

Transferprojekt nifbe: Wir machen Kinder stark! Resilienzförderung in AWO-Kindertageseinrichtungen

Abstract

Die veränderte Lebenssituation in der modernen Gesellschaft führt zu einer wachsenden Anzahl von Kindern, die mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert werden (vgl. Wustmann 2006, 6). Die Entwicklung so genannter „Risikokinder“ (Laucht / Schmidt, Esser 2000, 97) zeichnet sich jedoch durch eine hohe Variabilität aus. So nimmt eine große Zahl von Kindern trotz hoher Belastungen einen unauffälligen oder positiven Entwicklungsverlauf. Die Fähigkeit, Risikobelastungen wie zum Beispiel familiäre Armut erfolgreich zu bewältigen oder sich von den nachteiligen Folgen früherer Erfahrungen schnell zu erholen nennt man Resilienz (Rutter 2003, 489). Die Auswirkungen von Armut können sich über die Bereitstellung von personalen, sozialen und institutionellen Ressourcen mindern lassen. Kindertageseinrichtungen können demnach also zu einem wertvollen Schutzfaktor für die Entwicklung werden, wenn die Fähigkeiten des Kindes als aktiver Bewältiger und Mitgestalter des eigenen Lebens in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt werden. „Resilienz kann beim Kind unmittelbar und mittelbar über die Erziehungsqualität gefördert werden, denn entscheidend ist, was Kinder den Anforderungen des Alltags entgegensetzen können, wie sie z.B. Konflikte aktiv lösen und Probleme bewältigen. Ebenso wichtig wie das Gefühl selbst wirksam sein zu können und eigene Kontrolle über Entscheidungen zu haben, ist die Förderung von Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme.“ (Richter 2005, 20)

Insbesondere der pädagogischen Fachkraft wird hier eine bedeutsame Rolle zugemessen, da sie einen wichtigen Teil des sozialen Netzwerks von Kindern darstellt und als pädagogische Bezugsperson zur ersten Ansprechpartnerin außerhalb der Familie werden kann. Ihr kommt dabei die Aufgabe zu, das Kind zu ermutigen, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken, soziale Netzwerke auszubauen und mit Belastungen konstruktiv umzugehen, also den Aufbau problembewältigender Strategien zu unterstützen. Primäres Ziel des Projekts „Wir machen Kinder stark! Resilienzförderung in AWO Kitas“ ist daher der Transfer der Erkenntnisse der Resilienz- und Armutforschung in die pädagogische Praxis. Die Resilienz von Kindern, die sich in sozial benachteiligenden Lebenslagen befinden, soll durch eine veränderte, ressourcenorientierte Pädagogik verbessert werden. Insbesondere stehen dabei Kinder im Mittelpunkt der Bemühungen, deren Familien nach den gängigen Definitionen arm bzw. von Armut bedroht sind. Im Fokus des Projektes steht dabei die Entwicklung der Fähigkeiten und Strategien der erwachsenen Bezugspersonen, die Stärken der Kinder zu erkennen und zu fördern. Die Unterstützung aktiver Bewältigungsstrategien im Umgang mit widrigen Lebensbedingungen soll für Kinder aus Familien in Armutslagen zu einem wichtigen Schutzfaktor der Entwicklung werden.

Status Quo

Resilienz

Eggert (2005, 15) fasst die kontextuellen, strukturellen und familialen Veränderungen in der Lebensumwelt der Kinder mit den Begriffen Verinselung, Domestizierung und Mediatisierung zusammen und sieht in den Abweichungen von traditionellen Familienstrukturen sowie einem „labilierten Wertebewusstsein“ (ebd., 17) die Erklärung für das enorme Anwachsen der Streuung der Lernvoraussetzungen im Übergang vom Kindergarten in die Schule. Insbesondere Kinder aus Familien in Armutslagen werden in Schulvergleichsstudien als Bildungsverlierer ausgemacht. Verbunden ist diese Risikoperspektive stets mit der Erwartung biologischer, psychologischer und psychosozialer Entwicklungsrisiken (Wustmann 2003, 106). Die Entwicklung so genannter „Risikokinder“ (Laucht / Schmidt, Esser 2000, 97) zeichnet sich jedoch durch eine hohe Variabilität aus. So nimmt eine große Zahl von Kindern trotz problematischer Bedingungen einen unauffälligen oder positiven Entwicklungsverlauf.

Die Fähigkeit, derartige Risikobelastungen erfolgreich zu bewältigen oder sich von den nachteiligen Folgen früherer Erfahrungen schnell zu erholen nennt man Resilienz (Rutter 2003, 489). Hierbei handelt es sich um die Eindeutschung des englischen Begriffs ‚resilience‘, der meist mit ‚Widerstandsfähigkeit‘ oder ‚Resistenz‘ übersetzt wird (Göppel 2000, 80; Petermann 1999, 261). An die Bedeutung von Resilienz sind einerseits das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung für die kindliche Entwicklung und andererseits die erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände geknüpft.

Während sich die traditionelle Forschung vor allem auf die Identifikation von Risikofaktoren und deren Verknüpfung mit Entwicklungsbeeinträchtigungen konzentrierte, verschiebt sich der Fokus aktuell auf die Erforschung von Schutzfaktoren, die eine positive Entwicklung von Kindern auch unter Risikobedingungen unterstützen (Yates / Egeland / Sroufe 2003, 243). Das veränderte Verständnis von der pathogenetischen hin zur salutogenetischen Sichtweise impliziert für die pädagogische Arbeit eine Abwendung von Kompensation hin zu Prävention und Frühintervention.

Kinderarmut

In den Staaten der Europäischen Gemeinschaft zählen Kinder seit etwa 20 Jahren zu der am meisten von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffenen Bevölkerungsgruppe (vgl. Holz 2003). Dabei stellt der Mangel an materiellen Ressourcen nur einen Teilaspekt der Armut dar. Im Kontext der kindlichen Entwicklung wird zunehmend beachtet, welchen Einfluss Armut auf Dimensionen wie Gesundheit und Wohlbefinden, soziale Netzwerke und Partizipation, sowie Bildungs- und Berufschancen nehmen kann. Dass dies eine weit reichende, fachübergreifende Aufgabe für Politik, Bildungs- und

Gesundheitswesen darstellt, belegen eindrucksvoll die Ergebnisse der bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitsstudie des Robert-Koch-Instituts in Berlin. Sozioökonomisch benachteiligte Kinder- und Jugendliche sind demnach in den Dimensionen der körperlichen und psychischen Gesundheit, sowie im Gesundheitsverhalten größeren Risiken ausgesetzt als Kinder aus „bildungsnahen“ Familien. Der Strukturwandel in Folge wachsender Arbeitslosigkeit und zunehmender Anteile von Alleinerziehenden resultiert in einer Erhöhung des Armutsrisikos von Kindern, die in Westdeutschland seit den 70er Jahren (vgl. Chassé 2005, 13), in Ostdeutschland seit der Wende zu beobachten ist (vgl. Butterwegge 2006). Die als „Infantilisierung von Armut“ bezeichnete Verlagerung von der älteren auf die jüngere Bevölkerungsgruppe führt seit längerer Zeit auch im sozialwissenschaftlichen und politischen Diskurs zu einer Problematisierung von Kinderarmut als eigenständigem Phänomen, das anfänglich auf die objektive Analyse materieller Kinderarmut beschränkt blieb.

Mittlerweile ist jedoch deutlich geworden, dass „diese Perspektive eine unzulässige Verkürzung darstellt“ (Meier 2004, 157) und vermehrt der Anspruch formuliert werden muss, einen „erweiterten, kindgerecht(er)en Armutsbegriff zu entwickeln und auch empirisch umzusetzen“ (Hock et al. 2000).

Um einen umfassenden Einblick in die Lebenssituation armer Kinder sowie den Umfang und die Erscheinungsformen von Armut in dieser frühen Lebensphase zu erhalten, müssen vielmehr Dimensionen wie Bildung, Wohnen, Gesundheit und gesellschaftliche Partizipation berücksichtigt werden, da sie entscheidende Einflussfaktoren für die psycho-soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellen. In den letzten Jahren wird dies in einigen qualitativen Studien berücksichtigt, indem zunehmend auch die subjektive Wahrnehmung von Armut und das Bewältigungsverhalten von Kindern in die Analyse von Kinderarmut mit einbezogen wird (vgl. Richter 2000, Knost 2001, Chassé et al. 2005, Hölscher 2003, Müller 2005, Wenzig 2005).

Im zweiten Armuts- und Reichtumsbericht (2005) der Bundesregierung wird die Mehrdimensionalität von Armut thematisiert. Armut wird unter Berücksichtigung der Chancenperspektive als Abstand vom gesellschaftlichen Mittelwert verstanden, der sich als relative Unterversorgung mit Ressourcen, als unterdurchschnittlicher Lebensstandard sowie als mehr oder minder gravierender Ausschluss vom gesellschaftlichen Leben (Exklusion) äußern kann (vgl. BMAS 2005, 8). Der im Armuts- und Reichtumsbericht verwendete Begriff der Lebenslage bezeichnet im Sinne Weissers (1956, 986) „den Spielraum, den einem Menschen (einer Gruppe von Menschen) die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ (zit. in Olk / Rentzsch 1998, 219). Der von Weisser geprägte Begriff der Lebenslage beinhaltet folglich nicht nur objektive Aspekte der jeweiligen Lebensbedingungen, sondern geht davon aus, dass fehlende materielle Ressourcen mit Benachteiligungen in anderen zentralen Lebensbereichen verbunden sind. Dabei liegt das Augenmerk nicht nur auf der Ausstattung mit bedeutsamen Gütern, sondern auch auf dem Verlust oder der Einschränkung der subjektiven Handlungsspielräume, um das subjektive Wohlbefinden und

die Zufriedenheit der von Armut betroffenen Menschen (vgl. Chassé 2005, 18; Butterwegge et al. 2005, 103).

Mehrdimensionale Konzepte oder Lebenslagenansätze interpretieren Armut als Unterversorgung in verschiedenen Lebensbereichen, wie zum Beispiel Wohnen, Bildung, Gesundheit, Arbeit, Einkommen und Versorgung mit technischer und sozialer Infrastruktur. Mit dem „Pentagon der Armut“ fasst Tschümperlin (1988 zit. in Rohleder 1998, 73) mögliche Ursachen und Folgen von Armut in ihrer interdependenten Vernetzung mit den unterschiedlichen Dimensionen Arbeit/Einkommen, Biografie/Persönlichkeit, gesellschaftliche Werthaltungen, Kosten/Konsum und soziale Netze zusammen.

Konkret handelte es sich dabei nach Nahsen (1975, 149) um:

- den Versorgungs- und Einkommensspielraum, der sich auf den Umfang der möglichen Versorgung mit Gütern und Diensten bezieht
- den Kontakt- und Kooperationsspielraum, der die Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, die Pflege sozialer Kontakte und das Zusammenwirken mit anderen meint
- den Lern- und Erfahrungsspielraum, der durch Sozialisationsbedingungen die Chancen zur Interessenentfaltung und -realisierung beeinflusst
- den Muße- und Regenerationsspielraum, der Arbeitsbedingungen, Wohnmilieu etc. betrifft
- den Dispositions- und Partizipationsspielraum, der die Chancen des Individuums bestimmt, in den verschiedensten Lebensbereichen mit zu entscheiden und mitzugestalten

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass in der Armutsforschung weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass das Phänomen der Kinderarmut mit dem Konzept der Lebenslage am besten zu erfassen ist (vgl. Chassé 2005, 18), um neben dem Mangel an ökonomischen Ressourcen auch Unterversorgungslagen in zentralen Lebensbereichen, den Mangel an Integration und sozialer Teilhabe, sowie Aspekte der subjektiven Handlungsspielräume und des Wohlbefindens erfassen zu können. Ein einseitig auf die monetären Ressourcen ausgerichtete Konzept von Armut verstellt in der Einschätzung von Weiß (2006, 20) „den Blick auf die Komplexität der im Kontext von Armut häufig auftretenden Erschwernisse und Exklusionen in den Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gilt es daher – über die ökonomische Situation hinaus – einen Armutsbegriff zu entwickeln, der pädagogisch relevante Dimensionen der Lebenslage von Menschen und speziell von Kindern hinreichend mitberücksichtigt.“

Projekthalte

Bewältigung von Kinderarmut – Förderung von Resilienz

Der Sozialbericht des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt „Gute Kindheit – schlechte Kindheit“ (AWO-ISS Studie, Hock et al. 2000) beschreibt auf der Grundlage des Lebenslagenansatzes verschiedene „Armutsdimensionen“, die neben materieller Armut auch Bildungsbenachteiligung, kulturelle Armut, soziale Armut, fehlende Werte, emotionale Armut, Vernachlässigung, falsche Versorgung und migrationsspezifische Benachteiligung definitorisch mit einbeziehen. Armut wird also nicht nur als ein ökonomisch-materielles, sondern gleichzeitig auch als ein soziales, kulturelles und psychisches (emotionales) Phänomen betrachtet.

In diesem Zusammenhang entwickeln die Kinder Bewältigungsstrategien im Umgang mit Armut, die von Richter (2000) vier Kategorien zugeordnet werden:

| Bewältigungsstrategie | Spezifizierung |
|---|--|
| Mit sich selbst ausmachen | <i>Problemmeidende Strategie</i> , die von den meisten Kindern genannt wurde und sich in Senkung der eigenen Ansprüche oder Rückzug äußert |
| „anstatt“-Handlung / -haltung | <i>Problemmeidende Strategie</i> : kompensatorische Handlungsformen, die bei Mädchen häufiger als bei Jungen vorkamen |
| Emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren | <i>Problembewältigende Strategie</i> , die weit häufiger von Mädchen als von Jungen genannt wurde: Gegenseitige Unterstützung von Freundinnen, aktive Suche nach Verbündeten |
| an die Umwelt weitergeben | <i>Problembewältigende Strategie</i> : Am wenigsten genannte Handlungsform, die tendenziell bei Jungen häufiger vorkommt. |

Die Darstellung der Bewältigungsstrategien macht deutlich, wie unterschiedlich Kinder mit Armut umgehen. Die Tatsache, dass Problem meidende, kompensatorische Strategien von den betroffenen Kindern doppelt so häufig benannt werden wie das aktiv Problem lösende Verhalten, führt allerdings in der Einschätzung von Richter (2000) dazu, dass die Kinder in Unterversorgungslagen in ihrer weiteren Entwicklung deutlich gefährdet sind.

Den weniger häufig vorgefundenen aktiven Problem lösenden Strategien werden dagegen positive Wirkungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben. So nimmt eine große Zahl von Kindern trotz problematischer Bedingungen, wie zum Beispiel das Aufwachsen in Armut, einen

unauffälligen oder positiven Entwicklungsverlauf, wenn sie über konstruktive Handlungs- und Bewältigungsstrategien (z.B. emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren) verfügen.

Die Sichtweise, dass Eltern und Kinder in Armutslagen zunehmend als handelnde Akteure ihrer Lebenswelt gesehen werden, hat die Ansatzpunkte gesellschaftlicher und pädagogischer Schwerpunktsetzungen erweitert. Maßnahmen, die Selbsthilfe ermöglichen und mobilisieren, stehen in der Prävention von Armutfolgen und Benachteiligung im Vordergrund, da die Grundlagen für die Entwicklung des Kindes in der Familie liegen und pädagogischen Institutionen nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um derartige Armut-Bildungs-Spiralen zu durchbrechen.

Bildung, Beratung und Beteiligung, das Erlernen persönlicher Bewältigungsstrategien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, ebenso wie die Reorganisation der Infrastrukturen in kommunalen Lebensräumen, stellen in diesem Zusammenhang die zentralen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aufgaben dar: Armutsbekämpfung kann demzufolge nicht allein über die Bereitstellung monetärer Ressourcen erfolgen, sondern muss sich die Wiederherstellung und Erweiterung sozialer Handlungsfähigkeit zum Ziel setzen (vgl. Bertsch 2002).

Die Kenntnis des familiären Entwicklungsraums, die Förderung der psycho-sozialen Stabilität im pädagogischen Kontext durch Bereitstellung von konstruktiven Bewältigungsstrategien und ein einfühlsamer inhaltlicher Umgang mit dem Phänomen Kinderarmut sind Aufgaben, denen sich Kindertageseinrichtungen stellen müssen. Auf institutioneller Ebene kann die Öffnung von Kindergarten und pädagogischer Handlungspraxis wertvolle Anregungen für die Gestaltung der Freizeit und die Ausbildung eigenständiger Bildungsinteressen liefern, sowie zur Stärkung des sozialen Netzwerks der Kinder führen. An der Schnittstelle zwischen Familie und pädagogischer Institution setzt das Projekt „Wir machen Kinder stark! Resilienzförderung in AWO-Kindertageseinrichtungen an. Damit werden erstmals die theoretischen Erkenntnisse zusammen mit den Kindertageseinrichtungen auf ihre Umsetzung im pädagogischen Alltag überprüft und zu einem praktikablen Handlungskonzept ausgearbeitet. In der fachlichen Begleitung durch die Initiatoren der AWO-ISS Studie liegt hier ein innovatives Potenzial in der Erweiterung pädagogischer Prozessqualität. Durch die wissenschaftliche Begleitung und fachliche Multiplikation der Erkenntnisse kann das Vorhaben zu einem Modellprojekt für Niedersachsen werden, um Erzieherinnen, Eltern und Kinder zu stärken.

Ein Anschlussprojekt, das die Elternbildung im Kontext der Resilienzförderung fokussiert, soll aufbauend auf den Erkenntnissen des vorliegenden Projektvorhabens den primären Sozialisationskontext der Familie einbeziehen und zu Schlussfolgerungen für die Elternarbeit führen.

Vorarbeiten und regionale Verankerung des Projekts

Die Arbeiterwohlfahrt (AWO) Region Hannover e.V. hat mit ihrer Kindertagesstätte Elmstraße im hannoverschen Stadtteil Sahlkamp an der mehrjährigen Studie (1997 bis 2005) des AWO

Bundesverbandes e.V. und des Institutes für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt (ISS) zum Themenkomplex der Armut von Kindern und ihren Familien teilgenommen. Die regionale AWO-Organisation hat gleichzeitig durch einen Beschluss ihrer Mitgliederkonferenz im Jahre 2003, der im Jahre 2007 erneuert wurde, einen Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Bekämpfung der Armut von Kindern und Familien gesetzt. Dazu wurde eine permanent arbeitende Fachgruppe eingesetzt, die die spezifischen Aktivitäten in den AWO-Einrichtungen anregt, erfasst und dokumentiert. In der Folge wurden die Mitarbeiterinnen durch Fachtagungen und Schulungen mit dem Thema und den Ergebnissen der Studie intensiv vertraut gemacht. Im Januar 2006 hat der Verband eine fachlich sehr beachtete Aktionswoche zum Themenkomplex Kinder- und Familienarmut in allen seinen Einrichtungen durchgeführt und dokumentiert.

Die AWO-ISS Studie weist auf einen besonderen Aspekt hin, den der Verband in seinen Tageseinrichtungen für Kinder konkreter erfassen und fördern will. Zu beobachten ist, dass es einzelnen Kindern offensichtlich gelingt, die benachteiligenden Faktoren ihrer Lebenslage durch geeignete Strategien außer Kraft zu setzen oder soweit zu neutralisieren, dass ihre Auswirkungen sich nicht oder nicht voll entfalten können.

Offensichtlich entwickeln diese Kinder Stärken ihrer Persönlichkeit oder nutzen stärkende Effekte ihrer Umwelt erfolgreich aus. Dieser Faktor ist im vorstehenden Text detailliert unter den Stichworten „Coping-Strategie“ und „Resilienz“ beschrieben.

Projektziele

Die Resilienz von Kindern soll durch zielgerechte Erziehung, Bildung und Betreuung entwickelt, gestärkt und verbessert werden. Im Blickpunkt sind Kinder im Alter zwischen 1,5 und 10 Jahren, die eine Kindertagesstätte besuchen und deren aktuelle Lebenslage als sozial schwierig oder prekär anzusehen ist. Insbesondere ist diese Lebenslage gekennzeichnet durch die Tatsache, dass die Kinder und ihre Familien nach gängigen Definitionen als arm gelten bzw. von Armut bedroht sind.

Stärkung der pädagogischen Bezugspersonen: Kindertageseinrichtungen der AWO

Die Bezugspersonen der Kinder in den Kindertagesstätten, die sozialpädagogischen Fachkräfte, sollen in ihrer Wahrnehmung und in ihrem fachlichen Handeln so gefördert und gestärkt werden, dass sie besser als vorher in der Lage sind, die Resilienz bezogenen Faktoren bei den Kindern und ihren Familien zu erkennen und zu unterstützen. Dabei steht ein Wechsel des individuellen Denk- und Verhaltensmusters der Erwachsenen von der Defizitorientierung zur Stärkenorientierung im Mittelpunkt der Veränderung.

Ausblick: Stärkung der Eltern: Familienbildung der AWO

In einem zweiten, nachfolgenden Projektvorhaben, soll der Blick auf die Familien der Kinder erweitert werden. Ausgehend von den Erfahrungen der Erzieher/innen im Projekt sollen die Eltern durch eine gezielt zu entwickelnde Familienbildung ebenfalls in die Lage versetzt werden, die Resilienz stärkenden Faktoren in den Mittelpunkt ihrer Erziehung zu stellen.

Die Qualifizierung der Erzieher/innen in Bezug auf die Verbesserung der Resilienz der von ihnen zu fördernden Kinder ist sowohl ein sozialpolitisches Anliegen der AWO im Sinne des Anspruches, mehr Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft zu befördern als auch ein Qualitätsmerkmal pädagogischen Handelns im Sinne des Leitbildes der AWO. Am Projekt sollen vier forschungs- und fachspezifisch auszuwählende Kindertagesstätten der AWO in der Stadt Hannover teilnehmen. Diese Kitas sollen in ein Projektnetzwerk eingebunden werden, dass von der AWO Fachgruppe und dem Institut für Sonderpädagogik zu entwickeln ist. Als Netzwerkpartner werden zunächst Fachberatung, Familienbildung, Elternvertretungen und Fachschule für Sozialpädagogik eingebunden.

Darüber hinaus ist jede Kindertagesstätte vor Ort in ein Netzwerk ihres Wohngebietes mit anderen pädagogischen Einrichtungen und lokalen sozialen Fachdiensten eingebunden, deren Nutzen für die projektspezifische Leistungsfähigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte einbezogen werden soll.

Kooperationspartner und Begleitung durch den Beirat

Ein Baustein des Vorhabens ist die Bildung einer Steuerungsgruppe, bestehend aus Vertretern/innen des Uni-Institutes und der AWO, sowie die Bildung eines begleitenden Beirates. Dieser Beirat soll das Projekt beratend und reflektierend begleiten. Einbezogen werden sollen das ISS in Frankfurt, die Ländliche Erwachsenenbildung Niedersachsen e.V., die Nds. Landesvereinigung für Gesundheit und die Alice-Salomon-Schule/Fachschule für Sozialpädagogik in Hannover. Weitere Beteiligungen können sich aus der Entwicklung des Netzwerkes im Projektverlauf ergeben.

Transfer in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung

Am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover kann u.a. der berufsqualifizierende Bachelorabschluss Sonderpädagogik erworben werden. Sonderpädagoginnen und -pädagogen können je nach Profilbildung zum Beispiel in der Frühförderung, der vorschulischen Sprachförderung, der Beratung, der Behinderten-, der Integrations- und der Familienhilfe, oder in (integrativen) frühpädagogischen Einrichtungen tätig werden. Eine Profilbildung im Hinblick auf die Tätigkeit in diesem Feld ist mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Curriculum „Qualität in der frühkindlichen Bildung“ möglich (verantwortlich: Timm Albers). Voraussetzung für die Teilnahme am Curriculum ist

der begleitende Erwerb von Kenntnissen über die normale frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsgefährdungen (Professionalisierungsbereich: Entwicklungspsychologie). Das Curriculum vermittelt auf der Systemebene der Familie und der Institutionen vertiefte Kenntnisse über die Lebenssituation, die Belastungen und die Bewältigungsressourcen von Familien mit entwicklungsgefährdeten Kleinkindern und deren Erfassung, sowie über tragfähige Konzepte der Elternarbeit, vertiefte Kenntnisse über die organisationalen Gegebenheiten in pädagogische Institutionen, v.a. Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von der Geburt bis zur Einschulung und Einrichtungen der Frühförderung (Sozialpädiatrische Zentren, Frühförderstellen) und die Möglichkeiten der Organisationsentwicklung. Dabei werden Kompetenzen zur Beobachtung, Beurteilung und Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit in diesen Einrichtungen mit Hilfe gängiger Verfahren (Krippenskala, Bildungs- und Lerngeschichten u.a.) vermittelt.

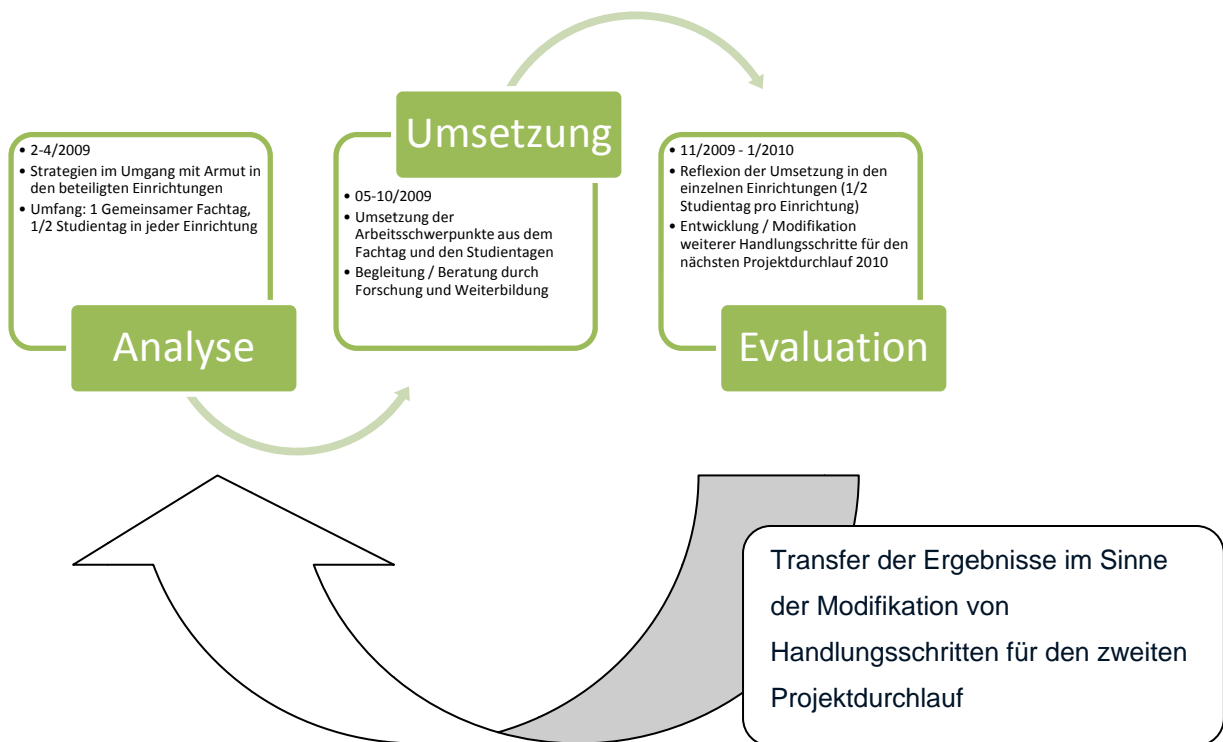
Auf der Systemebene des Kindes werden Kompetenzen zur Beobachtung und Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern dieser Altersgruppe erworben sowie bestehende Ansätze zur frühen Förderung dieser Kinder vorgestellt und kritisch hinsichtlich der praktischen Durchführbarkeit unter den gegebenen organisationalen Rahmenbedingungen, ihrer theoretischen Fundierung und ihrer Effektivität reflektiert. Dadurch werden die Absolventen in die Lage versetzt, die Konzeptentwicklung der Einrichtungen mit zu gestalten und sowohl auf der Ebene der Arbeit mit einzelnen Kindern, der Gestaltung des Gruppenalltags und der Kontakte zu Eltern fachlich begründet zu handeln. Durch die Zusammenarbeit mit dem Träger Arbeiterwohlfahrt werden die Studierenden in die Lage versetzt, ihr theoretisches Wissen in den Tageseinrichtungen für Kinder überprüfen und gegebenenfalls modifizieren zu können. Die Ergebnisse des Projekts fließen somit direkt in die Ausbildung und werden in der praktischen Umsetzung erneut überprüft. So kommt es über pädagogische Handlungskonsequenzen hinaus zu einer Verifizierung bzw. Falsifizierung der aus dem Projekt hervorgegangenen Hypothesen. Die Projektpartner werden das Projekt über eine gemeinsame Steuerungsgruppe lenken. Der unmittelbare Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wird durch eine fachliche Begleitung der beteiligten Kindertagesstätten zusätzlich zur gängigen Fachberatung gesichert mit Hilfe des Einsatzes von Herrn Merkel, der seine langjährigen Erfahrungen aus der Begleitung von ähnlich gelagerten Projekten einbringt. Das Projekt wird seitens der AWO Region Hannover e.V. fachlich durch die Fachgruppe „Resilienz“ der „AG Armut“ des Verbandes begleitet. Die Fachgruppe besteht aus 3 Dipl. Sozialpädagoginnen, die die Arbeitsfelder Kitaleitung, Fachberatung und Familienbildung abdecken, 2 Diplompsychologen, die die Felder Erziehungs- und Familienberatung, Fortbildung, Wissenschaftstransfer sichern und einem Dipl. Pädagogen, der als stellv. Geschäftsführer die Verantwortung der Organisation im Projekt repräsentiert.

Die Fachgruppe ist Teil der AG Armut, deren Gründung und Arbeitsbasis auf die Beschlüsse der Mitgliederkonferenzen der AWO Region Hannover e.V. zurückgeht. In dieser AG sind weitere Arbeitsbereiche der Organisation repräsentiert, so dass ein Transfer über das Projekt hinaus in die Organisation (Vorstand, Geschäftsführung, Betriebsrat, Einrichtungen) hinein gesichert ist. Über die Vernetzung der Fachberatungen innerhalb der AWO landes- und bundesweit ist ein Transfer über die Grenzen der regionalen AWO in die Gesamtorganisation hinein gegeben. Über die Vernetzung der Fachberatung in den kommunalen Planungsgruppen ist ein Transfer zu anderen Trägern möglich.

Anhang

Übersicht zum Ablauf

Um die Anforderungen an die beteiligten Kindertageseinrichtungen transparent zu machen, soll zunächst ein Überblick über die beantragte Projektdauer geschaffen werden. Der Prozesscharakter des Projekts zeichnet sich dadurch aus, dass bedeutsame Schritte für die pädagogische Prozessgestaltung zunächst anhand der Ist-Stand-Analyse in den einzelnen Einrichtungen gemeinsam mit den Akteuren entwickelt werden müssen. Methodisch orientieren sich die Projektpartner daher an der qualitativen Evaluationsforschung (vgl. Flick 2006), die sich auf den Prozess der Durchführung bezieht und nicht allein auf das Ergebnis. So ist die Verbesserung der laufenden Prozesse (hier: die Verbesserung der pädagogischen Prozessqualität im Zusammenhang mit Resilienzförderung) das Ziel, nicht die Überprüfung eines bestimmten pädagogischen Programms anhand von definierten Maßstäben. Für die Durchführung und Planung des Projekts bedeutet dies, dass bestimmte Schritte erst beschrieben werden können, wenn sie in der Einrichtung bearbeitet wurden. Als Orientierung für den Ablauf dient daher zunächst folgende Abbildung:



Detaillierter Ablaufplan

Vorbereitungsphase

| Zeitraum | Arbeitsinhalt |
|-------------------------------|---|
| Januar bis April 2008 | Beratung und Entscheidung in der AG Armut der AWO Region Hannover e.V. für ein Projekt mit dem Ziel der Resilienzförderung in AWO Kindertagesstätten unter Vernetzung mit der AWO Familienbildung. Entwicklung einer Projektskizze |
| Mai bis Juli 2008 | Suche nach Projektpartnern in Forschung und Lehre: Gewinn der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Allgemeine und Integrative Behindertenpädagogik als Partner, Frau Prof. Lindmeier, Herr Albers Weitere Kooperationspartner bzw. Unterstützer: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a. M., Frau Holz Niedersächsische Landesvereinigung für Gesundheit, Frau Dr. Richter Alice-Salomon-Schule Hannover, Fachschule für Sozialpädagogik, Frau Schulz |
| Juli bis Oktober 2008 | Gemeinsame Weiterentwicklung des Projektes bis zur Antragsreife durch: AWO und Institut für Sonderpädagogik; Antragsstellung |
| November 2008 bis Januar 2009 | Werbung und Auswahl der beteiligten AWO-Kitas Vorbereitung der Forschungsarbeiten Bildung der Steuerungsgruppe für das Projekt Erste Kontaktaufnahme mit den potentiellen Beiratsmitgliedern |
| Februar 2009 | Start des Projektes |

Projektphasen

| Zeitraum | Anforderungen an die teilnehmenden Einrichtungen | Forschung | Steuerung und Begleitung |
|------------------------|---|--|---|
| Februar bis April 2009 | <p>Ist-Stand-Analyse in den Kitas: Ein gemeinsamer Fachtag mit der Forschung und der Steuerung als Start des Projektes zu den Themen: Soziale Strukturen Wissensstand der Fachkräfte Praxisstand der Kitas in Bezug zur Resilienzförderung Formulierung erster Arbeitsziele; Erarbeitung von Praxisschritten für die Umsetzung der Arbeitsziele; Zeitplanung</p> <p>Anforderungen / Aufgaben für die Einrichtungen: Ausfüllen des Fragebogens zum Ist-Stand Teilnahme am Fachtag</p> | <p>Fragebogen zum Ist-Stand in den Einrichtungen Sichtung und Einarbeitung in die Forschungslage; Kontaktaufnahme zum Praxisfeld; Entwicklung von Interviewleitfäden; Entwicklung der notwendigen Mittel zur Evaluation; Formulierung von Hypothesen in Verknüpfung von Forschungslage, Praxisstand und ersten Arbeitsvorhaben; Vorschläge für begleitende Fortbildungen</p> | <p>Steuerungsgruppe: Vereinbarung regelmäßiger Arbeitstreffen und Dokumentation; Planung und Institutionalisierung von: Praxistreffen; Praxis- und Forschungstreffen; Beiratsitzungen; Kontakte zu weiteren Kooperations- und Vernetzungspartnern; Ausgabenkontrolle; Öffentlichkeitsarbeit für den Projektstart; Information der anderen AWO Kitas; Organisation begleitender Fortbildungen Beirat: Einberufung, Arbeitsordnung; Beratung der Startphase; Empfehlung zu weiteren</p> |

| | | | Arbeitschritten |
|-------------------------|--|--|--|
| Mai bis Juli 2009 | <p>½ Studientag zur Information und Vorbereitung der Mitarbeiter; Festlegung von Praxisaufgaben; Kontaktaufnahme mit potentiellen Kooperationspartnern (Fortbildung, Inputs, Hilfen im pädagogischen Alltag)</p> <p>Anforderungen / Aufgaben für die Einrichtungen: Auswertung des Fachtages in den einzelnen Kitas (Dienstbesprechung unter fachlicher Begleitung der Steuerungsgruppe) Konkretisierung der Arbeitsschritte</p> | <p>Begleitende Beobachtung; Interviews; Theoretische Inputs; Beteiligung an Reflexion und Dokumentation; Materialsammlung; Auswertung; Erste Vergleiche mit den Hypothesen; Ggfs. Weiterentwicklung der Hypothesen; Herausbildung weiterer Hinweise für die Entwicklung der Praxisaufgaben</p> <p>Beteiligung von Kooperationspartnern am Beobachtungsprozesse; Vorschläge für begleitende Fortbildungen</p> | <p>Steuerung: Regelmäßige Prüfung des Projektverlaufes und der Kooperation der verschiedenen Beteiligten, Ausgabenkontrolle, Regelung der Einbindung der weiteren Kooperations- und Vernetzungspartner und Erfassung und Transfer der Interessen der Partner; Information der anderen AWO Kitas; Ggfs. schriftliche Information an den Beirat; Organisation begleitender Fortbildungen</p> |
| August bis Oktober 2009 | <p>Analyse- und Reflexionsphase; Rückblick auf die erste Phase, Ausblick auf die zweite Phase; Analyse der Bedarfe (Information, Qualifizierung, Änderungen an</p> | <p>Begleitende Beobachtung, Interviews, Theoretischen Inputs, Reflexion, Dokumentation, Materialsammlung; Auswertung Hypothesenprüfung und -weiterentwicklung, Rückkopplung mit der Praxis,</p> | <p>Steuerung: Wahrnehmung der Aufgaben wie in der der ersten Phase; Öffentlichkeitsarbeit Beirat: Treffen am Anfang der Phase; Berichterstattung</p> |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| | Strukturen, Unterstützung) Formulierung der nächsten Arbeitsschritte, Zeitplanung; Start der nächsten Arbeitsschritte | ggfs. erste Publikationen zum Projekt, wiss. Öffentlichkeitsarbeit; Vorschläge für begleitende Fortbildungen | durch die Steuerung, ggfs. Kennenlernen einer Kita durch Tagung in der Kita; Reflexion des Projektverlaufs; Impulse für die weitere Planung; Transfer des Sachstandes in andere Institutionen und Gremien |
| November 2009 bis Januar 2010 | Ergebnisanalyse und Austausch nach der zweiten Arbeitsphase in Form eines halben gemeinsamen Fachtages Formulierung und Planung der nächsten Arbeitsschritte; Start und Erprobung der nächsten Arbeitsschritte; | Arbeitsaufgaben wie in der vorangegangenen Arbeitsphase; Zwischenprüfung des Forschungsvorhabens und Formulierungsverbesserungen für die Ziele; Rückkopplung mit Praxis und Steuerung Vorschläge begleitender Fortbildungen | Steuerung: Wahrnehmung der Aufgaben wie in den beiden vorangegangenen Phasen; Organisation begleitender Fortbildungen Beirat: Treffen am Ende der Phase; Wahrnehmung der Aufgaben wie in der vorangegangenen Phase |
| Februar bis April 2010 | Ergebnisanalyse nach der dritten Arbeitsphase analog der vorangegangenen Arbeitsphasen; Forschung und | Arbeitsaufgaben wie in der vorangegangenen Arbeitsphase; Einstieg in die vertiefte und detaillierte Ergebnisauswertung und - | Steuerung: Wahrnehmung der Aufgaben wie in den vorangegangenen Phasen; Schriftliche |

| | | | |
|-------------------------|--|--|--|
| | Steuerung mit Beteiligung von Beiratsmitgliedern; Formulierung und Planung folgenden Arbeitsziele; Start und Erprobung der nächsten Arbeitsschritte; | dokumentation; Vorschläge begleitender Fortbildungen | Information des Beirates; Organisation begleitender Fortbildungen |
| Mai bis Juli 2010 | Ergebnisanalyse nach der vierten Arbeitsphase in einer Dienstbesprechung unter fachlicher Begleitung der Steuerungsgruppe; Projekttag mit allen beteiligten Kitas; Zwischenbilanz; Planung folgender Arbeitsziele; Start und Erprobung der nächsten Arbeitsschritte; Begleitende Elternbildung | Arbeitsaufgabe wie in der vorangegangenen Arbeitsphase; Zwischenbilanz; Rückkopplung der bisher gewonnenen Erkenntnisse mit der Praxis, der Steuerung und dem Beirat | Steuerung: Wahrnehmung der Aufgaben wie in den vorangegangenen Phasen; Zwischenbilanz; Planung des Projektverlaufs bis zum Ende des Projekts; Öffentlichkeitsarbeit Beirat: Treffen am Anfang der Arbeitsphase; Aufgaben wie in den vorangegangenen Phasen; Zwischenbilanz; Empfehlungen für die abschließenden Arbeitsphasen |
| August bis Oktober 2010 | Ergebnisanalyse nach der fünften Arbeitsphase; Sachstandsanalyse | Arbeitsaufgabe wie in der vorangegangenen Arbeitsphase, Empfehlungen für die abschließenden | Steuerung: Wahrnehmung der aufgaben wie in der vorangegangenen |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|--|
| | nach der Aufnahme neuer Kinder; Planung der Arbeitsziele für die abschließende Phase, Erprobung der Arbeitsschritte; Begleitende Elternbildung | Arbeitsschritte in der Praxis der einzelnen Kitas, gezielte Sammlung noch fehlender Informationen aus der Praxis; Vorschläge für einen abschließenden Fachtag | Phase; Vorbereitung des Projektabschlusses; Planung des abschließenden Fachtages; Schriftliche Information des Beirates |
| November 2010 bis Januar 2011 | Ergebnisanalyse zum Abschluss des Projektes; Vergleich zwischen Ausgangslage zu Beginn des Projektes und Lage in der Endphase des Projektes; Ordnung der dokumentierten Materialien; Empfehlungen der Praxis für den Transfer und die Qualifizierung; Auswertung der begleitenden Elternbildung; Beteiligung am Fachtag; Schlussfolgerungen; Forderungen; Empfehlungen, Planung eigener Folgeaktivitäten | Arbeitsaufgaben wie in der vorangegangenen Arbeitsphase, abschließende Datensammlung und Auswertung; Beteiligung am Fachtag; Publikation der Ergebnisse, Projektbericht, Schlussfolgerungen; Planung eines nachfolgenden Projektes | Steuerung: Wahrnehmung der Arbeitsaufgaben analog der vorangegangenen Arbeitsphasen; Organisation des Fachtages; Publikation der Ergebnisse, Projektbericht, Schlussfolgerungen; Planung eines nachfolgenden Projektes Beirat: Tagung am Anfang der Phase; Aufgaben wie in den vorangegangenen Phasen, vorläufige Abschlussbewertung des Projektes, Planung der Beteiligung am |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | | Fachtag, Beteiligung am Fachtag |
| Januar 2011 | Abschluss durch einen öffentlichen Fachtag | Abschluss durch einen öffentlichen Fachtag | Steuerung und Beirat Abschluss durch einen öffentlichen Fachtag |
| Nachbereitung Februar bis März 2011 | Nachbereitung mit den Kitateams, der Fachberatung, der Fachbereichsleitung, dem Qualitätsmanagement der AWO: Transferaufgaben; Sicherung der gewonnenen Kompetenzen (Qualitätssicherung) | Ggfs. weitere Auswertung der Materialien und Verwendung für Folgestudien, ggfs. Vorbereitung eines nachfolgenden Projektes | Steuerung Transferaufgaben, Öffentlichkeitsarbeit, Verbreitung der Dokumentation, ggfs. Vorbereitung eines nachfolgenden Projektes |

Literatur

- Baaden, Andreas: Bildung für Alle bis 2015? Die UNESCO und der Aktionsplan von Dakar. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 8/9 (2002) 246-248
- Baaden, Andreas: Die Ausgegrenzten integrieren. Die UNO-Alphabetisierungsdekade ist auch ein Thema für Deutschland. In: unesco heute online 6 (2003). Im Internet unter: <http://www.unesco-heute.de/0603/alphabetisierungsdekade.htm>
- Böhnke, Petra: Armut und soziale Ausgrenzung im europäischen Kontext. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 29-30 (2002). Im Internet unter: <http://www.ipb.de>
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, 2005
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin 2005
- BMSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, Berlin 2005
- BMG (Bundesministerium für Gesundheit): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2005
- BMZ, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Summary: Literacyfor life. EFA Global monitoring Report 2006. Deutsche Kurzfassung der Summary. Berlin 2006
- Butterwegge, Christoph (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt am Main 2000
- Butterwegge, Christoph / Holm, Karin / Zander, Margherita et al.: Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Wiesbaden 2004
- Butterwegge, Christoph / Klundt, Michael / Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden 2005
- Corak, Miles / Fertig, Michael / Tamm, Marcus: A Portrait on Child Poverty in Germany. Florenz 2005
- Chassé, Karl A.: Armut in einer reichen Gesellschaft. Begrifflich-konzeptionelle, empirische, theoretische und regionale Aspekte. In: Weiß, Hans (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München, Basel 2000, 12-33
- Chassé, Karl A.: Meine Familie ist arm : wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden 2005

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Aktionsplan zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Beschlussempfehlung und Bericht. Drucksache 15/3472, 2004

Deutsche UNESCO-Kommission: Nachhaltigkeit lernen: Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014). Hamburg 2003

Europäische Gemeinschaften: Armut und soziale Ausgrenzung in der EU nach Laeken Teil 1. Statistik kurz gefasst. In: Bevölkerung und soziale Bedingungen 8 (2003)

Europäische Gemeinschaften: Vermeidung und Verringerung von Kinderarmut. Ergebnisse strategischer Studien. Brüssel 2005. Im Internet unter: http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/child_poverty_leaflet_de.pdf

Europäische Kommission: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Schlussbericht der Kommission an den Rat über das erste Programm von Modellvorhaben und Modellstudien zur Bekämpfung der Armut, Brüssel 1983

Flick, Uwe: Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek 2006

Geißler, Rainer: Armut in der Wohlstandsgesellschaft. In: Informationen zur politischen Bildung 269 (2004) 27-34

Olk, Thomas / Rentzsch, Doris: Die soziale Lage von Kindern. Anmerkungen zum Forschungsstand und ausgewählte Befunde In: Glatzer, Wolfgang / Ostner, Ilona (Hrsg.): Deutschland im Wandel. Sozialstrukturelle Analysen. Sonderband der Zeitschrift Gegenwartskunde. Opladen (1999) 219-237

Hock, Beate / Holz, Gerda / Simmedinger, Renate / Wüstendörfer, Werner: Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für Politik, Wissenschaft und Praxis zur 1. AWO-ISS-Studie von 1997 bis 2000.

Hölscher, Petra : "Immer musst Du hingehen und praktisch betteln" : wie Jugendliche Armut erleben. Dortmund 2003

Hölscher, Petra: A thematic study using transnational comparisons to analyse and identify what combination of policy responses are most successful in preventing and reducing high levels of child poverty. Submitted to: European Commission DG Employment and Social Affairs. Brüssel 2004.

Holz, Gerda / Richter, Antje / Wüstendörfer, Werner / Giering, Dietrich: Zukunftschancen für Kinder?! – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS-Studie. Frankfurt am Main 2005

Holz, Gerda: Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: APuZ 22 (2003) 3-5

- Knost, Eberhard: Auswirkungen von Armut und Arbeitslosigkeit auf die psycho-soziale Entwicklung der Betroffenen und deren Familien, insbesondere der Kinder und Jugendlichen. Dortmund 2000
- Lindmeier, Bettina: Kinder in Unterversorgungslagen: Wie kann Schule zu einer Ressource werden? In: Schell, J. / Sander, A.: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004
- Lindmeier, Bettina: Erleben von Armut und Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1 (2006) 30-41
- Müller, Thomas: Armut von Kindern an Förderschulen. Hamburg 2005
- Müller, Thomas: Armut von Kindern an Förderschulen. Zur Wahrnehmung eines vielschichtigen Phänomens durch Lehrer an Förderschulen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1 (2006) 42-55
- Nahnsen, I.: Bemerkung zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: Osterland, M.. Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt, Köln 1975
- Meier, Uta: Infantilisierung von Armut und kein Ende in Sicht? Was Armut von Kindern für ihren Sozialisationsverlauf bedeutet. In: Frühförderung interdisziplinär 4 (2004) 157-166
- Rauschenbach, Thomas: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12 (2005) 3-6
- Rohleder, Christoph: Armut, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Eine kritische Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen und politischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Paderborn 1998
- Richter, Antje: Wir erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen 2000
- Richter, Antje: Risiko und Resilienz. Vortrag auf der Fachtagung Einbahnstraße Einschulung? Kindertagesstätte und Schule im Dialog am 10.März 2005 in Halle/Saale. Im Internet unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1286.pdf>
- Townsend, Peter: Poverty in the United Kingdom. London 1979
- UN (Generalversammlung der Vereinten Nationen): Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen. New York 2000
- UNESCO: Framework For Action : Meeting Basic Learning Needs. Guidelines for implementing the World Declaration on Education for All. Paris 1990.
- UNESCO: The Dakar Framework for Action. Paris 2000
- UNESCO: EFA Global Monitoring Report Team. Paris 2005. Im Internet unter: <http://www.efareport.unesco.org>
- UNICEF: Child Poverty in Rich Countries 2005. Florenz 2005
- Weiß, Hans: Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München Basel 2000

Weiß, Hans: Begegnung mit dem „Fremden“: Zur Arbeit mit Familien in Armut. In: Wilken, Udo / Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart 2003

Weiß, Hans: Kinderarmut und ihre Bedeutung für die Heil- und Sonderpädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1 (2006) 16-29

Weltbank (Hrsg.): The Quality of Growth. New York: Oxford University Press, 2000

Weltentwicklungsbericht 2000/2001. Bekämpfung der Armut. Überblick. Washington D.C.: Oxford University Press, 2001