom Individuum jedoch oft einen größeren Aufwand. Es gibt Entwicklungsaufgaben, die zeitlich abgeschlossen sind. Als entsprechende Beispiele können der Schuleintritt oder die Pensionierung genannt werden. Daneben gibt es Aufgaben, die sich über mehrere Lebensabschnitte erstrecken, wie beispielsweise die Kontakte zu Gleichaltrigen oder der Aufbau eines Beziehungsnetzes. (Cassée et al., 2003, S. 33-34; Cassée et al., 2009, S. 35-36; Cassée, 2010, S. 39-40)

Die *zeitliche Dimension* bildet eine von drei Grundannahmen des Konzepts der Entwicklungsaufgaben. Die zweite Annahme liegt im Merkmal des *Verpflichtungsgrads*. Dabei müssen nicht alle Aufgaben mit dem gleichen Verpflichtungsgrad bewältigt werden. Einige Entwicklungsaufgaben, wie der Schuleintritt oder die Berufsausbildung, sind für eine gelungene Sozialisation obligatorisch zu bewältigen. Ihr Verpflichtungsgrad ist entsprechend hoch. Andere Entwicklungsaufgaben, wie zum Beispiel die Familiengründung, sind eher als Möglichkeit oder Chance aufzufassen und besitzen folglich einen tieferen Verpflichtungsgrad. In der Kindheit und Jugend ist die Erwartung an die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben besonders hoch, da sonst eine anhaltende Beeinträchtigung des Sozialisationsprozesses droht. (Cassée et al., 2003, S. 33-34; Cassée et al., 2009, S. 35-36; Cassée, 2010, S. 39-40)

Die dritte Grundannahme liegt im Zusammenhang zwischen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und dem *Erwerb von Fähigkeiten*. Es kann davon ausgegangen werden, dass die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zu neuen Fähigkeiten führt, die zur weiteren Bewältigung von Anforderungen genutzt werden können. Durch die erfolgreiche Bewältigung macht das Individuum die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Im umgekehrten Fall bewirkt ein Scheitern bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Stagnation und verunmöglicht dem Individuum, zukünftige Entwicklungsaufgaben angemessen anzugehen. Zudem kann es zu negativen Sanktionen der Gesellschaft kommen. Die Gründe für das Scheitern sind einerseits in der Person selbst als Ergebnis biopsychischer Ausstattung und vorangegangener Sozialisationserfahrungen begründet oder liegen in den sozialen Bedingungen. (Cassée et al., 2003, S. 33-34; Cassée et al., 2009, S. 35-36; Cassée, 2010, S. 39-40)

Der Prozess der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben soll an dieser Stelle explizit aufgegriffen und vertieft werden.

3.3.3 Entwicklung durch Bewältigung

Die Ausgangslage des Bewältigungsprozesses sind Anforderungen. Sie bilden die Basis von Entwicklungsaufgaben und resultieren aus biologischen Reifungsprozessen, gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Zielen. Die Anforderungen werden von der Person und damit vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation und unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen eingeschätzt. (Neuenschwander, 2011, S. 34)

Wird die Bewältigung der Anforderungen als subjektiv bedeutsam wahrgenommen und stehen genügend Ressourcen bereit, nimmt das Individuum die Anforderung als Herausforderung wahr und lässt sich auf die neuen Erfahrungen ein. Auf diese Weise werden Anforderungen durch individuelle Deutung zu Herausforderungen und führen zu individuellem Bewältigungshandeln. (Keller-Schneider, 2010, S. 112-114; Neuenschwander, 2011, S. 34-35)

Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben setzt einerseits bestimmte Ressourcen voraus und kann andererseits auch zu neuen Ressourcen führen. Das zeigt, dass gelöste Entwicklungsaufgaben zur Kompetenzentwicklung beitragen. (Neuenschwander, 2011, S. 35)

Andresen, Hurrelmann, Palentien und Schröer machen zum Begriff der Entwicklungsaufgabe eine Aussage, die den Prozess der Bewältigung in prägnanter Weise wiedergibt: „Dieser Begriff ist ein analytisches Konzept, das die Umsetzung biologischer, psychischer und gesellschaftlicher Anforderungen des Entwicklungsstadiums im Lebenslauf in individuelle Handlungskompetenzen bezeichnet“ (Andresen et al., 2010, S. 48).

Die Entwicklung von Kompetenzen kann somit als ein Ergebnis des Bewältigungsprozess verstanden werden. Neuenschwander liefert dazu folgende Abbildung:

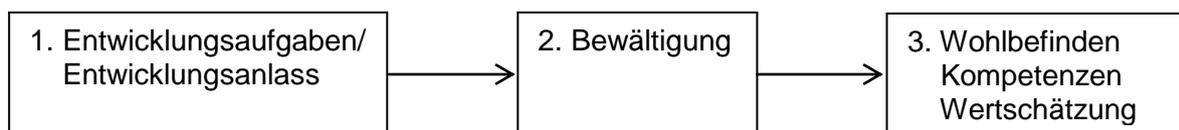


Abbildung 3: Phasenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nach Neuenschwander (2011, S. 76)

Angelehnt an das Phasenmodell von Neuenschwander kann die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in drei Schritten beschrieben werden. Zunächst wird die Person mit der Entwicklungsaufgabe konfrontiert. Je nach Bewertungsprozess werden die wahrgenommenen Anforderungen als Herausforderungen aufgegriffen und zu bewältigen versucht. Kann ein Entwicklungsanlass aufgrund von fehlenden Ressourcen nicht bewältigt werden, erbringt er keine neuen Erfahrungen und führt folglich nicht zur Kompetenzentwicklung. Damit wird deutlich, dass Entwicklungsaufgaben an sich noch nicht automatisch Entwicklung bedeuten. Erst die gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erzeugt neue Kompetenzen und mündet in höherem Wohlbefinden und Wertschätzung. Entwicklung erfolgt nach diesem Verständnis durch Bewältigung. (Keller-Schneider, 2010, S. 113-114; Neuenschwander, 2011, S. 34-35/76)

Ausgehend der Definition von Entwicklungsaufgabe nach Oerter und Montada wurden zunächst die Determinanten von Entwicklungsaufgaben erläutert. Anschliessend wurden mit der zeitlichen Dimension, dem Verpflichtungsgrad und dem Erwerb von Fähigkeiten die drei Grundannahmen des Konzepts wiedergegeben. In einem nächsten Schritt werden die konkreten Entwicklungsaufgaben von Kindern und Eltern im Überblick dargestellt.

3.3.4 Entwicklungsaufgaben von Kindern

Die Phase der Kindheit umfasst die Lebensspanne ab Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Cassée differenziert diesen Zeitraum in die Lebensphase der frühen Kindheit (0 bis 6 Jahre) sowie des Schulalters (7 bis 12 Jahre) und nennt jeweils spezifische Entwicklungsaufgaben. Die Phase der frühen Kindheit unterteilt sie weiter in das erste Lebensjahr (0 bis 12 Monate) und das Kleinkind- und Kindergartenalter (1 bis 6 Jahre). Die jeweiligen Entwicklungsaufgaben ordnet sie dem physischen, sozialen, emotionalen oder kognitiven Bereich zu. (Cassée, 2010, S. 282-288)

Cassée et al. betonen, dass diese Kategorisierung nicht trennscharf vollzogen werden kann. Einige Entwicklungsaufgaben können mehreren Bereichen angehören oder stehen in engem Zusammenhang. (Cassée et al., 2003, S. 34-35)

Die folgende Tabelle stellt die Entwicklungsaufgaben von Kindern im Überblick dar:

Lebensabschnitt	Bereich	Entwicklungsaufgaben
Erstes Lebensjahr (0 bis 12 Monate)	Physischer Bereich	Physiologische Regulation Steuerung der Motorik
	Sozialer Bereich	Kontaktaufnahme Bindung
	Emotionaler Bereich	Entwicklung primärer Emotionen
	Kognitiver Bereich	Objektpermanenz Erste Kategorienbildung
Kleinkind- und Kindergartenalter (1 bis 6 Jahre)	Physischer Bereich	Differenzierung der Grob- und Feinmotorik Reinlichkeitsentwicklung
	Sozialer Bereich	Erlernen der Sprache Rollenübernahme Erweiterung des Beziehungsumfeldes
	Emotionaler Bereich	Identitätsbildung/Übernahme der Geschlechtsrolle Entwicklung eines Werte- und Normensystems Differenzierung von Emotionen Regulation des Emotionsausdrucks Regulation von Emotionen
	Kognitiver Bereich	Voroperatives Denken
Schulalter (7 bis 12 Jahre)	Physischer Bereich	Körperbeherrschung
	Sozialer Bereich	Integration in die Schulklasse/Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppe Interaktion mit Gleichaltrigen/Aufbau von Freundschaften
	Emotionaler Bereich	Leistungsbereitschaft
	Kognitiver Bereich	Konkret operationales Denken Entwicklung des moralischen Urteils/ Normgefühls Kulturtechniken/Allgemeinbildung

Tabelle 3: Darstellung der Entwicklungsaufgaben von Kindern nach Cassée (2010, S. 282-288)

Die Orientierung an den Entwicklungsaufgaben der Kinder ist für die Kompetenzorientierte Familienarbeit grundlegend. Die Kompetenzprofile der Kinder beinhalten je nach Alter entsprechende Entwicklungsaufgaben. Da die Formulare der Kompetenzprofile (**KP-Kinder**) der Arbeit beigelegt sind, wird an dieser Stelle verzichtet, die Tabelle in einem Fliesstext zu erläutern.

Entwicklungsaufgaben stellen sich nicht nur an Einzelpersonen. Auch Systeme wie die Familie, respektive die Eltern, sehen sich mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert. (Cassée et al., 2009, S. 36) Cassée et al. definieren die Entwicklungsaufgaben von Eltern als „[...] erwartbare Anforderungen und Aufgaben, die Eltern in einer konkreten Phase des Familienzyklus meistern müssen [...]“ (Cassée, et al., 2009, S. 36). Die Entwicklungsaufgaben von Eltern werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

3.3.5 Entwicklungsaufgaben von Eltern

Die Entwicklungsaufgaben von Eltern sind nach den drei Phasen der kindlichen Entwicklung gegliedert. Cassée formuliert daher Entwicklungsaufgaben für Familien mit einem Säugling, für Familien mit Klein- und Kindergartenkindern und für Familien mit Schulkindern. Es fällt auf, dass sich mehrere Entwicklungsaufgaben in allen drei Phasen wiederholen:

- Die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Kindes
- Das Schaffen von Lernmöglichkeiten
- Das Einrichten einer kindgerechten Wohn- und Lebenssituation. Das meint die Gestaltung von Wohnraum, Spielzeug und -möglichkeiten, Arbeitsplatz, Möglichkeiten für Eigenaktivität und für soziale Kontakte
- Die Entwicklung eines kindgerechten Lebensstils hinsichtlich der Kommunikation, Ernährung und Freizeit
- Die Aufteilung von Erwerbs- und Familienarbeit sowie die Sicherung der ökonomischen Basis der Familie
- Die Gestaltung und Pflege der Paarbeziehung sowie die Bewältigung von Belastungen
- Das Sorge tragen zu den eigenen Bedürfnissen als Frau und/oder Mann
- Das Pflegen von Nachbarschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen

(Cassée, 2010, S. 295-298)

Je nach Alter des Kindes kommen für Eltern weitere Entwicklungsaufgaben hinzu. Bei Familien mit einem Säugling müssen sich die Eltern auf das Kind einstellen. Mit der Geburt eines Kindes wird das Paar zur Familie. Die Prioritäten im Leben und der Tagesablauf verändern sich und für die neuen Aufgaben muss die Zuständigkeit der Eltern festgelegt werden. (Cassée, 2010, S. 295-296)

Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe von Eltern mit einem Säugling ist die Herstellung von angemessenem Blick- und Körperkontakt zum Kind. (Cassée, 2010, S. 295)

Im Kleinkind- und Kindergartenalter verläuft die Entwicklung des Kindes teilweise sprunghaft. Je nach Familien- und Erwerbssituation muss die Kinderbetreuung neu organisiert werden. Die zunehmende Selbstständigkeit von Klein- und Kindergartenkindern stellt Eltern vor neue Herausforderungen. Indem den Kindern Grenzen gesetzt und Konflikte zwischen Eltern und Kind bewältigt werden, können Lernmöglichkeiten geschaffen werden. Eine weitere Entwicklungsaufgabe von Eltern in dieser Phase ist die Arbeit an ihren Erziehungsvorstellungen. Eltern werden dazu aufgefordert, ihre Überzeugungen von Erziehung auf jene von Krippe, Hort oder Kindergarten abzustimmen. (Cassée, 2010, S. 296-297)

Mit dem Schulbesuch des Kindes ändert sich der Tagesablauf der Familie und die Eltern müssen sich neu organisieren. Der Eintritt in die Schule fordert von den Eltern eine Begleitung und Kontrolle der Hausaufgaben sowie die Unterstützung des Kindes bei Freundschaften und Freizeitaktivitäten. Die Eltern müssen dem Kind altersgemässe Sicherheit und Unterstützung bieten. Zudem ist es die Aufgabe der Eltern, ihr Kind zu motivieren und bei guten Leistungen zu loben sowie bei Misserfolgen zu unterstützen. Die grössere Eigenaktivität und die Aussenorientierung des Kindes verlangt von den Eltern, den Zusammenhalt in der Familie zu sichern. Wie bereits im Kleinkind- und Kindergartenalter sind die Eltern angehalten, die persönlichen Erziehungsvorstellungen mit denjenigen der Schule abzugleichen. (Cassée, 2010, S. 297-298)

Die Ausführungen zu den Entwicklungsaufgaben von Eltern machen klar, dass sich die Anforderungen an Eltern mit der Entwicklung des Kindes verändern. Rollett und Werneck sprechen in diesem Zusammenhang von Familienentwicklung (Rollett & Werneck, 2002, S. 10). Familienentwicklung meint einen Prozess der Anpassung an Bedingungen, die durch das Zusammenleben von Eltern und Kindern entstehen. Der Übergang von einer Phase der Familienentwicklung in die nächste erfolgt durch verschiedene Anlässe. Mögliche Gründe sind entwicklungsbedingte Veränderungen des kindlichen Verhaltens, die Entstehung oder die Auflösung von Subsystemen in der Familie oder neue Ansprüche der Umwelt an das Kind und seine Eltern. Durch diese Veränderungen im Familiensystem sehen sich die Eltern mit neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. (Cassée et al., 2009, S. 36; Rollett & Werneck, 2002, S. 11-12)

Die familiären Entwicklungsprozesse vollziehen sich im Rahmen eines Kommunikations- und Interaktionsprozesses. Dabei müssen die Beziehungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern entsprechend den notwendigen Anpassungen laufend neu verhandelt werden. Die Eltern sind vor die Aufgabe gestellt, Beziehungsdefinitionen und Interaktionsmuster zu ändern, damit sie ihre Entwicklungsaufgaben erfüllen können. (Cassée et al., 2009, S. 36; Rollett & Werneck, 2002, S. 11-12)

Im Teilkapitel 2.2 „Kompetenzanalyse“ wurde darauf verwiesen, dass die Kompetenzanalyse im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben erneut aufgenommen und diskutiert wird. Dieser Bezug wird nachfolgend gemacht.

Die Kompetenzanalyse beurteilt die Kompetenz einer Person in einer konkreten Situation hinsichtlich der sechs Faktoren. Die Durchführung der Kompetenzanalyse bezieht sich in der Arbeit mit der Familie auf bestimmte Entwicklungsaufgaben der Eltern und/oder des Kindes. Mittels Beobachtungen, Erzählungen und Gespräche werden die ausgewählten Entwicklungsaufgaben analysiert und die Ergebnisse den einzelnen Faktoren der Kompetenzbalance zugeordnet. Dadurch ergibt sich ein differenziertes Bild über die Risiken und die Ressourcen der Entwicklung, das aufzeigt, inwieweit die Entwicklungsaufgaben bewältigt sind. Indem die Kompetenzanalyse die Entwicklungsaufgaben von Eltern und Kindern als Ausgangslage wählt, bilden ihre Ergebnisse die geeignete Grundlage für eine KOFA-Intervention. (Cassée et al., 2009, S. 49-51)

Neben den Entwicklungsaufgaben ist die Resilienz das zweite Konzept, das Cassée (2010, S. 48) als entwicklungstheoretische Grundlage von Kompetenzorientierter Familienarbeit bezeichnet. Sie ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.4 Resilienz

Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist ein zentraler Inhalt von Resilienz. Die Resilienz wiederum ist das Ergebnis des Wechselwirkungsprozesses zwischen Risiko- und Schutzfaktoren. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 12/33) Da die theoretischen Überlegungen zu Resilienz auf Risiko- und Schutzfaktoren aufbauen, werden ihre Konzepte als erstes erläutert. Ausgehend davon folgen Erläuterungen zur individuellen und familiären Resilienz.

3.4.1 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept ist stark mit der Resilienzforschung verbunden (Wustmann, 2004, S. 36). Im Zentrum des Risikofaktorenkonzepts stehen Faktoren und Lebensbedingungen, von denen potentiell eine Gefährdung der kindlichen Entwicklung ausgeht und die zu seelischen Erkrankungen führen können. Die krankheitsbegünstigenden und entwicklungshemmenden Merkmale werden als Risikofaktoren bezeichnet. Innerhalb des Risikofaktorenkonzepts wird zwischen zwei Merkmalsgruppen unterschieden.

Die erste Gruppe umfasst kindbezogene Vulnerabilitätsfaktoren⁸, die das Kind von Geburt an aufweist (primäre Vulnerabilitätsfaktoren) oder in der Interaktion mit der Umwelt erwirbt (sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren). Beispiele für primäre Vulnerabilitätsfaktoren sind prä-, peri- und postnatale Faktoren wie Frühgeburt, chronische Erkrankungen, schwierige Temperamentsmerkmale⁹ oder geringe kognitive Fähigkeiten. Ein sekundärer Vulnerabilitätsfaktor liegt in einer unsicheren Bindung des Kindes zu den engen Bezugspersonen. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 20-21)

Die zweite Gruppe bilden Risikofaktoren, die in der psychosozialen Umwelt des Kindes bestehen. Diese Merkmale werden auch als Stressoren bezeichnet. Zur Umwelt gehören hier vor allem die Familie und das soziale Umfeld des Kindes. Beispiele für diese Merkmalsgruppe sind ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie, ein ungünstiges Erziehungsverhalten der Eltern, die soziale Isolation der Familie oder eine ausserfamiliäre Unterbringung. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 20-22)

Es ist darauf hinzuweisen, dass sich das Risikopotential nicht aus den einzelnen Risikofaktoren, sondern aus ihrer Kumulation ergibt. Kinder mit multipler Risikobelastung sind nach diesem Verständnis besonders entwicklungsgefährdet. (Sturzbecher & Dietrich, 2007, S. 10)

Ob die Risikofaktoren eine entwicklungsgefährdende Auswirkung haben, hängt unter anderem von der Existenz von Schutzfaktoren ab¹⁰. Schutzfaktoren werden als protektive Faktoren bezeichnet. Sie können dazu beitragen, die Risikosituation abzumildern oder zu beseitigen. In diesem Fall stehen den risikoe erhöhenden Faktoren risikomindernde, entwicklungsfördernde Faktoren gegenüber. Die Schutzfaktoren werden im Schutzfaktorenkonzept beschrieben. Im Gegenzug zu den Risikofaktoren können sie das Auftreten einer psychischen Störung verhindern oder abmildern und die Wahrscheinlichkeit einer gesunden Entwicklung erhöhen. (Rutter, 1990; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 27)

Innerhalb der Schutzfaktoren wird zwischen eigentlichen Schutzfaktoren und förderlichen Bedingungen unterschieden. Letztere bezeichnen den Umstand, dass ein Schutzfaktor eine protektive Wirkung entfaltet, auch wenn kein erhöhtes Risiko vorhanden ist.

⁸ Vulnerabilität bezeichnet nach Cassée et al. eine besondere Empfindlichkeit der Person gegenüber bestimmten Risikofaktoren. Vulnerabilität steht demnach für Verwundbarkeit. (Cassée et al., 2009, S. 32)

⁹ Als Temperament wird ein charakteristisches Verhaltensmuster bezeichnet, das ein Kind mit bestimmten angeborenen Dispositionen in der Interaktion mit der Umwelt entwickelt. Kinder mit einem schwierigen Temperament sind eher aktiv, sensorisch sensibel und wenig anpassungsfähig. Ihre emotionalen Reaktionen sind oftmals heftig. Zudem sind sie stimmungslabil und ablenkbar. Dieses Verhalten führt zu negativen Elternreaktionen, die in ihren Folgen viel bedeutsamer sind als die angeborenen Temperamentsmerkmale. (Cassée et al., 2009, S. 33; Lenz & Kuhn, 2011, S. 279)

¹⁰ Weitere Aspekte, die entscheiden, ob ein Risikofaktor die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt sind: Die Anhäufung der Belastungen, die Dauer der Belastung, das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes, geschlechtsspezifische Aspekte sowie die subjektive Bewertung der Risikobelastung. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 24-26)

Damit ist die Abgrenzung zu den eigentlichen Schutzfaktoren bereits angesprochen. Von eigentlichen Schutzfaktoren ist nur dann die Rede, wenn mittels Schutzfaktor eine Risikosituation abgepuffert werden kann. (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 24/27)

Die Schutzfaktoren einer Person werden auf drei Ebenen identifiziert. Die erste Ebene bilden die personalen Ressourcen. Sie umfassen die individuellen Eigenschaften des Kindes und sind weiter unterteilt in kindbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren. Unter die kindbezogenen Faktoren fallen Eigenschaften wie positive Temperamenteigenschaften, intellektuelle Fähigkeiten oder das weibliche Geschlecht¹¹. Unter die Resilienzfaktoren fallen die Selbstwahrnehmung, die Selbstwirksamkeit und die Selbststeuerung. Weitere Faktoren bilden die sozialen Kompetenzen, der Umgang mit Stress und die Problemlösefähigkeiten.¹² (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 28-29)

Die zweite Ebene der Schutzfaktoren bilden soziale Ressourcen in der direkten Umwelt des Kindes. In der Familie sind dies mindestens eine stabile Bezugsperson, ein autoritativer Erziehungsstil, eine harmonische Paarbeziehung der Eltern sowie ein unterstützendes familiäres Netzwerk. Die dritte Ebene beinhaltet ebenfalls soziale Faktoren, jedoch im weiteren sozialen Umfeld der Familie. Schutzfaktoren liegen dort einerseits in kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen, die Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen. Weitere soziale Ressourcen der Makroebene sind gute Arbeitsmöglichkeiten, Ressourcen auf kommunaler Ebene sowie prosoziale Werte und Normen in der Gesellschaft. (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 28-30)

Das Vorhandensein von personalen und sozialen Schutzfaktoren ermöglicht dem Kind positive Erfahrungen hinsichtlich der Bewältigung von Herausforderungen. Bewältigt ein Kind bedeutende Anforderungen, entwickeln sich Fähigkeiten und Kompetenzen und es lernt mit Belastungen umzugehen. Schutzfaktoren tragen dazu bei, die Resilienz gegenüber Belastungen zu stärken und die Bewältigungsfähigkeit in Krisensituationen zu verbessern. (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 12/30/40)

¹¹ Das Geschlecht spielt eine entscheidende Rolle wie sich Risikofaktoren auswirken. Es ist belegt, dass Jungen in der Kindheit wesentlich häufiger von (Entwicklungs-) Störungen betroffen sind als Mädchen. In der Phase der Pubertät sind hingegen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen anfälliger. (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 25-26)

¹² Für detailliertere Ausführungen zu den einzelnen Resilienzfaktoren vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 42-55.

3.4.2 Individuelle und familiäre Resilienz

Der Begriff der Resilienz leitet sich aus dem englischen Wort *resilience* ab und kann mit Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität übersetzt werden. Im deutschsprachigen Raum ist die Begriffsbestimmung von Corinna Wustmann allgemein anerkannt. Wustmann definiert Resilienz als „[...] eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). Die Begriffserklärung nach Wustmann macht deutlich, dass das Konzept der Resilienz ressourcenorientiert ist und die Bewältigung von Risiken in den Fokus stellt. (Alle, 2010, S. 151)

Die Fähigkeit zur Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft, sondern wird im Verlauf der Entwicklung in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt erworben. Resilienz bezeichnet die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen.¹³ Nach diesem Verständnis ist Resilienz immer an zwei Bedingungen geknüpft. Einerseits muss eine Risikosituation vorliegen, die als risikonerhöhende Gefährdung für die kindliche Entwicklung eingestuft wird. Die zweite Bedingung ist mit der erfolgreichen Bewältigung der Risikosituation erfüllt. Die zwei Voraussetzungen führen dazu, Resilienz als Anpassungs- und Entwicklungsprozess zu bezeichnen. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 9-10; Wustmann, 2004, S. 18)

Resilienz meint demnach einen kompensatorischen Prozess positiver Anpassung trotz gravierender Belastungen. Das bedeutet, dass ein wesentlicher Fokus des Resilienzkonzepts in der Bewältigung von Entwicklungsrisiken liegt. Unter Rückgriff auf personale und soziale Schutzfaktoren können die belastenden Lebensumstände bewältigt und als Anlass für Entwicklung genutzt werden. Den widerstandsfähigen Kindern gelingt es, Entwicklungsrisiken zu kompensieren und dabei gesundheitsförderliche Kompetenzen zu erwerben. Dadurch können sie sich trotz hohen Belastungen gesund entwickeln. Dieser Umstand erklärt, weshalb die Resilienz als Prozess, Fähigkeit und Ergebnis zu verstehen ist. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 10-11/19; Lenz & Kuhn, 2011, S. 273-274; Wustmann, 2004, S. 18-19)

In diesem Zusammenhang ist der relative Charakter von Resilienz zu beachten. Resilienz bedeutet keine zeitlich stabile, immerwährende Immunität gegenüber Risikolagen. So kann es sein, dass eine Person zu einem Zeitpunkt gegenüber negativen Lebensereignissen resilient ist, zu einem anderen Zeitpunkt jedoch Schwierigkeiten hat, die Belastungen zu bewältigen. Resilienz ist damit eine variable Größe. Sie kann nicht nur über die Zeit, sondern auch über Situationen hinweg variieren. Resilienz in einem bestimmten Lebensbereich ist nicht automatisch auf alle anderen Lebensbereiche eines Menschen übertragbar.

¹³ Die familiäre Resilienz wird gesondert auf S. 53ff thematisiert.

Aus diesem Grund wird nicht von einer universellen und allgemeingültigen Widerstandsfähigkeit ausgegangen, sondern von situationsspezifischen Ausformungen gesprochen. Das zeigt die spezifische und kontextabhängige Wirkung von Schutzfaktoren. In der Resilienzforschung wird deshalb auch von bereichsspezifischer Resilienz gesprochen. (Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse, 2009, S. 10-11; Lenz & Kuhn, 2011, S. 273-274; Wustmann, 2004, S. 30-33)

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass zwischen individueller und familiärer Resilienz unterschieden werden kann. Das Konzept der familiären Resilienz wird nachfolgend vorgestellt.

Das Konzept der familiären Resilienz richtet den Blick nicht nur auf einzelne Familienmitglieder, sondern auf die Familie als Funktionseinheit (Lenz & Kuhn, 2011, S. 274). Indem die Resilienz auf die Familie als soziales System übertragen wird, kann von familiärer Resilienz gesprochen werden. Es ist das Ziel der familiären Resilienz, die Funktionsweise der Familie zu begreifen und sie in der Problembewältigung zu stärken. (Walsh, 2003; nach Lenz & Kuhn, 2011, S. 274)

Die familiäre Resilienz befasst sich mit Prozessen, „[...] die es Familien ermöglichen, trotz vorliegender erheblicher Belastungen und Widrigkeiten ihre Aufgaben zu erfüllen“ (Retzlaff, 2010, S. 111). Das Zitat macht deutlich, dass Familien ihre Lebensumstände trotz widriger Verhältnisse zu bewältigen vermögen. In diesem Zusammenhang wird auch von einer gelungenen Adaption gesprochen. Mit positiver Anpassung ist gemeint, dass die Familie ihre zentralen Funktionen erfüllen kann und sie den Familienmitgliedern körperliche und psychologische Sicherheit gewährleistet. Zudem können die Familienmitglieder in ihrer Entwicklung gefördert werden. (Retzlaff, 2010, S. 95-96)

Wie die Familie ihre Funktionsweise trotz einer belastenden Lebenssituation aufrechterhalten kann, erklären die sogenannten *Schlüsselprozesse* der Familienresilienz. Sie umfassen Familienprozesse, welche die Belastbarkeit der Familie steigern und ihr helfen, anhaltende Belastungen zu meistern. (Walsh, 2003; nach Lenz & Kuhn, 2011, S. 275; Walsh, 2003; nach Retzlaff, 2010, S. 98)

Angelehnt an Walsh zählen zu den resilienzfördernden Schlüsselprozessen:

- (1) Die familiären Organisationsmuster
- (2) Die Kommunikations- und Problemlöseprozesse
- (3) Die Überzeugungen oder Glaubenssysteme (Walsh, 2003; nach Retzlaff, 2010, S. 98)

Die familiären Organisationsmuster (1) beinhalten die Aspekte der Flexibilität und der Verbundenheit sowie die sozialen und materiellen Ressourcen der Familie. Die Flexibilität steht in diesem Zusammenhang für die Bereitschaft der Familie, sich an wandelnde Lebensumstände anzupassen. Auf Veränderungen reagiert die Familie flexibel, gewohnte Abläufe werden bei Bedarf neu angepasst und neue Rollenaufteilungen werden ausprobiert. (Walsh, 2003; nach Retzlaff, 2010, S. 99)

Das Gefühl der Verbundenheit ist für das Funktionieren der Familie entscheidend. Durch den emotionalen Zusammenhalt und die gegenseitige praktische Unterstützung wird die Resilienz der Familie gestärkt. (Retzlaff, 2010, S. 100)

Unter die sozialen Ressourcen fällt die Möglichkeit der Familie, im sozialen Netzwerk Unterstützung zu aktivieren. Verwandtschaftliche, soziale und umfeldbezogene Netzwerke stellen wichtige Schutzfaktoren gegenüber Belastungen dar. Mit den materiellen Ressourcen sind die finanziellen Mittel der Familie angesprochen. (Retzlaff, 2010, S. 102-103; Walsh, 2003; nach Lenz & Kuhn, 2011, S. 275)

Der zweite Schlüsselprozess der Familienresilienz liegt in den Kommunikations- und Problemlöseprozessen der Familie (2). Eine klare und kongruente Kommunikation wirkt sich positiv auf das Familienleben aus. Die Kommunikationsprozesse betreffen die Mitteilung von Bedürfnissen, die Mobilisierung von sozialer Unterstützung wie auch die Entwicklung von neuen Sinnstrukturen. Ein weiterer Aspekt des zweiten Schlüsselprozesses liegt im offenen emotionalen Ausdruck. Die Bereitschaft der einzelnen Familienmitglieder, ihre Gefühle offen zum Ausdruck zu bringen, wird als resilienzfördernder Faktor betrachtet. (Retzlaff, 2010, S. 104-105)

Der Prozess der Konflikt- und Problemlösung umfasst die Entwicklung von kreativen Ideen und die gemeinsame Entscheidungsfindung. Dabei tragen die Aspekte des Aushandelns, der Fairness und der Reziprozität dazu bei, dass Konflikte und Probleme gelöst werden können. Diese Fähigkeit des gemeinsamen Problemlösens bildet eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung von familiärer Resilienz. (Retzlaff, 2010, S. 106; Walsh, 2003; nach Lenz & Kuhn, 2011, S. 275)

Die von der Familie geteilten Überzeugungen stehen für den dritten resilienzfördernden Schlüsselprozess (3) und beinhalten eine positive Sinnggebung und Zukunftssicht. Sie bestimmen, wie Belastungen wahrgenommen und welche Handlungsoptionen beachtet werden. Eine optimistische Einstellung und eine zupackende Haltung versetzen die Familie in die Lage, die Belastungen als eine gemeinsam zu lösende Aufgabe zu verstehen. Es kann gesagt werden, dass der Familie trotz der schwierigen Umstände eine positive Sinnggebung gelingt. (Retzlaff, 2010, S. 107-108; Walsh, 2003; nach Lenz & Kuhn, 2011, S. 275)

Der dritte Schlüsselprozess umfasst zudem die Aspekte der Transzendenz und Spiritualität und verweist unter anderem auf den religiösen Glaube der Familie und die Unterstützung durch die Kirchengemeinde. Weiter sind spirituelle und religiöse Übungen wie das Gebet oder die Meditation angesprochen. Transzendenz und Spiritualität stehen für übergeordnete Werte, die der Familie Sinn und Zweck wie auch Stärke und Trost vermitteln. Damit begünstigen und fördern sie die Resilienz. (Retzlaff, 2010, S. 109; Walsh, 2003; nach Lenz & Kuhn, 2011, S. 275)

Es kann festgestellt werden, dass die drei Schlüsselprozesse der familiären Resilienz als Schutzfaktoren wirken. Das folgende Zitat fasst die Wirkungsweise von Schutzfaktoren im Zusammenhang der familiären Resilienz zusammen: „Durch die Schlüsselprozesse der Resilienz wird [...] das Familiensystem befähigt, Belastungen abzapuffern, sich von Krisen zu erholen, das Risiko der Dysfunktionalität zu verringern und eine Adaption an neue Lebensumstände zu unterstützen“ (Lenz & Kuhn, 2011, S. 274).

Es wird erkenntlich, dass die Schlüsselprozesse der familiären Resilienz die Familie stärken und eine gute Anpassung an die Belastungssituation ermöglichen. Diese Wirkungsweise ist mit jener der individuellen Resilienz vergleichbar.

4. Lerntheoretische Grundlagen von KOFA

Die Lerntheorie stellt neben der Entwicklungstheorie die zweite theoretische Grundlage der Kompetenzorientierten Familienarbeit dar.

Die Familie bildet den ersten und vermutlich wichtigsten Ort des Lernens Heranwachsender. Viele Familien können diese Aufgabe aufgrund von Kompetenzdefiziten nicht erfüllen. (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 136) Die Interventionen von KOFA zielen stets darauf ab, bei den Familienmitgliedern Lernprozesse zu stimulieren, die zu neuen Verhaltensweisen führen. Die Kompetenzen der Familien können demnach nur gestärkt und erweitert werden, wenn Lernprozesse in Gang gesetzt werden. (Cassée et al., 2009, S. 37)

In diesem Kapitel werden mit der operanten und der sozial-kognitiven Lerntheorie die lerntheoretischen Grundlagen von KOFA erarbeitet. Bei den Ausführungen zu den lerntheoretischen Grundlagen verweist Cassée zudem auf die Selbstbestimmungstheorie¹⁴. Im KOFA-Manual wird die Selbstbestimmungstheorie inhaltlich knapp erläutert, in der Ausgestaltung der Familienarbeit wird auf sie jedoch nicht eingegangen. Aus diesem Grund wird die Selbstbestimmungstheorie an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Zu Beginn dieses Kapitels wird der Begriff des Lernens erläutert.

4.1 Was bedeutet Lernen?

Lernen ist allgegenwärtig und beeinflusst unser Leben wesentlich. Im Alltag versteht man unter Lernen eine gezielte Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wissenschaftlich betrachtet, umfasst der Begriff des Lernens bedeutend mehr als den blossen Erwerb von Wissen. Lernen steht für eine relativ dauerhafte Verhaltensänderung, die durch die Interaktion eines Organismus mit der Umwelt entsteht. Diese Änderungen im Verhalten beruhen auf wiederholten Erfahrungen und können nicht auf angeborene, respektive genetische Prozesse oder vorübergehende Zustände zurückgeführt werden. Für letztere nennen Winkel, Petermann und Petermann Beispiele wie Müdigkeit, Krankheit oder Drogen. Wie und was gelernt wird, kann auf Umwelteinflüsse und individuelle Voraussetzungen zurückgeführt werden. Die Veränderungen in den Verhaltensweisen müssen nach Winkel et al. stets beobachtbar und überprüfbar sein. (Winkel et al., 2006, S. 11-17)

Cassée umschreibt Lernen als die Verfestigung von bestehenden und den Erwerb von neuen Verhaltensweisen (Cassée, 2010, S. 52).

¹⁴ In der Selbstbestimmungstheorie wird dargestellt, dass der Mensch einen Einfluss auf sein eigenes Verhalten nehmen kann. Um Lernprozesse in Gang zu setzen, kann sich eine Person selbstständig Verstärker oder Abschwächer setzen. (vgl. Cassée et al., 2009, S. 44-45; Cassée, 2010, S. 55-57)

Mit Verhalten bezeichnet sie alles, was eine Person tut, denkt oder fühlt. Neben den motorischen Verhaltensweisen gelten auch Gedanken, Gefühle und körperliche Reaktionen als Verhaltensweisen. (Cassée, 2010, S. 49)

Es fällt auf, dass Cassée den Begriff des Verhaltens gleich definiert wie jener von Fähigkeit. (Cassée, 2010, S. 30/49) Die Überlegung, dass sich vorhandene Fähigkeiten im Verhalten einer Person äussern, bietet dafür eine mögliche Erklärung.

Nach Hans-Peter Steden umfasst der Prozess des Lernens mehrere Schritte. Um etwas zu lernen muss eine Situation zuerst *wahrgenommen* werden. Dabei wählt der Mensch aus einer Vielfalt von Eindrücken eine bestimmte Situation aus. In dieser ersten Phase des Lernens nimmt der Mensch Umweltereignisse wahr, verarbeitet und speichert sie. Im zweiten Schritt, der *Memosierung*, werden die Informationen gefiltert und es entstehen Konzepte und Denkstrukturen. Durch die *symbolische Repräsentation* werden Begriffe und Bilder gespeichert und können auf neue Situationen angewandt werden. Diese drei ersten Phasen des Lernens bewirken für sich noch keine Handlung. Der letzte Schritt des Lernens besteht aus dem Verhaltensa Ausdruck, der sogenannten *Reproduktion* des Gelernten, durch das Individuum. (Steden, 2008, S. 185-187)

Bei der Untersuchung des Lernens können zwei grosse Theoriegruppen unterschieden werden. Es sind dies der behavioristische und der kognitivistische Ansatz. (Edelmann, 2010, S. 184)

Der Behaviorismus ist ein psychologischer Ansatz, „der ausschliesslich das von aussen beobachtbare, durch Reize induzierte Verhalten [...] zum Gegenstand der Betrachtung macht und die auf Introspektion, das heisst auf Verstehen basierende Erklärungen ablehnt“ (Steden, 2008, S. 46-47). Nach den Auffassungen der Behavioristen lernt ein Mensch Verhaltensweisen durch einen Reiz-Reaktions-Prozess. Sie lehnen demnach kognitive Prozesse ab.

Einer der bekanntesten Behavioristen ist Burrhus Frederic Skinner. Er interessierte sich lediglich für die beobachtbaren Verhaltensweisen des Menschen und die kontrollierbaren Aspekte der Umwelt. (Winkel et al., 2006, S. 105) Die Theorie von Skinner ist jene der operanten Konditionierung (Steden, 2008, S. 50).

Auf Dauer konnten die innerpsychischen und sozialen Prozesse nicht mehr ausgeblendet werden (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 22). Der Kognitivismus ist eine in den 60iger Jahren gewachsene Forschungsrichtung und entstand als Reaktion auf den Behaviorismus. Im Behaviorismus steht beim Lernen der einfache Reiz-Reaktions-Prozess im Zentrum.

In Abgrenzung dazu liegen im Kognitivismus der Erwerb, die Verarbeitung und die Anwendung von Wissen im Mittelpunkt der Betrachtung. Der Kognitivismus betrachtet den Menschen als ein bewusst handelndes Individuum. (Steden, 2008, S. 52-54)

Eine zentrale Lerntheorie, die dem Kognitivismus zugeschrieben wird, ist jene von Albert Bandura. Er gehörte ursprünglich dem behavioristischen Ansatz an. Später wandte er sich dem Kognitivismus zu, da er die Lerntheorie, wie sie vom Behaviorismus beschrieben wird, als unvollständig erachtete. Aus diesem Grunde entwickelte er die sozial-kognitive Lerntheorie, die behavioristische und kognitive Konzepte miteinander verbindet. (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 22)

Im Folgenden wird als behavioristische Theorie die operante Konditionierung nach Skinner und als Ansatz des Kognitivismus die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura vorgestellt. Sie bieten zwei Modelle, die beschreiben, wie Menschen Verhaltensweisen erlernen.

4.2 Die operante Lerntheorie

Um an die operante Konditionierung heranzuführen, wird zunächst die klassische Konditionierung dargestellt.

Bei der klassischen Konditionierung besteht der Lernprozess darin, dass unterschiedliche Reize miteinander verknüpft werden. Der wohl bekannteste Forscher auf diesem Gebiet ist Ivan P. Pawlow. Der Begriff der Konditionierung meint, dass eine bestimmte Reaktion hervorgerufen wird. Beim klassischen Konditionieren geht es darum, dass ein unkonditionierter Reiz eine bestimmte Reaktion auslöst, eine sogenannte unkonditionierte Reaktion. Ein neutraler Reiz löst eine unspezifische Reaktion aus. Wenn nun der neutrale Reiz mit dem unkonditionierten Reiz mehrmals gleichzeitig auftritt, löst schliesslich allein der neutrale Reiz die bestimmte Reaktion aus. Man spricht dann von einer konditionierten Reaktion, wobei der neutrale Reiz zum konditionierten Reiz wird. (Winkel et al., 2006, S. 98) In diesem Sinne bedeutet Lernen „[...] die Bildung einer Assoziation zwischen zwei Reizen“ (Winkel et al., 2006, S. 89).

Bei der *operanten*¹⁵ Konditionierung steht weniger der Reiz, sondern die Konsequenz im Mittelpunkt. Skinner geht davon aus, dass die Konsequenz, welche auf ein Verhalten folgt, einen massgebenden Einfluss darauf hat, ob ein Verhalten in Zukunft wieder gezeigt wird. Die Konsequenz entscheidet demnach, ob gelernt wird. (Winkel et al., 2006, S. 105)

¹⁵ *operant* meint, eine bestimmte Wirkungsweise in sich habend (DUDEN, 2007, S. 964).

Lernen, das durch operante Konditionierung ausgelöst wird, wird auch als instrumentelles Lernen bezeichnet (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 21).

Die Theorie von Skinner „[...] betrachtet das tatsächliche Verhalten von Organismen im Zusammenhang der definierbaren und beobachtbaren Bedingungen, die dem Verhalten vorausgehen, und der Konsequenzen, die auf das Verhalten folgen“ (Lefrançois, 2006, S. 89). Dieses Zitat macht deutlich, dass Skinner die Theorien, die sich auf nicht beobachtbare Verhaltensweisen beziehen, ablehnt.

Cassée führt in ihrem Buch auf, dass sich die operante Lerntheorie mit dem sogenannten **SRC**-Schema erklären lässt. Dabei lehnt sie sich an die Aussagen von Slot und Spanjaard an. Mit dem Buchstaben **S** wird ein Stimulus, beziehungsweise eine Situation umschrieben, in der ein Verhalten stattfindet. **R** meint das konkrete Verhalten der Person, das auf den Stimulus gezeigt wird. Der Buchstabe **C** umschreibt, was auf das Verhalten folgt, also die Konsequenz. (Slot & Spanjaard, 2003; nach Cassée, 2010, S. 50-51)

Das SRC-Schema macht deutlich, dass eine Verhaltensweise in der jeweiligen Situation eine bestimmte Konsequenz nach sich zieht. Je nachdem, in welcher Form die Konsequenz erfolgt, führt sie dazu, dass Verhaltensweisen zukünftig mehr oder weniger gezeigt werden. Durch Verstärkung sollen positive Verhaltensweisen gefördert werden. Durch Bestrafung hingegen sollen negative Verhaltensweisen verringert, beziehungsweise beseitigt werden. Beide Formen beeinflussen das menschliche Verhalten und stellen die elementaren Mittel der operanten Konditionierung nach Skinner dar. (Winkel et al., 2006, S. 105-106)

Zusammenfassend lässt sich die operante Konditionierung folgendermassen definieren: „Unter operantem Konditionieren versteht man die Veränderung der Auftretenshäufigkeit von Verhalten in Abhängigkeit von verstärkenden oder bestrafenden Verhaltenskonsequenzen“ (Winkel et al., 2006, S. 106).

Verstärkende oder bestrafende Konsequenzen müssen stets die individuellen sowie situationsspezifischen Faktoren der Fokusperson berücksichtigen. Eine Belohnung oder eine Bestrafung wird von den Menschen unterschiedlich bewertet. Ein begeisterter Pferdefan erachtet beispielsweise kostenlose Reitstunden als grossen Anreiz, die Ställe regelmässig auszumisten. Für eine Person, die Pferde nicht mag, stellen die Reitstunden keinen Anreiz dar. Das Ausmisten der Ställe wird somit eher als Bestrafung wahrgenommen. (Winkel et al., 2006, S. 106)

Lernen durch Verstärkung und Bestrafung stellen die zwei elementaren Formen zur Beeinflussung des menschlichen Verhaltens dar. Sie werden in den nächsten Kapiteln vertieft.

4.2.1 Lernen durch Verstärkung

Die Konsequenzen, welche dazu führen, dass ein positives Verhalten gefördert und mehr gezeigt wird, werden in der Theorie von Skinner als Verstärkung bezeichnet. Dabei können zwei Typen von Verstärkung unterschieden werden.

Bei der positiven Verstärkung erfolgt als Konsequenz ein positiver Stimulus. Eine positive Verhaltensweise wird zum Beispiel durch Süßigkeiten, Lob, Zuwendung oder Geld verstärkt. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird im Zusammenhang mit der positiven Verstärkung auch von Belohnung gesprochen. Ein Kind, das nach dem Spielen seine Sachen wegräumt, soll durch ein Lob gestärkt werden, damit es diese Verhaltensweise öfters wiederholt. (Lefrançois, 2006, S. 94-95; Winkel et al., 2006, S. 107)

Bei der negativen Verstärkung geht es darum, einen unangenehmen Stimulus wegzunehmen. Beispielsweise muss ein Kind, das sein Geschirr vom Tisch abräumt, nicht mehr abwaschen. In der Alltagssprache entspricht die negative Verstärkung der Entlastung. (Lefrançois, 2006, S. 95; Winkel et al., 2006, S. 108)

Nicht nur die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Verstärkung ist in der Theorie von Skinner zentral, sondern auch die Differenzierung von primären, sekundären und generalisierten Verstärkern. Die primären Verstärker wirken auch, wenn zuvor kein Lernen stattgefunden hat. Nahrung oder Wasser sowie der Zugang zu Geschlechtspartnern sind Beispiele für primäre Verstärker. (Winkel et al., 2006, S. 127)

Reize, die ursprünglich neutral waren, aber mit primären Verstärkern gekoppelt werden und schliesslich ebenfalls als Verstärker gelten, werden als sekundäre Verstärker bezeichnet. Diese sind insbesondere bei Lernprozessen von Menschen zentral. Als sekundäre Verstärker gelten beispielsweise soziale Anreize, wie Schulnoten oder Leistungsbeurteilungen. Eine gute Schulnote zieht in der Regel eine positive Konsequenz nach sich. Eine mehrmalige Koppelung der Note und der positiven Konsequenz führt dazu, dass die ursprünglich neutrale Zahl eine verstärkende Wirkung hat. (Lefrançois, 2006, S. 97; Winkel et al., 2006, S. 127-128)

Durch die vielfältige Koppelung von verschiedenen primären Verstärkern werden sekundäre Verstärker zu generalisierten Verstärkern. Ein generalisierter Verstärker meint einen erlernten Verstärker, mit dem eine ganze Bandbreite von Verhaltensweisen verstärkt werden kann. Als Beispiel für einen generalisierter Verstärker kann Geld fast gegen alle primären Verstärker eingetauscht werden. (Winkel et al., 2006, S. 128)

Lernen durch Verstärkung führt dazu, dass positive Verhaltensweisen verstärkt und gefestigt werden. Um unerwünschte Verhaltensweisen zu verringern, greift Skinner in seiner Theorie auf die Form der Bestrafung zurück. Sie ist Bestandteil des nächsten Teilkapitels.

4.2.2 Lernen durch Bestrafung

Die Bestrafung erfolgt als Konsequenz auf ein Verhalten mit dem Ziel, unerwünschte Verhaltensweisen zu verringern. Bei einer Bestrafung werden von den Erziehenden Verhaltenskonsequenzen eingesetzt, die eine unangenehme Wirkung haben. (Altenthan et al., 2002, S. 246) Wie bei der Verstärkung kann auch bei der Bestrafung zwischen zwei Formen unterschieden werden. In der Literatur tauchen verschiedene Begriffspaare auf, um die zwei Form der Bestrafung zu erläutern.

Wird ein angenehmer Zustand beendet und demnach eine positive Konsequenz entfernt, spricht man von einer positiven Bestrafung. Ein entsprechendes Synonym ist die indirekte Bestrafung. Diese Form der Bestrafung wird auch als Entzugsbestrafung bezeichnet, da ein angenehmer Stimulus entzogen wird. Zur Bestrafung wird dem Kind beispielsweise sein Spielzeug weggenommen. (Altenthan et al., 2002, S. 247; Lefrançois, 2006, S. 95; Winkel et al., 2006, S. 109)

Folgt auf ein Verhalten hingegen eine unangenehme, beziehungsweise eine negative Konsequenz, wird von der negativen Bestrafung gesprochen. Ein entsprechendes Synonym ist die direkte Bestrafung. Diese Form entspricht dem alltäglichen Verständnis von Bestrafung. Beispielsweise spuckt ein Kind in seinen Teller. Als Strafe muss das Kind den Abwasch erledigen oder ins Zimmer gehen. (Altenthan et al., 2002, S. 246-247; Lefrançois, 2006, S. 95; Winkel et al., 2006, S. 109)

Die Bestrafung als Verhaltenssteuerung ist eine umstrittene Methode, da durch sie die unerwünschten Verhaltensweisen nicht beseitigt, sondern lediglich unterdrückt werden. Für den Moment können die Verhaltensweisen beendet werden. Es besteht jedoch eine mangelnde Kontrolle darüber, welche Verhaltensweisen stattdessen gezeigt werden. Die unerwünschten Verhaltensweisen können auch durch ein anderes, ebenfalls unerwünschtes Verhalten ersetzt werden. Nachweislich ist, dass eine Bestrafung stets negative Emotionen auslöst. Zu häufige und starke Bestrafungen können bei einer Person zu Passivität hinsichtlich ihres Verhaltens und zu apathischer Erduldung führen. Diese Form der Reaktion wird als erlernte Hilflosigkeit¹⁶ bezeichnet. (Winkel et al., 2006, S. 109-111)

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass Bestrafungslernen oftmals mit unerwünschten Nebenwirkungen einhergeht und nicht so effektiv ist wie Verstärkungslernen. (Winkel et al., 2006, S. 116-117)

¹⁶ Der Ansatz der erlernten Hilflosigkeit wurde von Martin E.P. Seligmann geprägt. Wenn Probleme nicht gelöst werden können oder eigene Bemühungen nicht zum erwünschten Ziel führen und die Situation unkontrollierbar scheint, treten Gefühle wie Macht- und Hilflosigkeit auf. Durch die wiederholten Erfahrungen von Macht- und Hilflosigkeit entwickelt der Mensch Anzeichen von Passivität, Resignation und Initiativlosigkeit. Zudem sind die Personen weniger motiviert, etwas an ihrer Situation zu ändern. Seligman bezeichnet diesen psychischen Zustand als erlernte Hilflosigkeit. (Winkel et al., 2006, S. 180-181)

Obwohl die Bestrafung als Form der Verhaltenssteuerung umstritten ist, kann nicht immer darauf verzichtet werden. Es gibt bestimmte unerwünschte Verhaltensweisen, wie aggressives Verhalten, die nicht ignoriert werden dürfen und eine Bestrafung erfordern. (Winkel et al., 2006, S. 111)

Eine Bestrafung, die als Mittel zur Verhaltenssteuerung angewendet wird, muss sinnvoll, nachvollziehbar, angemessen sowie zeitlich begrenzt sein. Zudem sollen Bestrafungen, wenn immer möglich mit Methoden, die der Verhaltensstärkung dienen, verbunden werden. Als Formen von Bestrafung, die nicht sehr gravierend aber effektiv sind, können die Ermahnung, der Verweis oder die Auszeit genannt werden. (Winkel et al., 2006, S. 111)

Als Alternative zur Bestrafung dient die Form der Löschung. Sie soll, wie auch die Bestrafung, unerwünschte Verhaltensweisen abbauen. Bei der Löschung findet ein aktives Umlernen statt. Die Methode ist sehr anspruchsvoll, aber effektiv, da durch sie unerwünschte Verhaltensweisen gezielt und konsequent verändert werden können. (Winkel et al., 2006, S. 113)

Die Löschung, auch Extinktion genannt, meint nicht, dass Verhaltensweisen vergessen werden. Vielmehr sollen die Konsequenzen, welche die Verhaltensweisen aufrechterhalten, wegfallen. Deshalb wird diese Form der Verhaltenssteuerung als Löschung bezeichnet. Durch das Ignorieren der unerwünschten Verhaltensweisen fällt der Verstärkereffekt weg und das Verhalten wird langfristig normalisiert. Die Grenzen der Löschungs-Methode liegen in der Beeinflussung aggressiver Verhaltensweisen. Das Ignorieren dieses Verhaltens kann als Duldung oder sogar als Hinweis auf die Unterlegenheit der Erziehungsperson aufgefasst werden. (Winkel et al., 2006, S. 113-115)

Winkel et al. nennen fünf Voraussetzungen, die für eine wirksame operante Konditionierung erforderlich sind. Diese sind Bestandteil des nächsten Teilkapitels.

4.2.3 Voraussetzungen für die Wirksamkeit der operanten Konditionierung

Um eine wirksame operante Konditionierung gewährleisten zu können, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Die Verhaltenskonsequenzen können nur optimal wirken, wenn die Aspekte der *Kontingenz*, der *Kontiguität* und der *Wiederholung* gegeben sind. Weiter müssen die Konsequenzen eine bestimmte *Reihenfolge* und eine *Folgerichtigkeit* aufweisen.

Kontingenz meint, dass die Verstärkung oder die Bestrafung jeweils nur als Folge für das zu erlernende Verhalten angewendet wird. Lefrançois spricht davon, dass die Konsequenz in der operanten Konditionierung treffenderweise als Kontingenz bezeichnet werden sollte. (Lefrançois, 2006, S. 95) Ein Kind soll lernen, sich vor dem Essen die Hände zu waschen. Dies heisst jedoch nicht, dass nach jedem Händewaschen gegessen wird.

Kontingenz erfordert stattdessen, dass das Kind erst die Mahlzeit erhält, wenn es sich die Hände gewaschen hat. (Winkel et al., 2006, S. 118) Anhand eines Zitats soll die Kontingenz veranschaulicht werden. „So besteht eine Kontingenz, zwischen Ereignis A und Ereignis B, wenn das Auftreten von A vom Auftreten von B abhängig ist“ (Lefrançois, 2006, S. 37).

Das zeitliche Intervall zwischen einem gezeigten Verhalten und der Verstärkung wird als *Kontiguität* bezeichnet. Die Konditionierung ist umso wirksamer, wenn die Intervalle so kurz wie möglich gehalten werden. Eine Belohnung, beziehungsweise eine Bestrafung, soll sofort auf das erwünschte, respektive unerwünschte Verhalten folgen. (Winkel et al., 2006, S. 118) Der Aspekt der *Wiederholung* führt zu einer Stabilisierung des Lernergebnisses. Um eine optimale Konditionierung gewährleisten zu können, muss des Weiteren die *Reihenfolge* stimmen. Das bedeutet, dass die Verstärkung immer nach dem gewünschten Verhalten erfolgt und niemals davor. Die letzte Voraussetzung für die Wirksamkeit der operanten Konditionierung liegt in der *Folgerichtigkeit*. Dabei muss die Verbindung zwischen den Verhaltensweisen und den darauffolgenden Konsequenzen stets erkennbar sein. Sobald die gewünschten Verhaltensweisen gezeigt werden, erfolgt die positive Konsequenz. Diese wird dann gestoppt, wenn die gewünschten Verhaltensweisen nicht mehr, oder unerwünschte Verhaltensweisen gezeigt werden. (Winkel et al., S. 119-120)

Gemäss Skinner soll ein Verhalten verstärkt werden, damit es gelernt werden kann. Die sozial-kognitive Lerntheorie lehnt diese Aussage nicht ab, empfindet sie jedoch als unvollständig. Aus diesem Grund finden sich in der sozial-kognitiven Lerntheorie neben behavioristischen auch kognitive Konzepte wieder.

4.3 Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura

Die sozial-kognitive Lerntheorie ist eine komplexe Lerntheorie. Sie berücksichtigt kognitive Elemente und bezieht sich auf Lernprozesse in sozialen Settings. (Winkel et al., 2006, S. 168)

Soziales Lernen umfasst die Aneignung und Verarbeitung von Regeln, Erwartungen und Normen der sozialen und kulturellen Umwelt. Dabei geht die soziale Lerntheorie davon aus, dass der Mensch die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen besitzt. (Hurrelmann, 2006, S. 65)

Mit dem Begriff der Kognition interessiert sich die sozial-kognitive Lerntheorie für die Gesamtheit der psychischen Vorgänge. Es geht ihr darum zu erklären, wie Menschen Informationen wahrnehmen und verarbeiten. (Steden, 2008, S. 192)

Die kognitive Lerntheorie will aufzeigen, dass zwischen einem Reiz und einer Reaktion bei der Person bestimmte kognitive Prozesse ablaufen, die durch Motivation und soziale Bedürfnisse gesteuert werden. (Steden, 2008, S. 197) Damit ein bestimmtes Verhalten gezeigt wird, spielen in der kognitiven Lerntheorie die Gedanken und Gefühle der Person eine zentrale Rolle. Dadurch grenzt sie sich von der operanten Lerntheorie ab.

In der operanten Lerntheorie beschreiben Cassée et al. das **SRC**-Schema. Für die kognitive Lerntheorie erweitern sie es um die Aspekte der Gedanken und Gefühle und bezeichnen es als **E(GG)VF**-Modell. Eine schematische Darstellung soll die zwei lerntheoretischen Grundlagen der operanten und kognitiven Lerntheorie einander gegenüberstellen. (Cassée et al., 2009, S. 42-43)

	Operante Lerntheorie	Kognitive Lerntheorie
	SRC-Modell	E(GG)VF-Modell
Vorausgegangene(s) Situation / Ereignis	Stimulus	Ereignis
Verhalten der Fokuspersion	Response (konkretes Verhalten einer Person)	(Gedanken / Gefühle) Verhalten
Konsequenz oder Folge	Consequence (Konsequenz)	Folge

Tabelle 4: Verschiedene lerntheoretische Modelle nach Cassée et al. (2009, S. 43)

Mit dem erweiterten E(GG)VF-Modell wird verdeutlicht, dass ein vorangegangenes Ereignis immer mit Gedanken und Gefühlen einer Person verbunden ist. Sie beeinflussen, ob ein Verhalten gezeigt wird oder nicht. Das Ausführen von Verhalten hängt in der kognitiven Lerntheorie zudem von der Folge/Konsequenz ab. (Cassée, 2010, S. 53)

4.3.1 Lernen am Modell

Nach Bandura können neue Verhaltensweisen zum einen durch unmittelbare Erfahrungen (klassische und operante Konditionierung) und zum anderen durch Beobachtung gelernt werden. Das Lernen durch Beobachtung wird auch als *Modell-Lernen* bezeichnet. Bandura ist der Überzeugung, dass der Mensch den grössten Teil seines Verhaltens durch Beobachten erlernt. (Bandura, 1979, S. 25/31; Winkel et al., S. 189-190) Eine Person macht ihre Beobachtungen jedoch nicht wertfrei. Sie sind stets von eigenen Gefühlen geprägt. (Steden, 2008, S. 197) An dieser Stelle wird wieder auf das oben erwähnte E(GG)VF-Modell verwiesen, da dieses die Gedanken und Gefühle als bestimmende Aspekte für das Verhalten mitberücksichtigt.

Bei der Beobachtung eines Modells machen sich die Menschen Vorstellungen darüber, wie Verhaltensweisen ausgeführt werden müssen. Diese Vorstellungen dienen schliesslich als Handlungsrichtlinien. (Bandura, 1979, S. 31) Des Weiteren geben die Modelle Informationen darüber ab, welche Konsequenzen ein Verhalten vermutlich haben wird. (Lefrançois, 2006, S. 313)

Es kann festgestellt werden, dass das Beobachtungslernen Merkmale der operanten Konditionierung beinhaltet, da beide Modelle vom Effekt der Verstärkung profitieren. Im Behaviorismus muss ein Verhalten verstärkt werden, damit dieses gezeigt wird. Bei der sozial-kognitiven Lerntheorie hängt das Ausführen des gelernten Verhaltens von der Verstärkung ab. Hier spielt also die kognitive Fähigkeit der Erwartung eine bedeutende Rolle. Eine Person erwartet auf ein Verhalten eine bestimmte Konsequenz. (Winkel et al., 2006, S. 192-193)

Bevor der Prozess des Lernens am Modell dargestellt wird, werden die einzelnen zentralen Begriffe erklärt. Als inhaltliche Grundlagen zur Erläuterung der Begrifflichkeiten dient Bandura (Bandura, 1976, S. 9; Bandura, 1979 und 1997; nach Winkel et al., 2006, S. 190-191).

Modell: Die Verhaltensweisen können durch die Beobachtung eines Modells gelernt werden. Als Modelle können zum einen Mitmenschen (reale Modelle) und zum anderen Figuren aus Märchen oder Filmen (symbolische Modelle) dienen.

Verhaltensrepertoire: Das Verhaltensrepertoire einer Person wird durch das Lernen am Modell erweitert und umfasst alle verfügbaren Verhaltensweisen. Damit ist das Verhaltensrepertoire die Summe aller motorischen Fähigkeiten einer Person.

Verhaltensperformanz: Darunter werden alle Verhaltensweisen zusammengefasst, die ausgeführt werden und demnach beobachtbar sind. Die Verhaltensperformanz hängt vom Verhaltensrepertoire einerseits und von der Motivation der Person andererseits ab.

Motivation: Damit eine Person ein Verhalten auch wirklich ausführt, benötigt sie ein Minimum an Motivation.

Gemäss Bandura vollzieht sich der Prozess des Lernens am Modell in zwei Phasen. Weiter kann der Prozess in folgende vier Teilprozesse gliedert werden: Aufmerksamkeitsprozess, Gedächtnisprozess, motorischer Reproduktionsprozess sowie Motivationsprozess. Die beiden ersten Prozesse, der Aufmerksamkeits- und der Gedächtnisprozess, bilden die Aneignungsphase. Der motorische Reproduktionsprozess, auch Einübungsprozess genannt, und der Motivationsprozess, bilden die Phase der Ausführung. (Bandura, 1979, S. 31-38; Winkel et al., 2006, S. 193)

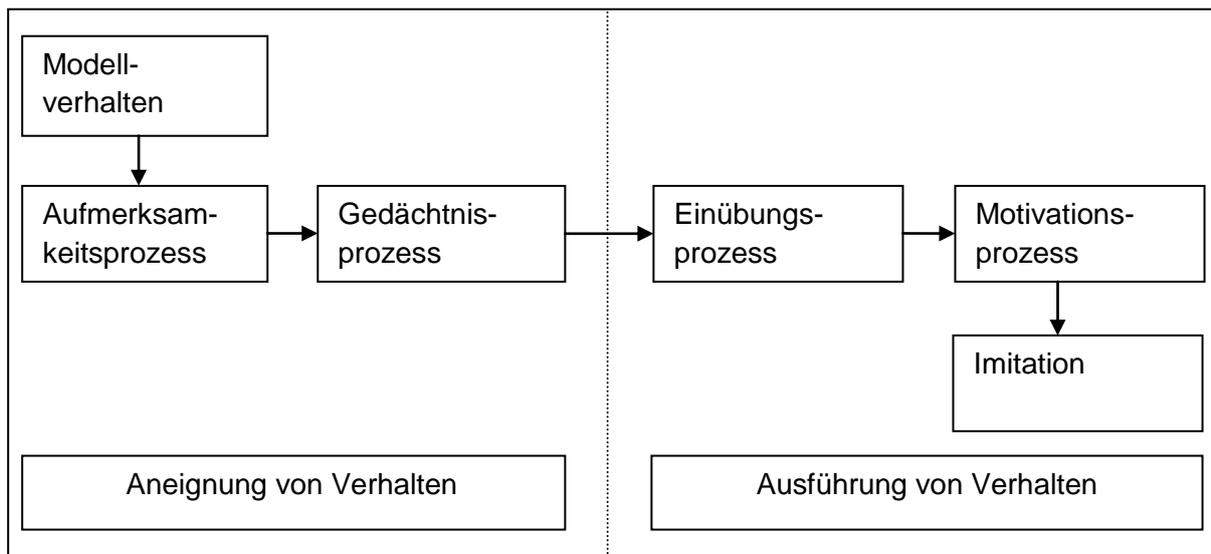


Abbildung 4: Phasen und Prozesse der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura, 1979, S. 32; Winkel et al., 2006, S. 193)

Im Folgenden werden die vier Teilprozesse inhaltlich erläutert.

Aufmerksamkeitsprozess

Verhaltensweisen können nur gelernt werden, wenn dem Modell, beziehungsweise der Situation, ein Minimum an Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dazu müssen bestimmte Faktoren beim Modell, beim Beobachtenden sowie bei der Situation erfüllt sein. (Bandura, 1979, S. 33)

Damit ein Modell beobachtet wird, muss es mit dem Beobachtenden eine Ähnlichkeit in den Eigenschaften und Fähigkeiten haben. Weiter werden Modelle wahrgenommen und beobachtet, die attraktiv, einflussreich und glaubhaft sind. Eine emotionale Beziehung zwischen dem Modell und dem Beobachtenden fördert das Lernen am Modell zusätzlich.

Auch die Beobachtenden müssen bestimmte Eigenschaften haben, damit er oder sie ein Modell wahrnehmen kann. Dabei müssen die Fähigkeiten zur Wahrnehmung vorhanden sein. Eine klare und widerspruchsfreie Situation, die angemessen komplex ist, wird für das Lernen am Modell zudem als massgebend erachtet. (Bandura, 1979, S. 33-34; Winkel et al., 2006, S. 194-196)

Gedächtnisprozess

Der zweite und entscheidende Prozess beinhaltet die Informationsverarbeitung und -speicherung im Gedächtnis. Diese Prozesse können nur einsetzen, wenn dem gezeigten Verhalten in der vorangegangenen Phase genügend Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Die Verhaltensmuster des Modells müssen symbolisch im Gedächtnis des Beobachtenden repräsentiert sein. (Bandura, 1979, S. 34; Winkel et al., 2006, S. 197) „Nur aufgrund ihrer hochentwickelten Symbolisierungsfähigkeit sind Menschen in der Lage, ein Grossteil ihres Verhaltens durch Beobachtung zu lernen“ (Bandura, 1979, S. 34). Durch diese symbolische Kodierung kann eine grosse Informationsmenge im Gedächtnis gespeichert werden.

Eine Gedächtnishilfe ist für Bandura die Wiederholung. Wiederholung bedeutet, dass sich die Person das gezeigte Verhalten gedanklich vorstellt und anschliessend nachahmt. Dadurch werden die Verhaltensweisen eingeübt und -geprägt sowie dauerhaft im Gedächtnis gespeichert. (Bandura, 1979, S. 35-36; Winkel et al., 2006, S. 197)

Motorischer Reproduktionsprozess/Einübungsprozess

Mit diesem Prozess beginnt die Ausführungsphase. Im Prozess der motorischen Reproduktion werden die symbolischen Repräsentationen in passende Handlungen umgesetzt. (Bandura, 1979, S. 36) Damit eine Handlung ausgeführt werden kann, müssen entsprechende motorische und physische Fähigkeiten vorhanden sein. Wenn bestimmte Fähigkeiten fehlen, wird die Handlung Fehler aufweisen und die grundlegenden Teilfertigkeiten müssen zuerst erlernt werden. (Bandura, 1979, S. 37; Lefrançois, 2006, S. 314) Um ein Modell zu imitieren, müssen zudem die Fähigkeiten der Kontrolle und Überwachung des eigenen Verhaltens vorhanden sein. (Lefrançois, 2006, S. 314)

Motivationsprozess

Nach einem erfolgreichen Einüben des Verhaltens ist der eigentliche Lernprozess abgeschlossen. Für die praktische Umsetzung des gelernten Verhaltens ist ein Mindestmass an Motivation erforderlich. Diese wiederum hängt von den beobachteten Konsequenzen ab, die dem Modell wiederfahren sind. (Winkel et al., 2006, S. 198) Das Motiv, beziehungsweise die Motivation, wird als Antriebskraft bezeichnet, die das Verhalten steuert (Steden, 2008, S. 164-165). Ein Verhalten wird mit grösserer Wahrscheinlichkeit gezeigt, wenn die Verhaltensweisen des Modells verstärkt wurden. Wenn das Modell für das gezeigte Verhalten bestraft wurde, wird das Verhalten vom Beobachtenden mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht gezeigt. (Bandura, 1976, S. 29; Winkel et al., 2006, S. 198) Nach Bandura regulieren demnach die Verstärkungsvariablen „[...] nicht nur den offenen Ausdruck des Nachbildungsverhaltens, sondern beeinflussen auch das Beobachtungslernen selbst, indem sie selektiv bestimmen, welche modellierten Ereignistypen von Menschen beachtet werden“ (Bandura, 1976, S. 30).

Dieses Zitat zeigt, dass die Motivation, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, wie auch das Beobachten eines Modells, in hohem Mass von der Verstärkung abhängt. (Winkel et al., 2006, S. 198)

Wie bereits erwähnt, werden die meisten Verhaltensweisen durch die Beobachtung von Modellen erlernt. Das Lernen am Modell spielt nach Cassée et al. in der Familie eine bedeutende Rolle, da Kinder und Jugendliche häufig das Verhalten ihrer Eltern imitieren. Nach Cassée et al. benutzen auch Professionelle die Prinzipien der sozial-kognitiven Lerntheorie. Fachkräfte, die im Alltag der Familien tätig sind, haben immer eine Modellfunktion. (Cassée et al., 2009, S. 42)

Mit der sozial-kognitiven Lerntheorie sind die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierten Familienarbeit abgeschlossen. Nachdem die KOFA als Interventionsform mit ihren theoretischen Grundlagen dargestellt wurde, richtet das nächste Kapitel den Fokus auf die kindliche Entwicklung im Kontext von Familie.

5. Kindliche Entwicklung im Kontext von Familie

In der frühen Kindheit bildet die Familie den zentralen Kontext der kindlichen Entwicklung. Reichle und Gloger-Tippelt nennen drei Einflussfaktoren, die bei der Entwicklung des Kindes eine bedeutsame Rolle spielen. Es sind die Bindungsqualität, der elterliche Erziehungsstil und die Qualität der Elternpartnerschaft. (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 199)

Im diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, was das Kind für eine gesunde Entwicklung braucht. Die ersten Teilkapitel widmen sich den Grundrechten und Grundbedürfnissen des Kindes. Sie stellen nach Cassée et al. (2009, S. 17-18) zwei Handlungsorientierungen der Kompetenzorientierten Familienarbeit dar. Im Kapitel zu den Grundbedürfnissen wird auf den Einflussfaktor der Bindungsqualität eingegangen. Der elterliche Erziehungsstil und die Qualität der Elternpartnerschaft werden unter dem Teilkapitel „Familie und Erziehung“ thematisiert.

5.1 Die Rechte des Kindes

In diesem Abschnitt werden die Rechte des Kindes erläutert. Es werden Bezüge zur UN-Kinderrechtskonvention hergestellt, wobei nur auf jene Artikel eingegangen wird, welche für die vorliegende Arbeit relevant sind. (vgl. UNICEF Schweiz, 2007, S. 1-8)

Die Kinderrechtskonvention (KRK) ist ein integraler Bestandteil des Menschenrechtsschutzsystems und bildet eine Spezialkonvention, um die Rechte von besonders verwundbaren Gruppen, hier den Kindern und Jugendlichen, zu schützen (Liebel & Liesecke, 2007, S. 41). Die UN-Kinderrechtskonvention ist das zentrale Menschenrechtsdokument für Kinder und Jugendliche und wurde in der Schweiz am 26. März 1997 vom Parlament ratifiziert (Justiz-, Gemeinde, und Kirchendirektion Kanton Bern, o. J.).

Die Konvention macht das Kind unstrittig zu einem Rechtssubjekt und gesteht ihm somit die Fähigkeit zur Selbstständigkeit zu. Als Kind wird jeder Mensch definiert, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (Art. 1 KRK).

Der Kinderrechtskonvention liegen drei Kernprinzipien zugrunde. Zum einen sind die Kinderrechte universell, das heisst, sie gelten für alle Kinder. Zum anderen sind sie unteilbar, wonach alle Kinderrechte sowohl Freiheitsrechte als auch Gleichheitsrechte¹⁷ sind.

¹⁷ Die Freiheits- und Gleichheitsrechte sind im Grundrechtskatalog der schweizerischen Bundesverfassung (BV) geregelt. Die Freiheitsrechte nach Art. 10 bis 28 BV umfassen beispielsweise die Glaubens- und Gewissensfreiheit, die persönliche Freiheit sowie den Schutz der Privatsphäre und schützen den einzelnen in besonderen Lebensbereichen. Die Gleichheitsrechte sind in Art. 8 und 9 BV festgehalten. Sie regeln die Rechtsgleichheit, den Schutz vor Willkür sowie die Wahrung von Treu und Glauben. Die Gleichheitsrechte garantieren ein Mindestmass an gleicher und fairer Behandlung. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Freiheitsrechte unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien eingeschränkt werden können. Bei den Gleichheitsrechten ist dies niemals möglich. (Pärli, 2009, S. 94-104)

Weiter sind die Menschenrechte wie auch die Kinderrechte interdependent, was bedeutet, dass sie sich gegenseitig bedingen. (Liebel & Liesecke, 2007, S. 42; Pärli, 2009, S. 87)

Absolut zentral und vorrangig in der Kinderrechtskonvention ist das Kindeswohl nach Art. 3. Die Massnahmen zur Verwirklichung der Kinderrechte haben sich ausschliesslich am Wohl des Kindes zu orientieren (Pärli, 2009, S. 87).

In der UN-Kinderrechtskonvention können nach Andresen et al. drei Typen von Kinderrechten unterschieden werden: Die Schutzrechte, die Entwicklungsrechte und die Partizipationsrechte (Andresen et al., 2010, S. 161). Auch Cassée et al. machen diese Unterscheidung (Cassée et al., 2009, S. 17).

In Zusammenhang mit den Schutzrechten hat das Kind das Recht auf Schutz vor:

- Misshandlung (Art. 19 KRK), Kinderarbeit (Art. 32 KRK), Konsum und Handel von Drogen (Art. 33 KRK), sexueller Ausbeutung (Art. 34 KRK), Verkauf, Handel und Entführung (Art. 35 KRK), anderen Formen von Ausbeutung (Art. 36 KRK), Folter und Freiheitsentzug (Art. 37 KRK) sowie bewaffneten Konflikten (Art. 38 KRK).

Die Rechte in Zusammenhang der Entwicklung umfassen das Recht auf:

- Leben und Entwicklung in grösstmöglichem Umfang (Art. 6 KRK), einen Namen und eine Staatszugehörigkeit (Art. 7 KRK), Schutz der Identität (Art. 8 KRK), angemessene Erziehung und Pflege (Art. 23 KRK), Gesundheitsversorgung (Art. 24 KRK), Überprüfung einer Einweisung (Art. 25 KRK), soziale Sicherheit (Art. 26 KRK), einen angemessenen Lebensstandard (Art. 27 KRK) sowie das Recht auf Bildung (Art. 28 KRK).

Partizipationsrechte umfassen das Recht der Kinder hinsichtlich der:

- Freien Meinungsäusserung (Art. 13 KRK), Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 14 KRK) und Versammlungsfreiheit (Art. 15 KRK). Weiter soll das Privatleben des Kindes geschützt werden (Art. 16 KRK). Die Kinder haben zudem den Anspruch auf Zugang zu angemessenen Informationen (Art. 17 KRK) und sie haben das Recht auf Freizeit, spielerische und kulturelle Aktivitäten (Art. 31 KRK).

(Andresen et al., 2010, S. 160-161; Liebel & Liesecke, 2007, S. 42-43; UNICEF Schweiz, 2007, S. 2-7)

Auch in der Bundesverfassung (BV) werden die Rechte der Kinder entsprechend der Kinderrechtskonvention aufgeführt (Mösch Payot, 2009, S. 193). Nach Art. 11 Abs. 1 und 2 BV haben Kinder und Jugendliche den Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung. Weiter üben die Kinder und Jugendliche ihre Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit aus.

Sie haben zudem ein Recht auf Familie, Fürsorge und ein sicheres Zuhause sowie auf Gleichbehandlung und angemessene Pflege (Cassée, 2012, S. 11).

Eine besondere Bedeutung hat das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern, da die Kinder vorwiegend von den Leistungen der Eltern abhängig sind. Wenn es den Eltern finanziell, gesundheitlich, sozial und kulturell gut geht, dann profitieren die Kinder davon. Geht es den Eltern in diesen Bereichen allerdings schlecht, besteht die Gefahr, dass sich die Kinder nur mangelhaft entfalten können. (Andresen et al., 2010, S. 160)

Grundsätzlich sind die Eltern die Inhaber der elterlichen Sorge. Die elterliche Sorge bildet die rechtliche Grundlage für Erziehung, Pflege sowie für die gesetzliche Vertretung des Kindes. Zudem umfasst die elterliche Sorge das Obhutsrecht. (Häfeli, 2005, S. 117-121)

„Die elterliche Sorge ist die gesetzliche Befugnis, die für das unmündige Kind nötigen Entscheidungen zu treffen“ (Häfeli, 2005, S. 117). Die Entscheidungen sind im Sinne des Kindeswohls zu fallen. (Art. 301 Abs. 1 ZGB)

Es ist ersichtlich, dass den Kindern im Verhältnis zu ihren Eltern bestimmte Rechte zustehen, welche die elterliche Macht begrenzen und die Rechtsstellung des Kindes stärken. Nach diesem Verständnis stellt die elterliche Sorge kein eigennütziges subjektives Recht der Eltern dar, sondern ist auf das Interesse des Kindes ausgerichtet. Sie umfasst zahlreiche Fürsorgerechte und -pflichten der Eltern gegenüber ihren Kindern. Die elterliche Sorge ist daher als Pflichtrecht zu verstehen. (Häfeli, 2005, S. 117/121-122)

Eltern tragen für das Aufwachsen ihrer Kinder und somit für ihre Erziehung und Entwicklung eine umfassende Verantwortung. Sie verlangt von den Eltern eine grosse Wachsamkeit und eine stetige Orientierung am Kindeswohl. (Kerber-Ganse, 2011, S. 19; Liebel & Liesecke, 2007, S. 43)

5.2 Das Kindeswohl

Das Kindeswohl kann nicht einheitlich definiert werden, da in der Literatur zahlreiche Annäherungen zu finden sind. Das Kindeswohl ist ein unbestimmter Rechtsbegriff und muss unter Berücksichtigung von verschiedenen Kriterien stets am Einzelfall gemessen werden. (Alle, 2010, S. 11) In der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 3 KRK) bildet das Kindeswohl den Leitgedanken und wird in ihr erstmals als Menschenrecht erhoben. Die Gewährleistung des Wohlbefindens des Kindes ist elementar. (Liebel & Liesecke, 2007, S. 42) Weiter wird in Art. 3 der Kinderrechtskonvention festgehalten, dass der Staat subsidiär den notwendigen Schutz sowie die notwendige Fürsorge gewährleisten muss, wenn die Eltern diese nicht erfüllen (UNICEF Schweiz, 2007, S. 2).

Der schweizerische Gesetzgeber überträgt den Eltern die Pflicht, dafür zu sorgen, dass sich ihre Kinder in körperlicher, geistiger, psychischer und sozialer Hinsicht optimal entwickeln können. Nach Art. 301 Abs. 1 ZGB tragen die Eltern die Verantwortung für die Kinder. „Die Eltern leiten im Blick auf das Wohl des Kindes seine Pflege und Erziehung und treffen unter Vorbehalt seiner eigenen Handlungsfähigkeit die nötigen Entscheidungen“ (Art. 301 Abs. 1 ZGB).

Die Grenze des Elternrechts liegt bei der nachhaltigen Gefährdung des Kindeswohls. Wenn das Kindeswohl gefährdet ist, müssen staatliche Massnahmen zu dessen Schutz getroffen werden. Somit stellt das Kindeswohl eine Legitimation für staatliches Eingreifen und gleichzeitig eine Grenze für staatliches Handeln dar. (Büchler & Vetterli, 2007, S. 245; Kerber-Ganse, 2011, S. 23)

Andresen et al. halten fest, dass das Wohl des Kindes drei wesentliche Bereiche umfasst, nämlich die Familie, die Schule und die Freunde. Demnach steht das Kindeswohl im direkten Zusammenhang mit der sozialen Herkunft und dem sozioökonomischen Status der Familie. Kinder aus unteren Schichten machen gemeinsam mit ihren Eltern die Erfahrung von Armut und Arbeitslosigkeit. Diese Sorgen und Ängste können die Kinder in ihrem Wohlbefinden negativ beeinflussen. (Andresen et al., 2010, S. 164-165)

Zum Kindeswohl machen Cassée et al. folgende Aussage: „Das Kindeswohl bemisst sich an der Befriedigung der Grundbedürfnisse [...]“ (Cassée et al., 2009, S. 18). Im nachfolgenden Kapitel werden die Grundbedürfnisse des Kindes aufgezeigt.

5.3 Die Grundbedürfnisse des Kindes

Um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten, müssen seine Grundbedürfnisse befriedigt werden. Die Grundbedürfnisse bilden die Bausteine der Weiterentwicklung von emotionalen, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 9-29). Wie in Kapitel 2.8.2 erwähnt, gehört die Befriedigung der Grundbedürfnisse zur Kernaufgabe der Familie und damit der Eltern.

Bislang wurden über die Grundvoraussetzungen einer gesunden Kindheit nur selten nachgedacht (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 9). Dabei ist bekannt, dass die frühe Kindheit die kritischste und für Störungen anfälligste Phase im Leben eines Menschen darstellt, da während dieser Zeit die intellektuelle, emotionale und moralische Entwicklung vorgebahnt wird. Aus diesem Grund dürfen die Kinder in diesen sensiblen Lebensphasen nicht im Stich gelassen werden. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 10)

Zur Bearbeitung dieses Themas stützen wir uns vorwiegend auf Brazelton und Greenspan¹⁸. Folgende Grundbedürfnisse werden in den nächsten Abschnitten ausgeführt:

- Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen
- Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit
- Das Bedürfnis nach individuell zugeschnittenen Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 7-8; Fuhrer, 2005, S. 192-204)

Brazelton und Greenspan nennen zwei weitere Grundbedürfnisse: „Das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität“ (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 8) sowie „Die Zukunft sichern“ (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 8).

Die Bearbeitung dieser zwei Bedürfnisse hat gezeigt, dass sich inhaltlich keine Verknüpfungspunkte zur Fragestellung ergeben. Aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

5.3.1 Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen

Säuglinge und kleine Kinder haben das Bedürfnis, beständige und liebevolle Beziehungen zu einer Bezugsperson aufzubauen. Eine liebevolle, warmherzige, emotionale, beständige, fürsorgliche und unterstützende Beziehung bildet die Basis für eine gesunde Entwicklung des Kindes und fördert den Aufbau eines gesunden Nervensystems. Emotionale Beziehungen vermitteln zudem psychische und physische Sicherheiten und erfüllen die Grundbedürfnisse nach Fürsorge und Schutz. Durch sichere und einfühlsame Beziehungen erwerben die Kinder die Fähigkeiten von Vertrauen und Empathie. Diese ermöglichen den Kindern, ihre Gefühle zu artikulieren und über ihre Wünsche nachzudenken. Vertrauen und Empathie sind Voraussetzungen, um eigenständige Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen aufbauen zu können.

Die interaktiven, emotionalen Beziehungen prägen den Menschen. Sie bestimmen wer wir sind, was wir lernen und bilden die Basis für die Ausbildung von kognitiven, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten.

¹⁸ T. Berry Brazelton ist Kinderarzt, Begründer der Abteilung für Kinderentwicklung in Boston, Professor für Kinderheilkunde an der Harvard Medical School und veröffentlichte zahlreiche Bücher zum Thema der körperlichen und psychischen Entwicklung des Kindes. Stanley I. Greenspan ist Professor für Psychiatrie und Kinderheilkunde an der George-Washington Universität und entwickelte ein Modell für die Behandlung von Säuglingen und Kindern mit Entwicklungsstörungen. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 363)

Über die reziproken¹⁹ Interaktionen lernen die Kinder, welche Verhaltensweisen erwünscht sind und welche nicht toleriert werden. Sie lernen ihr Verhalten und ihre Gefühle zu kontrollieren.

Die emotionale Beziehung zwischen der Mutter und ihrem Kind stellt den ersten Schritt der Entwicklung und somit ihr Fundament dar. Bereits die früheste Interaktion hat einen massgeblichen Einfluss darauf, wie konstruktiv und kompetent das Kind als Interaktionspartner später einmal handeln kann. Eine positive liebevolle Beziehung ist nicht frei von Wut, Ärger und Trotz. In dieser Situation ist es wichtig, dass diese Gefühle Teil der Beziehung sind und sich die Mutter oder die Eltern nicht abwenden, wenn diese Gefühle beim Kind auftreten. Dies würde beim Kind den Eindruck hinterlassen, dass Wut zu Verlust und Distanzierung führt. Vielmehr soll dem Kind vermittelt werden, dass es auch wütend und zornig sein darf und die Mutter und/oder der Vater dennoch verfügbar bleiben. Kleinkinder sollten des Weiteren den grössten Teil ihrer Zeit mit Bezugspersonen verbringen, die langfristig zu ihrem Leben dazugehören werden und denen es vertraut. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 31-108; Fuhrer, 2005, S.192-196)

Für eine spätere seelische Gesundheit und die Charakterbildung ist die emotionale Beziehung zur Mutter, welche durch die Beziehungen zum Vater und zu den Geschwistern bereichert wird, zentral (Bowlby, 2010, S. 11). Zur Vertiefung soll im folgenden Abschnitt die Bindungstheorie dargestellt werden.

5.3.1.1 Die Bindungstheorie

Bindung meint eine personenbezogene, tiefe emotionale Beziehung. Sie wirkt als ein intensives Band, zwischen dem (Klein-) Kind und der Mutter, beziehungsweise Hauptpflegeperson, und bildet die nötige Grundlage für die weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. (Fuhrer, 2005, S. 207-208) Nach John Bowlby, einer der Pioniere der Bindungstheorie, ist die Herstellung von Bindungen eine zentrale menschliche Lebensaufgabe. Eine emotionale und intensive Bindung an die Eltern ist für das Kind überlebensnotwendig. (Bowlby, 2009, S. 20; Fuhrer, 2005, S. 208; Hensen & Rietmann, 2008, S. 39) Neben den körperlichen Bedürfnissen werden die engen und gefühlvollen Beziehungen zu anderen Menschen als ein eigenständiges, naturgegebenes menschliches Grundbedürfnis betrachtet.

Die frühen Bindungserfahrungen sind für die gesamte Lebensspanne prägend und bilden den Schlüssel für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (Eggert-Schmid Noerr, 2007, S. 253; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 23-24).

¹⁹ Reziprozität meint eine Gegen- und Wechselseitigkeit. Reziprok kommt aus dem lateinischen „reciprocus“ und steht für „auf demselben Wege zurückkehren“. Reziprok kann folglich mit wechsel- und gegenseitig, aufeinander bezüglich, übersetzt werden. (DUDEN, 2007, S. 1182)

Nach Gloger-Tippelt erwerben Säuglinge beinahe die Gesamtheit ihrer Fähigkeiten im Kontext der Beziehungen zu ihren Bindungspersonen (Gloger-Tippelt, 2007, S. 128).

Bowlby unterscheidet zwischen *Bindung* und *Bindungsverhalten*, wobei unter Bindungsverhalten jegliches Verhalten gemeint ist, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines Menschen zu suchen. Unter dem Bindungsverhalten versteht man verschiedene und austauschbare Verhaltensweisen, wie Weinen, Nachlaufen, Rufen, Lächeln, Schreien etc. Das situationsabhängige Bindungsverhalten kann demnach auf mehrere Personen gerichtet sein. Durch die Bindungsverhaltensweisen werden die Erwachsenen aktiviert und die Verhaltensweisen des Kindes werden mit Nähe gemildert. Aus dem Bindungsverhalten sichern sich die Kinder die Bedürfnisse nach Schutz und Nähe von Bindungspersonen. (Bowlby, 2008, S. 21; Grossmann & Grossmann, 2003, S. 33; Rass, 2011, S. 34)

Die Bindung hingegen wird als ein gesteuertes Kontaktbedürfnis bestimmten Personen gegenüber bezeichnet. Menschliche Bindung ist situationsunabhängig und soll dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen vermitteln. Bei emotionalen Belastungen oder ausgeschöpften Ressourcen ist ein Kind auf die Unterstützung einer kompetenten und verlässlichen Person angewiesen. Das Kind fühlt sich sicher, wenn seine Hauptbindungsperson, idealerweise die Mutter, anwesend oder in geringer Entfernung ist. Die Gefahr eines Verlustes der Bindungsperson ruft beim Kind Angst und der tatsächliche Verlust Trauer hervor. Nach Bowlby knüpfen die Kinder dauerhafte Bindungen nur mit wenigen Personen. (Bowlby, 2008, S. 22-23; Grossmann & Grossmann, 2003, S. 33; Rass, 2011, S. 35)

Es kann also festgestellt werden, dass der Ausdruck von Bindungsverhalten nicht zwangsläufig bedeutet, dass eine Bindung vorhanden ist (Grossmann & Grossmann, 2003, S. 33-34).

Es können drei wesentliche Anzeichen für das Vorhandensein einer sozial-emotionalen Bindung festgehalten werden. Erstens lassen sich Kinder von den Bindungspersonen am besten beruhigen und zufriedenstellen. Zweitens wenden sich die Kinder, wenn sie Trost suchen oder wenn sie spielen wollen, ihren Bindungspersonen häufiger zu, als anderen. Das dritte Anzeichen liegt in der Beobachtung, dass Säuglinge in der Anwesenheit ihrer Bindungspersonen weniger ängstlich sind. (Fuhrer, 2005, S. 208)

Emotionale Bindungen entstehen durch die Interaktionserfahrungen, die ein Kind mit anderen Personen macht. Die Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind wird als Muster für weitere sozial-emotionale Beziehungen betrachtet. Dabei ist es wichtig, dass Kinder zeitweise auch von anderen Personen betreut werden, um mehr Beziehungserfahrungen zu sammeln, und um die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, zu vergrößern. (Fuhrer, 2005, S. 209)

Die erlebten Beziehungserfahrungen mit den Bindungspersonen führen zur Ausbildung von bestimmten mentalen Bindungsrepräsentationen (Gloger-Tippelt, 2007, S. 129). Bowlby spricht in diesem Zusammenhang von einem *internen Arbeitsmodell*, das sich beim Kind mit ungefähr einem Jahr entwickelt hat.

Dieses enthält Erwartungen hinsichtlich der emotionalen Verfügbarkeit der Bezugspersonen und dient der Interpretation sowie Vorhersage elterlichen Verhaltens. Dieses Schema gibt den Kindern grössere Sicherheit, weil sie wissen, dass die Bezugsperson auch dann potentiell verfügbar ist, wenn sie nicht anwesend ist. (Bowlby 1969; zitiert nach Fuhrer, 2005, S. 209)

Das Arbeitsmodell beeinflusst die Entstehung von sicheren oder unsicheren Bindungen (Fuhrer, 2005, S. 209). Diese Bindungsstile wurden von Mary Ainsworth²⁰ mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens, der *Fremden Situation*, erforscht. Dabei wurden Kinder, die fast ein Jahr alt waren, einer Trennungs- und Wiedervereinigungssituation mit der Mutter ausgesetzt. Mit dieser Testsituation wollte Ainsworth drei Aspekte beobachten. Zum einen, wie ein Kleinkind die Mutter als sichere Basis nutzt, um die Welt zu erkunden (Explorationsverhalten) und zum anderen, wie die Kinder reagieren, wenn die Mutter den Raum verlässt und danach wieder zurückkehrt (Bindungsverhalten). In einem dritten Schritt wurde die Reaktion der Kinder bei fremden Personen beobachtet. Der Test der Fremden Situation hat dazu geführt, zwischen vier Bindungsstilen zu unterscheiden. Ainsworth definiert sichere und unsichere Bindungen, wobei sie bei der unsicheren Bindung zwischen unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und unsicher-desorientiert differenziert. (Ainsworth & Wittig, 2003, S. 112; Schneewind, 2010, S. 121)

Sichere Bindung

Sicher gebundene Kinder zeigen ein Vertrauen in ihre Bezugspersonen und deren Verfügbarkeit. Dieses Vertrauen entstand aus den Erfahrungen von Sicherheit, Unterstützung und Nähe, die sie in den emotionalen Bindungen erleben konnten. (Fremmer-Bombik, 2009, S. 114; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 25)

Sicher gebundene Kinder zeigen deutliche Reaktionen, wenn die wichtigste Bezugsperson sie verlässt. Sie rufen ihr nach oder versuchen ihr zu folgen, sind aber schnell wieder relativ entspannt und ruhig. Bei der Wiedervereinigung mit der Mutter lässt sich feststellen, dass sicher gebundene Kinder aktiv den Kontakt und die Nähe zu ihrer Bezugsperson suchen, mit dem Weinen aufhören und sich leicht trösten lassen. Zudem freuen sie sich über das Wiedersehen. (Fremmer-Bombik, 2009, S.114; Rass, 2011, S. 35)

²⁰ Mary Ainsworth wurde im Jahre 1913 in Ohio geboren und studierte Psychologie an der Universität in Toronto. In London schloss sich Mary Ainsworth an die Forschungsgruppe von John Bowlby an. (Bretherton, 2009, S. 30-31)

Weiter können sicher gebundene Kinder die Bezugsperson als sichere Basis zur Exploration nutzen. Zur Beurteilung des Explorationsverhaltens dient eine Spielsituation. Das Explorationsverhalten, auch Erkundungsphase genannt, ist eines der wichtigsten Kriterien für eine sichere Bindung. (Ainsworth & Wittig, 2003, S. 112-145; Fremmer-Bombik, 2009, S. 114)

Ein Zitat von Niederbacher und Zimmermann soll die Entstehung einer sicheren Bindung verdeutlichen. „Eine sichere Bindung entwickelt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit dann, wenn sich die Bezugspersonen dauerhaft und feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen“ (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 25).

Ein unsicheres Bindungsmuster entwickelt sich, wenn die Bezugspersonen unzureichend auf die Signale der Kinder reagieren. Gleichzeitig ist das elterliche Verhalten nicht vorhersehbar und variiert zwischen Verwöhnung, Frustration oder Überstimulierung. Die unsicheren Bindungsmuster werden in den nächsten Abschnitten erläutert. (Rass, 2011, S. 36)

Unsicher-vermeidende Bindung

Kinder mit diesem Bindungsmuster zeigen ein eher schwaches Bindungsverhalten und vermeiden oftmals die Nähe zu den Bindungspersonen. Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung haben von ihren Eltern häufig Zurückweisungen erfahren. Mit der Strategie der Vermeidung können diese Kinder die schmerzhaften Erfahrungen der Zurückweisung verringern. Den Eltern von vermeidend gebundenen Kindern werden Verhaltensweisen, wie mangelnde Feinfühligkeit gegenüber den Signalen des Kindes sowie verdeckte Feindseligkeit zugeschrieben. (Bowlby, 2008, S. 101; Fremmer-Bombik, 2009, S. 115; Magai, 2009, S. 142)

Während der Trennung von der Bezugsperson zeigt ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind kaum Anzeichen von Belastung und verfolgt das Verschwinden der Mutter nur teilweise. Bei der Wiedervereinigung reagiert das Kind mit Ablehnung und in der Regel kommt es zu keinem Körperkontakt. Physiologisch gesehen leiden die Kinder allerdings sehr unter der Trennung, da der Herzschlag erhöht und der Kortisol-Spiegel hoch ist. (Rass, 2011, S. 35)

Unsicher-ambivalente Bindung

Diese Kinder zeigen ein sehr ambivalentes Verhalten hinsichtlich der Nähe zu ihren Bezugspersonen. Sie können die Verhaltensweisen der Bezugspersonen nicht einschätzen und sind bezüglich derer Verfügbarkeit sehr unsicher. Die Trennung fällt diesen Kindern schwer und sie können sich während der Trennungsphase kaum beruhigen und fürchten sich vor fremden Personen.

Wenn die Bezugsperson wieder zurückkehrt, reagiert das Kind sehr ambivalent. Es verspürt die Sehnsucht nach Kontakt und gleichzeitig einen Widerstand gegen die Bezugsperson.

Das Kind klammert sich einerseits an die Bezugsperson und stösst sie gleichzeitig wieder ab. Des Weiteren lassen sich diese Kinder kaum beruhigen und trösten. Dadurch ist ihr Explorationsverhalten stark eingeschränkt. (Fuhrer, 2005, S. 210; Rass, 2011, S. 36)

Unsicher-desorientierte Bindung

Typisch für dieses Bindungsmuster ist eine Kombination von verschiedenen Bindungstypen und nicht vorhersehbaren Verhaltensweisen (Rass, 2011, S. 36). Oftmals sind diese Kinder bei der Rückkehr und der Interaktion mit der Mutter, beziehungsweise der Eltern, verstört, erstarren plötzlich oder halten aus unerklärlichen Gründen inne. Die nahen Bezugspersonen werden eher als bedrohlich empfunden und vermögen dem Kind keinen Schutz und Trost zu spenden. (Bowlby, 2008, S. 102; Rass, 2011, S. 36) Erfahrungshintergrund für dieses Bindungsverhalten sind häufig Misshandlung oder Vernachlässigung (Crittenden, 1985; nach Bowlby, 2008, S. 102).

Wenn eine liebevolle, emotionale Bindung fehlt, ist die Entwicklung des Kindes in hohem Mass gefährdet. Eine liebevolle und sichere Bindung zu einer Bezugsperson ist somit unerlässlich. Wenn das Kind im ersten Lebensjahr keine sichere Bindung zu mindestens einem Elternteil aufbauen kann, ist die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes wie auch die Identitätsentwicklung im Jugendalter beeinträchtigt. Des Weiteren haben solche Kinder Mühe, Beziehungen zu Gleichaltrigen herstellen zu können. (Neuenschwander, 2011, S. 72)

Ein Kleinkind baut zu derjenigen Bezugsperson eine sichere Bindung auf, die seine Bedürfnisse befriedigt. Dafür benötigt das Kind eine Bezugsperson, welche die Fähigkeit zur Feinfühligkeit hat. (Rass, 2011, S. 36-37)

Konzept der Feinfühligkeit

Die Feinfühligkeit der Eltern wirkt sich auf die Bindung zwischen ihnen und den Kindern aus und hat einen massgebenden Einfluss darauf, welcher Bindungsstil entwickelt wird (Alle, 2010, S. 173; Gloger-Tippelt, 2007, S. 129/133). Nach Gloger-Tippelt ist ein feinfühliges elterliches Verhalten ein Prädiktor für eine sichere Bindung (Gloger-Tippelt, 2007, S. 133).

Die elterliche Feinfühligkeit bemisst sich nach Mary Ainsworth an vier Punkten: Die kindlichen Signale müssen wahrgenommen werden (1). Dazu müssen die Eltern den Kindern eine hohe Aufmerksamkeit widmen. Die Signale müssen schliesslich richtig gedeutet und interpretiert werden (2). Die darauffolgende Reaktion muss angemessen sein und das Alter sowie den Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen (3).

Als letzter Punkt nennt Ainsworth die prompte Reaktion auf das kindliche Verhalten (4). Die Bedürfnisse des Kindes müssen demnach rasch befriedigt werden.

Dabei steht die elterliche Reaktion in direktem Zusammenhang mit den Signalen des Kindes. (Brisch, 1977 und 1999; nach Alle, 2010, S. 173-174; Grossmann & Grossmann, 2004; nach Alle, 2010, S. 173-174)

Wie bereits erwähnt, gelten emotionale, stabile und sichere Bindungen als Quelle des Gefühls von Sicherheit. Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit wird im nächsten Abschnitt erläutert.

5.3.2 Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit

Das Grundbedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit wird in der heutigen Gesellschaft als eine Selbstverständlichkeit erachtet. In vielen Ländern ist dieses nicht gewährleistet und viel zu viele Kinder sind unnötigen Risiken ausgesetzt. Sie werden aufgrund von Hungersnöten, Kriegen und Armut unzureichend ernährt, haben häufig kein Obdach oder erhalten unzureichende medizinische Versorgung. Weiter sind viele Säuglinge prä- und postnatalen Risiken ausgesetzt. Alkohol, Nikotin, Drogen sowie andere Giftstoffe beeinträchtigen erheblich die gesunde Entwicklung des kindlichen Nervensystems. Selbst geringfügige Schädigungen des zentralen Nervensystems können nach Brazelton und Greenspan Lernstörungen und Schwierigkeiten im Bereich der intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten auslösen. Sie sind verantwortlich dafür, dass ein Kind beim Verarbeiten von visuellen und akustischen Eindrücken sowie beim Spracherwerb Schwierigkeiten hat. Nicht nur gefährliche Substanzen, sondern auch chaotische Umstände im Familienleben können zu einer Beeinträchtigung des kindlichen Nervensystems führen.

Die Konsequenzen einer Schädigung des kindlichen Nervensystems sind hinsichtlich der individuellen und gesellschaftlichen Ebene bedenklich. Somit liegt es nahe, dass das Grundrecht der Kinder nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit als Grundlage aller weiteren Bemühungen dienen soll. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 109-146)

„[...] für die körperliche Unversehrtheit und Sicherheit zumindest sehr kleiner Kinder sind allein die Eltern verantwortlich“ (Fuhrer, 2005, S. 198).

Neben beständigen, liebevollen und emotionalen Beziehungen sowie körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit sind Kinder auf Aufmerksamkeit gegenüber ihren Besonderheiten und Unterschieden angewiesen.

5.3.3 Das Bedürfnis nach individuell zugeschnittenen Erfahrungen

Nach Brazelton und Greenspan können sich Kinder dann positiv entwickeln, wenn ihnen Erfahrungen vermittelt werden, die ihren spezifischen Eigenschaften entsprechen. Relevant hierbei ist das Bewusstsein, dass jedes Kind anders ist. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Weise, wie sie die Welt wahrnehmen, Informationen verarbeiten und darauf reagieren. Dabei sind die Kinder darauf angewiesen, dass die Umwelt auf ihre individuellen Besonderheiten und die Andersartigkeiten angemessen reagiert.

Die Verhaltensweisen der Eltern stehen idealerweise in einer Wechselwirkung zu den individuellen Besonderheiten des Kindes. Fähigkeiten, wie logisches oder kreatives Denken, Empathie, Intimität oder die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, sind in hohem Mass davon abhängig, wie die Bezugspersonen die natürlichen Anlagen des Kindes fördern. Wenn die Erziehung auf die individuellen Besonderheiten des Kindes abgestimmt ist, können nach Brazelton und Greenspan auch Kinder mit Behinderungen besser gedeihen und es zeigen sich Verbesserungen in ihren geistigen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 147-201; Fuhrer, 2005, S. 198-200)

Damit sich ein Kind gesund entwickeln kann, benötigt es massgeschneiderte Interaktionen, beziehungsweise eine massgeschneiderte Erziehung (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 156).

Das Verständnis der individuellen Besonderheiten bezieht sich nicht nur auf (Klein-) Kinder, sondern auch auf Familien. Somit hat diese Erkenntnis einen massgebenden Einfluss auf die Familienhilfsprogramme und ist im engeren Sinne auch für die Kompetenzorientierte Familienarbeit zentral. Eine Familie kann erst unterstützt werden, wenn bekannt ist, wie die Familie Informationen aufnimmt, verarbeitet und versteht. Durch den Fokus auf die individuellen Besonderheiten können nach Brazelton und Greenspan die natürlichen Stärken und Defizite der einzelnen Familienmitglieder erkannt werden. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 147-201; Fuhrer, 2005, S. 198-200)

Brazelton und Greenspan betonen, dass Erfahrungen nicht nur auf die individuellen Besonderheiten, sondern auch auf die Entwicklungsbedürfnisse zugeschnitten sein müssen. Denn jedes Kind ist lernfähig, solange es entwicklungsgerechte Erfahrungen, unter der Berücksichtigung der individuellen Unterschiede, machen kann. (Brazelton & Greenspan, 2002, S.159/203)

5.3.4 Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen

Im Kapitel 3.3.4 wurde aufgezeigt, dass das Kind eine Reihe von Entwicklungsaufgaben bewältigen muss. Sie werden vom Kind jeweils in einem unterschiedlichen Tempo gemeistert. Die Entwicklungsaufgaben, die vom Kind bewältigt werden müssen, geben Aufschluss darüber, welche Erfahrungen es braucht und wie eine gesunde Entwicklung gefördert werden kann.

Entwicklungsgerecht meint, dass an den Erfahrungen angesetzt wird, die sich aus dem Entwicklungsstand des Kindes ergeben. Jedes Kind soll Erfahrungen machen können, die auf dem bereits vorhandenen Wissensstand aufbauen. Dabei ist es wichtig, ein Verständnis davon zu haben, wie altersgerechte Erfahrungen aussehen und welche Erfahrungen Kinder brauchen, damit sie die verschiedenen Entwicklungsstufen bewältigen können. Um dies herauszufinden, ist es zentral, das Kind in seiner intellektuellen und emotionalen Entwicklung zu beobachten, um die Stärken zu erkennen und die erforderlichen entwicklungsgerechten Erfahrungen anzubieten.

Es ist die Aufgabe der Familie, den Kindern die gesamte Bandbreite an entwicklungsgerechten Erfahrungen zu ermöglichen. Dies setzt voraus, dass die Eltern mit ihren Kindern genügend Zeit verbringen. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 203-245)

5.3.5 Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen

Das fünfte Grundbedürfnis zeigt auf, dass ein Kind Grenzen und Strukturen, und damit geregelte Rahmenbedingungen benötigt. Beim Grenzen setzen müssen einerseits die individuellen Besonderheiten und andererseits der Entwicklungsstand berücksichtigt werden.

Es besteht Einigkeit darüber, dass Kinder Grenzen brauchen. Die Meinungen, wie dieses Bedürfnis allerdings am besten befriedigt werden kann, gehen auseinander. Viele gehen davon aus, den Kindern genau erklären zu wollen, „warum“ dieses oder jenes notwendig ist. Andere haben den Grundsatz, dass Disziplin, Struktur und Respekt im Vordergrund stehen sollten.

Nach Brazelton und Greenspan hat Grenzen setzen nichts mit einem autoritären Erziehungsverhalten zu tun. Zumindest dann nicht, wenn die Eltern die Grenzen richtig und liebevoll setzen. Das Erlernen von Grenzen und Strukturen findet als Lernprozess statt. Wenn die Eltern die Anpassung an Normen und Regeln als Lernprozess betrachten und diesen einfühlsam und liebevoll unterstützen, kann sich das Kind wohl fühlen. (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 247-268)

Grenzen sind in der Kindererziehung elementar. Sie schützen einerseits vor körperlichen Gefahren, aber auch vor anderen Lebensrisiken. Weiter geben Grenzen den Kindern Halt und Orientierung. Erst wenn die Grenzen klar sind, wissen die Kinder, was von ihnen erwartet wird. Durch die Grenzen lernen sie eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen, was wiederum die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein stärkt. (Murphy-Witt, 2003; nach Fuhrer, 2005, S. 205)

Die zuhause erlernten Regeln müssen auch in anderen Settings, wie beispielsweise in der Schule oder bei Freunden, befolgt werden.

Mit Grenzen und Strukturen „[...] helfen Eltern den Kindern, sich weiterzuentwickeln und erwachsen zu werden“ (Murphy-Witt, 2003; zitiert nach Fuhrer, 2005, S. 205).

Die Unterfrage b fragt nach den Kriterien für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Nach den Ausführungen zu den Grundbedürfnissen soll aufgezeigt werden, wie die Eltern für deren Befriedigung verantwortlich sind. Das nächste Kapitel widmet sich der Erziehung, den Erziehungsstilen sowie der Erziehungsfähigkeit der Eltern.

5.4 Familie und Erziehung

Das Kapitel 2.8 „Familie als Adressatin der Kompetenzorientierten Familienarbeit“ hat die zentralen Funktionen von Familie dargelegt. Eine Aufgabe ist die Erziehung der Kinder. Um Erziehung zu erläutern, wird zunächst auf das Recht als Erklärungsgrundlage zurückgegriffen.

Die Erziehung als umfassender Erziehungsauftrag ist im Art. 302 ZGB festgehalten. Demnach hat die elterliche Erziehung die Entfaltung des Kindes zu fördern und zu schützen. Dem Kind soll die Möglichkeit geboten werden, sich entsprechend seinen Fähigkeiten zu entwickeln und eine allgemeine und berufliche Ausbildung zu erhalten. (Art. 302 Abs. 1 und 2 ZGB)

In einem langen Prozess des Erwachsenwerdens erbringt der Mensch enorme Lernleistungen, die es ihm ermöglichen sollen, sein Leben schliesslich selber zu gestalten. Tschöpe-Scheffler spricht in diesem Zusammenhang von Lern- und Erziehungsbedürftigkeit, die mit Lern- und Erziehungsfähigkeit einhergehen. Der Mensch verfügt kompensatorisch über eine hohe Lernfähigkeit und ist auf Förderung durch Erwachsene angewiesen. Mit der Förderung durch Erwachsene ist die Erziehung angesprochen. Sie steht für angeleitetes Lernen. (Fuhrer, 2005, S. 29-30; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 29-30)

5.4.1 Was ist Erziehung?

Tschöpe-Scheffler beschreibt Erziehung als komplexes Konstrukt (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 54). Das meint, dass Erziehung als Wechselspiel verschiedener Faktoren betrachtet werden soll. Als Wirkfaktoren sind die kindlichen Temperaments- und Verhaltensmerkmale, das elterliche Erziehungsverhalten, die Qualität der Partnerbeziehung²¹ sowie die sozialraumorientierten Bedingungen zu nennen. Unter das elterliche Erziehungsverhalten werden zudem die Entwicklungsgeschichte der Eltern, ihre sozioökonomische und berufliche Situation sowie das soziale Netzwerk der Familie als weitere Einflussvariablen subsumiert. Die Feststellung, dass das Erziehungsgeschehen durch verschiedene Wirkfaktoren beeinflusst wird, führt dazu, die Erziehung als komplexes Konstrukt zu bezeichnen. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 52-54; Walper, 2005, S. 62)

Die Grundstruktur von Erziehung kann durch die Beantwortung der Frage *Wer wen durch welche Mittel zu welchem Ziel erzieht* erschlossen werden. Diese Frage zeigt, dass sich erzieherisches Handeln auf Mitmenschen bezieht und eine bestimmte Richtung impliziert. Erzieherisches Handeln ist daher soziales Handeln. (Brezinka, 1978, S. 42; Fuhrer, 2005, S. 32; Marotzki, 2006, S. 149)

Nach Tschöpe-Scheffler ist Erziehung der Versuch einer direkten Einflussnahme der Erziehenden auf das Kind, mit der Absicht, wünschenswerte Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften zu unterstützen und dauerhaft zu fördern²² (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 40).

Die erzieherische Absicht ist für den Erziehungsbegriff grundlegend. Erziehung wird als intentionale Tätigkeit verstanden, die auf ein bestimmtes Erziehungsziel ausgerichtet ist. (Marotzki, 2006, S. 149; Reichenbach, 2010, S. 87) Hinsichtlich der Erziehungsziele ist anzumerken, dass diese kulturspezifisch geformt sind und dem historischen Wandel unterliegen. Sie sind daher immer auch im Kontext der elterlichen Wertorientierungen und ihrer moralischen Überzeugungen zu sehen. (Marotzki, 2006, S. 150; Walper, 2005, S. 46)

Ein Ziel von Erziehung liegt in der Förderung von Entwicklung. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass es fünf Kategorien von elterlichen Erziehungszielen gibt, die interkulturell bestehen. Es sind dies Selbstoptimierung, Selbstkontrolle, Soziabilität, Anständigkeit und gutes Benehmen. (Leyendecker & Driessen, 2002; nach Walper, 2005, S. 45-47; Marotzki, 2006, S. 114) Ein weiteres, allgemeines Ziel von Erziehung wird in der Autonomie und der Mündigkeit des Individuums gesehen (Reichenbach, 2010, S. 87).

²¹ Die Qualität der Partnerbeziehung bildet nach Reichle und Gloger-Trippelt einen der drei Einflussfaktoren hinsichtlich der kindlichen Entwicklung. Sie beeinflusst das persönliche Wohlbefinden der Partner, die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. (Lenz & Kuhn, 2011, S. 283)

²² An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich bei Erziehung nicht um einen einseitigen Wirkmechanismus handelt. Erziehung vollzieht sich in einer Eltern-Kind-Interaktion, die durch eine wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kind gekennzeichnet ist. Erziehung und Beziehung werden demnach als einen transaktionalen Prozess verstanden. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 54; Walper, 2005, S. 51)

Die Frage, wie die Erziehungsziele zu erreichen sind oder wie erzogen werden soll, lenkt den Blick auf die Erziehungsmittel. In der Erziehung stehen Erziehende und Kinder in einem Generationenverhältnis zueinander, das durch Erziehungsmittel instrumentiert ist. Sie umfassen die Tätigkeiten und die Sprache der Erziehenden sowie die Räume für das erzieherische Handeln. Weitere Erziehungsmittel sind die Zeitperspektive, welche das Erziehungsverhältnis strukturieren und die Materialien des Lernens, die dem Kind bereitstehen. Die Erziehungsmittel werden auch als Medien der pädagogischen Interaktion bezeichnet. Unter die Erziehungsmittel fallen zudem die sogenannten Erziehungsstile. (Marotzki, 2006, S. 149; Molenhauer, 2005, S. 247)

5.4.2 Elterliche Erziehungsstile

Der Erziehungsstil beschreibt stabile Tendenzen von Eltern, im erzieherischen Handeln mit spezifischen, auf das Kind bezogenen Verhaltensweisen zu reagieren (Fuhrer, 2005, S. 225).

Nach aktuellem Forschungsstand lassen sich Erziehungsstile entlang von zwei Erziehungsdimensionen klassifizieren, durch das Ausmass an *Kontrolle/Forderung* und *emotionaler Wärme* (Fuhrer, 2007, S. 134; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 49).

Die *Kontrolle* bezeichnet die Bemühungen der Eltern, das kindliche Handeln zu beeinflussen und zu modifizieren. Die Kontrollbestrebungen sind weiter darauf ausgerichtet, dem Kind die elterlichen Sichtweisen zu verinnerlichen. Unter den Aspekt der *Forderung* fallen die Anforderungen der Eltern an das Kind. Je nach Reife des Kindes wird von ihm in Bezug auf die intellektuelle, soziale oder emotionale Entwicklung ein bestimmtes Leistungsniveau erwartet. Die Dimension der *emotionalen Wärme* bezieht sich auf die emotionale Zuwendung der Eltern. Emotionale Zuwendung meint elterliche Verhaltensweisen, die sich durch Liebe, Fürsorge und Mitgefühl wie auch Anteilnahme auszeichnen. Die Anteilnahme zeigt sich im Lob und in der Freude der Eltern über die Leistungen des Kindes. Ebenfalls in diese Dimension fällt die Klarheit der Eltern-Kind-Kommunikation. Die Eltern begründen ihre Entscheidungen und berücksichtigen die Meinungen und die Gefühle ihres Kindes in kooperativer und partnerschaftlicher Weise. (Fuhrer, 2005, S. 226-228; Fuhrer, 2007, S. 133-134; Reichle & Gloger-Trippelt, 2007, S. 203)

Durch die Kombination der Dimensionen *Kontrolle/Forderung* und *emotionale Wärme* werden vier prototypische Erziehungsstile abgeleitet. Es wird zwischen dem *autoritativen*, *autoritären*, *permisiv-verwöhnenden* und *ablehnend-vernachlässigenden* Erziehungsstil unterschieden.²³ (Fuhrer, 2005, S. 228; Fuhrer, 2007, S. 134)

²³ Der autoritative Erziehungsstil wird auch als demokratisch, partizipativ und sozial-integrativ bezeichnet. Die Begrifflichkeiten werden in der Literatur synonym verwendet. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 47)

Der *autoritative Erziehungsstil* ist durch eine Kombination von emotionaler Wärme, konsequenter Kontrolle und positiver Förderung der kindlichen Autonomie gekennzeichnet.

Autoritative Eltern pflegen einen liebevollen und unterstützenden Umgang mit ihrem Kind. Das warme und zugewandte Erziehungsverhalten, bei dem die Eltern dem Kind akzeptierend begegnen, wirkt sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus. Die autoritative Erziehung zeichnet sich durch eine angemessen fordernde und kontrollierende Erziehung aus. Die Eltern respektieren die individuellen Interessen des Kindes, erwarten aber auch Gehorsam und setzen entsprechende Grenzen. Dem Kind gegenüber begründen sie ihre Entscheidungen und thematisieren allenfalls aufkommenden Widerstand. Durch die offenen Gespräche gibt es in der Eltern-Kind-Kommunikation keine Unklarheiten. (Fuhrer, 2005, S. 227-229; Fuhrer, 2007, S. 133-134; Lenz & Kuhn, 2011, S. 282)

Der *autoritäre Erziehungsstil* ist geprägt von Kontrolle und Macht. Hinsichtlich der zwei Erziehungsdimensionen ist er durch viel Kontrolle/Forderung und wenig emotionale Wärme charakterisiert. Die Eltern möchten, dass ihre Kinder die elterlichen Anweisungen akzeptieren und schränken sie in ihrer Autonomie ein. Das elterliche Erziehungsverhalten ist weniger von Wärme und Unterstützung geprägt. Diskussionen über Entscheidungen werden zudem gemieden. (Fuhrer, 2005, S. 227-229; Fuhrer, 2007, S. 133-135)

Der *permissive* oder *nachgiebige Erziehungsstil* erinnert an die Laissez-faire-Erziehung nach Kurt Lewin (Fuhrer, 2007, S. 134). Eltern, welche diesen Erziehungsstil pflegen, verhalten sich gegenüber den Kindern warmherzig und akzeptierend. Sie kontrollieren das Kind kaum und bestehen nicht auf Gehorsam. Permissive Eltern sehen sich für die kindlichen Verhaltensänderungen nicht verantwortlich und stellen daher kaum Anforderungen an das Kind. Daher wird dieser Erziehungsstil auch als permissiv-verwöhnend umschrieben. Hinsichtlich der zwei Erziehungsdimensionen ist dieser Stil bei emotionaler Wärme, aber wenig Kontrolle/Forderung einzuordnen. (Fuhrer, 2005, S. 227-229; Fuhrer, 2007, S. 133-135)

Beim *ablehnend-vernachlässigenden Erziehungsstil* nehmen die Eltern ihre Erziehungsverantwortung nicht wahr. In der Erziehung fehlt es sowohl an Kontrolle/Forderung wie auch an Zuwendung. Die Kinder von ablehnend-vernachlässigenden Eltern werden unzureichend gepflegt, gefördert und beaufsichtigt. (Fuhrer, 2005, S. 227-229; Fuhrer, 2007, S. 133-134)

Tschöpe-Scheffler hat im Rahmen eines Forschungsprojekts die empirische Erziehungsstilforschung hinsichtlich entwicklungsfördernden und -hemmenden Aspekte in der Erziehung untersucht. Das Resultat präsentiert sie im Modell *Fünf Säulen der Erziehung*.

Das Modell liefert fünf Kriterien für ein entwicklungsförderndes und entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten. Entwicklungsfördernd in der Erziehung sind emotionale Wärme, Achtung, Kooperation, Verbindlichkeit und allseitige Förderung. Ein Erziehungsverhalten, das emotional kalt, missachtend, dirigierend, beliebig und mangelnd fördert, wirkt sich hemmend auf die Entwicklung des Kindes aus. Tschöpe-Scheffler subsumiert jedem Kriterium weitere Bedingungen hinsichtlich der Erziehung. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 43-47) Das Modell *Fünf Säulen der Erziehung* ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Entwicklungsfördernde Aspekte	Entwicklungshemmende Aspekte
Emotionale Wärme Schutz, liebevolle Zuwendung, echte Anteilnahme, Trost, Lächeln, Wohlwollen, Körperkontakt, freundlich zugewandte Haltung, Fürsorge	Emotionale Kälte/Überhitzung Ablehnung, Distanz, Vermeidung von Körperkontakt, unfreundlich abgewandte und zurückweisende Haltung, Überbehütung, Einengung
Achtung Anerkennung, Wertschätzung, positive Rückmeldung, Lob, Selbstbestimmung, Respekt, Bedürfnisse wahrnehmen, Erklärungen abgeben, Zeit mit dem Kind	Missachtung Abwertung, Tadel, destruktive Strafe, Desinteresse, Ignoranz, Bedürfnisse vernachlässigen, Beschimpfung, Beleidigung, Abwertung, Ablehnung, Vernachlässigung
Kooperation Minimale Lenkung, Übergabe von Verantwortung, loslassendes Begleiten, Freiraum, Teilhabe, Förderung von Autonomie und Selbstständigkeit, Unterstützung, Ermutigung, Akzeptanz von Fehlern	Dirigismus Maximale Lenkung, Einschränkung von Verantwortung, Verbote, Einschränkung von Freiraum, Fremdbestimmung, Befehle, Vorgabe, Anordnung, Einschränkung von Autonomie, Drohung
Verbindlichkeit Konsequenz, Struktur, Grenzen setzen, Rituale und Regeln, Klarheit, Verlässlichkeit, Kontinuität	Beliebigkeit Inkonsequenz, Chaos, Grenzenlosigkeit, kaum Verbindlichkeiten, Unklarheit, Unberechenbarkeit, Diskontinuität
Allseitige Förderung Anregungsreiche Umgebung, sinnliche Erfahrungen zulassen, Unterstützung der Neugier, Beantwortung von Fragen, Bereitstellung von Wissen	Mangelnde Förderung/einseitige (Über-)Förderung Übermässiges Leistungsstreben, anregungsarme Umwelt, Lernen und Erfahrungen verhindernd, Neugierverhalten dämpfend, Verweigerung von Antworten

Tabelle 5: Die Fünf Säulen der Erziehung nach Tschöpe-Scheffler (2009, S. 45-47)

Ein Vergleich der entwicklungsfördernden und -hemmenden Aspekte mit den vier Erziehungsstilen lässt bestimmte Zusammenhänge feststellen. So sind die erziehungsfördernden Aspekte als Erziehungsmittel einer autoritativen Erziehung wiederzufinden. Die Umsetzung eines entwicklungsfördernden Erziehungsverhaltens zeigt sich demnach im autoritativen Erziehungsstil.

Autoritative Eltern begegnen dem Kind mit Zuwendung, emotionaler Wärme und Achtung. Sie geben klare Strukturen und Grenzen vor, räumen dem Kind Mitbestimmung ein und stellen eine anregungsreiche Umgebung bereit. Diese Erziehungsmittel ermöglichen beim Kind den Aufbau von Autonomie, Selbstwert und Selbstwirksamkeit. Die autoritative Erziehung bietet daher wesentliche Voraussetzungen und wichtige Ressourcen für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 40-41/47) Nach Fuhrer hat der autoritative Erziehungsstil die positivsten Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung (Fuhrer, 2005, S. 228).

Daran anschliessend kann ein weiterer Zusammenhang dargelegt werden. Er besteht zwischen der entwicklungsfördernden Erziehung und den Grundbedürfnissen nach Brazelton und Greenspan. Die einzelnen entwicklungsfördernden Aspekte decken sich mit den fünf Grundbedürfnissen. Diese Feststellung erlaubt die Schlussfolgerung, dass ein entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten die Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse ermöglicht. Durch eine autoritative Erziehung wird die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind gestärkt und zwischen ihnen kann eine emotional sichere Bindung entstehen.

Die einzelnen Aspekte einer entwicklungshemmenden Erziehung sind als Merkmale des autoritären, permissiven oder vernachlässigenden Erziehungsstils wiederzufinden. Die Erziehung ist durch ein Übermass oder einen Mangel an emotionaler Wärme, Fürsorge, Kontrolle und Förderung gekennzeichnet. Die drei Erziehungsstile wirken beim Kind entsprechend entwicklungshemmend. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 44/47)

Auf die Frage, was gute Erziehung ist, liefert Schneewind folgende Antwort: „Kompetente Eltern haben kompetente Kinder“ (Schneewind, 1999; zitiert nach Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 41). Die elterlichen Kompetenzen hinsichtlich der Erziehung führen zum Thema der Erziehungskompetenz. Eingangs der Bachelorarbeit wurde der Begriff der Kompetenz erläutert. Kompetentes Handeln liegt vor, wenn Fähigkeiten situationsangemessen genutzt werden können. Im Zusammenhang von Erziehungskompetenz wird deshalb auf die Erziehungsfähigkeit eingegangen.

5.4.3 Erziehungsfähigkeit der Eltern

Nach Fuhrer ist die Erziehungsfähigkeit ein besonders zentraler Bereich der elterlichen Erziehungsverantwortung (Fuhrer, 2007, S. 273). Erziehungsfähigkeit meint, „[...] dass Erziehungsziele und -einstellungen auf der Grundlage angemessener Erziehungskenntnisse und unter Anwendung ausreichender persönlicher Kompetenzen der Eltern im Umgang mit dem Kind in entwicklungsförderliches und dem Kindeswohl dienliches Erziehungsverhalten umgesetzt wird“ (Fuhrer, 2007, S. 273).

Fuhrer definiert die elterliche Erziehungsfähigkeit über fünf Bestimmungsgrößen. Wie der Definition zu entnehmen ist, sind dies die Erziehungsziele, die Erziehungseinstellungen, die Erziehungskenntnisse, die Kompetenzen des Erziehenden und das Erziehungsverhalten.

Erziehungsziele

Die Erziehungsziele weisen auf die Absicht des erzieherischen Handelns hin. Erziehungsziele sollen sich an den alters-, entwicklungs- und geschlechtsspezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes orientieren. (Dettenborn & Walter, 2002; nach Fuhrer, 2007, S. 273) Diese Anforderungen an die Erziehungsziele decken sich mit den Grundbedürfnissen nach individuellen und entwicklungsgerechten Erfahrungen.

Gleichzeitig sollen die Erziehungsziele an den gesellschaftlich geteilten Werten ausgerichtet sein, damit sie die Integration des Kindes in die Gesellschaft unterstützen (Dettenborn & Walter, 2002; nach Fuhrer, 2007, S. 273).

Erziehungseinstellungen

Die zweite Bestimmungsgröße für die Erziehungsfähigkeit sieht Fuhrer in den Erziehungseinstellungen. Zentrale Erziehungseinstellungen sind die Akzeptanz der kindlichen Individualität, das Interesse am Kind und die Bejahung der Elternrolle. Bei positiven Erziehungseinstellungen wird das Kind als Subjekt wahrgenommen und die Eltern fühlen sich für seine Entwicklung zuständig. Durch die Geburt eines Kindes ändert sich die Tagesstruktur der Eltern. Indem sie ihre Elternrolle bejahen, sind sie bereit, die Veränderungen im eigenen Leben zu akzeptieren und Prioritäten zugunsten des Kindes zu setzen. Aufgrund der positiven Erziehungseinstellungen sind die Eltern bemüht, für das Kind ausreichend Zeit und Ressourcen bereitzustellen. (Dettenborn & Walter, 2002; nach Fuhrer, 2007, S. 273; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 44)

Erziehungskenntnisse

Die Erziehungskenntnisse umfassen einerseits allgemeines Erziehungswissen und andererseits spezifisches Wissen über das Kind. Mit *allgemeinem Erziehungswissen* sind entwicklungspsychologische Kenntnisse gemeint. Sie tragen dazu bei, dass Eltern angemessene Erziehungsziele und -einstellungen verfolgen. Bei vorhandenem Erziehungswissen ist den Eltern bekannt, welche Entwicklungsschritte das Kind in einem bestimmten Alter macht und wie sie die erforderlichen Rahmenbedingungen gestalten können. Zudem können entwicklungspsychologische Kenntnisse das Repertoire an Erziehungspraktiken der Eltern vergrößern.

Erziehungswissen wird in der Regel von Generation zu Generation tradiert und ist den Erziehenden in Form von Alltagswissen verfügbar. Die Erziehungskonzepte der Eltern gründen in individuellen, familiären und sozialen Erfahrungen und prägen das elterliche Erziehungsverhalten. Ein grosser Teil der Erziehung lässt sich auf Alltagswissen der Eltern zurückführen, sodass es massgeblich zu ihrer Handlungskompetenz beiträgt. Dennoch ist Alltagswissen fehlbar und begrenzt. In den verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes werden die Eltern mit neuen Aufgaben konfrontiert und sind aufgefordert, das vorhandene Erziehungswissen auf seine Gültigkeit und Wirksamkeit hin zu überprüfen. Beispielsweise müssen Freiräume und Grenzen dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden. Starre Alltagskonzepte verhindern eine Anpassung der elterlichen Verhaltensweisen an die individuellen und situativen Bedürfnisse des Kindes. In dieser Situation müssen Eltern lernen, auf neue Situationen mit Offenheit zu reagieren und flexibel auf die sich ändernden Bedürfnisse des Kindes einzugehen. (Dettenborn & Walter, 2002; nach Fuhrer, 2007, S. 273; Fuhrer, 2007, S. 274; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 34-37)

Die Erziehungskennnisse beziehen sich zudem auf das *spezifische Wissen* über das Kind. Damit gemeint ist das elterliche Wissen über die Persönlichkeit und die Bedürfnisse des Kindes sowie über die Beweggründe seines Handelns. Je passender die Interpretationen des kindlichen Verhaltens sind, desto angemessener erweist sich das elterliche Erziehungsverhalten. (Dettenborn & Walter, 2002; nach Fuhrer, 2007, S. 273)

Cassée et al. sprechen in diesem Zusammenhang vom *Konzept der Passung* und konkretisieren damit das interaktionistische Verständnis von Entwicklung und Erziehung. Das Konzept der Passung bezieht sich auf die gegenseitige Anpassung von Eltern und Kindern, die mit der Geburt des Kindes beginnt. Nach Cassée et al. wirkt das Kind bereits im Säuglingsalter mit seinem Verhalten auf die Umwelt ein und wird von ihr geprägt. Gleichzeitig müssen die Eltern das kindliche Temperament kennen lernen und dabei neue Fähigkeiten erwerben. Das Konzept der Passung geht von der Annahme aus, dass der Verlauf der kindlichen Entwicklung hauptsächlich davon abhängt, wie das Temperament des Kindes mit den Möglichkeiten seiner Umwelt zusammenpasst. Probleme in der Entwicklung des Kindes sind daher weder als Verschulden des Kindes noch als Defizit im Erziehungsverhalten der Eltern zu sehen. Vielmehr handelt es sich um eine fehlende Passung zwischen Eltern und Kindern. (Cassée et al., 2009, S. 33-34)

Erziehungsverhalten

Das Erziehungsverhalten zeigt sich in den verbalen und nonverbalen Handlungen des Erziehenden, die sich auf das Kind und seine Entwicklung positiv oder negativ auswirken. Unter dem Kapitel der elterlichen Erziehungsstile wurden die verschiedenen Erziehungsverhaltensweisen der Eltern ausgeführt. Für die Erziehungsfähigkeit entscheidend ist ein Erziehungsverhalten, das sich am Kindeswohl orientiert. (Dettenborn & Walter, 2002; nach Fuhrer, 2007, S. 273) Die Orientierung am Kindeswohl ist mit dem autoritativen Erziehungsstil gegeben. Er erfüllt die Aspekte einer entwicklungsfördernden Erziehung und somit die Kriterien für eine gesunde Entwicklung des Kindes.

Kompetenzen des Erziehenden

Banal gesagt ist die Erziehungsfähigkeit die Fähigkeit einer erziehenden Person, ein Kind zu erziehen (Inversini, 1991, S. 50). Sie bezieht sich auf die Bereiche der elterlichen Fürsorge, der Betreuung und der Eltern-Kind-Beziehung (Lenz & Kuhn, 2011, S. 270).

Im Einzelnen werden unter Erziehungsfähigkeit die Fähigkeit der Eltern, Bedürfnisse des Kindes nach körperlicher Versorgung und Schutz zu erfüllen, die Fähigkeit, dem Kind als stabile und positive Vertrauensperson zu dienen, die Fähigkeit, dem Kind ein Mindestmass an Regeln und Werten zu vermitteln, sowie die Fähigkeit, einem Kind grundlegende Lernchancen zu eröffnen, verstanden. (Lenz & Kuhn, 2011, S. 270)

Es fällt auf, dass die einzelnen Fähigkeiten der Definition die Grundbedürfnisse nach Brazelton und Greenspan widerspiegeln. In der nachfolgenden Gegenüberstellung sind die Bedürfnisse nach Brazelton und Greenspan zur besseren Verständlichkeit jeweils in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt. Das Bedürfnis nach körperlicher Versorgung und Schutz ist dem „Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit“ zuzuordnen. Ein weiteres Grundbedürfnis nach Brazelton und Greenspan ist das „Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen“. Lenz und Kuhn sprechen in diesem Zusammenhang von einer stabilen und positiven Vertrauensperson. Eine weitere Korrelation ist zwischen dem „Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen“ und dem Mindestmass an Regeln und Werten zu finden. Als letztes ist mit der Fähigkeit, dem Kind Lernchancen zu eröffnen das „Bedürfnis nach individuellen und entwicklungsgerechten Erfahrungen“ angesprochen.

Das zeigt, dass kompetente Erziehende die Fähigkeit besitzen, die Grundbedürfnisse des Kindes zu befriedigen. Sie sind für das Kind bedingungslos verfügbar und ihr Erziehungsverhalten ist vorhersehbar und zuverlässig. Diese Ausgangslage bringt dem Kind Sicherheit und Orientierung und ermöglicht den Aufbau einer sicheren Bindung.

Der Aufbau einer sicheren Bindung ist somit Ausdruck von vorhandener Erziehungskompetenz. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 59) Tschöpe-Scheffler macht zu Erziehungskompetenz eine Aussage, die den Inhalt des Kapitels fünf „Kindliche Entwicklung im Kontext von Familie“ zusammenfasst: „Als Erziehungskompetenzen wurden bisher sowohl sicheres Bindungsverhalten, angemessenes Interaktions- und Kommunikationsverhalten und ein Erziehungsstil verstanden, der dem Kind achtungsvoll mit Liebe begegnet, mit ihm kooperiert, ihm Struktur ermöglicht und seine Rechte wahrt“ (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 59).

Das Zitat von Tschöpe-Scheffler nennt die Kriterien, welche für eine gesunde kindliche Entwicklung gegeben sein müssen und beantwortet in diesem Sinne die Unterfrage b, die nach den Kriterien für eine gesunde Entwicklung des Kindes fragt.

Zwischenfazit 2

Die Frage, was das Kind für eine gesunde Entwicklung braucht, richtet den Blick auf das Kindeswohl. Eine gesunde Entwicklung des Kindes ist gewährleistet, wenn das Kindeswohl gesichert ist.

Friederike Alle nennt vier Kriterien, die für ein gesichertes Kindeswohl erfüllt sein müssen. Die Ausgangslage für die Beurteilung des Kindeswohls bilden *die Bedürfnisse des Kindes*. An dieser Stelle kann auf die Grundbedürfnisse nach Brazelton und Greenspan verwiesen werden. Es ist die Aufgabe der Familie, *die Bedürfnisse zu befriedigen*. Die Berücksichtigung *der Rechte des Kindes* stellt ein weiteres Kriterium dar. Ein letztes Kriterium für eine gesunde kindliche Entwicklung liegt in der *Ausgestaltung der Erziehung*. Die Erziehung soll die Entwicklung des Kindes unterstützen und fördern. Im Kapitel zu „Erziehung und Familie“ wurde klar, dass der autoritative Erziehungsstil ein entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten impliziert. Die entwicklungsfördernde Erziehung und die damit einhergehende Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse stellen die zwei wichtigsten Kriterien für eine gesunde Entwicklung des Kindes dar.

Für ein Kind, dessen Eltern die notwendige Fürsorge regelmässig oder über einen längeren Zeitraum hinweg unterlassen, besteht die Gefahr einer Kindesvernachlässigung. Die körperliche und psychische Gesundheit des Kindes wird mangelhaft umsorgt und angemessene Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen fehlen. Diese Umstände kennzeichnen Vernachlässigung. (Fuhrer, 2007, S. 163) Dieser letzte Abschnitt führt zum Kapitel „Fremdplatzierung als Folge von Kindesvernachlässigung“.

6. Fremdplatzierung als Folge von Kindesvernachlässigung

Kompetenzorientierte Familienarbeit ist unter anderem dann indiziert, wenn in der Familie die Gefahr einer Kindesvernachlässigung besteht (Cassée et al., 2009, S. 21).

Dem Zwischenfazit ist zu entnehmen, dass bei Kindesvernachlässigung die Fürsorge für das Kind unterlassen wird. Der Begriff der Vernachlässigung bezeichnet das gesamte Spektrum relevanter Unterlassungen (Kindler, 2006, S. 41). Mit dem Unterlassen grenzt sich die Vernachlässigung gegenüber der Misshandlung ab. Bei der Misshandlung geht die Gefahr für das Kind von bestimmten Handlungen aus, die auf das Kind einwirken. Es kann festgestellt werden, dass Vernachlässigung und Misshandlung das Kindeswohl gefährden, sich aber in der Art und Weise, in der sie die Gefährdung verursachen, unterscheiden. (Galm et al., 2010, S. 21)

6.1 Kindesvernachlässigung

Zur Begriffsklärung von Kindesvernachlässigung wird in der Literatur durchgängig auf die Definition von Schone, Gintzel, Jordan, Kalscheuer und Münder zurückgegriffen. Sie beschreiben die Vernachlässigung als „andauernde oder wiederholte Unterlassung fürsorglichen Handelns sorgeverantwortlicher Personen (Eltern oder andere von ihnen autorisierte Betreuungspersonen), welches zur Sicherstellung der physischen und psychischen Versorgung des Kindes notwendig wäre“ (Schone et al., 1997; zitiert nach Galm et al., 2010, S. 23).

Angelehnt an die Definition von Schone et al. nennen Galm et al. drei Kriterien für das Vorhandensein einer Kindesvernachlässigung. Ein erstes Kriterium für Vernachlässigung liegt gemäss Definition in der andauernden oder wiederholten Unterlassung der Fürsorge. Das zweite Kriterium ist mit der Absicht hinsichtlich der Vernachlässigung verbunden. Die Unterlassung der Fürsorge kann aktiv oder passiv, das meint bewusst oder unbewusst geschehen. Für die Beurteilung, ob Kindesvernachlässigung vorliegt, spielt es keine Rolle, ob die mangelhafte Umsorgung absichtlich oder unwissentlich erfolgt. Unabhängig der Absicht wird die Unterlassung der Fürsorge als Vernachlässigung bezeichnet. (Galm et al., 2010, S. 23) Dieses Verständnis zeigt, dass die Perspektive des betroffenen Kindes eingenommen wird (Jud, 2008, S. 28).

Ein drittes und letztes Kriterium besteht hinsichtlich der Folgen von Vernachlässigung. Die Vernachlässigung führt zu einer chronischen Unterversorgung des Kindes, die so gravierend ist, dass seine Entwicklung vorhersehbar gehemmt, beeinträchtigt oder geschädigt wird. (Galm et al., 2010, S. 23)

6.1.1 Vier Formen von Kindesvernachlässigung

Nach einem eher ausgedehnten Begriffsverständnis liegt Kindesvernachlässigung dann vor, wenn die Bedürfnisse eines Kindes nicht oder unzureichend erfüllt werden (Galm et al., 2010, S. 24). Ein Kind ist je nach Alter in jeweils mehreren Entwicklungs- und Lebensbereichen auf Fürsorge angewiesen. Entsprechend kann die Vernachlässigung in mehreren Bereichen auftreten und verschiedene Formen annehmen. Je nachdem, welche Grundbedürfnisse davon betroffen sind, wird von *körperlicher, emotionaler, kognitiver und erzieherischer Vernachlässigung* gesprochen. Eine weitere Form von Vernachlässigung ist die *unzureichende Beaufsichtigung des Kindes*. Vernachlässigung zeichnet sich häufig durch einen schleichenden Verlauf aus. Dadurch sind die vernachlässigten Kinder allmählich von mehreren Formen der Vernachlässigung gleichzeitig betroffen und in der kindlichen Entwicklung stark beeinträchtigt. (Galm et al., 2010, S. 24-26; Kindler, 2006, S. 41-42)

Die *körperliche Vernachlässigung* meint eine unzureichende Versorgung mit Nahrung, Flüssigkeit, sauberer Kleidung, Hygiene und medizinischer Fürsorge. Das Kind muss beispielsweise in mangelnden hygienischen Verhältnissen und in unzureichendem Wohnraum leben.

Emotionale Vernachlässigung liegt vor, wenn die Wärme in der Beziehung zum Kind mangelhaft vorhanden ist oder eine Reaktion der Eltern auf die emotionalen Signale des Kindes fehlt. In dieser Form von Vernachlässigung erfährt das Kind ungenügende Betreuung und Zuwendung.

Die *kognitive und erzieherische Vernachlässigung* wird in der Literatur als eine Vernachlässigungsform zusammengefasst und bezieht sich auf einen Mangel an Konversation, Spiel und anregenden Erfahrungen. Die Eltern oder andere enge Bezugspersonen beschäftigen sich kaum mit dem Kind und verzichten auf eine erzieherische Einflussnahme. Indem sie beispielsweise einen unregelmässigen Schulbesuch tolerieren, missachten sie den besonderen Erziehungs- oder Förderbedarf des Kindes. In dieser Situation erhält das Kind unzureichende Förderung und Unterstützung hinsichtlich seiner Entwicklung.

Die *unzureichende Beaufsichtigung des Kindes* als letzte Form von Kindesvernachlässigung zeigt sich darin, dass ein Kind über einen unangemessenen Zeitraum alleine gelassen wird. Da die Eltern auf eine längere unangekündigte Abwesenheit des Kindes nicht reagieren, ist das Kind vor Gefahren ungenügend geschützt und auf sich alleine gestellt.

(Galm et al., 2010, S. 24-26; Inversini, 2010, S. 366; Kindler, 2006, S. 41-42)

Allen vier Formen der Kindesvernachlässigung ist gemeinsam, dass bei ihrem Vorliegen die kindlichen Bedürfnisse nicht oder unzureichend befriedigt werden (Galm et al., 2010, S. 25).

Die vernachlässigenden Eltern sind häufig über die Bedürfnisse des Kindes nicht ausreichend informiert oder sie unterschätzen die schädlichen Folgen einer mangelhaften Versorgung. Sie wissen beispielsweise nicht, dass Kinder auf eine verlässliche Fürsorge und ein konsistentes Erziehungsverhalten angewiesen sind, um sich geboren und sicher zu fühlen. Es ist daher wichtig, dass die betroffenen Eltern erfahren, was ein Kind braucht, um sich gut zu entwickeln. Neben dem entwicklungspsychologischen Wissen über die Bedürfnisse benötigen die Eltern weitere Kompetenzen. Sie müssen sich in der Interaktion mit dem Kind feinfühlig und achtsam verhalten und über angemessene Kommunikationsfähigkeiten verfügen. Durch diese Kompetenzen wird es möglich, die kindlichen Signale wahrzunehmen, richtig zu deuten und das eigene Verhalten an die altersbedingten Bedürfnisse des Kindes anzupassen. (Galm et al., 2010, S. 31-33)

Inwieweit die Kompetenzorientierte Familienarbeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern an den genannten Punkten ansetzt, wird im Kapitel sieben „Eltern stärken“ erörtert.

6.1.2 Folgen für die kindliche Entwicklung

Kindesvernachlässigung als Mangel an Fürsorge führt bei einem Kind zu gravierenden Folgen (Galm et al., 2010, S. 41). Bereits im Kapitel zu den verschiedenen Formen von Vernachlässigung wurde erwähnt, dass Vernachlässigung meist in einem schleichenden Prozess entsteht. Dieser Umstand führt dazu, dass Schädigungen aufgrund von Kindesvernachlässigung in der Praxis leicht übersehen werden und vor allem erst mittel- und langfristig auftreten. Zudem ist es schwierig, die ursächliche Rolle von Vernachlässigung im Zusammenhang mit weiteren familiären Belastungen zu erkennen. So stellen Einkommensarmut, die elterliche Trennung oder die Suchterkrankung eines Elternteils ebenfalls ungünstige Bedingungen dar, denen das Kind ausgesetzt ist. Sie sind jedoch nicht mit Vernachlässigung gleichzusetzen. (Galm et al., 2010, S. 41-42)

Welche Folgen die Kindesvernachlässigung für das Kind hat, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Entscheidende Faktoren sind die Art, die Dauer und der Schweregrad der Vernachlässigung. Es spielt zudem eine Rolle, welche genetischen Ausstattungen und persönlichen Verarbeitungsweisen das Kind mitbringt, sowie welche Vorerfahrungen und zusätzlichen Belastungen in der Familie bestehen. Schliesslich ist es von Bedeutung, ob gleichzeitig zur Vernachlässigung vorhandene Ressourcen als Schutzfaktoren wirken können. (Galm et al., 2010, S. 52) Ebenso wie Vernachlässigung in verschiedenen Formen auftritt, lassen sich ihre Folgen nach den einzelnen Bereichen der kindlichen Entwicklung differenzieren. Es wird zwischen Beeinträchtigungen hinsichtlich der körperlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung unterschieden. (Galm et al., 2010, S. 52-62)

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, das Potential von Kompetenzorientierter Familienarbeit hinsichtlich der Reduzierung einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung zu erläutern. Die Darstellung der einzelnen Folgen liegt daher nicht mehr im Rahmen der Fragestellung. Für die Ausgestaltung der Hilfen im Zusammenhang mit Kindesvernachlässigung ist es vielmehr zentral, die unterschiedlichen Faktoren, die zur Entstehung von Vernachlässigung beitragen, zu kennen. Ein Wissen zu diesen Faktoren bietet die Möglichkeit, Hilfen danach zu beurteilen, inwieweit sie an den einzelnen Entstehungsmechanismen ansetzen. (Galm et al., 2010, S. 65)

Im nächsten Kapitel wird auf die sogenannten Risikofaktoren für die Entstehung von Kindesvernachlässigung eingegangen. Nach der Erläuterung der einzelnen Faktoren wird jeweils Bezug auf die Ausgestaltung der Hilfsangebote genommen.

6.1.3 Risikofaktoren für die Entstehung von Kindesvernachlässigung

Eine Kindesvernachlässigung kann verschiedene Gründe haben. Einerseits ist sie auf schwerwiegende und chronische Überforderungssituationen mit Mehrfachbelastungen zurückzuführen. Die Lebenslage der betroffenen Eltern ist durch unzureichende soziale, materielle und psychologische Ressourcen gekennzeichnet. Andererseits geht eine Kindesvernachlässigung mit fehlenden elterlichen Kompetenzen hinsichtlich einer guten Fürsorge für das Kind einher. (Schaller-Peter, 2008, S. 47) Diese Entstehungsgründe sind sehr allgemein gefasst. Galm et al. nennen vier konkrete Entstehungsmechanismen, die zu Kindesvernachlässigung führen können. Ihre Aufzählung²⁴ wird an dieser Stelle als Zitat wiedergegeben:

- „Ein lebensgeschichtlich verankertes, lückenhaftes oder verzerrtes Bild der Bedürfnisse von Kindern (z.B. aufgrund eigener Vernachlässigung in der Kindheit).
- Eine starke innerpsychische Kraft, die die Aufmerksamkeit vom Kind und seinen Bedürfnissen weglenkt (z.B. Sucht).
- Eine gravierende Störung des Kontakts zur Wirklichkeit (z.B. bei wahnhaften Symptomen im Rahmen einer Schizophrenie).
- Ein vorliegender Care-/Controlkonflikt (wenn ein Kind sehr negative Gefühle bei einem Elternteil auslöst, z.B. weil es aus einer Vergewaltigung hervorgegangen ist).
- Eine vorübergehend oder dauerhaft erheblich eingeschränkte Belastbarkeit und Fähigkeit zur Lebensbewältigung (z.B. wenn Hauptbetreuungspersonen im Alltag überfordert sind, ihnen Orientierung fehlt, sie in chronisch krisenhaften und brüchigen Beziehungen leben)“ (Galm et al., 2010, S. 66).

²⁴ Galm et al. merken an, dass die Aufzählung den gegenwärtigen Forschungsstand wiedergibt und die Vollständigkeit daher nicht gesichert ist. Zudem können im Einzelfall mehrere Mechanismen gleichzeitig wirken. (Galm et al., 2010, S. 66)

Der erste Mechanismus zeigt auf, dass die selbst erfahrene, mangelhafte Fürsorge ein Risikofaktor für die Entstehung von Kindesvernachlässigung darstellt. Eltern, die in ihrer Kindheit selber Vernachlässigung erleben mussten, sind in ihrer Elternrolle deutlich gefährdet. (Galm et al., 2010, S. 70)

Beim ersten Risikofaktor wird davon ausgegangen, dass die persönliche Lebensgeschichte der Eltern ihre inneren Bilder vom Kind und seinen Bedürfnissen beeinträchtigt. Mit *lückenhaft* wird ausgedrückt, dass das elterliche Wissen zu den Bedürfnissen und der notwendigen Versorgung des Kindes unzureichend ist. Zudem unterschätzen sie häufig die Folgen einer mangelnden Umsorgung. Gemäss dem ersten Entstehungsmechanismus wird der Blick der Eltern auf die kindlichen Bedürfnisse als *verzerrt* beschrieben. Damit ist gemeint, dass die Interaktion mit dem Kind durch eigene an das Kind gerichtete Beziehungswünsche verstellt ist. Die Eltern haben Schwierigkeiten, die kindlichen Signale wahrzunehmen und zu deuten. Sie sind in ihrem Einfühlungsvermögen eingeschränkt. In der Beziehung zum Kind hat dies zur Folge, dass die betroffenen Eltern an die Fähigkeiten und die Selbstständigkeit des Kindes altersunangemessene Erwartungen haben. Die Verzerrung im Blick auf das Kind wird zudem deutlich, wenn die Eltern von ihrem Kind Zuneigung und Geborgenheit erwarten. In dieser Situation besteht eine erhöhte Bereitschaft, sich in der Elternrolle als unfähig oder vom Kind abgelehnt zu fühlen. Die Gefühle von Hilflosigkeit in der Erziehung werden durch ein geringes Selbstvertrauen verstärkt. Sie können dazu führen, dass sich die Eltern aus der Versorgung zurückziehen. (Galm et al., 2010, S. 69-72)

Nach Galm et al. kann der Weitergabemechanismus des ersten Risikofaktors unterbrochen werden. Für Eltern, die ihre Gefühle reflektieren, besteht die Möglichkeit, ihr inneres Bild von den Bedürfnissen des Kindes zu revidieren. Weitere Chancen zur Veränderung werden in positiven Beziehungserfahrungen sowie im beobachtbaren Fürsorgeverhalten durch den anderen Elternteil gesehen. Sie beide wirken korrigierend und können der Vernachlässigung entgegenwirken. (Galm et al., 2010, S. 69-72)

Weiter nehmen Galm et al. an, dass „[...] eine Ausrichtung der Hilfen auf die Förderung der Feinfühligkeit gegenüber kindlichen Signalen, die Schulung der Fürsorgefähigkeiten und die Stärkung der Mütter in ihrem Selbstvertrauen und in ihrer Persönlichkeit wirksam sein könnte, um Vernachlässigung zu verhindern, bzw. zu beenden“ (Galm et al., 2010, S. 72).

Es fällt auf, dass sich Galm et al. in der zitierten Textstelle hypothetisch äussern. In ihrer Literatur machen sie etwas später die Aussage, dass dieser Befund hinsichtlich den Präventions- und Interventionsmassnahmen gegen Vernachlässigung zutrifft. (Galm et al., 2010, S. 72)

Die Entstehungsmechanismen zwei bis vier werden an dieser Stelle zusammenfassend aufgegriffen. Ihnen ist gemeinsam, dass die entsprechende Situation (Sucht, Erkrankung, erlebte Vergewaltigung) die Energien und Ressourcen des betroffenen Elternteils soweit binden, dass sie für die Versorgung des Kindes nicht mehr zur Verfügung stehen. Bei allen drei Risikofaktoren gehen Galm et al. davon aus, dass eine entsprechende therapeutische Behandlung erforderlich ist. Im Einzelfall muss zwischen den Behandlungsaussichten und dem kindlichen Bedürfnis nach einer beständigen Fürsorge abgewogen werden. Eine Kindesvernachlässigung, die aus den drei genannten Risikofaktoren hervorgeht, führt nach Galm et al. häufig zumindest zeitweise zu einer Fremdplatzierung. (Galm et al., 2010, S. 72-76)

Der letzte Risikofaktor in der Entstehung von Kindesvernachlässigung ist die erheblich eingeschränkte Belastbarkeit und Fähigkeit zur Lebensbewältigung. Diesen Einschränkungen liegen verschiedene Ursachen zugrunde. Ein möglicher Grund sind intellektuelle oder gesundheitliche Beeinträchtigungen der Hauptbetreuungspersonen. Eltern, die mit einer Lernbehinderung oder Depression leben, haben Mühe, genügend Übersicht und innere Ordnung aufrechtzuerhalten, um die kindlichen Bedürfnisse adäquat zu befriedigen. Die Fürsorge des Kindes wird aufgrund der persönlichen Beeinträchtigungen unzuverlässig erfüllt. Eine andere Ursache liegt in chronisch krisenhaften und brüchigen Beziehungen der Eltern. Die wechselhaften Beziehungen führen in der Familie zu fehlender Orientierung und Struktur, die ihrerseits Halt und Verlässlichkeit vermitteln. (Galm et al., 2010, S. 76-77)

Kennzeichnend für solche Situationen ist die Überforderung der Eltern mit den alltäglichen Anforderungen. Belastungen wie Arbeitslosigkeit, Schulden, fehlende berufliche Perspektiven, ungünstige Wohnverhältnisse oder Partnerschaftskonflikte sind nicht mehr kontrollierbar und führen bei den Eltern zu einer hohen Stressbelastung. Diese Überforderungssituation erklärt die Entstehung von Vernachlässigung. Hilfsangebote, die im Rahmen dieses Entstehungsfaktors zum Tragen kommen, müssen auf die Ursachen der eingeschränkten Belastbarkeit und der begrenzten Bewältigungsfähigkeiten ausgerichtet sein. In Familien, deren Alltag desorganisiert ist, müssen die betroffenen Eltern in der Alltagsbewältigung unterstützt werden. Gleichzeitig soll abgeklärt werden, ob das Kind zusätzliche Förderangebote braucht und nutzen kann. (Galm et al., 2010, S. 77-78)

Bei den Hilfsangeboten im Rahmen des vierten Risikofaktors ist es erforderlich, dass sich die Hilfen einerseits mit den familiären Lebensbedingungen beschäftigen. Die soziale Unterstützung und das Wohnumfeld sollen verbessert werden. Die Beschaffung eines Arbeitsplatzes oder finanzielle Hilfen sollen sich positiv auf die Versorgung des Kindes auswirken. Andererseits müssen die Hilfsangebote auf die Bewältigungsfähigkeiten der Eltern ausgerichtet sein.

Galm et al. weisen darauf hin, dass sich die Hilfen nicht nur auf die Verbesserung der Familiensituation konzentrieren dürfen. Bei Kindesvernachlässigung befinden sich die Eltern häufig in einer Situation, die sie mit den zur Verfügung stehenden Bewältigungsfähigkeiten nicht mehr meistern können. Deshalb müssen sich Hilfsangebote im Kontext von Vernachlässigung auch auf die Arbeit mit der Persönlichkeit der Eltern und ihren Fähigkeiten ausrichten. (Galm et al., 2010, S. 76-79)

Inwieweit die Kompetenzorientierte Familienarbeit in der Ausgestaltung ihrer Hilfe die Entstehungsgründe von Kindesvernachlässigung mitberücksichtigt, wird unter Kapitel acht diskutiert.

Kann eine drohende oder bestehende Vernachlässigung nicht verhindert, beziehungsweise beendet werden, ist das Kindeswohl gefährdet. In dieser Situation stellt die Kindesvernachlässigung eine Form der Kindeswohlgefährdung dar, die in der Folge zu einer Fremdplatzierung führen kann.

6.2 Kindeswohlgefährdung

Primär tragen die Eltern die Pflicht, dass sich ein Kind körperlich, geistig, psychisch und sozial gesund entwickeln kann. „Als Inhaber der elterlichen Sorge sind sie mit allen notwendigen Rechten und Pflichten ausgestattet, die für die Wahrung des Kindeswohls erforderlich sind“ (Häfeli, 2005, S. 131).

Wenn die Eltern diesen umfassenden Auftrag nicht oder nur unvollständig wahrnehmen, kann es zu einer Kindeswohlgefährdung kommen. „Eine Gefährdung liegt vor, sobald nach Umständen die ernstliche Möglichkeit einer Beeinträchtigung des körperlichen, sittlichen, geistigen oder psychischen Wohls der Kindes vorauszusehen ist“ (Hegnauer, Grundriss B 27.14; zitiert nach Häfeli, 2005, S. 132).

Damit eine Gefährdung rechtlich relevant und die Vormundschaftsbehörde zum Eingriff legitimiert und verpflichtet ist, muss sie eindeutig und erheblich sein (Häfeli, 2005, S. 132).

Bei einer Kindeswohlgefährdung kann zwischen sechs Gefährdungslagen unterschieden werden. Die Vernachlässigung bildet eine eigene Gefährdungslage.²⁵ (Jud, 2008, S. 27-28) Innerhalb der Gefährdungslagen stellt die Vernachlässigung in 15% der Fälle die Ausgangslage für eine Intervention des zivilrechtlichen Kindesschutzes dar.

²⁵ Die anderen fünf Gefährdungslagen sind körperliche Misshandlung, seelische Misshandlung, sexueller Missbrauch, Erwachsenenkonflikt und Autonomiekonflikt. (Häfeli, 2008, S. 27-28)

Bei den Vernachlässigungsfällen ist eine Häufung von Armut, elterlicher Sucht und psychischer Erkrankung der Eltern erkennbar. Das zeigt, dass die Vernachlässigung weniger aus absichtlicher Nichtbetreuung entsteht. Sie ist vielmehr ein Ausdruck von Überforderung mit den Betreuungsaufgaben. (Jud, 2008, S. 25/29)

Wird die Vernachlässigung hingegen im Kontext der zivilrechtlichen Massnahme der Fremdplatzierung betrachtet, so ist sie der häufigste Grund. Das heisst, die meisten Fremdplatzierungen werden aufgrund von Kindesvernachlässigung errichtet. (Jud, 2008, S. 31)

Sobald sich die Frage einer Kindeswohlgefährdung stellt, geht es einerseits um die Beurteilung der Verfassung des Kindes und andererseits um die Einschätzung der Erziehungsfähigkeit der Eltern (Inversini, 2011, S. 53-54). Hinsichtlich des Kindeswohls ist abzuklären, inwieweit das Kind körperlich und/oder emotional gefährdet ist, und inwieweit seine Bedürfnisse nach angemessener Versorgung und Ernährung befriedigt sind (Ostler & Ziegenhain, 2007, S. 79).

Zur Einschätzung der Erziehungsfähigkeit nennt Friederike Alle sechs Kriterien. Die Eltern sollen hinsichtlich emotionaler Wärme und Empathie (1), Sicherheit und Schutz (2), Kontinuität und Verlässlichkeit (3), Förderung und Reflexion (4), Sozialisation und Werte (5) sowie soziale Kontakte und Kooperation (6) beurteilt werden. Zu jedem Kriterium formuliert sie Fragen, deren Beantwortung aufzeigt, inwieweit das Kriterium erfüllt ist oder nicht. Inhaltlich orientiert sich Alle an den fünf Säulen eines entwicklungsfördernden Erziehungsverhaltens nach Tschöpe-Scheffler. (Alle, 2010, S. 76)

Bei der Einschätzung der Erziehungsfähigkeit sollen die erzieherischen Kompetenzen der Eltern erfasst werden. Das heisst, die Eltern werden hinsichtlich der Bewältigung des aktuellen Lebensalltags und ihrer Biografie eingeschätzt. Die Qualität des elterlichen Erziehungsverhaltens zeigt sich im Umgang der Eltern mit ihren Kindern in alltäglichen Situationen. (Inversini, 2011, S. 53/55) Nach Inversini ist es schliesslich die Passung zwischen den Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes und den Angeboten der Erziehungspersonen, die bei der Einschätzung der Erziehungsfähigkeit beurteilt wird (Inversini, 2011, S. 54).

Damit greift Inversini das Konzept der Passung nach Cassée et al. (2009, S. 33-34) auf. Es wurde unter dem Kapitel 5.4.3 zur Erziehungsfähigkeit der Eltern thematisiert.

Die Kindeswohlgefährdung findet sich als Rechtsbegriff in Art. 307 Abs. 1 ZGB wieder: „Ist das Wohl des Kindes gefährdet und sorgen die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe oder sind sie dazu ausserstande, so trifft die Vormundschaftsbehörde die geeigneten Massnahmen zum Schutz des Kindes“ (Art. 307 Abs. 1 ZGB). Der Art. 307 ZGB ist die erste Massnahme des zivilrechtlichen Kindesschutzes.

6.3 Der zivilrechtliche Kinderschutz

Der Kinderschutz umfasst alle gesetzgeberischen und institutionellen Massnahmen, die darauf ausgerichtet sind:

- Eine optimale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern,
- Kinder und Jugendliche vor Gefährdungen zu schützen und
- Folgen von Gefährdungen zu mildern und zu beheben. (Häfeli, 2005, S. 127)

Im Kinderschutz werden die Bereiche des freiwilligen, öffentlich-rechtlichen, strafrechtlichen, internationalrechtlichen und zivilrechtlichen Kinderschutzes unterschieden. Ihnen ist gemeinsam, dass sie Massnahmen beinhalten, die der Verwirklichung des Kindeswohls dienen. Für die vorliegende Arbeit wird der zivilrechtliche Kinderschutz als relevant erachtet. Sein Vollzug ist die Aufgabe der vormundschaftlichen Behörden und der Sozialdienste. Die Massnahmen des zivilrechtlichen Kinderschutzes sind in Art. 307-317 ZBG festgehalten. (Häfeli, 2005, S. 127/131)

Der zivilrechtliche Kinderschutz bezieht sich auf die Lebensspanne der Kindheit (Jud, 2008, S. 25). Wie Art. 307 Abs. 1 ZBG zu entnehmen ist, trifft bei einer Kindeswohlgefährdung die Vormundschaftsbehörde die geeigneten Massnahmen. Sie kommen zum Tragen, wenn die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe sorgen oder wenn sie dazu ausserstande sind. Es ist das Ziel des zivilrechtlichen Kinderschutzes, eine Gefährdung des Kindeswohls abzuwenden und Hilfe bei der Bewältigung von Problemsituationen zu bieten. (Häfeli, 2005, S. 132; Jud, 2008, S. 25)

Im zivilrechtlichen Kinderschutz gelten bestimmte Grundsätze. Der Grundsatz der *Subsidiarität* meint, dass zivilrechtliche Massnahmen erst angeordnet werden, wenn die Möglichkeiten des freiwilligen Kinderschutzes ausgeschöpft sind. Ein weiterer Grundsatz ist die *Verschuldensunabhängigkeit*. Es spielt keine Rolle, ob den Eltern hinsichtlich ihres Verhaltens einen Vorwurf gemacht werden kann oder nicht. Die Kinderschutzmassnahmen sollen zudem komplementär sein. *Komplementarität* heisst, dass die ergriffenen Massnahmen die elterlichen Fähigkeiten und die elterliche Verantwortung nicht verdrängen, sondern ergänzen sollen. Als letzter Grundsatz ist die *Verhältnismässigkeit* zu nennen. Verhältnismässigkeit meint, dass ein Eingriff geeignet, erforderlich und zumutbar sein muss.²⁶ (Häfeli, 2005, S. 132)

Die verschiedenen Massnahmen des zivilrechtlichen Kinderschutzes erlauben es, den unterschiedlichen Gefährdungssituationen wirksam zu begegnen. Dabei hängt die Wirksamkeit der Massnahmen entscheidend von ihrem Vollzug ab. Zudem müssen sie rechtzeitig angeordnet und professionell geführt werden. (Häfeli, 2005, S. 158)

²⁶ Damit eine Massnahme verhältnismässig ist, müssen diese drei Teilgehalte kumulativ erfüllt sein. Eine Massnahme ist nur dann geeignet, wenn diese den erforderlichen Zweck erfüllt. Der Teilgehalt der Erforderlichkeit wird bejaht, wenn keine andere Massnahme, die weniger belastend ist, greifen würde. Damit eine Massnahme als zumutbar gilt, muss sie dem Grad der Gefährdung entsprechen. (Schwander, 2007, S. 53; Häfeli, 2005, S. 132)

Eine zivilrechtliche Kindesschutzmassnahme ist die Fremdplatzierung. Sie kommt zur Anwendung, wenn einer Kindeswohlgefährdung nicht anders begegnet werden kann (Art. 310 Abs. 1 ZGB).

6.4 Die Fremdplatzierung

In diesem Kapitel wird Art. 310 ZGB, die Aufhebung der elterlichen Obhut, erläutert. Dazu werden die rechtlichen Grundlagen und die Gründe einer Fremdplatzierung erläutert. Weiter wird eine kritische Bemerkung zur Fremdplatzierung aufgeführt.

Nach Blülle ist die Zahl der Fremdplatzierungen in der schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe rückläufig. Gleichzeitig wird das Angebot in der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut und erweitert. Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Sie gehen einerseits von der Kritik institutioneller Fremdplatzierungen aus. Andererseits ist die Entwicklung Ausdruck der Bestrebung, teure stationäre Massnahmen durch kostengünstigere teilstationäre oder ambulante Massnahmen zu ersetzen. (Blülle, 1996, S. 7)

6.4.1 Rechtliche Grundlagen

Die Fremdplatzierung wird in Art. 310 ZGB geregelt und steht für die Aufhebung der elterlichen Obhut. Wie bereits erwähnt, ist das Obhutsrecht ein Bestandteil der elterlichen Sorge und umfasst das Recht der Eltern, über den Aufenthaltsort des Kindes zu bestimmen. Die Eltern entscheiden demnach wo ihr Kind lebt. Wenn den Eltern die Obhut entzogen wird, ist die Vormundschaftsbehörde Inhaberin des Obhutsrechts und bestimmt über den Aufenthaltsort des Kindes. Die Aufhebung der elterlichen Sorge stellt einen schweren Eingriff in das Elternrecht dar. Dieser Eingriff in das Privat- und Familienleben ist nach Häfeli nur zulässig, wenn er gesetzlich vorgesehen und als Massnahme erforderlich ist. (Häfeli, 2001, S. 111-114; Häfeli, 2005, S. 145-146)

Nach Häfeli beinhaltet die Aufhebung der elterlichen Obhut eine Dreifachmassnahme. Als erste Massnahme wird den Eltern das Recht entzogen, über den Aufenthaltsort des Kindes zu bestimmen. Es wird ihnen ein Teilrecht der elterlichen Sorge abgesprochen. Die anderen Teilrechte, wie beispielsweise das Kindesverhältnis und die Unterhaltspflicht, bleiben bestehen. Im Rahmen der anderen zwei Massnahmen wird das Kind den Eltern weggenommen und angemessen untergebracht. (Häfeli, 2005, S. 148)

Nachfolgend wird Art. 310 ZGB inhaltlich erläutert.

Art. 310 ZGB (Aufhebung der elterlichen Obhut)

¹ Kann der Gefährdung des Kindes nicht anders begegnet werden, so hat die Vormundschaftsbehörde es den Eltern oder, wenn es sich bei Dritten befindet, diesen wegzunehmen und in angemessener Weise unterzubringen.

² Die gleiche Anordnung trifft die Vormundschaftsbehörde auf Begehren der Eltern oder des Kindes, wenn das Verhältnis so schwer gestört ist, dass das Verbleiben des Kindes im gemeinsamen Haushalt unzumutbar geworden ist und nach den Umständen nicht anders geholfen werden kann.

³ Hat ein Kind längere Zeit bei den Pflegeeltern gelebt, so kann die Vormundschaftsbehörde den Eltern seine Rücknahme untersagen, wenn diese die Entwicklung des Kindes ernstlich zu gefährden droht.

Nach Art. 310 Abs. 1 müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, damit den Eltern die Obhut entzogen werden kann. Einerseits muss eine Kindeswohlgefährdung vorliegen. Dazu muss die Gefährdung nach Häfeli rechtlich relevant sein. Demnach greift der Staat erst ein, wenn die Eltern ausserstande sind, der Gefährdung selbstständig entgegenwirken zu können. Andererseits wird die Obhut entzogen, wenn der Gefährdung mit keinen mildereren Massnahmen begegnet werden kann. Mahnungen, Weisungen, eine Aufsicht oder eine Erziehungsbeistandschaft konnten die Gefährdung demnach nicht beheben.

Diese Handhabung entspricht dem Prinzip der Verhältnismässigkeit, das nach Häfeli das ganze Vormundschaftsrecht dominiert. (Häfeli, 2001, S. 114; Häfeli, 2005, S. 146)

Abs. 1 von Art. 310 regelt des Weiteren die angemessene Unterbringung des Kindes. In der Schweiz werden Kinder und Jugendliche in der Regel in Heime, Pflegefamilien, heilpädagogischen Pflegefamilien oder in kinderpsychiatrischen Einrichtungen platziert. Die Wahl der geeigneten Unterbringung soll sich immer am Wohl des Kindes und damit an seinen Erziehungs- und Pflegebedürfnissen orientieren. Nach Häfeli hängt die Form der Unterbringung zudem vom Ausbildungsbedürfnis des Kindes und von der Notwendigkeit therapeutischer Behandlung ab. (Häfeli, 2005, S. 148)

Häufig wird eine Platzierung in Pflegefamilien der Platzierung in ein Heim vorgezogen, da die Pflegefamilie dem intimen Beziehungssystem der Familie näher kommt. Gegen die Platzierung in eine Pflegefamilie spricht die Tatsache, dass es nicht genügend Pflegefamilien gibt, welche die Kriterien für einen pädagogisch verantwortbaren Pflegeort erfüllen. (Schoch et al. 1989, S. 48) Die Diskussion über die Vor- und Nachteile von Heimen oder Pflegefamilien als Platzierungsorte wird nicht weitergeführt, da sie für die Fragestellung nicht relevant ist.

Art. 310 Abs. 2 klärt, dass die Vormundschaftsbehörde die elterliche Obhut entziehen kann, wenn die Eltern oder die Kinder von sich aus einen entsprechenden Antrag stellen. Das Obhutsrecht wird auch dann entzogen, wenn das Verhältnis zwischen den Kindern und ihren Eltern stark angespannt ist, sodass ein Verbleiben des Kindes in der Familie unzumutbar ist. Nach Häfeli ist eine gesunde Entwicklung des Kindes in einem solchen Beziehungssystem gefährdet. (Häfeli, 2005, S. 147)

Abs. 3 von Art. 310 verbietet den leiblichen Eltern die Zurücknahme des Kindes, wenn dieses für eine längere Zeit bei Pflegeeltern gelebt hat. Häfeli nennt dazu die Voraussetzung, wonach die Rücknahme mit einer Gefährdung der kindlichen Entwicklung verbunden sein muss. (Häfeli, 2005, S. 147) Diese ernstliche Gefährdung muss immer am Einzelfall gemessen werden. Für diese Beurteilung nennt Guler zwei Kriterien. Als erstes Kriterium ist der zeitliche Moment sehr entscheidend. Dazu kann folgende Aussage gemacht werden: „Je jünger ein Kind ist, desto weniger Zeit muss seit der Aufnahme des Kindes am Pflegeplatz vergangen sein“ (Guler, 1996; zitiert nach Häfeli, 2005, S. 147). Die Vormundschaftsbehörde untersagt demnach den Eltern die Rücknahme des Kindes, wenn es bereits in der Pflegefamilie verwurzelt ist und es die Pflegeeltern als Bezugspersonen wahrnimmt. Das zweite Kriterium, das nach Guler beachtet werden muss, ist die Entfremdung des Kindes von den leiblichen Eltern. Wenn sich die Eltern während des Pflegeverhältnisses nicht genügend um ihr Kind gekümmert haben, geht der Bezug zu ihnen verloren. Aus diesem Grund kann den Eltern die Rücknahme des Kindes ebenfalls verwehrt werden. (Guler, 1996; nach Häfeli, 2005, S. 147-148)

Nach Blülle wird eine Fremdplatzierung in Betracht gezogen, wenn die Familie die angemessene Betreuung, Erziehung und Bildung des Kindes nicht (mehr) gewährleisten kann. Blülle beschreibt vier Ausgangssituationen, die eine Fremdplatzierung begründen. (Blülle, 1996, S. 9)

6.4.2 Gründe für eine Fremdplatzierung

Nach Blülle können vier Ausgangssituationen dazu führen, dass ein Obhutsentzug als Massnahme vollzogen werden muss:

- (1) Defizit an erzieherischer/elterlicher Kompetenz
- (2) Abweichendes Verhalten des Kindes
- (3) Behinderung des Kindes
- (4) Einschränkung der elterlichen Erziehungsmöglichkeiten trotz Vorhandensein der elterlichen Kompetenz (Blülle, 1996, S. 9-12; Blülle, 1996; nach Häfeli, 2005, S. 146)

Unter dem ersten Grund subsumiert Blülle die Formen der Misshandlung und der sexuellen Ausbeutung. Die Eltern sind nicht in der Lage, sich entsprechend um das Kind zu kümmern. Sie erkennen die Grundbedürfnisse des Kindes und seine entwicklungsbedingten Notlagen nicht. Ausserdem haben die Eltern häufig persönliche oder eheliche Probleme und sind mit der Situation überfordert. Blülle weist in diesem Punkt auf eine dysfunktionale Familienorganisation hin. Bei dieser Ausgangslage werden die Kinder primär als Opfer ihrer Eltern gesehen und das Umfeld der Familie ist bestrebt, das Kind zu retten. Da sich die Eltern durch diese Haltung häufig übergangen fühlen, entwickeln die Kinder ihnen gegenüber Schuldgefühle und fühlen sich für das Leid der Eltern verantwortlich. Die Verantwortung für das Wohlergehen der Eltern führt beim Kind zu Loyalitätskonflikten. In der Folge kann sich das Kind nicht auf den neuen Heim- oder Familienplatz einlassen. (Blülle, 1996, S. 9)

Der zweite Grund für eine Fremdplatzierung umfasst abweichende Verhaltensweisen des Kindes. Dazu gehören dissoziales Verhalten oder Delinquenz. Die mangelnde Selbstkontrolle führt oftmals zu einer Gefährdung anderer. Auch selbstgefährdendes Verhalten, wie der übermässige Konsum von Suchtmitteln, wird unter diesen Punkt gefasst.

Abweichendes Verhalten beim Kind/Jugendlichen führen in der Familie zu Hilflosigkeit und damit zu einer grösseren Bereitschaft, der Fremdplatzierung zuzustimmen. Diese Bereitschaft ist von Seiten der Eltern, aber auch von Seiten des Kindes/Jugendlichen vorhanden. (Blülle, 1996, S. 9-10)

Nach Punkt drei wird eine Fremdplatzierung eingeleitet, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher/eine Jugendliche eine körperliche, geistige oder psychische Behinderung hat. Hier ist die häufigste Form der Platzierung jene in eine heilpädagogische Grossfamilie oder in ein Heim. Die Eltern werden bei dieser Ausgangslage oftmals als Schicksalsträger wahrgenommen. Nach diesem Verständnis tragen sie die Last, ein Kind zu erziehen, das besonders pflegebedürftig ist. Blülle weist hierbei auf die Gefahr hin, dass sich das Kind bei einer Platzierung oftmals ausgestossen und von seinen Eltern weniger geliebt fühlt. (Blülle, 1996, S. 10)

Die vierte Ausgangslage ist vor allem von äusseren Faktoren abhängig. Die Problematiken, beziehungsweise die Defizite, liegen weder im Erziehungsverhalten der Eltern noch im Verhalten des Kindes. Einelternfamilien, Tod oder Krankheit eines Elternteils sowie unzureichende Wohnverhältnisse oder mangelnde finanzielle Ressourcen sind einige Beispiele für diese Situation. Bei dieser Ausgangslage stehen nach Blülle die Erziehungskraft und die Erziehungslast in einem Ungleichgewicht. Die erzieherische Kraft reicht dabei nicht aus, um die vorhandene Erziehungslast zu tragen oder zu beseitigen. (Blülle, 1996, S. 10-12)

An dieser Stelle soll die Kindesvernachlässigung innerhalb der Gründe für eine Fremdplatzierung eingeordnet werden. Eine Kindesvernachlässigung entsteht unter anderem aufgrund von fehlenden elterlichen Kompetenzen. Dieser Grund für eine Kindesvernachlässigung kann mit der ersten Ausgangslage, die zu einer Fremdplatzierung führt, in Verbindung gebracht werden. Ein weiterer Zusammenhang ergibt sich aus dem vierten Grund. Auch schwerwiegende Überforderungssituationen führen zu einer Kindesvernachlässigung. Ein Mangel an sozialen und/oder materiellen Ressourcen kann demnach eine Fremdplatzierung nach sich ziehen.

Eine Fremdplatzierung ist für das Kind sowie für die Familie ein einschneidendes Erlebnis und kann mit negativen Folgen einhergehen. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel eine kritische Bemerkung zur Fremdplatzierung dargelegt.

6.4.3 Kritische Bemerkung zur Fremdplatzierung

Immer wieder treten Situationen auf, in denen eine Fremdunterbringung aus Dringlichkeitsgründen vollzogen werden muss (Bowlby, 2010, S. 110). Eine Studie aus Österreich untersuchte die Erfahrungen ehemaliger Pflegekinder anhand von Interviews. Alle Interviewten erlebten die Zeitspanne der Fremdplatzierung als ein Leben mit Unklarheiten, da sie in dieser Zeit mit vielen unerwarteten Veränderungen konfrontiert wurden. Oftmals wussten sie nicht, ob sie im Heim oder in der Pflegefamilie bleiben, oder ob sie wieder in ihre Herkunftsfamilie zurückkehren werden. (Hoyer, 2006, S. 3)

Die möglichen Auswirkungen einer Fremdplatzierung können mit der Bindungstheorie in Verbindung gebracht werden. Nach Bowlby stellt die emotionale Mutter-Kind-Bindung die Grundlage für die seelische Gesundheit und die Charakterbildung des Kindes dar (vgl. dazu die Bindungstheorie in Teilkapitel 5.3.1.1).

Bowlby bezeichnet die Situation, in der dem Kind die emotionale Beziehung zur Mutter fehlt als Mutterentbehnung²⁷. Besonders sensibel auf eine Mutterentbehnung reagieren Kinder im Alter von unter sieben Jahren. Ein Kind leidet an einer Mutterentbehnung, wenn ihm die Mutter nicht die nötige Zuwendung gibt oder wenn ihm die Mutter entzogen wird. Bowlby geht davon aus, dass die totale Deprivation für das Kind schädliche Folgen hat. Die Entwicklung von Kindern, die in einem Heim oder in einer Pflegefamilie platziert sind, verläuft meistens verzögert. Diese Verzögerung äussert sich im sozialen, physischen, intellektuellen und emotionalen Bereich. (Bowlby, 2010, S. 7-21)

²⁷ In Zusammenhang mit der Mutterentbehnung kann nach Bowlby der Begriff der Deprivation aufgeführt werden. Deprivation meint einen allgemeinen Zustand von Verlust, Entziehung oder den Entzug von etwas Erwünschtem (DUDEN, 2007, S. 315).

Kinder, die von ihrer Mutter getrennt werden, zeigen nach Bowlby typische Verhaltensweisen. Sie sind schweigsam, ruhig, wirken unglücklich und zeigen häufig keine Reaktionen auf ein Lächeln oder eine Anrede. Weiter haben diese Kinder in der Regel keinen Appetit, zeigen keine Selbstinitiative und können schlecht schlafen. Diese Verhaltensweisen sind nahezu deckungsgleich mit denen einer Depression. (Bowlby, 2010, S. 21-22)

Es kann festgestellt werden, dass die Fremdplatzierung Bindungen zu Mutter und/oder Vater bricht und deshalb eine sorgfältige Abklärung erfordert.

Damit sich ein Kind gesund entwickeln kann, ist es auf eine konstante, emotional zugewandte Betreuungsperson angewiesen (Spitz; nach Alle, 2010, S. 167). Im Kontext des Kinderschutzes wurde in den letzten Jahren der Fokus verstärkt auf die Erkenntnisse aus der Bindungsforschung gerichtet. Eine emotional sichere Bindung an Mutter und/oder Vater bildet einen zentralen Schutzfaktor, der sich bereits im Säuglingsalter auszubilden beginnt. Dabei ist Kontinuität für einen gelingenden Bindungsprozess von grosser Bedeutung. Die Beachtung der Bindungsforschung stärkt die Argumentation für präventive Angebote und Hilfen im frühkindlichen Alter. Es ist daher im Interesse von Kind, Eltern und Staat, die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben mit ambulanten Angeboten zu unterstützen. (Alle, 2010, S. 65, 163; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 114)

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit stellt hierfür eine Möglichkeit dar. Die Studie der ZHAW, die im Rahmen der Implementierung von KOFA gemacht wurde, beinhaltet das Ergebnis, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit in 76% der Fälle eine drohende Fremdplatzierung verhindern konnte. (Cassée et al., 2010, S. 57)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung gestärkt werden können, damit das Kind in der Familie aufwachsen und sich gesund entwickeln kann.

7. Eltern stärken

Nach Ziegenhain ist die Kindesvernachlässigung eine extreme Manifestation von elterlichen Problemen und lässt sich als Entgleisung elterlichen Verhaltens beschreiben (Ziegenhain, 2007, S. 121). Das zeigt, dass Elternschaft und Erziehungsalltag mit schwierigen Bewältigungskontexten verbunden sind, in denen die elterlichen Kompetenzen nicht mehr ausreichen (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 24/140). Bei mangelnden Kompetenzen ist eine gelingende Alltagsbewältigung eingeschränkt und birgt die Gefahr einer Gefährdung des Kindeswohls.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie Eltern gestärkt werden können, um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu ermöglichen, beziehungsweise eine Kindesvernachlässigung zu reduzieren.

7.1 Wie können die Eltern gestärkt werden, um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten?

Elterliche Kompetenzen und elterliches Verhalten können mittels Unterstützungs- und Interventionsmassnahmen gestärkt werden. Diese müssen „[...] sowohl die sozialen Ressourcen der Familien sozialräumlich und netzwerkorientiert aktivieren als auch das individuelle Bewältigungsverhalten stärken“ (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 144).

Das Zitat zeigt, dass die Unterstützung der Eltern in verschiedenen Bereichen erfolgen muss. Zum einen sollen die familiären Lebensbedingungen verbessert und zum anderen die Selbstreflexions- und Selbsterfahrungsprozesse der Eltern angeregt werden.

Fuhrer spricht in diesem Zusammenhang von *integrativer Elternbildung*. Um die Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken, müssen mehrere elterliche Kompetenzen im Zusammenwirken gefördert werden. Folglich beschränkt sich die Förderung der Eltern nicht auf die Vermittlung von Erziehungswissen. Sie muss gleichzeitig die elterlichen Handlungsoptionen erweitern und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglichen. (Fuhrer, 2007, S. 274-275; Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 126)

Fuhrer (2007, S. 174-175) unterscheidet bei der Förderung der elterlichen Kompetenzen zwischen vier Kompetenzbereichen. Eine zweite Differenzierung von Kompetenzen liefert Schneewind (2010, S. 179-180). Ebenso benennt Tschöpe-Scheffler (2008, S. 62) vier Bereiche, in denen die Eltern im Erziehungsalltag unterstützt werden können. Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick.

	Kompetenzbereiche nach Fuhrer	Kompetenzbereiche nach Schneewind	Kompetenzbereiche nach Tschöpe-Scheffler
Überbegriff	Erziehungsverantwortung	Elternkompetenzen	Erziehungskompetenz
Kompetenz 1	Entwicklungscompetenzen	Kindbezogene Kompetenzen	Wissen
Kompetenz 2	Erziehungskompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Handeln
Kompetenz 3	Selbst-, Beziehungs- und Familienkompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Selbsterfahrung und Selbsterziehung
Kompetenz 4	Soziale Netzwerk-Komponenten	Kontextbezogene Kompetenzen	Aufbau und Nutzung von Netzwerken

Tabelle 6: Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche nach Fuhrer (2007, S. 275), Schneewind (2010, S. 179), und Tschöpe-Scheffler (2008, S. 62)

An dieser Stelle soll das Kompetenzverständnis nach Schneewind erläutert werden. Es fällt auf, dass Schneewind von *Elternkompetenzen* spricht. Sie umfassen die Beziehungs- und Erziehungskompetenzen der Eltern. (Schneewind, 2010, S. 178) Der Grund für die Aufspaltung liegt darin, dass der elterliche Umgang mit dem Kind nicht nur durch absichtsvolle, erzieherische Aktivitäten gekennzeichnet ist. Er umfasst auch Verhaltensweisen, die ohne eine erzieherische Absicht erfolgen, und dennoch wirkungsvoll sind. Für die elterlichen Kompetenzen hinsichtlich der intentionalen Erziehung stehen die Erziehungskompetenzen. Beziehen sich die Kompetenzen der Eltern auf nicht-erzieherische Aktivitäten, werden sie als Beziehungskompetenzen bezeichnet. (Schneewind & Schmidt, 2002; nach Walper, 2005, S. 50)

Nach Schneewind erwerben die Eltern ihre Elternkompetenzen in einem Selbstorganisationsprozess. Selbstorganisation heisst, dass Individuen ihre Erlebens- und Verhaltensmuster in der Interaktion mit der Umwelt erwerben und als selbstreflektierende Systeme ihr Leben eigenständig organisieren und regulieren können. (Schneewind, 2010, S. 178; Walper, 2005, S. 42-43)

In Bezug auf die Elternkompetenzen bedeutet dies, dass Eltern ihrerseits einen Entwicklungsprozess hinter sich haben und über Erfahrungen verfügen, die sie in der Erziehung der Kinder einbringen. Es ist deshalb erforderlich, dass sich die erziehende Person mit ihren eigenen Erfahrungen der Kindheit auseinandersetzt und sie auf eine neue Stufe der Reflexion stellt. Elternkompetenzen sind nach diesem Verständnis keine starren Eigenschaften, sondern lern- und veränderbar. (Schneewind, 2010, S. 178; Walper, 2005, S. 18/20/43)

Den drei Konzeptionen nach Fuhrer, Schneewind und Tschöpe-Scheffler ist gemeinsam, dass sie einen Überbegriff nennen und darunter vier Kompetenzen subsumieren, die inhaltlich weitgehend zusammenfallen. Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzen im Hinblick auf die Frage, wie Eltern gestärkt werden können, dargestellt.

Kompetenz 1	Entwicklungscompetenzen	Kindbezogene Kompetenzen	Wissen
-------------	-------------------------	--------------------------	--------

Der erste Kompetenzbereich steht für die kindbezogenen Kompetenzen. Eltern müssen auf die individuellen Besonderheiten und Entwicklungserfordernisse des Kindes eingehen können. Sie sollen die Entwicklungspotentiale des Kindes erkennen und zu ihrer Verwirklichung beitragen. Dies erfordert von ihnen eine entwicklungsgerechte Anpassung hinsichtlich der Aspekte der kindlichen Eigenständigkeit und der Gewährung von Freiräumen. Eine weitere, kindbezogene Kompetenz ist die Empathiefähigkeit. Empathiefähigkeit meint, dass Eltern für die offenen oder verdeckten kindlichen Bedürfnisse empfänglich sein sollen. (Schneewind, 2010, S. 179)

Fuhrer spricht bei der ersten Kompetenz von Entwicklungscompetenzen, Tschöpe-Scheffler von Wissen. Sie umfassen die Kenntnisse über Entwicklungsaufgaben und -phasen sowie die Informationen zu Schutz- und Risikofaktoren. Eltern müssen wissen, was ihre Kinder für eine gesunde Entwicklung benötigen. Das entwicklungspsychologische Wissen bildet die Voraussetzung, um zu verstehen, wie sich Kinder entwickeln und welche Bedürfnisse befriedigt werden müssen. Hinsichtlich der Entwicklungscompetenz können Eltern über die Vermittlung von Sachwissen gestärkt werden. (Fuhrer, 2007, S. 274-275; Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 61-62)

Eine Textstelle von Tschöpe-Scheffler macht deutlich, wie die Entwicklungscompetenz mit der Erziehungscompetenz zusammenhängt. „Mit zunehmendem Wissen über die kindliche Entwicklung [...] kann sich die elterliche Überzeugung von der eigenen Erziehungscompetenz zu einem differenzierten System entwickeln“ (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 61). Es kann festgestellt werden, dass die Entwicklungscompetenz die elterliche Erziehungssicherheit stärkt.

Kompetenz 2	Erziehungscompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Handeln
-------------	-----------------------	-------------------------------	---------

Die zweite Kompetenz bezieht sich auf das elterliche Handeln. Neben dem entwicklungspsychologischen und kindbezogenen Wissen sind Eltern auf handlungsbezogene Kompetenzen angewiesen. Um Eltern zu stärken, sollen ihre Handlungsoptionen erweitert werden.

Um dies zu realisieren, brauchen sie Übungs- und Erprobungsmöglichkeiten, die ihnen Sicherheit vermitteln. Die Übungsmöglichkeiten sollen strukturiert und durch Professionelle angeleitet werden. Durch die Entwicklung und die Erprobung von Handlungsalternativen lernen Eltern neue Formen der Erziehung und des Zusammenlebens kennen. Zudem können sie neue Strategien im Umgang mit schwierigen Situationen gezielt trainieren. Die Erweiterung der Handlungsoptionen stärkt die Eltern in ihrem Umgang mit den Kindern und verbessert die Eltern-Kind-Beziehung. (Berkič & Schneewind, 2007, S. 34; Fuhrer, 2007, S. 275; Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 61-62)

Die handlungsbezogenen Kompetenzen beziehen sich in Anlehnung an Schneewind zudem auf die Umsetzung vorhandener Elternkompetenzen. Sie sind bedeutsam, wenn ein bestimmtes elterliches Verhalten in einer konkreten Interaktionssituation mit dem Kind umzusetzen ist. Zu den handlungsbezogenen Kompetenzen gehören daher das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, die Entschlossenheit und die Konsistenz im Handeln. Werden Eltern im situationsangemessenen Handeln begleitet und gefördert, werden ihre Beziehungs- und Erziehungsfähigkeiten gestärkt. (Berkič & Schneewind, 2007, S. 34; Schneewind, 2010, S. 179-180)

Kompetenz 3	Selbst-, Beziehungs- und Familienkompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Selbsterfahrung und Selbsterziehung
-------------	--	----------------------------	-------------------------------------

Die Begleitung und Unterstützung der Eltern kann sich nicht auf ein Überstülpen von Wissen und Anleitung beschränken. In der Elternarbeit soll genügend Zeit für Selbstreflexion eingeräumt werden. Indem sich die Eltern mit den Ursachen von Konflikten in Interaktionen auseinandersetzen, erfahren sie mehr über sich selbst. Diese Selbsterfahrung stärkt das Verständnis für sich selber. (Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 61-62) Damit die Eltern in ihrer Selbstkompetenz gestärkt werden, müssen sie angeregt und angeleitet werden, „eigene biografische Muster auf eine neue Stufe der Reflexion und Selbsterfahrung zu stellen“ (Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 62). Durch die Wahrnehmung der eigenen Verhaltensmuster können die Eltern beispielsweise erkennen, dass sich frühere Probleme auf die Beziehung zu den Kindern auswirken. (Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 62-63)

Nach Schneewind fällt unter die selbstbezogenen Kompetenzen²⁸ zudem die elterliche Selbstkontrolle. Eltern sollen im Umgang mit Provokationen und Konflikten gestärkt werden und ihre Emotionen kontrollieren können. (Berkič & Schneewind, 2007, S. 33; Schneewind, 2010, S. 179) In diesem Zusammenhang sprechen Fuhrer und Tschöpe-Scheffler auch von der Selbsterziehung der Eltern.

²⁸ Schneewind ordnet das Wissen der Eltern über die Entwicklung des Kindes den selbstbezogenen Kompetenzen zu (Schneewind, 2010, S. 179). Da es in Anlehnung an Fuhrer und Tschöpe-Scheffler bereits den kindbezogenen Kompetenzen zugeordnet wurde, wird es an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Das meint, dass sich Erziehung nicht nur auf das Kind bezieht, sondern immer auch mit einer Selbsterziehung der Eltern verbunden sein soll. Eltern sollen sich selber erfahren und reflektieren. (Fuhrer, 2007, S. 288; Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 61)

Fuhrer verbindet den dritten Kompetenzbereich zudem mit den Beziehungs- und Familienkompetenzen. Ein Aspekt dieser zwei Kompetenzen ist die elterliche Paarbeziehung. Indem die Eltern über die Selbsterfahrung und -reflexion gestärkt wird, kann die Qualität der Elternpartnerschaft verbessert werden. Hinsichtlich den Beziehungs- und Familienkompetenzen spielen die Interaktion und die Kommunikation zwischen den Eltern und in der Familie eine entscheidende Rolle. Eine Förderung der elterlichen Interaktion und Kommunikation wirkt sich positiv auf den Familienalltag und somit auf die kindliche Entwicklung aus. (Fuhrer, 2007, S. 275/285-286)

Kompetenz 4	Soziale Netzwerk-Komponenten	Kontextbezogene Kompetenzen	Aufbau und Nutzung von Netzwerken
-------------	------------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

Einen vierten Kompetenzbereich sieht Schneewind in den kontextbezogenen Kompetenzen. Sein Verständnis der kontextbezogenen Kompetenzen bezieht sich nur indirekt auf das soziale Netzwerk. Die kontextbezogenen Kompetenzen fokussieren das Arrangieren von entwicklungsförderlichen Situationen. Eltern sollen befähigt werden, für ihre Kinder positive Entwicklungsumwelten zu schaffen. (Schneewind, 2010, S. 179) Bei Fuhrer und Tschöpe-Scheffler beziehen sich die kontextbezogenen Kompetenzen auf den Aufbau und die Nutzung von sozialen Netzwerken der Familie. Gut funktionierende soziale Netzwerke und eine Vernetzung der Familie mit anderen Systemen, wie der Schule oder Freizeitinstitutionen, stärken die Eltern. Die Netzwerknutzung bietet die Möglichkeiten des Austauschs, des gegenseitigen Lernens und kann Entlastung schaffen. (Fuhrer, 2007, S. 275; Tschöpe-Scheffler, 2008, S. 62-63)

Die vier Kompetenzen nach Fuhrer, Schneewind und Tschöpe-Scheffler zeigen auf, in welchen Bereichen Eltern Förderung erhalten sollen, damit sie gestärkt werden können. Eltern können gestärkt werden,

- indem sie lernen auf individuelle Besonderheiten und Entwicklungserfordernisse des Kindes einzugehen und Wissen zur kindlichen Entwicklung erlangen,
- indem sie im Umgang mit den Kindern ihre Handlungsoptionen erweitern,
- indem sie zur Selbstreflexion und -erfahrung angeregt und angeleitet werden und
- indem sie auf eine positive Entwicklungsumwelt sensibilisiert werden und das soziale Netzwerk als Austausch-, Lern- und Entlastungsmöglichkeit nutzen.

Wie in Kapitel 6.1.3 erläutert wurde, entsteht Kindesvernachlässigung aus verschiedenen Gründen. Nach Schaller-Peter lässt sich Vernachlässigung auf schwerwiegende Überlastungssituationen, unzureichende Ressourcen und fehlende elterliche Kompetenzen hinsichtlich einer guten Fürsorge für das Kind zurückführen (Schaller-Peter, 2008, S. 47). Im Hinblick auf die fehlenden oder unzureichenden Bewältigungskompetenzen der betroffenen Eltern geht es schliesslich immer darum, ihre subjektive Handlungsfähigkeit wiederherzustellen (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 143). Die erworbenen Kompetenzen stärken die Eltern im Umgang mit schwierigen Situationen und versetzen sie in die Lage, „[...] sich in ihrem Lebensraum als mitgestaltende Subjekte mit Selbstwirksamkeit erleben zu können“ (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 126).

Eingangs der Arbeit wurden die Begrifflichkeiten Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz definiert und ihr Zusammenspiel in einer Abbildung dargestellt (Abbildung 1, S. 15). Die Abbildung nach Cassée et al. lässt erkennen, dass erlebte Kompetenzen als Ressourcen abgespeichert werden. In diesem Sinne stehen den Eltern die kind-, handlungs-, selbst- und kontextbezogenen Kompetenzen als individuelle, familieninterne und soziale Ressourcen zur Verfügung. Als Bewältigungsressourcen stärken sie die Eltern im Umgang mit ihren Kindern. (Schneewind, 1999; nach Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 91)

Ebenfalls zu Beginn der Arbeit wurde aufgezeigt, dass Cassée zwischen Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz differenziert. Die methodischen Fähigkeiten verortet sie in der Fachkompetenz. Es kann festgestellt werden, dass sich die vier Kompetenzbereiche nach Fuhrer, Schneewind und Tschöpe-Scheffler und die drei Kompetenzen nach Cassée inhaltlich aufeinander beziehen.

Das Kapitel 7.1 hat gezeigt, dass Eltern gestärkt werden können, indem die Interventionsmassnahmen auf die Förderung der vier Teilkompetenzen ausgerichtet sind. Im nächsten Kapitel wird geprüft, inwieweit die KOFA die einzelnen Kompetenzen in ihrer Arbeitsweise mitberücksichtigt.

7.2 Wie kann die KOFA Eltern stärken?

In diesem Teilkapitel richtet sich der Blick auf die Kompetenzorientierte Familienarbeit. Es stellt sich die Frage, wie die KOFA-Fachkraft mit der Familie zusammenarbeitet, um die Eltern in ihren Kompetenzen zu stärken und in der Bewältigung des Alltags zu befähigen. Anhand der Techniken der Veränderungsphase wird aufgezeigt, in welcher Form die Kompetenzorientierte Familienarbeit diese Leistung erbringen kann.

7.2.1 Techniken der Veränderungsphase

In der Veränderungsphase arbeitet die Familienarbeiterin/der Familienarbeiter an den Zielen, die in der Informationsphase erarbeitet wurden. Die Arbeit an den konkreten Punkten des Arbeitsplans erfolgt durch unterschiedliche Arbeitsweisen. Cassée et al. sprechen in diesem Zusammenhang auch von Techniken. (Cassée et al., 2009, S. 57; Cassée, 2010, S. 246) Sie werden auf den nachfolgenden Seiten jeweils in einem Kasten wiedergegeben. Mit dem anschließenden Fliesstext werden die einzelnen Techniken erläutert und mit Themen aus der gesamten Arbeit verknüpft.

Aufgaben erleichtern: Diese Technik umfasst nach Cassée et al. verschiedene Teilaspekte. Die Aufgabenerleichterung bezieht sich zum einen auf die *praktische* und *materielle Hilfe* und ermöglicht zum anderen die *Arbeit an den Risikofaktoren* der Familie. Die KOFA-Fachperson übernimmt belastende und schwere Aufgaben, damit die Familienmitglieder ihre Aufmerksamkeit auf andere Angelegenheiten richten können. Durch ihre Präsenz im Alltag der Familie übernimmt die Fachkraft immer auch eine Modellfunktion.

Die *praktische Hilfe* im Alltag umfasst Hilfe im Haushalt, finanzielle und rechtliche Hilfe (mit dem Sozialamt Kontakt aufnehmen, Scheidungsberatung regeln, usw.) sowie technische Hilfe. Diese Hilfestellungen schaffen zwischen der Familienarbeiterin/dem Familienarbeiter und den Mitgliedern der Familie eine Vertrauensbasis.

Eine weitere Aufgabenerleichterung liegt in der *materiellen Hilfe*. Der KOFA-Fachkraft steht ein kleines Budget zur Verfügung, mit dem sie die Familie materiell unterstützen kann. Mit dem Geld, das in der Regel von der zuweisenden Stelle zur Verfügung gestellt wird, können kurzfristige Ausgaben unbürokratisch geregelt werden. Die materielle Hilfe dient dazu, die Entwicklung sowie die Sicherheit des Kindes zu fördern und zu erhöhen.

Durch die *Arbeit an den Risikofaktoren* wird der Person vermittelt, wie sie mit Stressoren besser umgehen kann. Eine Wegnahme oder eine Begrenzung der Stressoren führt bei der betroffenen Person zu Erleichterung und Entlastung. (Cassée et al., 2009, S. 113-116)

Eine tragfähige Arbeitsbeziehung ist entscheidend für das Gelingen der Intervention. Durch die *Aufgabenerleichterung* erfahren die Familienmitglieder konkrete Unterstützung und Hilfe im Alltag. Diese trägt dazu bei, dass die Familienarbeiterin/der Familienarbeiter nicht als belehrend empfunden wird, sondern eine partnerschaftliche Zusammenarbeit entstehen kann.

Die Aufgabenerleichterung umfasst die Aufgabenklärung und -differenzierung. Erstere regelt die Zuständigkeit der Aufgaben in der Familie. Damit ist gemeint, dass die Familienmitglieder wissen, welche Aufgaben ihnen zustehen und welche die anderen übernehmen müssen. Durch die Aufgabendifferenzierung wird die Familie begleitet, komplexe Aufgaben eigenständig zu bewältigen. Die Bewältigungskompetenzen werden erweitert und Erfahrungen der Selbststeuerung können erlangt werden. Es ist eine Aufgabe der KOFA-Fachkraft, Alltagssituationen so zu gestalten, dass die Familienmitglieder ihre Ressourcen und Fähigkeiten nutzen und erweitern können. Diese Arbeitsweise findet sich als Grundsatz des Empowerments wieder.

Die praktische und materielle Hilfe bezieht sich letztlich immer auf die Milderung bestehender Risikofaktoren. Indem letztere begrenzt oder weggenommen werden, kann die Kompetenzbalance ins Gleichgewicht gebracht werden und die Familie kann den Alltag eigenständiger und kompetenter bewältigen.

Fähigkeiten erwerben: Verfügt eine Person über genügend Fähigkeiten für die zu bewältigenden Aufgaben, wird ihr Handeln als kompetent bezeichnet. Damit die Familienmitglieder in ihrem Handeln kompetenter werden, nennen Cassée et al. verschiedene Teiltechniken. Es sind dies: *Feedback geben*, *Verhaltensanweisung*, *Modell stehen*, *Verhaltensübung*, *Fähigkeiten generalisieren* und *zusätzliche Aufgaben einführen*. Nach Cassée et al. bildet der Alltag der Familie ein ideales Lernsetting.

Durch das *Feedback geben* werden die Verhaltensweisen einer Person beschrieben und hinsichtlich der Angemessenheit bewertet. Cassée et al. umschreiben das Feedback geben als Informationsquelle, die Entwicklung und Lernen ermöglicht. Es kann zwischen dem Feedback auf adäquates Verhalten und dem Feedback auf inadäquates Verhalten unterschieden werden. Ersteres dient dazu, die vorhandenen Fähigkeiten zu verstärken. Diese Form wird auch als positives Feedback bezeichnet. Das Feedback auf inadäquates Verhalten dient dazu, das Gegenüber auf unerwünschte Verhaltensweisen aufmerksam zu machen.

Mittels der *Verhaltensanweisung* wird dem Familienmitglied vermittelt, welches Verhalten in einer bestimmten Situation adäquat und damit erwünscht ist. Weiter verweist die KOFA-Fachkraft bei der Verhaltensanweisung auf die Fähigkeiten, die für eine gute Bewältigung einer spezifischen Situation relevant sind.

Bei der Technik *Modell stehen* werden von der Fachperson gewünschte Verhaltensweisen demonstriert. Dabei dient die Fachperson als Vorbild, respektive als Modell.

Nach Cassée et al. geht die Technik der *Verhaltensübung* weiter als die des Modells stehens. Bei der Verhaltensübung wird ein Familienmitglied aufgefordert, das vorgezeigte und erwünschte Verhalten nachzuspielen. Dadurch kann erwünschtes Verhalten eingeübt und dementsprechend erlernt werden. Mittels der Verhaltensübung werden neue Fähigkeiten erworben.

In einem nächsten Schritt geht es darum, herauszufinden, in welchen Settings die neu erworbenen Fähigkeiten angewendet werden können. Dazu müssen die Möglichkeiten und Bedingungen einer Situation erkannt und unterschieden werden. Denn nicht jedes Verhalten führt in einer Situation zu kompetentem Handeln. Die *Fähigkeiten* müssen entsprechend *generalisiert* werden.

Durch *zusätzliche Aufgaben* können die bei der Person vorhandenen Fähigkeiten besser nutzbar gemacht werden. Zudem kann das persönliche Verhaltensrepertoire erweitert werden.

Abschliessend ist festzustellen, dass alle Techniken des Fähigkeitserwerbs lerntheoretisch fundiert sind und miteinander kombiniert werden können. (Cassée et al., 2009, S. 117-124)

Im Zentrum der Technik *Fähigkeiten erwerben* steht die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura. So ist das Lernen am Modell Bestandteil aller Teiltechniken. In den Interaktionen nimmt zunächst die KOFA-Fachkraft eine Modellfunktion ein. Sie initiiert bei den Eltern Lernprozesse, die zum Erwerb von neuen Fähigkeiten führen. Durch die neu erworbenen Fähigkeiten sind die Eltern anschliessend in der Lage, in der Beziehung zum Kind ein Vorbild, respektive ein Modell zu sein.

Eine weitere Verknüpfung sehen wir zwischen dem Fähigkeitserwerb und der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Damit Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können, sind bestimmte Fähigkeiten erforderlich. Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass die gelungene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben neue Fähigkeiten hervorbringt. Dies führt bei der involvierten Person zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Zudem können die neuen Fähigkeiten für zukünftige Entwicklungsaufgaben herangezogen werden.

Die Hauptindikation von Kompetenzorientierter Familienarbeit ist gemäss Cassée et al. eine erhebliche Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit der Familie. Damit verbunden ist entweder eine Gefährdung des Kindeswohls oder aber eine Unklarheit hinsichtlich der kindlichen Sicherheit. In der Veränderungsphase von KOFA sollen die Familienmitglieder neue Fähigkeiten erwerben und in ihr Verhalten integrieren. Die Teiltechniken knüpfen bei den familiären Kommunikationsprozessen an und optimieren sie. Dadurch kann die Funktionsfähigkeit der Familie gestärkt und das Kindeswohl gesichert werden.

Gedanken und Gefühle beeinflussen: „Wenn die Kompetenzanalyse zeigt, dass vorhandene Fähigkeiten nicht genutzt werden können oder das Lernen von Fähigkeiten blockiert ist, kann dies auf störende Gedanken und negative Gefühle zurückzuführen sein, die als interne Risikofaktoren wirken“ (Cassée et al., 2009, S. 125). Dieses Zitat zeigt, dass in diesem Fall nicht am beobachtbaren Verhalten, sondern an den Gedanken und Gefühlen, die das Verhalten auslösen, gearbeitet werden muss. Negative Gefühle oder störende Gedanken können die Sicherheit der Familienmitglieder gefährden und zu Gewaltverhalten führen. Weiter blockieren störende Gedanken die Feinfühligkeit der Eltern und ein entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten. Aus diesem Grund ist es relevant, die negativen Gefühle und die störenden Gedanken frühzeitig zu erkennen und entsprechende Verhaltensalternativen zu entwickeln und zu nutzen. Störende Gedanken und negative Gefühle sollen durch positive Gedanken und Gefühle ersetzt werden. Damit dies gelingt, müssen die Familienmitglieder befähigt werden, ihre Gefühle und Gedanken zu benennen. Cassée et al. weisen darauf hin, dass diese Technik erst zum Einsatz kommt, wenn eine tragfähige Beziehung aufgebaut werden konnte. Daher wird sie erst in der zweiten Hälfte der Veränderungsphase angewendet. (Cassée et al., 2009, S. 125-133)

Die Relevanz dieser Technik ergibt sich aus dem E(GG)VF-Modell. Dieses ist in der kognitiven Lerntheorie zu verordnen und beschreibt die Gedanken und Gefühle als bestimmende Größen für das Verhalten einer Person. Gedanken und Gefühle entstehen in bestimmten Situationen und prägen die Verhaltensweisen. Mittels der oben beschriebenen Technik sollen störende Gedanken durch helfende Gedanken ersetzt werden, die zu kompetentem Verhalten führen. Neben der Arbeit an den störenden Gedanken soll durch diese Technik der Umgang mit eskalierenden Gefühlen verbessert werden. Unkontrollierte Gefühle stellen eine Gefahr für die Sicherheit des Kindeswohls dar und gefährden daher das Kind in seiner Entwicklung.

Im Zusammenhang mit störenden Gedanken und negativen Gefühlen kann der erste Risikofaktor zur Entstehung von Kindesvernachlässigung aufgegriffen werden. Eine belastende Lebensgeschichte der Eltern beeinflusst ihre Gedanken und Gefühle in der Beziehung zum Kind. In Anlehnung an den ersten Risikofaktor wird davon ausgegangen, dass Eltern, die in ihrer Kindheit mit schwer belastenden Situationen konfrontiert wurden, sich als Erziehende häufiger mit störenden Gedanken und negativen Gefühlen auseinandersetzen müssen. In der Folge ist ihre Feinfühligkeit dem Kind gegenüber beeinträchtigt. Durch die Technik *Gedanken und Gefühle beeinflussen* lernen die Eltern, ihre Gefühle frühzeitig zu erkennen und zu benennen, um mit ihnen adäquat umgehen zu können. In der Folge kann sich ihr (Erziehungs-) Verhalten positiv verändern, was die Sicherheit des Kindeswohls unterstützt. Die Veränderungen im elterlichen Verhalten bewirken zudem eine Verbesserung in der Kommunikation und somit im Zusammenleben der Familie.

Alltagsprobleme lösen: Die Kompetenzorientierte Familienarbeit ist indiziert, wenn die familiären Probleme nicht mehr bewältigt werden können. Oftmals sind die Probleme in der Familie sehr komplex. Durch diese Technik wird den Familienmitgliedern vermittelt, wie sie ihre Aufgaben anders wahrnehmen können. Dabei sollen die Problemlagen in Teilprobleme zerlegt werden. Durch das Ausdifferenzieren der Probleme verliert die Situation an Komplexität und der Familie gelingt es besser, eine entsprechende Lösung zu finden. Den Familienmitgliedern soll zudem aufgezeigt werden, wie sie Meinungsverschiedenheiten und Entscheidungsprobleme handhaben können. Dazu soll als erstes das bestehende Problem beschrieben werden. Schliesslich werden die Lösungsvorschläge zusammengetragen und bewertet. Für jede mögliche Lösung werden positive und negative Punkte gesammelt. Nach dem Abwägen kann schliesslich eine Entscheidung getroffen werden. Durch dieses Vorgehen erwerben die Familienmitglieder eine konkrete Technik, um ein spezifisches Alltagsproblem lösen und ihre Problemlösefähigkeiten erweitern zu können. Auch Meinungsverschiedenheiten und Entscheidungsprobleme können mit dieser Technik bewältigt werden. (Cassée et al., 2009, S. 135-139)

Die Ausführungen zu Familien mit Mehrfachproblematiken haben gezeigt, dass ihre Alltagsbewältigung durch vielschichtige Probleme beeinträchtigt ist. Die KOFA-Fachkraft zeigt der Familie auf, wie sie Alltagsprobleme differenzierter wahrnehmen, und wie Entscheidungsprozesse anders gestaltet werden können. Dies schafft für die Familienmitglieder Orientierung und Übersicht und stärkt sie in ihrer Alltagskompetenz. Damit Alltagsprobleme gelöst werden können, müssen bestimmte Fähigkeiten vorhanden sein. Der Erwerb von Fähigkeiten ist ebenfalls Bestandteil der Veränderungsphase und wurde bereits vorgestellt.

Auch bei der Technik *Alltagsprobleme lösen* wirkt die Familienarbeiterin/der Familienarbeiter als Modell, indem sie/er mit der Familie die Technik erprobt. Zum einen stellt sie eine Intervention in der Veränderungsphase dar. Zum anderen erlernt die Familie unter Anleitung der KOFA-Fachperson eine neue Technik, die sie zu einem späteren Zeitpunkt selber nutzen kann. Die Familie soll befähigt werden, ihre alltäglichen Probleme des Zusammenlebens wieder eigenständig lösen zu können. Die Wiederherstellung von Autonomie und Handlungsfähigkeit ist ein Ziel der Kompetenzorientierten Familienarbeit.

Daran anschliessend lassen sich Verknüpfungspunkte zu Empowerment und Partizipation herstellen. Sie legen den Schwerpunkt auf Vermittlung und Dialog und berücksichtigen die Ressourcen und Fähigkeiten der Familienmitglieder. Die beiden Handlungsorientierungen betonen eine selbstbestimmte Lebensweise und verfolgen die Mitwirkungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten der Familie.

Erziehungsfähigkeit verbessern: In den meisten Fällen, in denen die KOFA indiziert ist, liegen ungenügende Erziehungsfähigkeiten vor. Dieser Mangel führt beim Kind zu Problemverhaltensweisen, die von den Eltern wiederum hohe Erziehungsfähigkeiten erfordern. Anhaltspunkte zur Verbesserung der Erziehungsfähigkeit ergeben sich aus den Instrumenten **BI, LB, Eltern, TR, KP-Eltern, DKA** und **IA** (siehe S. 31-32).

Es ist die Aufgabe der KOFA-Fachkraft zu analysieren, welche Erziehungsfähigkeiten die Eltern benötigen, um erwünschte, beziehungsweise unerwünschte Verhaltensweisen des Kindes zu fördern, respektive zu stoppen. Weiter sollen die Fähigkeiten der Eltern für einen autoritativen Erziehungsstil gefördert werden.

Damit die Eltern die Erziehungsaufgaben bewältigen können, benötigen sie bestimmte Basisfähigkeiten. Zum einen müssen sie über die *Fähigkeit zur präzisen Beobachtung* und zum anderen über die der *kindgerechten Kommunikation* verfügen.

Mit Hilfe der SRC-Kette werden die Eltern angeleitet, Interaktionssequenzen im Alltag zu beobachten und zu beschreiben. Die Erkenntnisse werden mit der KOFA-Fachkraft diskutiert. Das Instrument Interaktionsanalyse (**IA**) dient dazu, das Beobachtungsverhalten der Eltern zu dokumentieren und anschliessend zu verbessern.

Damit in der Familie eine gelingende Kommunikation zustande kommen kann, müssen die Eltern mit ihren Kindern altersgerecht in Kontakt treten, diesen aufrechterhalten und auch adäquat beenden. Mittels des Formulars Eltern-Kind-Interaktion (**EKI**) kann die Fachkraft die Fähigkeit zur Kommunikation bei den Eltern beobachten. Cassée et al. umschreiben dabei besondere Formen des kommunikativen Kontakts. Es sind die Formen des Lobens, des Strafens, des Feedbacks geben und des Zuhörens. Das Zuhören dient dazu, dem Kind ein Interesse für das, was es tut, denkt oder erlebt entgegenzubringen. Dadurch fühlt sich das Kind beachtet und ernst genommen. Nach Cassée et al. bildet ein gutes Zuhören der Eltern die Basis für Lernprozesse beim Kind.

Im Zusammenhang der kindgerechten Kommunikation spielt nach Cassée et al. das elterliche Verhalten des Anknüpfens eine zentrale Rolle. „Mit Anknüpfen ist gemeint, dass Eltern die Bedürfnisse, die Lern- und Entwicklungsthemen ihrer Kinder erfassen und anknüpfend daran ihr Verhalten und ihre Intervention steuern“ (Cassée et al., 2009, S. 146). Dazu benötigen die Eltern ein Wissen über die kindliche Entwicklung.

Eine Einschätzung der Erziehungsfähigkeit liegt aus der Informationsphase vor. Aufgrund des Kompetenzprofils der Eltern (**KP-Eltern**) und der Diagnostischen Kompetenzanalyse (**DKA**) zeigen sich die fehlenden elterlichen Fähigkeiten. Sie sollen in der Veränderungsphase erweitert werden. Cassée et al. unterteilen die Erziehungsfähigkeit der Eltern in drei Kategorien und setzen sie in Zusammenhang mit der SRC-Kette. Es können folgende drei Kategorien unterschieden werden:

- (a) Die Eltern haben die Fähigkeit, erwünschtes kindliches Verhalten zu verstärken.

(b) Die Eltern haben die Fähigkeit, unerwünschte Verhaltensweisen abzuschwächen.

(c) Die Eltern besitzen die Fähigkeit, neues Verhalten beim Kind zu stimulieren.

Die Kategorien (a) und (b) beziehen sich auf den Buchstaben C aus der SRC-Kette. Durch Belohnung und Bestrafung erfolgt auf ein Verhalten eine bestimmte Konsequenz. Bei der Kategorie (c) geht eine Situation (S in der SRC-Kette) dem Verhalten des Kindes voraus. Bei dieser Kategorie soll über die Techniken *Feedback geben*, *Verhaltensanweisung*, *Modell stehen* und *Übung* neues Verhalten angeregt werden.

Nach Cassée et al. haben die Eltern oftmals Zweifel oder Bedenken bei der Anwendung von Erziehungstechniken. In der Regel empfinden die Eltern den autoritären Erziehungsstil als angemessen. Die KOFA-Fachperson soll sich auf keine Diskussion über richtig oder falsch einlassen, sondern die Haltungen der Eltern respektieren. Gleichzeitig soll sie zusammen mit den Eltern die Vor- und Nachteile von Erziehungstechniken erarbeiten. (Cassée et al., 2009, S. 141-158)

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit klärt unter anderem ab, inwieweit die Grundbedürfnisse des Kindes durch die Eltern erfüllt werden. Deshalb setzt eine Technik der Veränderungsphase bei der Erziehungsfähigkeit der Eltern an. Zur Einschätzung der elterlichen Erziehungsfähigkeit wird mit den Formularen **KP-Eltern** und **DKA** gearbeitet. In den Kompetenzprofilen werden die Entwicklungsaufgaben von Eltern (vgl. Kapitel 3.3.5) in Bezug auf starke Punkte und Verbesserungspunkte erfasst. Diese Fokussierung macht deutlich, dass die KOFA ressourcenorientiert arbeitet. Im Anschluss an die Arbeit mit den Kompetenzprofilen der Eltern werden mit der Diagnostischen Kompetenzanalyse die einzelnen Entwicklungsaufgaben vertieft und beurteilt.

Die Kompetenzanalyse stellt nach Cassée (2010, S. 44) das Kernelement der Kompetenzorientierung dar. Diese Analyse bildet die Grundlage für die Erweiterung der elterlichen Erziehungsfähigkeit. Damit die Erziehungsfähigkeit erweitert werden kann, brauchen Eltern entwicklungs- und lerntheoretisches Wissen. Es fällt auf und macht durchaus Sinn, dass die theoretischen Grundlagen von KOFA in der Arbeitsweise zwischen Familie und Fachkraft wiederzufinden sind. So brauchen die Eltern ein Wissen über die altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben des Kindes. Zudem müssen die Eltern in der Lage sein, ihr Kind im Verhalten anzuleiten und Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem Sinne kann bei der Erziehungsfähigkeit wie oben dargestellt zwischen den Kategorien (a), (b), (c) unterschieden werden. Bei den Kategorien (a) und (b) spiegelt sich die operante Konditionierung wieder. Das heisst, dass über positive und negative Belohnung und Bestrafung erwünschtes Verhalten verstärkt, beziehungsweise unerwünschtes Verhalten vermindert werden soll. Bei der Kategorie (c) geht es darum, neue Verhaltensweisen zu aktivieren.

Eine Gegenüberstellung der drei Kategorien zeigt auf, dass bei (a) und (b) bestehende Verhaltensweisen positiv verändert werden, während bei (c) neues Verhalten erworben wird.

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit will die elterliche Erziehungsfähigkeit hinsichtlich des autoritativen Erziehungsstils verbessern. Bei diesem Erziehungsstil gehen die Eltern auf die Bedürfnisse des Kindes ein, sind liebevoll und warmherzig. Indem die kindlichen Bedürfnisse adäquat befriedigt werden, ist ein entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten vorhanden und das Kindeswohl kann gesichert werden.

Das soziale Netzwerk aktivieren: Das soziale Netzwerk umfasst eine Reihe von Schutzfaktoren. Als erstes bietet ein soziales Netzwerk *emotionale Unterstützung* und *Unterstützung bei Problemen*. Weiter kann es *praktische* und *materielle Hilfen* ermöglichen. Das Netzwerk dient zudem der *sozialen Integration* und *sichert Beziehungen*. Die Aktivierung des Netzwerkes setzt voraus, dass bei den Eltern bestimmte Fähigkeiten vorhanden sind. Zum einen müssen eigene Gefühle und jene der Mitmenschen wahrgenommen und berücksichtigt werden. Zum anderen müssen negative Gefühle der eigenen Person und den Mitmenschen gegenüber abgebaut werden. Es ist zudem relevant, dass kommunikative Fähigkeiten vorhanden sind und das Prinzip der Gegenseitigkeit aufrechterhalten wird. Cassée et al. beschreiben das soziale Netzwerk als einen wichtigen und nachhaltigen Schutzfaktor. Daher muss in der Veränderungsphase darauf hin gearbeitet werden, dass die Familie künftig über ein relativ stabiles Netzwerk verfügt. (Cassée et al., 2009, S. 159-164)

Bereits in der Informationsphase wird das soziale Netzwerk der Familie mit den Instrumenten der Netzwerkkarte (**NK**) und des Netzwerkschemas (**NS**) systematisch erfasst und analysiert. In der Veränderungsphase geht es darum, das bestehende Netzwerk der Familie zu aktivieren und/oder zu erweitern.

Die Familie und ihre sozialen Netzwerke sind in einer bestimmten Lebenswelt eingebettet. Daher können an dieser Stelle Bezüge zur Lebensweltorientierung hergestellt werden. Sie strukturiert die Lebenswelt in die drei Dimensionen der Zeit, des Raumes und der sozialen Beziehungen. Mit der Dimension des Raumes werden die räumlichen Verhältnisse der Familie betrachtet. Die Dimension der sozialen Beziehungen sieht die Familienmitglieder in ihren sozialen Bezügen. Beide Dimensionen sind bestimmend für die Ausgestaltung und die Aktivierung des sozialen Netzwerkes.

Das soziale Netzwerk stellt einen wichtigen sozialen Schutzfaktor dar. Durch die Kompetenzorientierte Familienarbeit soll die Familie im Aufbau und in der Nutzung ihres sozialen Netzwerkes unterstützt werden. Indem es als Schutzfaktor vorhanden ist, kann die Resilienz der Familie gestärkt werden. Eine vorhandene Resilienz stärkt wiederum die Funktionsfähigkeit der Familie und sichert das Kindeswohl.

7.2.2 Techniken und Kompetenzbereiche im Vergleich

Die Techniken der Veränderungsphase zeigen auf, wie die KOFA-Fachkraft mit der Familie zusammenarbeitet, um sie in ihrer Funktionsfähigkeit zu stärken. An dieser Stelle werden die Kompetenzbereiche nach Schneewind (2010, S. 179-180) aufgegriffen²⁹. Das Kapitel 7.1 hat gezeigt, dass die Eltern durch eine Förderung ihrer kind-, handlungs-, selbst- und kontextbezogenen Kompetenzen gestärkt werden. In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, inwieweit die Eltern durch die Kompetenzorientierte Familienarbeit in diesen Kompetenzen gestärkt werden können. Deshalb werden die vier Kompetenzbereiche und die Techniken von KOFA aufeinander bezogen.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Aufgaben erleichtern (1)				
Fähigkeiten erwerben (2)				
Gedanken und Gefühle beeinflussen (3)				
Alltagsprobleme lösen (4)				
Erziehungsfähigkeit verbessern (5)				
Das soziale Netzwerk aktivieren (6)				

Tabelle 7: Gegenüberstellung der Techniken der Veränderungsphase und Kompetenzbereiche nach Schneewind (2010, S. 179-180)

Die grau markierten Felder zeigen auf, dass eine Technik die Eltern im Kompetenzbereich stärken kann.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Aufgaben erleichtern (1)				

Da die KOFA-Fachkraft die Eltern im Rahmen der Aufgabenerleichterung unterstützt und anleitet, stärkt sie ihre handlungsbezogenen Kompetenzen. Als Lernmodell zeigt sie den Eltern auf, wie alltägliche Probleme angegangen und bewältigt werden können.

²⁹ Für eine Gegenüberstellung der Techniken und der Kompetenzbereiche erweisen sich die Begrifflichkeiten nach Schneewind als geeignet. Sie sind einheitlich und klar formuliert und schliessen die Erkenntnisse nach Fuhrer und Tschöpe-Scheffler mit ein.

Durch die Zusammenarbeit mit der KOFA-Fachkraft lernen die Eltern, anstehende Aufgabe zu differenzieren. Die Fähigkeit zur Differenzierung verschafft ihnen für die Bewältigung von Aufgaben neue Handlungsoptionen und stärkt sie daher in ihrer Handlungskompetenz. Mittels praktischer und materieller Hilfe werden die Eltern darin begleitet, für ihre Kinder eine entwicklungsgerechte Umwelt zu gestalten. Daher werden sie in ihren kontextbezogenen Kompetenzen gefördert.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Fähigkeiten erwerben (2)				

Bei der zweiten Technik fällt auf, dass die Eltern in allen Kompetenzbereichen gestärkt werden können. Hinsichtlich der kindbezogenen Kompetenzen kann festgehalten werden, dass die Eltern mit den Teiltechniken *Feedback geben*, *Verhaltensanweisung*, *Modell stehen* und *Übung* Fähigkeiten erwerben, die sie in der Interaktion mit dem Kind unterstützen. Das erklärt, weshalb die Technik auch die handlungsbezogenen Kompetenzen stärkt.

Durch das Feedback geben wird der Austausch zwischen der KOFA-Fachkraft und den Eltern angeregt. Dabei werden die Eltern dazu aufgefordert, sich mit inadäquatem Verhalten auseinanderzusetzen. Dadurch wird die Selbstreflexion gefördert und die Eltern werden in ihren selbstbezogenen Kompetenzen gestärkt. Wie die Aufgabenerleichterung trägt auch der Fähigkeitserwerb dazu bei, dass eine kindgerechte Umwelt arrangiert werden kann.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Gedanken und Gefühle beeinflussen (3)				

Gemäss dem E(GG)VF-Modell wird das Verhalten von Gedanken und Gefühlen beeinflusst. Störende Gedanken und negative Gefühle können bei Eltern zu inadäquatem Verhalten führen. Indem sich die Eltern mit den negativen Gedanken und Gefühlen auseinandersetzen, erlangen sie ein Verständnis für sich selbst und ihr Verhalten. Sie lernen, ihre Emotionen zu kontrollieren. Eltern, die sich bewusst werden, dass Gedanken und Gefühle ihr Verhalten steuern, erwerben selbstbezogene Kompetenzen. Durch ein Bewusstsein für die eigenen Gedanken und Gefühle können in schwierigen Situationen Verhaltensalternativen gefunden werden, die zu kompetentem Handeln führen.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Alltagsprobleme lösen (4)				

Auch das Lösen von Alltagsproblemen trägt dazu bei, Handlungsoptionen zu entwickeln. Durch das Ausdifferenzieren von komplexen Problemen sollen der Familie verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Gleichzeitig werden die Problemlösefähigkeiten jedes Familienmitgliedes gestärkt, sodass es zukünftig bei der Bewältigung von Herausforderungen auf die erlernte Technik zurückgreifen kann. Diese Ausführungen machen deutlich, dass sowohl die handlungs- wie auch die selbstbezogenen Kompetenzen erweitert werden.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Erziehungsfähigkeit verbessern (5)				

Wie die zweite Technik, wirkt sich auch die Verbesserung der Erziehungsfähigkeit auf alle Kompetenzbereiche fördernd aus. Die KOFA-Fachkraft vermittelt den Eltern Wissen über die kindlichen Entwicklungsaufgaben und Bedürfnisse. Dadurch werden die kindbezogenen Kompetenzen der Eltern gestärkt. In dieser Technik wird mit den Eltern an den Basisfähigkeiten der *präzisen Beobachtung* und der *kindgerechten Kommunikation* gearbeitet. Dadurch können die handlungsbezogenen Kompetenzen erweitert werden.

Indem die Erziehungsfähigkeit hinsichtlich der drei Kategorien (a), (b) und (c) (vgl. S. 119-120) gefördert wird, lernen die Eltern das Verhalten des Kindes zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Im Rahmen dieser Technik werden die Eltern von der KOFA-Fachkraft dazu angeregt, sich mit ihrem Erziehungsstil auseinanderzusetzen. Die Eltern werden begleitet, ihre Haltung zum Kind zu reflektieren. Diese Selbstreflexion wirkt sich positiv auf das elterliche Erziehungsverhalten aus, weil die Eltern bewusster handeln. Indem die Eltern durch die KOFA-Fachkraft auf eine entwicklungsfördernde Umgebung sensibilisiert werden, können die kontextbezogenen Kompetenzen gestärkt werden.

	Kindbezogene Kompetenzen	Handlungsbezogene Kompetenzen	Selbstbezogene Kompetenzen	Kontextbezogene Kompetenzen
Das soziale Netzwerk aktivieren (6)				

Die letzte Technik von KOFA bezieht sich auf die Aktivierung des sozialen Netzwerks. Die Eltern werden unterstützt, Beziehungs- und Erziehungspartnerschaften zu gründen. Eine gute Vernetzung in der Nachbarschaft oder in der Schule ermöglicht einen Austausch zu alltäglichen Fragen und Problemen. Gleichzeitig stärkt die Aktivierung und Erweiterung des sozialen Netzwerks auch die handlungsbezogenen Kompetenzen, da es Entlastung bietet und auf Unterstützung zurückgegriffen werden kann.

Abschliessend werden allgemeine Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung der Techniken und der Kompetenzbereiche im Hinblick auf die Arbeitsweise der Kompetenzorientierten Familienarbeit festgehalten.

Im Rahmen der ersten Technik *Aufgabenerleichterung* bietet die KOFA-Fachkraft diverse Hilfen, um den Alltag zu stabilisieren. Durch die anderen Techniken sollen die Eltern befähigt werden, ihren Alltag eigenständig zu bewältigen. Die Familienarbeiterin/der Familienarbeiter übernimmt dabei eine anleitende Rolle. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die einzelnen Techniken gegenseitig bedingen. Beispielsweise müssen bestimmte Fähigkeiten vorhanden sein, damit Alltagsprobleme gelöst werden können und gleichzeitig können durch das Lösen von Alltagsproblemen neue Fähigkeiten erworben werden.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit die Eltern mittels der Techniken der Veränderungsphase in ihren Kompetenzen stärken kann. Durch die verschiedenen Techniken werden einzelne Kompetenzbereiche spezifisch gefördert. Auffallend ist, dass die Techniken zwei und fünf die Eltern in allen Kompetenzbereichen stärken. Die Veränderungsphase legt den Schwerpunkt demnach auf den Erwerb von Fähigkeiten und die Verbesserung der Erziehungsfähigkeit. Gemäss Cassée et al. (2009, S. 141) sind ungenügende Erziehungsfähigkeiten eine der häufigsten Gründe für eine KOFA-Intervention. Es ist daher nachvollziehbar, dass die KOFA in der Veränderungsphase bei der Verbesserung der elterlichen Erziehungsfähigkeit ansetzt. Damit einher geht die Anforderung, neue Fähigkeiten zu erwerben. Durch eine Stärkung der Eltern wird es möglich, eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten. Das Kapitel 7.2.2 beantwortet daher die Unterfrage f.

7.2.3 Kriterien für eine wirksame Intervention

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit stellt mit den Standardmodulen KOFA-Abklärung, KOFA-6-Wochen und KOFA-6-Monate drei Interventionsformen bereit.

Wird davon ausgegangen, dass die Förderung der Eltern im Rahmen eines Unterstützungs- oder Interventionsprogrammes erfolgt, ist die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und den Professionellen entscheidend. Damit das Potential zur Stärkung der Elternkompetenzen genutzt werden kann, sollen die Eltern als Experten und Expertinnen ihrer Lebenswelt anerkannt werden. Das meint, dass ihre Erziehungserfahrungen und Problemlösestrategien sowie ihre Beobachtungen im Alltag ernst genommen werden müssen. (Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 134)

Neben der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen hängt die Wirksamkeit von Unterstützungs- und Interventionsmassnahmen von weiteren Kriterien ab.

Galm et al. nennen vier Kriterien für wirksame Interventionen. Eine wirksame Hilfe arbeitet (1) aufsuchend und legt (2) „ihren Aufgabenschwerpunkt auf die alltagsnahe, detaillierte und geplante Anleitung und Unterstützung der Eltern [...]“ (Kindler & Spangler, 2005; zitiert nach Galm et al., 2010, S. 102). Damit sind die ersten zwei Kriterien für wirksame Interventionen genannt. Ein weiteres Kriterium (3) liegt in der Dauer der Hilfe. Eine wirksame Hilfe dauert deutlich länger als ein halbes Jahr. Zudem muss die Möglichkeit bestehen (4), sie mit anderen ambulanten Hilfen, wie beispielsweise einer Suchtberatung, zu ergänzen. (Kindler & Spangler, 2005; nach Galm et al., 2010, S. 102)

8. Schlussfolgerungen

Eingangs des Kapitels soll nochmals die Fragestellung wiedergegeben werden. Sie lautet: *Wie kann die Kompetenzorientierte Familienarbeit (KOFA) das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung reduzieren?*

Die Kindesvernachlässigung ist eine Form von Kindeswohlgefährdung. Können die Eltern die Gefährdung von sich aus nicht beheben, ist die Fremdplatzierung eine mögliche Folge. In dieser Ausgangslage setzt die Fragestellung an. Die Kindesvernachlässigung ist Ausdruck einer erheblichen Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit des Familiensystems und stellt daher eine Indikation für die Kompetenzorientierte Familienarbeit dar.

8.1 Beantwortung der Fragestellung

Bei der Beantwortung der Fragestellung werden zwei Argumentationswege gewählt. Zum einen soll aufgezeigt werden, wie die Kompetenzorientierte Familienarbeit darauf ausgerichtet ist, das Kindeswohl zu sichern. Wenn es der KOFA gelingt, die Sicherheit des Kindeswohls zu gewährleisten, kann die Kindesvernachlässigung reduziert und eine Fremdplatzierung verhindert werden. Zum anderen werden die Risikofaktoren für die Entstehung von Kindesvernachlässigung erneut aufgegriffen und im Hinblick auf die Ausgestaltung von KOFA untersucht. Es soll diskutiert werden, inwieweit sie sich als Ausgangspunkte der KOFA-Interventionen wiederfinden.

Bei der ersten Herangehensweise stellt sich die Frage, wie die Kompetenzorientierte Familienarbeit die Kriterien für eine gesunde Entwicklung des Kindes in der Zusammenarbeit mit den Eltern berücksichtigt und erfüllt.

Damit sich das Kind gesund entwickeln kann, muss sein Wohl gesichert sein. Das Kindeswohl wiederum bemisst sich an der Befriedigung der Grundbedürfnisse. In Anlehnung an Brazelton und Greenspan wurde gezeigt, dass ein Kind das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen hat. Eine sichere Bindung bildet die Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und ist für die Wahrung des Kindeswohls zentral. Fürsorgliche Beziehungen vermitteln dem Kind physischen und psychischen Schutz und erfüllen demnach das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit. Die Erfahrungen, die dem Kind als Lernmöglichkeiten angeboten werden, müssen auf die individuellen Besonderheiten abgestimmt sein. Zudem müssen sie den Entwicklungsstand des Kindes mitberücksichtigen. Für eine gesunde Entwicklung ist das Kind daher auf individuelle und entwicklungsgerechte Erfahrungen angewiesen. Ein weiteres Grundbedürfnis liegt im Vorhandensein von Grenzen und Strukturen. Sie schützen das Kind vor Gefahren und bieten ihm Halt, Orientierung und Verlässlichkeit.

Die Befriedigung der Grundbedürfnisse liegt in der Verantwortung der Eltern als Inhaber der elterlichen Sorge. Es ist ihr Recht und ihre Pflicht, die kindliche Entwicklung zu fördern und zu schützen. Durch die Kompetenzorientierte Familienarbeit wird die Feinfühligkeit der Eltern in der Interaktion mit dem Kind gefördert. Sie werden darin begleitet, die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu deuten und prompt darauf zu reagieren. Ein feinfühliges elterliches Verhalten ist die Voraussetzung für den Aufbau einer sicheren Bindung.

Im Kapitel „Familie und Erziehung“ wurde erarbeitet, dass der autoritative Erziehungsstil die Umsetzung einer entwicklungsfördernden Erziehung darstellt. Durch ein autoritatives Erziehungsverhalten können die kindlichen Grundbedürfnisse erfüllt werden. Im Rahmen der KOFA-Interventionen lernen Eltern die Grundsätze des autoritativen Erziehungsstils kennen und werden angeleitet, sie in ihr Erziehungsverhalten zu integrieren.

Eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson und ein Erziehungsverhalten, das sich am autoritativen Erziehungsstil orientiert, bilden zwei Schutzfaktoren. Indem die KOFA-Interventionen diese Schutzfaktoren erfassen und fördern, wird die Resilienz des Kindes gestärkt. Sie unterstützt die Belastbarkeit des Kindes gegenüber dem Risikofaktor Kindesvernachlässigung und verbessert seine Bewältigungsfähigkeiten. Indem die Kompetenzorientierte Familienarbeit die kindliche Resilienz fördert, unterstützt sie auf diesem Weg eine gesunde Entwicklung des Kindes.

Das zeigt, dass die Arbeitsweise von KOFA hinsichtlich des Kindes entwicklungsfördernd ausgestaltet ist. So tragen die Instrumente von KOFA dazu bei, die Kriterien für eine gesunde kindliche Entwicklung zu erfüllen. Mittels der Kompetenzprofile, welche die KOFA-Fachkraft in der Informationsphase erstellt, werden die Entwicklungsaufgaben von Kinder und Eltern aufgegriffen. Die Entwicklungsaufgaben des Kindes beziehen sich auf die Entwicklung hinsichtlich des physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichs und ergeben sich aus der entsprechenden Lebensphase. Bei den Eltern lassen sich die Entwicklungsaufgaben aus der konkreten Phase des Familienzyklus herleiten. Die einzelnen Entwicklungsaufgaben werden mit dem Instrument der Diagnostischen Kompetenzanalyse (**DKA**) beurteilt, sodass ersichtlich wird, inwieweit sie bewältigt sind. Nicht oder unzureichend bewältigte Entwicklungsaufgaben werden als Arbeitspunkte in den Arbeitsplan aufgenommen und in der Veränderungsphase bearbeitet. Beim Kind ist die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben für eine gesunde Entwicklung entscheidend. Sie führt zu neuen Kompetenzen, Wohlbefinden und Wertschätzung. Indem die Kompetenzorientierte Familienarbeit die Entwicklungsaufgaben berücksichtigt, unterstützt sie eine gesunde Entwicklung des Kindes. Die Kompetenzprofile und die Diagnostischen Kompetenzanalysen machen die Kompetenzmängel der Eltern sichtbar. In der Veränderungsphase werden diese bearbeitet, um die Eltern in ihren Kompetenzen für die Bewältigung von Alltagssituationen zu stärken.

Die Techniken der Veränderungsphase sind lerntheoretisch fundiert und legen den Schwerpunkt unter anderem auf die Verbesserung der Erziehungsfähigkeit.

Die Erziehungsfähigkeit wird von Fuhrer (2007) über fünf *Bestimmungsgrößen* definiert. An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, inwieweit diese von KOFA gefördert werden. Die Ausführungen zu Kindesvernachlässigung haben gezeigt, dass betroffene Eltern an ihre Kinder oftmals altersunangemessene Erwartungen haben. Die Kompetenzorientierte Familienarbeit thematisiert mit den Eltern eine entwicklungsgerechte Erziehung. Dadurch werden die *Erziehungsziele* und *-einstellungen* der Eltern positiv verändert. Eine weitere Bestimmungsgröße von Erziehungsfähigkeit umfasst die *Erziehungskennnisse*. Indem die KOFA allgemeines und spezifisches Erziehungswissen vermittelt, stärkt sie die elterliche Handlungskompetenz, die sich wiederum förderlich auf das *Erziehungsverhalten* auswirkt. Das Kapitel 7.2 hat sich mit der Frage befasst, wie die Eltern durch KOFA gestärkt werden. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit die Eltern in ihren kind-, handlungs-, selbst- und kontextbezogenen *Kompetenzen* stärken kann.

Es ist ersichtlich, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit an allen Bestimmungsgrößen arbeitet und sie daher die Erziehungsfähigkeit der Eltern fördert.

Neben der Verbesserung der Erziehungsfähigkeit werden in der Veränderungsphase neue Fähigkeiten erworben und es wird gelernt, wie Gedanken und Gefühle beeinflusst und Alltagsprobleme gelöst werden können. Weitere Techniken sind die Aufgabenerleichterung und die Aktivierung des sozialen Netzwerkes.

In diesem Sinne erfüllt die KOFA die Anforderungen an eine Interventionsmassnahme. Sie verbessert einerseits die familiären Lebensbedingungen und regt andererseits die Eltern zu Selbstreflexions- und Selbsterfahrungsprozessen an. Durch Hilfe, Anregung, Austausch und Unterstützung wird eine entwicklungsfördernde Erziehung ermöglicht. Unter der Anleitung der KOFA-Fachkraft, die in der Zusammenarbeit mit der Familie eine Modellfunktion einnimmt, erlernen die Eltern die Basisfähigkeiten der *präzisen Beobachtung* und der *kindgerechten Kommunikation*. Sie werden befähigt, ein angemessenes Interaktions- und Kommunikationsverhalten zu entwickeln und ihre Beziehung zum Kind entwicklungsfördernd zu gestalten.

Durch eine funktionierende Eltern-Kind-Beziehung kann das Kindeswohl gesichert und eine gesunde kindliche Entwicklung gewährleistet werden. Indem das Kindeswohl geschützt ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Kindesvernachlässigung reduziert und eine Fremdplatzierung verhindert wird.

Die zweite Herangehensweise in der Beantwortung der Fragestellung bezieht sich auf die Risikofaktoren zur Entstehung von Kindesvernachlässigung. Sie wurden im Kapitel 6.1.3 zu Kindesvernachlässigung erläutert.

Der erste Risikofaktor thematisiert die persönliche Lebensgeschichte der Eltern, die sich in der Beziehung zum Kind widerspiegelt. Negative elterliche Erfahrungen in der Kindheit beeinträchtigen ihre Feinfühligkeit. Die Eltern sind nicht in der Lage, die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und adäquat darauf zu reagieren. Im Rahmen der Kompetenzorientierten Familienarbeit wird die Feinfühligkeit als Fähigkeit erweitert und gestärkt. Über die Teiltechniken *Feedback geben*, *Verhaltensanweisung*, *Modell stehen* und *Übung* werden die Eltern angeleitet, angemessen mit ihrem Kind zu interagieren.

Im Rahmen des ersten Risikofaktors kann ein weiterer Bezug zur Technik *Gedanken und Gefühle beeinflussen* hergestellt werden. Indem die Kompetenzorientierte Familienarbeit die Eltern befähigt, ihre Gefühle und Gedanken zu reflektieren, werden die selbstbezogenen Kompetenzen der Eltern gestärkt. Durch die Stärkung der Feinfühligkeit und die angeleitete Selbstreflexion kann dieser Risikofaktor abgeschwächt und eine Kindesvernachlässigung reduziert werden.

Die Risikofaktoren zwei bis vier³⁰ stellen nach Cassée et al. (2009) mögliche Indikationsgründe für die Kompetenzorientierte Familienarbeit dar (vgl. dazu Kapitel 2.3 Indikation und Ziele von KOFA, S. 17). Galm et al. gehen davon aus, dass bei diesen Risikofaktoren eine therapeutische Behandlung unumgänglich ist und es häufig zumindest zeitweise zu einer Fremdplatzierung kommt. Cassée et al. (2009, S. 125) wiederum betonen, dass die KOFA-Fachkraft in der Zusammenarbeit mit den Eltern keine therapeutische Funktion hat. Es ist uns zudem aufgefallen, dass im KOFA-Manual keine Techniken spezifisch für diese Indikationsgründe vorhanden sind.

Die Positionen von Cassée et al. und Galm et al. widersprechen sich. Inwiefern die Kompetenzorientierte Familienarbeit die Risikofaktoren zwei bis vier entschärfen und das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung verhindern kann, ist deshalb aus zwei Gründen unklar. Einerseits ist eine therapeutische Behandlung erforderlich, die nicht durch die KOFA-Fachkraft geleistet werden kann. Zweitens kommt es bei diesen Risikofaktoren häufig zu einer Fremdplatzierung. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit fragt nach dem „wie“: *Wie kann die Kompetenzorientierte Familienarbeit (KOFA) das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung reduzieren?*

³⁰ „[...] 2. Eine starke innerpsychische Kraft, die die Aufmerksamkeit vom Kind und seinen Bedürfnissen weglenkt (z.B. Sucht). 3. Eine gravierende Störung des Kontakts zur Wirklichkeit (z.B. bei wahnhaften Symptomen im Rahmen einer Schizophrenie). 4. Ein vorliegender Care-/Controlkonflikt (wenn ein Kind sehr negative Gefühle bei einem Elternteil auslöst, z.B. weil es aus einer Vergewaltigung hervorgegangen ist) [...]“ (Galm et al., 2010, S. 66).

Sie kann bei den Risikofaktoren zwei bis vier nicht beantwortet werden, weil davon auszugehen ist, dass die KOFA die erwünschte Wirkung nicht erzielt. Aus unserer Sicht ist bei Risikofaktoren wie Sucht oder psychische Erkrankung eine therapeutische Behandlung erforderlich, die nicht im Rahmen von KOFA erfolgen kann. Sofern eine Besserung der Erkrankung des betroffenen Familienmitgliedes ersichtlich ist, wird es möglich, den Fokus auf das gesamte Familiensystem zu richten und eine KOFA-Intervention zu überprüfen. Nach einer therapeutischen Behandlung erachten wir die Kompetenzorientierte Familienarbeit als indiziert, wenn es darum geht, die Funktionsfähigkeit der Familie wiederherzustellen.

Der fünfte Risikofaktor umfasst eine mangelnde Belastbarkeit und eine eingeschränkte Fähigkeit zur Lebensbewältigung. Aufgrund der Zielsetzung und der Arbeitsweise von Kompetenzorientierter Familienarbeit kann gesagt werden, dass dieser Risikofaktor durch die KOFA-Interventionen entschärft werden kann. Die Techniken der Veränderungsphase von KOFA sind darauf ausgerichtet, die handlungsbezogenen Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu erweitern. Die KOFA-Fachkraft unterstützt die Familie beim Lösen von Alltagsproblemen. Die Aufgabenklärung und -differenzierung schafft für die Familie Orientierung und unterstützt sie im Entwickeln von Problemlösefähigkeiten. In der Folge kann sie mit belastenden Lebensumständen kompetenter umgehen.

Kennzeichnend für diesen Risikofaktor sind krisenhafte und brüchige Beziehungen. Genau an diesem Punkt setzt die KOFA unter anderem an. Die Techniken der Veränderungsphase zielen immer auch darauf ab, die Kommunikation in der Familie zu verbessern. Beispielsweise sollen durch die Arbeit an den persönlichen Gefühlen und Gedanken störende Faktoren in den zwischenmenschlichen Beziehungen abgebaut und durch positive ersetzt werden.

Mit der Technik der Aktivierung des sozialen Netzwerkes begleitet die KOFA-Fachkraft die Familie zudem im Aufbau und in der Nutzung von unterstützenden Beziehungen.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit bei diesem Risikofaktor korrigierend wirkt und eine Kindesvernachlässigung reduzieren kann. Dadurch kann in der Folge eine Fremdplatzierung verhindert werden.

Die korrigierende Wirkung der Kompetenzorientierten Familienarbeit hinsichtlich der Kindesvernachlässigung kann zudem mit einem Bezug zum Konzept der familiären Resilienz bestärkt werden. Die familiäre Resilienz wurde im Kapitel 3.4.2 unter den entwicklungstheoretischen Grundlagen erläutert.

Die sogenannten Schlüsselprozesse der Familienresilienz erklären, wie die Familie ihre Funktionsweise trotz belastenden Lebenssituationen aufrechterhalten kann. Sie beinhalten die familiären Organisationsmuster, die Kommunikations- und Problemlöseprozesse sowie die Überzeugungen oder Glaubenssysteme der Familie.

Es ist ersichtlich, dass die Arbeitsweise der Kompetenzorientierten Familienarbeit am ersten und zweiten Schlüsselprozess ansetzt. Dadurch wird die familiäre Resilienz gestärkt und die Belastbarkeit der Familie gesteigert. In diesem Sinne wird die Funktionsfähigkeit der Familie verbessert und der Kindesvernachlässigung entgegengewirkt.

Abschliessend soll die Kompetenzorientierte Familienarbeit hinsichtlich der vier Kriterien für eine wirksame Intervention beurteilt werden. Wir stellen fest, dass die KOFA bis auf ein Kriterium alle erfüllt. Als *aufsuchende* Familienarbeit erfüllt die KOFA das Kriterium einer *alltagsnahen* Anleitung und Unterstützung. Zudem besteht die Möglichkeit, im Rahmen von KOFA *weitere ambulante Hilfen*, wie beispielsweise eine Suchtberatung, einzuleiten. Hingegen wird das Kriterium der Dauer der Intervention nicht erreicht. Nach Kindler und Spangler muss eine wirksame Hilfeform deutlich länger dauern als ein halbes Jahr. Bei der Kompetenzorientierten Familienarbeit beträgt die Dauer der Hilfe maximal 30 Wochen (KOFA-6-Wochen und anschliessend KOFA-6-Monate).

Cassée et al. setzen den Faktor Zeit in der Kompetenzorientierten Familienarbeit bewusst und geplant ein. Sie formulieren dazu folgendem Grundsatz: „[...] die Interventionen sind so kurz wie möglich und so intensiv wie nötig“ (Cassée et al., 2009, S. 20) zu halten. Entsprechend diesem Grundsatz kann die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wie folgt beantwortet werden:

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit (KOFA) kann das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung reduzieren,

- *indem die Eltern kind-, selbst-, handlungs- und kontextbezogene Kompetenzen erlangen und*
- *indem bestimmte Risikofaktoren für eine Entstehung von Kindesvernachlässigung entschärft werden.*

Die Beantwortung der Fragestellung zeigt uns, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit hinsichtlich der Reduzierung von Kindesvernachlässigung ein Potential hat. Indem die KOFA die Kompetenzen der Eltern stärkt und bestimmte Risikofaktoren für die Entstehung von Kindesvernachlässigung entschärft, kann sie das Risiko einer Fremdplatzierung aufgrund von Kindesvernachlässigung reduzieren.

Gleichzeitig hat uns die Bearbeitung der Fragestellung auch gezeigt, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit, wie sie von Cassée dargestellt wird, an Grenzen stösst.

8.2 Grenzen von KOFA und weiterführende Fragen

Cassée et al. (2009) verfolgen das Ziel, möglichst viel Zeit der Familienarbeit zu widmen und den administrativen Aufwand gering zu halten. Nach unserer Ansicht haben Cassée et al. dieses Ziel eher verfehlt. Die Bearbeitung der Instrumente erfordert viel Zeit, da zahlreiche Informationen dokumentiert werden müssen. Ein weiterer Nachteil der Dokumentation besteht darin, dass die Instrumente ausschliesslich in PDF-Dateien vorliegen. Dies verunmöglicht eine elektronische Datenerfassung und die Weiterverarbeitung ist dadurch erschwert und sehr zeitintensiv.

Das Vorhandensein einer Vertrauensbasis zwischen der Familie und der KOFA-Fachkraft ist für den Aufbau einer Arbeitsbeziehung und für eine gelingende Zusammenarbeit elementar. Gleichzeitig basieren die Interventionen der Kompetenzorientierten Familienarbeit selten auf Freiwilligkeit, da die KOFA-Fachkräfte immer im Auftrag einer zuweisenden Stelle handeln. Da bei angeordneten Massnahmen der Vertrauensaufbau erschwert ist, sehen wir darin eine Grenze von KOFA. Es ist anzumerken, dass sich diese Grenze nicht nur auf die Kompetenzorientierte Familienarbeit bezieht, sondern auch bei anderen Interventionen der Sozialen Arbeit vorhanden ist.

Eine weitere Grenze bezieht sich auf die Indikationen von KOFA. Eine Intervention ist grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass sie sich an eine bestimmte Zielgruppe richtet und diesbezüglich spezialisiert ist. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierte Familienarbeit stellen wir fest, dass diese Spezialisierung fehlt und bei ihr eine Vielzahl von Indikationen vorliegt. Nach Cassée et al. (2009, S. 21) ist die KOFA bei beinahe allen sozialen Problemen indiziert und stellt für deren Bewältigung eine wirksame Hilfe dar. Bei uns stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Kompetenzorientierte Familienarbeit hinsichtlich aller Indikationen effektiv wirken kann oder ob sie sich diesbezüglich nicht überschätzt.

Diese Frage gewinnt zudem an Bedeutung, wenn der Faktor Zeit mitberücksichtigt wird. Die Ausführungen zu den Standardmodulen haben gezeigt, dass sich die maximale Dauer der KOFA auf 30 Wochen beläuft. Ob in dieser kurzen Interventionszeit die familiären Mehrfachproblematiken behoben werden können, ist für uns etwas fragwürdig. Wir gehen davon aus, dass gerade bei einer schweren Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit des Familiensystems längerdauernde Interventionen erforderlich sind.

Die Beantwortung der Fragestellung macht deutlich, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit wirksam ist. Die Grenzen zeigen auf, an welchen Stellen das Potential von KOFA eingeschränkt wird. Sie verweisen daher auf einen entsprechenden Entwicklungsbedarf. Diese Überlegung führt uns zu den weiterführenden Fragen:

Da der Vertrauens- und Beziehungsaufbau bei angeordneten Massnahmen erschwert ist, stellt sich die Frage:

- Wie kann die Kompetenzorientierte Familienarbeit mit dem doppelten Mandat von Hilfe und Kontrolle umgehen?

Hinsichtlich der vielen Indikationsgründe stellen sich folgende Fragen:

- Wie müssen die Techniken von KOFA ausgestaltet sein, damit sie den unterschiedlichen Indikationsgründen (beispielsweise Sucht, geistige Behinderung, psychische Erkrankung) gerecht werden?
- Wie wird beurteilt, ob eine KOFA-Intervention angezeigt oder ob (zunächst) eine therapeutische Behandlung erforderlich ist?

Hinsichtlich der Dauer der KOFA-Interventionen stellt sich die Frage:

- Wie nachhaltig sind kurze und intensive Interventionen?

Nachdem die Grenzen von KOFA aufgezeigt und weiterführende Fragen formuliert wurden, wird im nächsten Kapitel der Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt.

8.3 Bezug zur Sozialen Arbeit

Der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist die Bearbeitung von sozialen Problemen. Indem sich die Kompetenzorientierte Familienarbeit an Familien mit Mehrfachproblematiken richtet, setzt sie bei sozialen Problemen an und zielt in der Zusammenarbeit mit der Familie auf deren Bewältigung. Der Gegenstand der Sozialen Arbeit deckt sich folglich mit der Indikation von KOFA. Sie beide verfolgen das Ziel, den Menschen, beziehungsweise die Familien zu befähigen, damit sie den Alltag wieder eigenständig bewältigen können.

Die Kompetenzorientierte Familienarbeit erfordert professionell ausgebildete Fachkräfte. Dieser Anforderung werden Professionelle der Sozialen Arbeit gerecht. Durch die Ausbildung erlangen sie Fach- und Methodenkompetenzen, welche für die Arbeit mit Familien erforderlich sind.

Im Rahmen der Fachkompetenz verfügen sie über adressatenspezifisches Wissen. Im Hinblick auf KOFA heisst das, dass die Professionellen in der Familienarbeit entwicklungs- und lerntheoretisches Wissen sowie Kenntnisse über den zivilrechtlichen Kinderschutz anwenden.

Die Methodenkompetenz umfasst gemäss dem Beurteilungsraster der Praxisausbildung an der Berner Fachhochschule für Soziale Arbeit folgende Dimensionen:

- Handlungsplanung
- Analyse
- Zielformulierung
- Intervention/Prävention
- Evaluation
- Ressourcenerschliessung
- Gesprächsführung
- Dokumentation/Administration
- Interne und externe Vernetzung

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit hinsichtlich dieser methodischen Dimensionen kompetent handeln können. Die Dimensionen der Methodenkompetenz decken sich mit den Arbeitsweisen der Kompetenzorientierten Familienarbeit, sodass gesagt werden kann, dass Professionelle der Sozialen Arbeit für die Durchführung der KOFA-Interventionen geeignet sind.

Ein weiterer Bezug zur Sozialen Arbeit ergibt sich hinsichtlich des Menschenbilds. Das Menschenbild der Sozialen Arbeit ist mit jenem der Kompetenzorientierten Familienarbeit vergleichbar. Die Soziale Arbeit sieht den Menschen als ein aktiv handelndes Individuum und als Experte seiner Lebenswelt. Auch die Kompetenzorientierte Familienarbeit vertritt gegenüber dem Mensch eine bejahende Haltung und anerkennt seine Stärken. Bei der Arbeit mit der Familie steht eine ressourcenorientierte Sichtweise im Zentrum. Empowerment, Partizipation und Lebensweltorientierung sind zentrale Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit und finden sich als drei Handlungsorientierungen bei der Kompetenzorientierten Familienarbeit wieder.

Ein vierter und letzter Bezug zur Sozialen Arbeit ist dadurch gegeben, dass die Kompetenzorientierte Familienarbeit in den Handlungsfeldern des Kinderschutzes und der Sozialpädagogischen Familienbegleitung zu verorten ist.

Weiter kann angemerkt werden, dass der Methodenpool in der Sozialen Arbeit mit Familien eher klein ist. Bereits einleitend wurde gesagt, dass in der Schweiz vor allem die längerdauernde Sozialpädagogische Familienbegleitung verbreitet ist. Die Kompetenzorientierte Familienarbeit stellt mit ihrer kurzen und intensiven Hilfe eine Innovation dar. Inwiefern die KOFA als Methode der Sozialen Arbeit anerkannt wird, ist offen.

Es kann festgehalten werden, dass sich mit der Kompetenzorientierten Familienarbeit der Methodenpool der Sozialen Arbeit um eine theoretisch fundierte und manualisierte Interventionsform vergrößert.

Die Bezüge zur Sozialen Arbeit zeigen uns auf, dass die Bearbeitung der Fragestellung zum Thema der Kompetenzorientierten Familienarbeit durchaus eine Relevanz für die sozialarbeiterische und -pädagogische Praxis aufweist. Indem die KOFA als eine Interventionsform der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe zu bezeichnen ist und in ihr ein zentraler Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit liegt, sind die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit für die Soziale Arbeit bedeutsam.

8.4 Persönliches Schlusswort

Es war uns ein Anliegen, im Rahmen der Bachelorarbeit ein Thema zu bearbeiten, das uns beide interessiert und gleichzeitig eine Relevanz für die Praxis aufweist. Rückblickend stellen wir fest, dass wir dieses Ziel erreicht haben. Die Bearbeitung der Fragestellung erlebten wir als sehr lehrreich. Die Bachelorarbeit bot uns einerseits die Möglichkeit, das während dem Studium erworbene Wissen zu vertiefen, zu verknüpfen und in Bezug auf eine konkrete Fragestellung anzuwenden. Indem wir uns mit der Kompetenzorientierten Familienarbeit auseinandersetzten, vertieften wir andererseits praxisrelevante Themen, wie kindliche Entwicklung, Familie und Kinderschutz.

Da wir beide ab Januar 2013 im Kindes- und Erwachsenenschutz tätig sein werden, hat uns die vorliegende Arbeit auf zentrale Themen der Sozialen Arbeit sensibilisiert. In diesem Sinne bildet sie eine ideale Vorbereitung auf den Berufseinstieg.

9. Quellenverzeichnis

- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. (2003). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In K. E. Grossmann, K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 112-145). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alle, F. (2010). *Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Altenthan, S., Dirrigl, W., Gotthardt, W., Hobmair, H. (Hrsg.), Höhle, R., Ott, W., Pöll, R. & Schneider, K. H. (2002). *Pädagogik*. (3. Auflage, korrigierter Nachdruck). Troisdorf: Bildungsverlag EINS – Stamm.
- Andresen, S., Hurrelmann, K., Palentien, C. & Schröer, W. (2010). *Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bandura, A. (1976). Die Analyse von Modellierungsprozessen. In A. Bandura, *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (S. 9-67). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Berkič, J. & Schneewind, K. A. (2007). Förderung von Elternkompetenzen: Ansätze zur Prävention und familiärer Fehlentwicklungen. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, 10(1), 31-51.
- Blülle, S. (1996). *Ausserfamiliäre Platzierung. Ein Leitfaden für zuweisende und platzierungsbegleitende Fachleute. Wann? Wo? Wie?*. Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik: Zürich.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (2009). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler, P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen Forschung und Anwendung* (S. 17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2010). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Bretherton, I. (2009). Die Geschichte der Bindungstheorie. In G. Spangler, P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen Forschung und Anwendung* (S. 27-49). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Büchler, A. & Vetterli, R. (2007). *Ehe Partnerschaft Kinder. Eine Einführung in das Familienrecht der Schweiz*. Basel: Helbing Lichtenhahn Verlag.
- Cassée, K., Los-Schneider, B. & Werner, K. (2003). *SIM – ein integratives Modell für die Soziale Arbeit. Zürcher Beiträge zur Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Cassée, K., Los-Schneider, B. & Spanjaard, H. (2009). *KOFA – Manual. Handbuch für die Kompetenzorientierte Arbeit mit Familien*. (2. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Cassée, K. (2010). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxishandbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen*. (2., überarbeitete Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Cassée, K., Los-Schneider, B., Baumeister, B. & Gavez, S. (2010). *Kompetenzorientierte Familienarbeit KOFA. Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines manualisierten Programms für die Arbeit mit belasteten Familien. Schlussbericht (PDF)*. Zugriff am 11.10.2012. Verfügbar unter http://www.sozialearbeit.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/soziale_arbeit/Forschung/Forschungsberichte/laufend/Schlussbericht_KOFA_online.pdf
- Cassée, K. (2012). Familien schützen – Kindeswohl sichern. *Sozial Aktuell*, 2012 (3), 10-13.
- DUDEN. (2007). *Das grosse Fremdwörterbuch*. (4., aktualisierte Auflage). Mannheim und Leipzig: Dudenverlag.
- Edelmann, W. (2010). Lernen. In S. Jordan, M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 184-187). Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2007). Adoption und Resilienz. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, U. Pforr (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (S. 241-260). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Engelbert, A. (2006). Was erwarten wir von Eltern? Bedingungen und Risiken der Leistungserbringung. *Forum Erziehungshilfen*, 12(1), 4-8.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fuhrer, U. (2007). *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

- Fremmer-Bombik, E. (2009). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. Allgemeine Beschreibung innerer Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler, P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen Forschung und Anwendung* (S. 109-119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Galm, B., Hess, K. & Kindler, H. (2010). *Kindesvernachlässigung – verstehen, erkennen und helfen*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Galuske, M. (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (8. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gloger-Tippelt, G. (2007). Präventive Programme zur Stärkung elterlicher Beziehungskompetenzen - Beitrag der Bindungsforschung. In U. Ziegenhain, J. M. Fegert (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung* (S. 128-141). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Goldbrunner, H. (2000). Sozioökonomische und familiendynamische Aspekte von Familien in Armutslagen. In H. Weiss (Hrsg.), *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen* (S. 114-125). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.). (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - einleitende Bemerkungen. In K. Grunwald, H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 13-39). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie* (6. Auflage). Breisgau: Verlag Herder Freiburg.
- Häfeli, C. (2001). Die Aufhebung der elterlichen Obhut nach Art. 310 ZGB. *Zeitschrift für Vormundschaftswesen Recht und Praxis im Kindes- und Erwachsenenschutz*, 56(1-2), 111-123.
- Häfeli, C. (2005). *Wegleitung für vormundschaftliche Organe*. (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Zürich: kdmz, Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Hensen, G. & Rietmann, S. (2008). Systematische Gestaltung früher Hilfezugänge. Entwicklungspsychologische und organisationstheoretische Grundlagen. In P. Bastian, A. Diepholz, E. Lindner (Hrsg.), *Frühe Hilfen für Familien und soziale Frühwarnsysteme* (S. 35-58). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Hoyer, A. (2006). „...und was sagen die Betroffenen dazu?“ *Erfahrungen von ehemaligen Pflegekindern. Ergebnisse biografischer Interviews aus dem Forschungsprojekt: Partizipation von Pflegekindern (PDF)*. Zugriff am 16.11.2012. Verfügbar unter <http://www.quality4children.ch/media/pdf/...und%20was%20sagen%20die%20betroffenen%20dazu....pdf>
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. (9. unveränderte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Inversini, M. (1991). Erziehungsfähigkeit. Bestimmung eines Begriffs. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 22(1), 50-59.
- Inversini, M. (2010). Vernachlässigung von Kindern. *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, 65(5), 365-378.
- Inversini, M. (2011). Kinderschutz interdisziplinär - Beiträge von Pädagogik und Psychologie. *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, 66(1), 47-58.
- Jud, A. (2008). Gefährdung der kindlichen Entwicklung. In P. Voll, A. Jud, E. Mey, Ch. Häfeli, M. Stettler (Hrsg.), *Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis* (S. 25-42). Luzern: interact.
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion Kanton Bern. (o. J.). *Kinderrechtskonvention*. Zugriff am 03.10.2012 auf http://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kinder_jugendliche/kinder_jugendliche/kinderschutz/kinderrechte.html
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kerber-Ganse, W. (2011). Die UN- Kinderrechtskonvention. Eine allgemeine Einführung. In G. Geiger (Hrsg.), *Kinderrechte sind Menschenrechte! Kinderrechte in Deutschland* (S. 13-31). Opladen, Berlin & Framington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Kindler, H. (2006). Was ist unter Vernachlässigung zu verstehen?. In H. Kindler, S. Lillig, H. Blüml, T. Meysen, A. Werner (Hrsg.), *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD) (PDF)*. Zugriff am 31.10.2012. Verfügbar unter http://db.dji.de/asd/ASD_Handbuch_Gesamt.pdf
- Köbel, N. & Walgenbach, K. (2012). Funktionen, Leistungen und Aufgaben der Familie. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 311-316). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, R. T. (2006). Familie. In H. Krüger, C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., S. 202-207). Opladen & Framington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Lefrançois, G. R. (2006). *Psychologie des Lernens*. (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Lenz, A. & Kuhn, J. (2011). Was stärkt Kinder psychisch kranker Eltern und fördert ihre Entwicklung. Überblick über Ergebnisse der Resilienz- und Copingforschung. In S. Wiegand-Grefe, F. Mattejat, A. Lenz (Hrsg.), *Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung* (S. 269-295). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Liebel, M. & Liesecke, A. (2007). Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. In M. Liebel (Hrsg.), *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven* (S. 39-50). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Magai, C. (2009). Bindung, Emotionen und Persönlichkeitsentwicklung. In G. Spangler, P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen Forschung und Anwendung* (S. 140-148). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marotzki, W. (2006). Erziehung. In H. H. Krüger, C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2. Auflage, S. 146-152). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Matter, H. & Abplanalp, E. (2009). *Sozialarbeit mit Familien. Eine Einführung*. (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Bern: Verlag Haupt.
- Mollenhauer, K. (2005). Erziehung. In D. Kreft, I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 247-248). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mösch Payot, P. (2009). Die Person in Interaktion. In A. Marti, P. Mösch Payot, K. Pärli, J. Schleicher, M. Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (2. Auflage, S. 140-214). Bern: Haupt Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2011). Basiswissen: Sozialisation und Entwicklung. In S. Albisser, C. B. Buschor (Hrsg.), *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender* (S. 61-89). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuffer, M. (2009). *Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien*. (4. überarbeitete Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation*. (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie*. (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oerter, R. (2011). Entwicklung. In H. U. Otto, H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 320-330). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Ostler, T. & Ziegenhain, U. (2007). Risikoeinschätzung bei (drohender) Kindeswohlgefährdung. In U. Ziegenhain, J. M. Fegert (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung* (S. 67-83). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Pärli, K. (2009). Die Person in Staat und Recht. In A. Marti, P. Mösch Payot, K. Pärli, J. Schleicher, M. Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (2. Auflage, S. 140-214). Bern: Haupt Verlag.
- Petzold, M. (2002). Definition der Familie aus psychologischer Sicht. In B. Rollet, H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 22-30). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Rass, E. (2011). *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf. Psychodynamische Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reichenbach, R. (2010). Erziehung. In S. Jordan, M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 87-90). Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 199-288.
- Reimann, H., Giessen, B., Kiefer, K., Meyer, P., Mühlfeld, C. & Schmid, M. (1991). *Basale Soziologie: Hauptprobleme*. (4. neubearbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Retzlaff, R. (2010). *Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rollett, B. & Werneck, H. (2002). Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. Aufgaben und Perspektiven. In B. Rollet, H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 1-21). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Rösler, C. (2012). Handlungsfeld Soziale Arbeit mit Familien. In C. Kricheldorf, M. Becker, J. E. Schwab (Hrsg.), *Handlungsfeldorientierung in der Sozialen Arbeit* (S. 61-82). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Schaller-Peter, V. (2008). Aus der Praxis: Erwachsenenkonflikte ums Kind und andere Gefährdungslagen. In P. Voll, A. Jud, E. Mey, Ch. Häfeli, M. Stettler (Hrsg.), *Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis* (S. 43-50). Luzern: interact.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl. vollständig überarbeitet, S. 256-273). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie*. (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Schoch, J., Tuggener, H. & Wehrli, D. (1989). *Aufwachsen ohne Eltern. Zur ausserfamiliären Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz*. Zürich: Chronos.
- Schütze, Y. (2010). Familie. In S. Jordan, M. Schütter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 96-99). Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Schwander, M. (2007). Recht und Rechtsordnung. In A. Marti, P. Mösch Payot, K. Pärli, J. Schleicher, M. Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (2. Auflage, S. 23-73). Bern: Haupt Verlag.
- Smolka, A. & Rupp, M. (2007). Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In M. Harring, C. Rohlf, C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 219-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.
- Steden, H. P. (2008). *Psychologie. Eine Einführung für soziale Berufe*. (3. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Stimmer, F. (2006). *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*. (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Sturzbecher, D. & Dietrich, P. S. (2007). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, 10(1), 3-24.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngert, S. (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 161-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2008). Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder. In P. Bastian, A. Diepholz, E. Lindner (Hrsg.), *Frühe Hilfe für Familien und soziale Frühwarnsysteme* (S. 59-81). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2009). *Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.
- UNICEF Schweiz. (2007). *UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Kurzfassung (PDF)*. Zugriff am 03.10.2012. Verfügbar unter http://assets.unicef.ch/downloads/krk_kurzfassung_dt_2007.pdf
- Walper, S. (2005). *Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co.KG.

- Woog, A. (2004). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in Familien. In K. Grunwald, H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 87-108). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Ziegenhain, U. (2007). Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen - Chance für präventive Hilfen im Kinderschutz. In U. Ziegenhain, J. M. Fegert (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung* (S. 119-127). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abbildung 1: Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz nach Cassée et al. (2009, S. 26), S. 15
- Abbildung 2: Kompetenzbalance nach Cassée (2010, S. 44), S. 16
- Abbildung 3: Phasenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nach Neuenchwander (2011, S. 76), S. 44
- Abbildung 4: Phasen und Prozesse der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura, 1979, S. 32; Winkel et al., 2006, S. 193), S. 66
-
- Tabelle 1: Die KOFA-Module, Phasen und Instrumente im Überblick nach Cassée (2010, S. 245-246), S. 30
- Tabelle 2: KOFA-Instrumente im Überblick mit Kurzkomentar (Cassée et al., 2009, S. 86-87/90-95/99/125; Cassée, 2010, S. 224), S. 31-32
- Tabelle 3: Darstellung der Entwicklungsaufgaben von Kindern nach Cassée (2010, S. 282-288), S. 46
- Tabelle 4: Verschiedene lerntheoretische Modelle nach Cassée et al. (2009, S. 43), S. 64
- Tabelle 5: Die Fünf Säulen der Erziehung nach Tschöpe-Scheffler (2009, S. 45-47), S. 86
- Tabelle 6: Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche nach Fuhrer (2007, S. 275), Schneewind (2010, S. 179), und Tschöpe-Scheffler (2008, S. 62), S. 109
- Tabelle 7: Gegenüberstellung der Techniken der Veränderungsphase und Kompetenzbereiche nach Schneewind (2010, S. 179-180), S. 122