

Frühe Förderung als präventive Investition

Martin Hafen

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):
Prävention rechnet sich. Zur Ökonomie der Kriminalprävention
Ausgewählte Beiträge des 20. Deutschen Präventionstages
8. und 9. Juni 2015 in Frankfurt am Main
Forum Verlag Godesberg GmbH 2015, Seite 293-306

978-3-942865-53-1 (Printausgabe)

978-3-942865-54-8 (eBook)

Martin Hafen

Frühe Förderung als präventive Investition

Argumente aus präventionstheoretischer und volkswirtschaftlicher Perspektive

1. Einleitung

In vielen Präventionsfeldern wie der Gewalt-, der Sucht- oder der Kriminalitätsprävention wird immer wieder die Frage gestellt, in welchem Alter präventive Maßnahmen einsetzen müssten. Reicht es, Prävention in der Sekundarschule zu beginnen? Müssten die Aktivitäten nicht schon in den ersten Schuljahren, im Kindergarten oder noch früher beginnen? – Die interdisziplinäre Forschung im Bereich der Frühen Förderung aus den letzten Jahrzehnten zeigt immer deutlicher auf, dass die frühe Kindheit als Interventionsfeld für praktisch alle Präventionsfelder von zentraler Bedeutung ist. In der Lebensphase von der Schwangerschaft bis hin zum fünften Altersjahr sind Kinder äußerst sensibel für Belastungen in ihrem direkten Umfeld (z. B. in der Familie), und in diesen Jahren werden die wichtigsten Schutzfaktoren gebildet, die ein Kind vor zukünftigen Belastungen schützen. Diese Belastungs- und Schutzfaktoren stehen im Fokus der Prävention, die als Primärprävention nicht direkt an den Problemen ansetzt, sondern bestrebt ist, Belastungsfaktoren abzuschwächen und Risikofaktoren zu stärken. Gelingt ihr das, dann verringert sich das statistische Risiko der Problementwicklung (Hafen 2013a). Etwas anders gefasst lässt sich formulieren, dass die Frühe Förderung die Resilienz (Werner 1977, Werner/Smith 1992) eines Kindes in beträchtlichem Ausmaß verbessert. Dabei ist darauf zu achten, dass Resilienz nicht als Eigenschaft eines Kindes verstanden wird, sondern als diagnostischer Befund, dass sich ein Mensch trotz schwieriger Lebensumstände günstig entwickelt (Hafen 2014b). Resilienz ist also nicht die Erklärung eines Befundes, sondern der Befund selbst. Die Erklärung für diesen Befund bieten die individuellen und sozialen Schutzfaktoren, über die der betreffende Mensch offensichtlich verfügt.

In diesem Text geht es darum, diese Zusammenhänge darzustellen und die These zu untermauern, dass die Frühe Förderung ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Interventionsfeld der Prävention ist. Frühe Förderung wird dabei sehr umfassend definiert als die Gesamtheit aller Maßnahmen, welche die Entwicklungsbedingungen eines Kindes von der Zeugung bis zum fünften Altersjahr günstig beeinflussen (Hafen 2014a). Nach diesem Verständnis geht es bei der Frühen Förderung nicht, wie gerne unterstellt wird, um Dinge wie Frühchinesisch, mit denen die Kinder auf die Wettbewerbsbedingungen der kapitalistischen Leistungsgesellschaft vorbereitet werden sollen. Vielmehr geht es um pädagogische Maßnahmen (etwa im Kontext einer

Kindertagesstätte) und um strukturelle Rahmenbedingungen wie Elternschaftsurlaub, Kindergeld und Sozialhilfe für sozio-ökonomisch benachteiligte Familien. Ebenfalls von großer Bedeutung für einen guten Start ins Leben sind die medizinische Betreuung, die Arbeit von Hebammen, die Stillberatung, die Elternberatung, die heilpädagogische Frühförderung und Maßnahmen im Kontext des Kindesschutzes. Alle diese Aktivitäten haben einen Einfluss auf die Lebenswelt der kleinen Kinder und beeinflussen so ihre psycho-soziale und körperliche Entwicklung mit Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter. Das macht die Frühe Förderung zu einem hochgradig interdisziplinären Handlungsfeld und die Vernetzung der unterschiedlichen Akteure zu einer konstanten Herausforderung (Hafen 2015a).

2. Systemtheoretische Vorbemerkungen

An den Anfang der hier verfolgten Argumentationslinie lässt sich ein strukturtheoretisches Argument stellen, das der soziologischen Systemtheorie (Luhmann 1994/1997) entnommen wird und in der systemischen Prävention (Hafen 2013a) allgemein von Bedeutung ist. Um dieses Argument verständlich zu machen, sind einige Vorbemerkungen zur Operativität von Systemen nötig: Die Systemtheorie unterscheidet körperliche, psychische und soziale Systeme. Diese unterschiedlichen Systemtypen werden als operativ geschlossen beschrieben, was bedeutet, dass sich jedes System über seine eigenen, systemspezifischen Operationen reproduziert. So operiert das Gehirn als körperliches System über die Verschaltung von Nervenzellen und die bio-chemische Übertragung von Nervenreizen von einer Nervenzelle zu anderen Zellen. Die Operationen des psychischen Systems, die Wahrnehmungen und Gedanken, kommen nur in der Psyche vor, nicht aber etwa im Gehirn oder in sozialen Systemen. Letztere reproduzieren sich über die sozialsystem-eigene Operation der Kommunikation und nicht über Gedanken oder Nervenreize. Die operative Geschlossenheit der Systeme bedeutet natürlich nicht, dass die Systeme unabhängig von ihrer Umwelt wären. Kein psychisches System kann ohne gleichzeitig laufende neuronale Operationen im Gehirn wahrnehmen und denken. Aber die Verschaltungen und Reizübertragungen im Gehirn bleiben Umweltaspekte, die das psychische System als Anlass für seine eigene Operativität nimmt. Auch das Soziale ist auf gleichzeitig operierende Psychen und Körper angewiesen. Aber auch hier hat die Operativität des Sozialen (die Kommunikation) eine Eigendynamik, die nicht deckungsgleich mit der Operativität der psychischen und physischen Systeme seiner relevanten Umwelt ist.

Etwas anders ausgedrückt lässt sich sagen, dass jedes System seiner Umwelt Informationen abgewinnt, es aber selbst bestimmt, welche Informationen das sind und wie diese Informationen verarbeitet werden. Hier kommt das besagte strukturtheoretische Argument ins Spiel, das für die Frühe Förderung von zentraler Bedeutung ist: Im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit der relevanten Umwelt lernen die Systeme. Dieses Lernen erfolgt über Strukturbildung. So verstärkt das Gehirn die viel gebrauchten Nervenzellnetzwerke mit Eiweißen, was dazu führt, dass das Erlernte (z.B. ein Be-

wegungsablauf oder eine Sprache) später immer wieder abgerufen werden kann, zumindest so lange wie man das Erlernte regelmässig braucht. Wie die körperlichen Systeme bauen auch die psychischen und die sozialen Systemen mit der Zeit einen Strukturreichtum auf. Diese Strukturen bilden in jedem Moment die Basis für die Auseinandersetzung mit der Umwelt, der weitere Information abgewonnen wird. Ist diese Information bedeutungsvoll, führt sie zum Aufbau von neuen Strukturen wobei diese Strukturen, die vorher gebildeten bisweilen überdecken können. So weiss man – um ein beliebiges Beispiel zu nehmen – dass Kinder bis zu einem gewissen Alter keine Ironie verstehen. Die Fähigkeit zum Aufbau einer solchen Struktur hängt offenbar vom Reifungsgrad des Gehirns und natürlich auch von einer sozialen Umwelt ab, in der Ironie als kommunikatives Gestaltungsmittel gebraucht wird. Angesichts des laufenden Zusammenwirkens von Körper, Psyche und Sozialem kann die Entwicklung eines Menschen als bio-psycho-sozialer Prozess von selbstorganisierenden Systemen verstanden werden, die sich als relevante Umwelten zwar wechselseitig beeinflussen, aber nicht bestimmen können.

Weil jeder Strukturaufbau auf der Basis bestehender Strukturen erfolgt, kommt den früh gebildeten Strukturen in all diesen Systemen eine besondere Bedeutung zu. So argumentieren die Tiefen- und die davon abgeleitete Entwicklungspsychologie schon lange, dass den in der frühen Kindheit gebildeten psychischen Strukturen in Hinblick auf das Auftreten von schweren psychischen Störungen wie Schizophrenie oder Psychosen eine zentrale Bedeutung zukommt. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Bildung des Urvertrauens, das als Konzept auch in der Bindungs- und der Stresstheorie von Bedeutung ist.

3. Stressbelastung und Aufbau von Stressregulation in der frühen Kindheit

Die Stressforschung ist ein interdisziplinäres Handlungsfeld, in dem sich immer wieder manifestiert, welche negativen Folgen regelmässige negative Stresserlebnisse für die neuronale und psychische Entwicklung eines Menschen hat. Dieser Stress wird durch unterschiedliche Faktoren ausgelöst. Berühmt sind die Studien des Bindungstheoretikers Bowlby (1951) aus den späten 40er-Jahren des letzten Jahrhunderts. Er wies die schwer wiegenden Folgen nach, die eine emotionale Vernachlässigung von kleinen Kindern für deren psycho-soziale Entwicklung haben kann. Im Zentrum steht dabei das beeinträchtigte Urvertrauen, das sich in einer nachhaltigen Störung der Gefühlsregulation und der Unfähigkeit manifestiert, Gefühle wie Liebe weiterzugeben. Das wiederum hat im späteren Leben ein erhöhtes Aggressionspotenzial zur Folge. Diese Aggressionsthese wird auch durch die Erkenntnisse aus der Neurobiologie gestützt. So zeigt Bauer (2011), dass emotionale Vernachlässigung und Gewalterleben in der frühen Kindheit die Bildung einer neuronalen Struktur im präfrontalen Kortex beeinträchtigt, die den Menschen hilft, stressbedingte Reaktionen zu regulieren. So verweist er auf Studien mit extremen Gewalttätern, deren frühkindliche Lebensgeschichte durch emotionale Vernachlässigung und Gewalt im familiären Umfeld ge-

prägt ist und deren präfrontale Struktur für die Aggressionsregulation nicht oder nur ansatzmässig ausgebildet war.

Zunehmende Bedeutung in der Erforschung der Stressregulation kommt seit einigen Jahren auch der Epigenetik zu (Rutter 2006, Bauer 2006, Kegel 2011). Epigenetik kann vereinfacht als Lehre der Genaktivierung bezeichnet werden. Diese Disziplin zeigt, dass jedes Gen über Schalter (Promotoren) verfügt, die bestimmen ob ein Gen aktiv ist oder nicht. Da der ganze Genpool in jeder Zelle vorhanden ist, kommt der selektiven Aktivierung einzelner Gene eine hohe Bedeutung zu. In Hinblick auf die Stressregulation hat die Epigenetik die Aktivierung der stressrelevanten Gene untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass alle Säugetiere und damit auch die Menschen über ein Stressgen verfügen, das aktiv wird, sobald Gefahr im Verzug ist. Das ist eine evolutionäre Notwendigkeit, denn wenn eine Spezies in gefährlichen Momenten keinen Stress verspüren würde, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich vor der Gefahr schützt, was zu ihrem Aussterben führen könnte. Das Stressgen ist demnach sowohl bei den Menschen als auch bei seinen nicht so weit entwickelten Verwandten dauerhaft aktiviert. Nun verfügen die Menschen und Säugetiere wie Mäuse auch über ein Antistressgen, das hilft, die Aktivitäten des Stressgens zu regulieren. Die Aktivierung dieses Antistressgens erfolgt jedoch nicht automatisch; sie hängt davon ab, ob die Kinder im ersten Lebensjahr (die Mäusekinder in den ersten Lebenswochen) liebend umsorgt werden. Bleibt diese positive emotionale Zuwendung mehrheitlich aus (also bei emotionaler Vernachlässigung oder gar Gewalt), dann wird das bei Geburt deaktivierte Antistressgen nicht aktiviert. Der Körper dieser Menschen bleibt, vereinfacht gesagt, in einer erhöhten Alarmbereitschaft, weil er die frühkindliche Erfahrung gemacht hat, dass er sich auf den Schutz seiner engsten sozialen Umwelt nicht verlassen kann oder von dieser Umwelt sogar bedroht wird.

Ob Neurobiologen, Epigenetiker, Entwicklungspsychologen – alle verweisen auf die langfristigen negativen Folgen einer frühkindlichen Stressexposition auf die spätere Stressregulationsfähigkeit sowie auf andere negative Folgen für Psyche und Körper (Shonkoff 2011, Danese & McEwan 2012). Entsprechend wird gefordert, dass der frühkindlichen Stressbelastung in allen professionellen Handlungsbereichen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Eine besondere Bedeutung komme dabei den Pädiatern und Pädiatrinnen zu, da diese Stressbegünstigende familiäre Lebensbedingungen oft zuerst entdecken (AAP 2012). Aber selbstverständlich sind auch Hebammen, Elternberaterinnen, Kleinkindererzieherinnen und andere Professionen und Berufe für die Früherkennung von dauerhaftem frühkindlichen Stress von Bedeutung und sollten entsprechend geschult werden.

4. Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit

Wir haben gesehen, dass frühkindliche Stressexposition ein Belastungsfaktor ist, der langfristige Schädigungen nach sich ziehen kann und die spätere Stressregulation be-

hindert. Nun soll der Blick auf einige Schutzfaktoren gelegt werden, die ein Kind im späteren Leben dabei unterstützen, mit umweltbedingten Belastungen fertig zu werden. Neben grundsätzlichen Faktoren wie dem Urvertrauen oder der Stressregulationsfähigkeit gibt es eine Reihe von Lebenskompetenzen, die immer auch im Fokus der Prävention oder der Gesundheitsförderung mit Jugendlichen und Erwachsenen stehen. Eine dieser Kompetenzen ist die Sozialkompetenz, die einen maßgeblichen Einfluss auf die Schul- und Berufskarriere hat (Levin 2012). Sie beginnt sich schon deutlich vor dem 2. Altersjahr herauszubilden und kann entsprechend früh aktiv gefördert werden (Simoni et al. 2008, Levin 2012). Wichtige Aspekte der Sozialkompetenz sind die Gefühlsregulierung und das Einfühlungsvermögen in andere (Empathiefähigkeit), die als wichtige Lebenskompetenzen für sich gesehen werden können.

Eine weitere Lebenskompetenz, die in der Fachliteratur immer wieder als wichtiger Schutzfaktor hervorgehoben wird, ist die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1998). Dieses Konzept beschreibt die Erwartung einer Person, dass sie in ihrem sozialen Umfeld mit ihren Anliegen ernst genommen wird und sich mit angemessenen Mitteln durchsetzen kann. Die Forschung zur frühkindlichen Entwicklung (etwa Hüther & Hauser 2012) zeigt, dass jedes Kind mit einer Grundausrüstung an Neugier, Begeisterung, Hartnäckigkeit und Kreativität zur Welt kommt. Kleine Kinder wollen lernen. Unbedingt. Wenn nun ein Kind immer und immer wieder die Erfahrung macht, dass es Herausforderungen bewältigen kann und dafür positive soziale Resonanz erfährt, dann bildet sich auf neuronaler und psychischer Ebene eine Struktur der Selbstwirksamkeit, die das Kind durch das weitere Leben begleitet. Die Bildung einer solchen Struktur im Rahmen eines zweistündigen Präventionskurses in der Schule zu bewirken, ist im Vergleich zu dieser langfristigen, durch emotional besetzte Erfahrungen geprägten Entwicklung ein ziemlich hoffnungsloses Unterfangen. Wichtig ist, dass der kontinuierliche Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung das gelegentliche Scheitern einschließt. Diese Erfahrungen wirken sich positiv auf die Bildung einer angemessenen Frustrationstoleranz aus, was dadurch gefördert werden kann, dass das Kind auch bei Misserfolgen soziale Unterstützung und Mitgefühl erfährt.

5. Selbstregulation und Risikokompetenz

Ein weitere Lebenskompetenz, die in der Präventions- und Resilienztheorie als wichtiger Schutzfaktor bezeichnet wird, ist die Kompetenz zur Selbstregulation, also die Fähigkeit, Bedürfnissen nicht immer nachzugeben, sondern sie bisweilen auch aufzuschieben oder ganz auf ihre Erfüllung zu verzichten. Wie ausgeprägt die Selbstregulationskompetenz bereits im frühen Kindesalter vorhanden sein kann, haben die berühmten Marshmallow-Studien in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts gezeigt (Moffitt et al. 2011). Bei diesen Versuchen wurden Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren in einem Untersuchungsraum alleine an einen Tisch gesetzt. Auf dem Tisch lag in Armeslänge vom Kind entfernt ein Marshmallow auf einem Teller. Nun informierte die Untersuchungsleiterin das Kind, dass sie den Raum verlasse und dass es,

das Kind, ein zweites Marshmallow bekäme, wenn es das erste bis zu ihrer Rückkehr nicht gegessen habe. In der Folge wurden die Kinder über ein Einwegfenster beobachtet, um zu schauen, wie sie mit dieser Herausforderung umgingen. Dabei zeigte sich, dass einzelne Kinder der Verlockung sofort oder sehr bald nachgaben, während andere Strategien entwickelten (z.B. wegschauen, Hände vors Gesicht halten etc.), die ihnen halfen, das Marshmallow nicht zu essen, um dann in den Genuss eines zweiten zu kommen. In Langzeit-Nachfolgeuntersuchungen zeigte sich dann, dass diejenigen Kinder, die im frühen Kindesalter über solche Strategien verfügten, im späteren Leben signifikant weniger anfällig für Gesundheits- und Verhaltensprobleme waren und über ein höheres Einkommen verfügten als diejenigen, die der Versuchung schnell nachgegeben hatten.

Wie die Selbstregulationskompetenz ist auch die Risikokompetenz ein Schutzfaktor, der für unterschiedliche Probleme von Bedeutung ist, die im Fokus von Prävention und Gesundheitsförderung stehen. Gerade im Bereich der professionellen Kinderbetreuung macht sich immer mehr ein Sicherheitsdenken breit, welches die Möglichkeiten zum Erwerb von Risikokompetenz radikal einschränkt. Wie jede Kompetenz basiert auch der Erwerb von Risikokompetenz auf Erfahrungen. Diese Erfahrungen ermöglichen es einem Menschen im späteren Leben in einem Zusammenspiel von rationalem Abwägen und Intuition, sich für oder gegen ein riskantes Verhalten zu entscheiden (Giegerenzer 2011). Riskante Situationen sind oft so komplex und zeit-schnell, dass der Intuition weit mehr Bedeutung zukommt als dem rationalen Reflektieren. Das bedeutet, dass kleine Kinder in allen Lebensbereichen Möglichkeiten zur Bewältigung von Risikosituationen bekommen müssen. Wenn man Kinder beobachtet, stellt man fest, dass sie schon früh über entsprechende Kompetenzen verfügen. Klar ist, dass man kleine Kinder vor Gefahren (wie dem Verkehr) schützen muss, die sie noch nicht einschätzen können. Die Ermöglichung eines altergemäßen Erwerbs von Risikokompetenz muss auch mit dem Bewusstsein erfolgen, dass etwas passieren kann. Ohne diese Möglichkeit wäre das Risiko kein Risiko. Entscheidet man sich jedoch für die weitestgehende Eliminierung von Risiken, muss man sich auch bewusst sein, dass damit andere Risiken verbunden sein können – etwa das Risiko, dass ein Kind wertvolle Kompetenzen nicht erwerben kann oder die Bewegung zu stark eingeschränkt wird. Aus dieser Perspektive ist es wichtig, die Gestaltung von Kindertagesstätten und deren Umgebung nicht nur unter Berücksichtigung der formalen Sicherheits- und Hygienebestimmungen vorzunehmen, sondern pädagogische Aspekte angemessen zu beachten. Das wiederum bedingt ein umsichtiges Vorgehen von Organisationsverantwortlichen, Behörden und Gerichten, wenn in pädagogischen Kontexten einmal ein schwerer Unfall passiert.

6. Kognitive Intelligenz und freies Spiel

Ein wichtiger Faktor für den Schulerfolg, der nicht nur für die berufliche Laufbahn, sondern auch in Hinblick auf viele gesundheitliche und verhaltensbezogene Probleme

von Bedeutung ist, ist die kognitive Intelligenz. Auch sie kann sich beim Eintritt in den Kindergarten und in die Schule massiv unterscheiden. Gerade bei Kindern aus sozialbenachteiligten Familien lässt sich die Intelligenz durch Maßnahmen der Frühen Förderung markant steigern. Intelligenzförderung in der Vorschulzeit heißt jedoch explizit nicht, dass Inhalte aus der Schule systematisch in den Kindergarten oder gar die Kindertagesstätte ausgeweitet werden sollen. Das zentrale Lernmedium zur Förderung aller Lebenskompetenzen und damit auch der kognitiven Intelligenz ist das freie Spiel (Stamm 2014). Hier kann das Kind all die Erfahrungen machen, die es für das Leben im Allgemeinen und das einfachere Verstehen und Lernen der Schul Inhalte braucht. Beim freien Spiel kommen zentrale Aspekte menschlichen Lernens zum Tragen – Aspekte, die im herkömmlichen Unterricht an den Schulen im deutschsprachigen Europa immer noch viel zu wenig beachtet werden (Hüther&Hauser 2012). Einer dieser Aspekte ist die Begeisterung, die bei fremdbestimmten Lerninhalten allzu oft fehlt. Ein anderer Faktor ist die Kreativität, die kleinen Kindern eigen ist und die im Schulverlauf bei uns und in vielen andern Staaten weitgehend ausgetrieben wird (Robinson 2015). Ein weiterer Punkt ist die Bewegung, die ebenfalls in einem direkten Zusammenhang mit dem kognitiven Lernerfolg steht. Wir brauchen entsprechend alles andere als eine Verschulung der frühen Kindheit. Vielmehr wäre es aus lerntheoretischer Perspektive angesagt, die Prinzipien des freien Spiels vermehrt in die Schule zu übertragen, so wie das beim selbstbestimmten, beim forschenden und beim sozialen Lernen der Fall ist.

7. Lebensstilfaktoren

Gerade im Kontext der Prävention von nicht übertragbaren Krankheiten wie Krebs oder Adipositas wird immer wieder mit Nachdruck auf den Einfluss des Lebensstils auf diese Krankheiten hingewiesen. Die Menschen sollen sich mehr bewegen, sich gesünder ernähren, allgemein bewusster konsumieren und mehr Sozialkontakte pflegen, um so ihre Gesundheit zu schützen und dem laufenden Anstieg der Gesundheitskosten entgegenzuwirken. Nun ist bekannt und angesichts der einleitenden strukturtheoretischen Argumente wenig erstaunlich, dass sich der Lebensstil eines Menschen über viele Jahre hinweg entwickelt und nicht so einfach verändern lässt – schon gar nicht durch gut gemeinte Appelle der Gesundheitsbehörden.

Aus der Suchtforschung ist bekannt, dass das Suchtverhalten der Eltern einen Einfluss auf den Suchtmittelkonsum der Nachkommen hat. Kinder aus Familien, in denen geraucht wird, rauchen später häufiger als Kinder aus rauchfreien Haushalten. Ähnlich sieht es beim Alkoholkonsum und beim Konsum illegaler Suchtmittel aus. Die grosse Bedeutung des Vorbildverhaltens lässt sich zum Teil durch Funktionsweise der sogenannten Spiegelneuronen erklären (Bauer 2006b). Diese Nervenzellen unterstützen den Menschen (wie auch Affen) bei unbewussten Lernprozessen, indem sie bei der Beobachtung einer Bewegung oder eines Verhaltens die gleichen Gehirnbereiche aktivieren, die aktiv sind, wenn man die Bewegung oder das Verhalten selbst ausführt.

Kinder lernen entsprechend laufend von den Erwachsenen und andern Kindern in ihrer Umgebung – ungeachtet, ob die Lernanlässe jetzt positiv oder negativ sind. Das zeigt sich auch beim Einkaufsverhalten (Dalton et al. 2005, Sutherland et al.). Die diesbezüglichen Studien haben gezeigt, dass vier- bis sechsjährige Kinder in einem kindgerechten Einkaufsladen die gleichen Waren kaufen wie ihre Eltern im Alltag. So kauften über 28 Prozent der Kinder Tabakwaren und über 60 Prozent alkoholische Getränke. Die grosse Mehrheit der Kinder legt vor allem ungesunde Nahrungsmittel in den Einkaufswagen; es gab aber auch eine kleine Gruppe von 10 Prozent der Kinder, die fast ausschliesslich gesunde Nahrungsmittel kauften. Wie sich im Vergleich zeigte, waren es genau diejenigen Kinder, deren Eltern auf ihren virtuellen Einkaufszetteln vor allem gesunde Nahrungsmittel aufgeführt hatten. Auch bei den andern Produkten bestand eine überragende Übereinstimmung zwischen den Einkaufswagen der Kinder und den Einkaufslisten der Eltern.

Schließlich wird auch das Bewegungsverhalten in der frühen Kindheit vorbestimmt. Hier sind neben dem Vorbildverhalten der Eltern vor allem die räumlichen Umweltbedingungen von Bedeutung. So untersuchte das Forschungsteam um Hüttenmoser (1995) zwei Gruppen von fünfjährigen Kindern. Die eine Gruppe der Kinder (die ‚A-Kinder‘) konnte ab dem Alter von drei Jahren ohne Beaufsichtigung von Erwachsenen draussen spielen, während die ‚B-Kinder‘ nur in Begleitung ihrer Mutter oder einer anderen erwachsenen Bezugsperson nach draussen konnten. Die Untersuchung im Alter von fünf Jahren zeigte, dass sich die A-Kinder weit häufiger bewegten und entsprechend bessere motorische Fähigkeiten erworben hatten. Sie verfügten aber auch über viel mehr regelmäßige Sozialkontakte und mehr Sozialkompetenz. Zudem waren sie selbstständiger und unabhängiger von ihren primären Bezugspersonen, was sich beim Eintritt in Kindergarten und Schule günstig auswirkt. Das Beispiel zeigt, dass Prävention schnell eine grundsätzliche Dimension annimmt, wenn man die Ergebnisse aus der Einflussfaktorenforschung ernst nimmt. In diesem Fall wird die Prävention dann zur Siedlungs- und zur Verkehrspolitik – Politikfelder, in denen gesundheitspolitische Aspekte selten wirklich beachtet und andere gesellschaftliche Präferenzen (z. B. Mobilität) höher gewichtet werden.

8. Die Wirkung und Kosteneffizienz von Maßnahmen im Frühbereich

Ein Blick auf die bisherigen Ausführungen zeigt, dass kleine Kinder für eine gesunde und altersgerechte Entwicklung vor allem drei Dinge brauchen: tragende, liebevolle Bindungen zu primären Bezugspersonen, möglichst wenig stressauslösende Erfahrungen sowie eine räumliche Umgebung, die zu kreativem, bewegungsreichem freien Spiel ermuntert. Die meisten Familien bieten ihren Kindern solche Bedingungen zum Aufwachsen (Stamm et al. 2012). Aber auch sie sind zunehmend auf eine qualitativ hochstehende und kostengünstige Unterstützung durch professionelle Akteure und Angebote angewiesen, weil die Anforderungen im Beruf ansteigen und die Mütter vermehrt ihre berufliche Karriere weiterverfolgen möchten. In besonderem Ausmaß

auf externe Unterstützung angewiesen sind sozial benachteiligte Familien, die über weniger Bildung, Geld und sozialen Support verfügen als die andern Familien.

Eine große Zahl von Langzeitstudien zeigt, dass sich Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die von qualitativ hochstehenden Angeboten der familienergänzenden Kinderbetreuung profitieren konnten, sich im späteren Leben günstiger entwickeln als nicht geförderte Kinder aus gleichen Verhältnissen (Anderson et al. 2010, Camilli et al. 2012, Barnett 2010/2011/2013, Dekovic et al. 2013, Heckman & Conti 2012, Heckman et al. 2006). Sie haben einen besseren Schulerfolg, brauchen weniger schulische Fördermaßnahmen und schaffen den Übergang ins Erwerbsleben einfacher. Ihr Lebenseinkommen ist höher, ihre Gesundheit besser, und sie werden seltener straffällig und sozialhilfeabhängig als nicht geförderte Kinder. Noch sind bei weitem nicht alle Wirkmechanismen in diesem komplexen Gefüge von Einflussfaktoren und Förderaktivitäten bekannt, was auch damit zusammenhängt, dass die einzelnen Programme ziemlich unterschiedlich gestaltet sind. Einige umfassen ausschließlich pädagogische Unterstützung (z.B. in einer Kindertagesstätte), andere ergänzen diese Unterstützung durch Sozialhilfemaßnahmen, Bildungsangebote für die Mütter oder sozialpädagogische Familienbegleitung. Trotz dieser Vielfalt sind die Ergebnisse konsistent. Das gilt auch in Hinblick auf vergleichbare Untersuchungen in Europa (Schlotter&Wössmann 2010), wobei diese Autoren davor warnen, die Ergebnisse aus den USA allzu leichtfertig auf andere Kulturkreise zu übertragen.

Ebenfalls konsistent sind die US-amerikanischen Berechnungen zur Kosteneffizienz von frühkindlichen Fördermaßnahmen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Hier berechnen die Forscher je nach Programm einen Return on invest (Roi) in der Höhe von 1:6 bis 1:16 (Barnett & Masse 2007, Heckman & Masterov 2007, Reynolds et al. 2011, Schweinhardt et al. 2005). Das bedeutet, dass die öffentliche Hand für jeden in ein solches Programm investierten Dollar oder Euro, das sechs- bis 16-fache an Geldern für Förder- und Arbeitsintegrationsmaßnahmen sowie Strafrechts- Gesundheits- und Sozialhilfekosten einspart, die bei den nicht geförderten Kindern anfallen. Richten sich Maßnahmen an alle Kinder aus einer Gemeinde oder einem Bezirk, dann geht der Roi zurück, liegt aber in der Regel noch immer deutlich über 1:2. Angesichts der laufend ansteigenden Gesundheits-, Sozialhilfe und Strafrechtskosten können sich die einzelnen Staaten eigentlich gar *nicht* leisten, nicht in die Frühe Förderung zu investieren. Viele Staaten in der OECD haben das auch erkannt und stellen ihre Politik zunehmend von Intervention auf Prävention um (Hafen 2015b). Nicht so die Schweiz, die im OECD-Vergleich nach wie vor eine ungünstige Position einnimmt und nur 0,2% des Bruttoinlandprodukts in den Frühbereich investiert und nicht 1 Prozent oder mehr wie die skandinavischen Staaten (OECD 2012).

9. Konsequenzen für die themenspezifische Prävention

Wir haben gesehen, dass Maßnahmen im Frühbereich ein großes präventives Potenzial haben, weil sie schädigende Einflüsse minimieren und die Bildung von Schutzfaktoren unterstützen. Damit stärken sie die Resilienz der geförderten Kinder nachhaltig, was sich daran zeigt, dass diese Kinder besser mit belastenden Situationen umgehen können als die nicht geförderten. Das Potenzial der Frühen Förderung für die Prävention bedeutet nicht, dass Prävention in späteren Lebensphasen nicht mehr notwendig wäre. Zum einen hört das Lernen nicht mit dem fünften Altersjahr auf. Lernen ist bis ins hohe Alter möglich, auch wenn es nicht mehr so leicht fällt wie in der frühen Kindheit, wo nicht so dichte Strukturgeflechte beeinflusst oder gar verändert werden müssen wie im fortschreitenden Erwachsenenalter. Gerade in Pubertät und Adoleszenz gibt es jedoch immer wieder sensitive Phasen, in denen die Jugendlichen besonders gut auf pädagogische Interventionen ansprechen (Howard-Jones et al. 2012). Zum andern bekommen die einzelnen Probleme mit dem zunehmenden Alter eine spezifischere Bedeutung. Frühe Förderung entspricht immer einer *themenunspezifischen* Prävention, da die gleichen Risiko- und Schutzfaktoren einen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher Probleme haben (Hafen 2014a). Wenn die Kinder aber in ein Alter kommen, in dem z.B. der Konsum von Suchtmitteln zu einem Thema wird, dann machen spezifisch suchtpreventive Maßnahmen durchaus Sinn. So zeigt sich, dass der Förderung von Sozialkompetenzen in der Schule eine zusätzliche präventive Wirkung zukommen kann (Bühler&Thrul 2013). Zudem gewinnt die Früherkennung von entstehenden Problemen wie Gewalt, Sucht, Selbstverletzungen, Depressionen etc. immer mehr an Bedeutung, weil eine angemessene Frühintervention eine Chronifizierung dieser Probleme verhindern kann.

10. Abschließende Bemerkungen

Die Ausführungen haben gezeigt, dass es aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen Sinn macht, in die Förderung kleiner Kinder und ihrer Familien zu investieren. Förderung bedeutet dabei nicht, die Kinder durch ‚Verschulung‘ ihrer Lebenswelt möglichst effizient auf Schule und Berufsleben vorzubereiten. Im Vordergrund steht vielmehr das Bestreben, den Kindern eine möglichst stressfreie, anregende und durch positive Bindungen geprägte Umgebung zu ermöglichen. Da heute die meisten Familien mit kleinen Kindern auf staatliche Unterstützung angewiesen sind, ist ein angemessenes Grundangebot an medizinischer Betreuung und pädagogischer Unterstützung zu gewähren. Besonders auf Unterstützung angewiesen sind die sozial benachteiligten Familien, da sie es oft trotz großen Anstrengungen und viel gutem Willen nicht schaffen, ihren Kindern gute Startbedingungen mit auf den Lebensweg zu geben. Die Frühe Hilfen-Strategien in Deutschland und Österreich haben vor allem diese Familien im Fokus und legen dabei großes Gewicht auf die Vernetzung der Institutionen, mit denen Familien mit kleinen Kindern in Kontakt treten (Haas & Weigl 2014). Die Einrichtung eines umfassenden Angebots von Unterstützungsleistungen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung,

der Medizin und der Sozialen Arbeit entspricht in diesem Sinn einer Ausweitung der bildungs-, gesundheits- und sozialpolitischen Strategien von Intervention auf Prävention (Hafen 2015b). Die damit verbundenen Investitionen machen nicht nur volkswirtschaftlich Sinn, sondern auch aus einer ethischen Perspektive, führt der Ausbau der Frühen Förderung doch zu einer erhöhten Chancengleichheit für die Kinder, die in schwierige Lebensverhältnisse hineingeboren wurden. Dies ist nicht zuletzt darum wichtig, weil diese Kinder genauso die Zukunft unserer Gesellschaft repräsentieren wie alle andern auch.

Literatur

- American Academy of Pediatrics AAP (eds.) (2012). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science Into Lifelong Health. Policy Statement. In: Pediatrics Volume 129, Number 1, January 2012: e224-e231
- Anderson, Kathryn H.; Foster, James E.; Frisvold, David E. (2010). Investing in health: the long-term impact of head start on smoking. *Economic Inquiry*, Vol. 48, No. 3, July 2010: 587–602
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy. The exercise of control*. 2. Auflage. New York
- Barnett, W. St. (2010). Universal and Targeted Approaches to Preschool Education in the United States. *International Journal of Child Care and Education Policy* 2010, Vol. 4, No.1: 1-12
- Barnett, W. St. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, Vol. 333, August 2011: 975-978
- Barnett, W. St. (2013). *Getting the Facts Right on Pre-K and the President's Pre-K Proposal*. Policy Report. New Brunswick: National Institute for Educational Research
- Barnett, W. Steven; Masse Leonard N. (2007). Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review* 26: 113–125
- Bauer, J. (2006a): *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. 8. Auflage. Frankfurt: Piper
- Bauer, J. (2006b). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. 3. Auflage. München: Piper
- Bauer, J. (2011): *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Blessing
- Bowlby, J. (1951): *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children*. Geneva: World Health Organization

- Bühler, A.; Thrul, J. (2013). Expertise zur Suchtprävention. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage der ‚Expertise zur Prävention des Substanzmissbrauchs‘. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Camilli, G.; Vargas, S.; Ryan, S.; Barnett, W. St. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. Teachers College Record Volume 112, Number 3, March 2010: 579–620
- Dalton, M. A.; Bernhardt, A. M.; Gibson, J.J.; Sargent, J. D. M; Beach, M. L.; Adachi-Mejia, A. M.; Titus-Ernstoff, L. & Heatherton, T. F. (2005). Use of Cigarettes and Alcohol by Preschoolers While Role-playing as Adults. Arch Pediatr Adolesc Med. 2005; 159:854-859
- Danese, A. & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. Physiology & Behavior, 106: 29–39.
- Deković, M.; Slagt, M. I.; Asscher, J. J.; Boendermaker, L.; Eichelsheim, V. I.; Prinzie, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. Clinical Psychology Review 31 (2011): 532-544
- Giegerenzer, G. (2013). Risiko: Wie man die richtigen Entscheidungen trifft. München: Bertelsmann
- Haas, S.; Weigl, M. (2014). Frühe Hilfen - Eckpunkte eines „Idealmodells“ für Österreich. Wissenschaftlicher Ergebnisbericht im Auftrag der Bundesgesundheitsagentur. Wien: Gesundheit Österreich GmbH; Bundesministerium für Gesundheit
- Hafen, M. (2013a): Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis. Zweite, vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Carl Auer
- Hafen, M. (2013b): Interdisziplinarität in der Frühen Förderung. Notwendigkeit, Herausforderung und Chance, in: Frühförderung Interdisziplinär, 32. Jg., 2013: 98-107
- Hafen, M. (2014a): ‚Better Together‘ - Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren. Zweite, umfassende überarbeitete Version des Schlussberichts zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
- Hafen, M. (2014b): Resilienz aus präventionstheoretischer Perspektive, in: Prävention 01/2014: 2-7
- Hafen, M. (2015a). Zur Bedeutung professioneller Arbeit im Kleinkindbereich – ein Grundlagenpapier mit Blick auf theoretische Überlegungen, empirische Evidenz und erfolgreiche Praxis. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit
- Hafen, M. (2015b). Frühe Förderung als gesundheits-, sozial-, wirtschafts- und integrationspolitische Strategie, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 21, 5 – 6 / 2015: 6-12

- Heckman, J. J.; Conti, G. (2012). Early childhood development: Creating Healthy Communities with Greater Efficiency and Effectiveness, in: Nancy O. Andrews, David J. Erickson (Hrsg.), *Investing in What Works for America's Communities. Essays on People, Place & Purpose*. San Francisco: Federal Reserve Bank of San Francisco; Low Income Investment Fund: 327-337
- Heckman, J.; Masterov D. (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economic*, Vol. 29, No. 3: 446–493
- Heckman, J., Stixrud, J., Urzoo, S. (2006): The effect of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics* 24(3): 411-482
- Kegel, B. (2009): *Epigenetik – Wie Erfahrungen vererbt werden*. Köln: Dumont
- Howard-Jones, P. A.; Washbrook, E.V. & Meadows, S. (2012). The timing of educational investment: A neuroscientific perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience* 2S (2012): 18-29
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. 3. Aufl. München: Albrecht Knaus
- Hüttenmoser, M. (1995). Children and Their Living Surroundings: Empirical Investigations into the Significance of Living Surroundings for the Everyday Life and Development of Children. *Children's Environments*, 12(4): 403-413
- Kegel, B. (2009). *Epigenetik – Wie Erfahrungen vererbt werden*. Köln: Dumont
- Levin, H. M. (2012). More than just test scores, in: *Prospects*, September 2012, Volume 42, Issue 3: 269-284
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Moffitt, T. E.; Arseneault, L.; Belsky, D. ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7): 2693–2698
- OECD (Hrsg.) (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators 2012. Switzerland key facts*. Paris: OECD
- Reynolds, A. J.; Temple, J. A.; White, B. A. B.; Ou, S.; Robertson, D. A. (2011). Age 26 Cost–Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. *Child Development*, January/February 2011, Volume 82: 379–404
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. In Zusammenarbeit mit Lou Aronica. New York: Viking
- Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained*. Malden: Blackwell Publishing

- Schlotter, M.; Wößmann, L. (2010). Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht- kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz, Ifo Working Paper, No. 91. München: Institute for Economic Research at the University of Munich
- Schweinhart, L.J.; Montie, J.; Xiang Z.; Barnett, S.; Belfield C.; Nores, M. (2005): Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age. Ypsilanti, MI 48198: High/Scope Press
- Shonkoff, J. P. (2011). Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. Science, Vol. 333, 19. August 2011: 982-983
- Simoni, H.; Herren, J.; Kappeler, S.; Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern, in: T. Malti; S. Perren (Hrsg.), Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer: 15-34
- Stamm, M. et al. (2012). Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht zuhanden der Hamasil Stiftung und der AVINA Stiftung. Fribourg: Universität Fribourg.
- Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel. Dossier 5/14. Fribourg: Swiss Education Institute
- Sutherland, L. A.; Beavers, D. P.; Kupper, L. L.; Bernhardt, A. M.; Heather-ton, T. & Dalton, M. A. (2008). Like Parent, Like Child - Child Food and Beverage Choices During Role Playing. Arch Pediatr Adolesc Med. 2008;162(11):1063-1069
- Werner, E. (1977): The Children of Kauai. A longitudinal study from the prenatal period to age ten. University of Hawai'i Press
- Werner, E.; Smith, R.S. (1992): Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood. Ithaca/London: Cornell University Press

Inhalt

Vorwort 1

I. Der 20. Deutsche Präventionstag im Überblick

Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner
Frankfurter Erklärung 5

Erich Marks / Karla Marks
Zusammenfassende Gesamtdarstellung des 20. Deutschen Präventionstages 11

Erich Marks
Zur Eröffnung des 20. Deutschen Präventionstages in Frankfurt am Main 43

Stephan L. Thomsen
Gutachten für den 20. Deutschen Präventionstag:
Kosten und Nutzen von Prävention in der Ökonomischen Analyse 51

Rainer Strobl / Olaf Lobermeier
Evaluation des 20. Deutschen Präventionstages 125

Erich Marks / Karla Marks
20 Jahre Deutscher Präventionstag in Zahlen 173

II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte

Britta Bannenberg/Carina Agel/Nathalie Preisser/Felix Diehl/Gisela Mayer
Beratungsnetzwerk Amokprävention: Ein wissenschaftbasiertes
Beratungsangebot zur Amokprävention 183

Kerstin Bunte/Shérif Wouloh Korodowou
Mobbingprävention und -intervention - der No Blame Approach
und seine Verankerung in Schule 193

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)
Ansätze der Gewaltprävention in der Internationalen
Entwicklungszusammenarbeit 207

Gregor Dietz
Hessisches Präventionsnetzwerk gegen Salafismus 231

Dagmar Freudenberg
Opferschutz rechnet sich?! 235

Frank Goldberg
Wie nachhaltige Kriminalpräventionn Wirkung zeigt 245

<i>Thomas Görgen/Barbara Nägele/Sandra Kotlenga</i> Sicherheitsbezogenes Erleben und Handeln im Alter: Perspektiven für die Prävention	261
<i>Jerome Gravenstein</i> Das Nicht-Kampf-Prinzip und der Zweikampf	277
<i>Martin Hafen</i> Frühe Förderung als präventive Investition“	293
<i>Heidrun Hassel / Fatih Ekinci</i> Projekt „Sicherheit gemeinsam gestalten – Polizei und Migranten im offenen Gespräch“	307
<i>Thomas Hestermann</i> Der Gruseleffekt: Wie Gewaltberichte des Fernsehens unsere Weltsicht beeinflussen	309
<i>Viktoria Jerke / Julia Christiani</i> Kriminalprävention braucht Öffentlichkeit	337
<i>Michael Koch</i> Gewaltprävention an Schulen als Entwicklungsprojekt	347
<i>Karsten Lauber / Kurt Mühler</i> Prävention gegen Wohnungseinbruch als kommunales Experiment	365
<i>Thomas Mücke</i> Deradikalisierung/Disengagement gestalten	381
<i>Getraud Selig</i> Gewalt im Leben älterer Menschen in Ludwigsburg – Modul: Sicherheit im Alter - Projekt „Alt trifft Jung – Jung trifft Alt“	395
<i>Christian Specht</i> Zuwanderung aus den EU-2 Staaten Südosteuropas	399
<i>Christamaria Weber</i> Frankfurter Ämternetzwerk gegen Extremismus: Jugendliche schützen – Eltern und Fachkräfte stärken und unterstützen	407
<i>Karin Wunder</i> Gemobbt im Web? Was Erziehende wissen müssen und warum Online-Hilfe durch Gleichaltrige wichtig ist	415
III Autoren	421