

DIE STELLUNG DER ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN IN DER KINDERTAGES-BETREUUNG

Jutta Eva Hagendorff

Zusammenfassung | Die Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Kindertagesbetreuung und eine Gegenüberstellung mit der Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis zeigen, dass die Rechte der Eltern in unangemessener Weise eingeschränkt werden. Zieht man Gesetzeskommentare und einschlägige Literatur heran und stellt die Frage nach der Interaktion des Systems Soziale Arbeit und des Rechtssystems, können Gründe angeführt werden, die diesen Befund stützen.

Abstract | The analysis of legal frame conditions of children day-care and the comparison with the realization of educational partnership in practice shows that parental rights are unduly limited. Legal commentaries and relevant literature and an enquiry of the interaction between the system of Social Work and the system of legislation can proof this thesis.

Schlüsselwörter ► Elternrecht ► Erziehung
► Kindertageseinrichtung ► Grundgesetz
► Sozialgesetzbuch VIII

1 Einleitung | In dieser Arbeit wird die These vertreten, dass in der Praxis der Kindertagesbetreuung eine Gesetzesnorm von Verfassungsrang notorisch missachtet oder gar schleichend außer Kraft gesetzt wird, nämlich Grundgesetz (GG) Artikel 6 (2), die im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) § 1 (2) wiederholt wird: In diesen Gesetzen ist das elterliche Recht auf und die Pflicht zu Erziehung und Bildung ihrer Kinder festgeschrieben. Gestützt wird diese These durch eine Aussage, die Eingang in den Gesetzeskommentar zum KJHG von Wiesner (2006) gefunden hat. Als Belege werden außerdem einschlägige Arbeiten der letzten Jahre zur Praxis von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Elementarbereich herangezogen. In diesem Zusammenhang müssen darüber hinaus die Existenz von Bildungsplänen für den Elementarbereich und der Umgang damit und mit

den Einrichtungskonzeptionen genauso thematisiert werden wie die Praxis der Bildung von Elternvertretungen in den Einrichtungen.

Die These zielt darauf ab, die von der Verfassungsnorm her gedachte unzureichende Praxis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Kindertagesbetreuung und eine der möglichen Folgen transparent zu machen, nämlich die Gefahr einer Entfremdung von Eltern und ihren Kindern angesichts expandierender Fremdbetreuung und damit die Preisgabe der intimsten Anwaltschaft des Kindes. Die Analyse soll einen Diskurs darüber anregen, ob Gesetzesnormen unterhalb der Verfassungsnorm verändert werden sollten und was sich in der Praxis ändern müsste, wenn ein höheres Maß an Normenkonformität angestrebt wird. Zunächst werden die einschlägigen Normen vorgestellt und analysiert. Im zweiten Schritt kommt die Praxis in den Blick, bevor Überlegungen für die Zukunft angestellt werden.

2 Gesetzliche Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit | 2-1 Recht und Soziale Arbeit |

Seit dem Zeitalter der Aufklärung bewegt sich der Gegenstand der Sozialpädagogik explizit im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft. Grundfragen sind dabei, wie Erziehung und Bildung einerseits zur freien Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen und andererseits zu dessen Gemeinschaftsfähigkeit zu gestalten sind (Reyer 2002, S. 4 f.). Das KJHG reflektiert den Gegenstand der Sozialpädagogik in § 1 (1): „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Darüber hinaus weist das Gesetz viele weitere terminologische Spuren der Erziehungswissenschaft auf (Rixen 2007), was darauf hindeutet, dass der Gesetzgeber bei der Ausgestaltung der Normen nicht nur das Erziehungssystem im Blick hat, sondern die Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit pflegt.

Tatsächlich ist es so, dass das KJHG nicht etwa allein das Werk seines maßgeblichen Gestalters, des Juristen Reinhard Wiesner, wäre. Vielmehr wirkten neben weiteren Juristinnen und Juristen vor allem Fachkräfte des Deutschen Jugendinstituts und der Landesjugendämter mit, also Menschen aus einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis. Umso erstaunlicher mutet

die Feststellung von *Diskowski* (2012) an, dass sich Sozialpädagoginnen und -pädagogen wie auch pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung erfahrungsgemäß ungern mit den gesetzlichen Grundlagen ihrer Arbeit auseinandersetzen; den gleichen Befund formuliert *Rixen* (2007, S. 38). Eine differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Recht und Sozialer Arbeit (*Lorenz* 2011, S. 1327) bietet *Fieseler* (2004, S. 7). Er fordert Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter auf, an der Rechtsgestaltung in der Kinder- und Jugendhilfe engagiert mitzuwirken: „[Die] Mitarbeit an einem besseren Recht ist nicht nur erlaubt, sondern gemäß § 1 Abs. 3 Satz 4 SGB VIII geradezu gesetzlich geboten und kann dringend erforderlich und durchaus konstruktiv sein“ (*ebd.*, S. 13). Nur so könnten aus Rechtsgrenzen Rechtsspielräume werden, wo dies aus pädagogischer Sicht begründbar sei. Ähnlich äußert sich auch *Wiesner* (2010, S. 50): Es gehe in der Kinder- und Jugendhilfe bei der Einzelfallentscheidung nicht um Gesetzesvollzug, sondern um Rechtsgestaltung. *Fieseler* weist auch deshalb auf die Notwendigkeit von Rechtskenntnissen hin, weil die Klientel häufig über keine solchen verfüge und aus diesem oder anderen Gründen ihre Rechte nicht aus eigener Kraft geltend machen könne, sondern auf Unterstützung angewiesen ist (*Fieseler* 2004, S. 7).

Die Hervorhebung der Bedeutung von Gesetzen für die Professionalität pädagogischer Fachkräfte gebietet sich auch aus einer grundsätzlichen Erwägung heraus. *Rixen* (2007, S. 38) zufolge erinnert das Recht an die Normativität Sozialer Arbeit, die operationalisiert werden müsse. Dieser Prozess komme fachlicher Selbstvergewisserung gleich und beinhalte die Option, in fortwährenden „Feedback-Schleifen“ das Rechtssystem besser über die Eigenlogik der Sozialen Arbeit zu informieren. Das Recht mit seinen Steuerungsmöglichkeiten könne so diese sich aus der Dynamik Sozialer Arbeit notwendigerweise ergebende Selbstvergewisserung fördern.

2-2 Gesetzliche Rahmenbedingungen auf Bundesebene | Das GG schreibt in Artikel 6 (2) das Recht auf und die Pflicht zu Erziehung und Bildung von Kindern deren Eltern zu. Die staatliche Gemeinschaft wacht über die Wahrnehmung dieses Rechts und dieser Pflicht und schreitet nur ein, wenn durch Tun oder Unterlassen Schaden für das Wohl des Kindes droht oder eintritt. Die Norm wird dem KJHG in

§ 1 (2) vorangestellt und gilt uneingeschränkt unter der Prämisse der Wahrung des Kindeswohls für Kinder bis zum Schulalter. Erst mit Eintreten der Schulpflicht erfährt es Einschränkungen. Diese Festlegung muss sich im Bereich der Kindertagesbetreuung in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Eltern und Trägern sowie pädagogischen Fachkräften der Einrichtungen angemessen niederschlagen. So sollen gemäß § 22a (2) KJHG die Träger der Jugendhilfe sicherstellen, dass Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten und diese an Entscheidungen „in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung“ beteiligen. Zur Konkretisierung dieser Formulierung kann auf *Proksch* (2006, S. 61 ff.) zurückgegriffen werden, der unter Bezugnahme auf Regelungen der gemeinsamen Sorge getrennt lebender Eltern in § 1687 (1), 2 und 3 BGB die für die Kindertagesbetreuung relevanten Angelegenheiten aufzählt: Grundentscheidungen hinsichtlich Gesundheit, Ernährung, Aufenthalt, Umgang, Erziehung, Religion und Sport. In Übereinstimmung damit dürfen nach *Roth* (2010, S. 50) in folgenden Bereichen Entscheidungen nicht ohne Beteiligung der Eltern getroffen werden: Grundsätze des pädagogischen Konzepts, personelle, sächliche und räumliche Ausstattung, Öffnungs- und Schließzeiten.

Ergänzende Aussagen zu den Gegenständen und Formen der Beteiligung lassen sich den Gesetzeskommentaren entnehmen, denn sie bieten Lesarten zu den Normen unter bestimmten Blickwinkeln (*Richter* 2007) und tragen damit zur Reflexion und zu stetiger wechselseitiger Beobachtung und Beeinflussung des Rechtssystems und des Systems Soziale Arbeit bei. Im Kommentar von *Wiesner* (2006, S. 334) wird ergänzt, dass Eltern unter bestimmten Umständen auch an der Festsetzung der Elternbeiträge zu beteiligen sind. Der Begriff der Beteiligung umfasst demnach „alle Formen der Mitwirkung (Anhörung, Benehmen, Einvernehmen, Mitentscheidung“. Die Mitwirkung geschieht kollektiv durch die Bildung von Elternvertretungsgremien sowie individuell durch Befragung. Die Einrichtungen müssen dem jeweiligen Landesrecht entsprechend die strukturellen Voraussetzungen dafür schaffen. Der Charakter der Mitwirkung wird mit dem Begriff der Partnerschaft umrissen, der den der Elternarbeit abgelöst hat. Letzterer wird nur noch als Oberbegriff für alle Formen der Zusammenarbeit mit Eltern gebraucht (*Stange* 2012, S. 15). *Wiesner*

(2006) benennt „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ als angemessene und anzustrebende Form der Zusammenarbeit mit Eltern. Nur auf diese Weise sei eine optimale Förderung des Kindes möglich, insofern sowohl Familie als auch Tageseinrichtung die Entwicklung des Kindes prägen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern ist im Übrigen auch deshalb geboten, weil durch den stetig zunehmenden Betreuungsumfang immer jüngerer Kinder bei gleichzeitigem Rückgang gemeinsam verbrachter Zeit mit deren Eltern (Textor 2011) einer Entfremdung zwischen diesen entgegengewirkt werden muss.

Der Kommentar macht deutlich, dass der Arbeitsauftrag in Tageseinrichtungen die individuelle elterliche Erziehungsverantwortung nur partiell relativiert und mit der elterlichen Erziehungsverantwortung anders als in der Schule keine staatliche Erziehungsbefugnis konkurriert. Demnach erhalten die Fachkräfte den Auftrag, Eltern zur Zusammenarbeit zu motivieren und diese zu fördern (Wiesner 2006, S. 334). Ergänzend ist § 16 KJHG zu berücksichtigen, in dem es unter (2) 1. heißt, dass Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen befähigt werden sollen. Wiesner schreibt, dass diese Norm die Träger der Jugendhilfe verpflichte, Angebote zur Förderung der Erziehung bereitzustellen (ebd., S. 238 f.). Kindertageseinrichtungen müssen Eltern also zur Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten befähigen und sie dabei unterstützen.

Obwohl das KJHG dem Artikel 6 (2) GG Leitfunktion zuweist, indem es seinen Inhalt in § 1 (2) wiederholt und in § 22a (2) die Zusammenarbeit mit den Eltern festschreibt, trägt es mit zu den Problemen der Umsetzung dieser Norm bei. Seine Verfasser versuchen mit § 9 (1) die Umsetzung des Elternrechts in der Kindertagesbetreuung durch das Konstrukt „Grundrichtungen der Erziehung“ zu sichern. Diese sollten vom Angebot der verschiedenen Träger der vom Gesetz garantierten Leistungen abgebildet werden. Dass das Elternrecht damit nicht angemessen zur Geltung kommt, zeigt ein Blick in die Praxis und in § 79 (2) KJHG. Dort heißt es, dass die Träger der Jugendhilfe zur Erfüllung des Gesetzes geeignete „Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen den verschiedenen Grundrichtungen der Erziehung entsprechend rechtzeitig und ausreichend“ vorhalten müssen. Das Angebot von Kindertagesbetreuungsplätzen deckt zwar mittlerweile annähernd den Bedarf, von einer Abbildung der Grundrichtungen der Erziehung der Eltern

durch die verschiedenen Angebote kann aber nicht nur in strukturschwächeren Gegenden keine Rede sein, halten doch Religionsgemeinschaften, die im Übrigen weitgehend entsprechend konfessionell gebundenes Personal einstellen, einen erheblichen Teil der Plätze vor, ohne dass es dazu immer eine Alternative gäbe. Hier vermischen sich Elternwille und Trägerinteressen (Reyer 2015, S. 34).

Um dem vom GG intendierten Gewicht des Elternrechts in der Praxis zu entsprechen, bedürfte es des problematischen Konstrukts „Grundrichtungen der Erziehung“ übrigens nicht. Ausgehend davon, dass Eltern und Träger einander gleichrangig gegenüberstehen (Diskowski 2012), kann man deren Beziehung als Verhandlungspartnerschaft auffassen (Hagendorff 2014). Deckt die Trägerlandschaft die Vorstellungen der Eltern von Erziehung und Bildung nicht ab, sollte ein angemessenes Kontingent an Betreuungsplätzen in kommunalen Einrichtungen vorgehalten werden. In diesen könnten die Wertvorstellungen von Eltern durch Beteiligung in wesentlichen Angelegenheiten – kollektiv durch Elternvertreter, individuell durch enge Zusammenarbeit zwischen einzelnen Eltern und den Fachkräften – angemessen berücksichtigt werden. Wenngleich also mit klareren Formulierungen im KJHG die Inkonsistenz einzelner Bestimmungen zu beseitigen wäre, könnten unter der Prämisse der Gleichrangigkeit von Elternwille und Trägerinteressen im Wege der (Verhandlungs-)Partnerschaft normenkonforme Verhältnisse hergestellt werden, sofern die Fachkräfte dazu ausreichend ausgebildet wären.

2-3 Gesetzliche Rahmenbedingungen auf Landesebene | Auf Landesebene, hier jeweils exemplarisch für Baden-Württemberg, weisen das Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) und der Bildungsbeziehungsweise Orientierungsplan einen Zusammenhang mit der geforderten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf. Die Fokussierung auf ein Bundesland erfolgt in Kenntnis der Tatsache, dass die Formulierungen der einschlägigen Ausführungsgesetze der Länder zum KJHG durchaus Unterschiede in der Verbindlichkeit ihrer Geltung zum Ausdruck bringen. Für die Praxis dürfte allerdings Ähnliches gelten wie dasjenige, was diese Analyse für Baden-Württemberg zutage fördert. Nach meiner Kenntnis mangelt es an empirischen Studien dazu. Das Gründungspapier der Bundeselternvertretung der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (BEVKI

2014) legt aber ebenso wie eigene Eindrücke aus meiner Lehrtätigkeit nah, dass die Durchsetzung der Elternrechte erhebliche Probleme bereitet, die auch der mangelnden Verbindlichkeit diesbezüglicher landesrechtlicher Bestimmungen geschuldet sind.

2-3-1 Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg | Zur Zusammenarbeit mit Eltern in wesentlichen Angelegenheiten enthält das KiTaG wenig Vorgaben. Dies lässt darauf schließen, dass der Sicherung des Elternrechts bei institutioneller Betreuung wenig Beachtung in Form verbindlicher Regeln geschenkt wird.

§ 5 KiTaG behandelt die kollektive Beteiligung der Eltern an der Ausgestaltung der Betreuung, die in den Richtlinien des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit und Soziales (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2008) konkretisiert wird. Die Autoren des Kommentars zum KiTaG, Engel und Holfelder (2003), stellen heraus, dass die Norm äußerst knapp gehalten ist. Die Richtlinien zu § 5 haben außerdem nur Empfehlungs- beziehungsweise Hinweischarakter (*ebd.*, S. 30 f.), jedoch „keine verpflichtende Wirkung“ (*ebd.*, S. 20). Damit wird das Gesetz der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern für die Entwicklung und das Wohl des Kindes, die in KJHG und GG und in den diesbezüglichen Kommentaren hervorgehoben wird, nicht gerecht.

§ 7 KiTaG regelt, wer die für den Elementarbereich erforderliche Qualifikation besitzt. Im Zusammenhang mit der Qualitätssicherungsfunktion dieser Vorschrift, die sie nach Engel und Holfelder (2003) hat, werden auch die „sozialpädagogischen Aufgaben“ der Leitungs- und Zweitkräfte benannt. Demnach fällt die Verantwortung für die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die familienergänzende Förderung des Kindes den Leitungskräften zu. Die Zweitkräfte haben die Leitung nach deren Anweisung zu unterstützen.

§ 9 KiTaG ist den Verwaltungsvorschriften unter anderem zu § 5 gewidmet. Im Text selbst ist dann die Rede von Richtlinien. Die Kommentatoren bemängeln diese Begrifflichkeit als „widersprüchlich“ (Engel; Holfelder 2003., S. 30). Verwaltungsvorschriften können sich ihnen zufolge nur an weisungsgebundene Institutionen richten, Richtlinien haben den Charakter von Empfehlungen oder Hinweisen, die nur in

dienstrechtlichen Unterstellungsverhältnissen Verbindlichkeit beanspruchen können. Beides trifft auf die privaten Träger nicht zu, die mehrheitlich die Kindertagesbetreuung vorhalten.

§ 9 (2) KiTaG regelt die Entwicklung von „Zielsetzungen für die Elementarerziehung“, wobei unklar bleibt, ob es sich hier um eine Verwaltungsvorschrift oder eine Richtlinie handelt. Die Entwicklung der Zielsetzungen für die Elementarerziehung fällt in den Aufgabenbereich des Kultusministeriums, das verpflichtet wird, sich dabei unter anderem mit den Trägern ins Benehmen zu setzen – Eltern werden nicht einmal erwähnt! Die weitgehende Unverbindlichkeit des KiTaG hinsichtlich der Elternmitwirkung muss angesichts der bedeutenden rechtlichen Stellung der Eltern als untragbarer, erheblicher Mangel kritisiert werden. Völlig inakzeptabel ist, dass Eltern im KiTaG regelrecht übergangen werden, wenn es um die verfassungsrechtlich garantierte Beteiligung an der Formulierung von Zielsetzungen in der Erziehung geht.

2-3-2 Orientierungsplan | Die um die 2000er-Jahre gestartete Bildungsoffensive zielt auch und gerade auf den Elementarbereich, denn die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung und die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen gilt als hinreichend belegt. In diesem Zusammenhang hat sich die Kultusministerkonferenz 2004 auf die Erstellung von Bildungsplänen verständigt. Nur am Rande sei erwähnt, dass die Politik dabei auf potente Akteure wie Wirtschaftsverbände und Stiftungen fern des pädagogischen Betriebs und außerhalb demokratisch legitimierter, der Allgemeinheit verpflichteten Institutionen reagiert hat. „Die Definitionsmacht in Sachen frühkindlicher Bildung ging [...] nicht von den direkt Beteiligten (etwa Eltern oder Erzieher/-innen) aus“ (Renz-Polster 2014, S. 60).

Nicht nur vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Legitimität eines Bildungsplans für den Elementarbereich. In seinem Kommentar zu den §§ 22-26 KJHG äußert Lakies (2012, S. 274) Bedenken, ob der Bildungsauftrag im Rahmen der Kindertagesbetreuung überhaupt umgesetzt werden kann. Denn dieser Bereich ist der Jugendhilfe, nicht dem Bildungswesen zugeordnet. Dahinter stecke die Überzeugung, dass diese „wegen ihrer bedarfsorientierten Flexibilität, ihrer kindgerechten Methodik und Didaktik [...], ihrer Lebensweltorientierung und ihrer guten Beteili-

gungsmöglichkeiten für Eltern Vorteile gegenüber einer Einbindung in das staatliche Bildungswesen auf Länderebene hat“. Wäre die Jugendhilfe nicht primär auf Erziehung (ebd., S. 284), sondern auf Bildung ausgerichtet, erforderte dies „qualitative und quantitative Innovationen. Notwendig wäre ein flächendeckendes ganztägiges kostenfreies Angebot an Kindertageseinrichtungen und ein qualifiziertes und gut bezahltes Personal“ (ebd., S. 275). Lakies meint, dass die Tagesbetreuung mit Erwartungen überfrachtet und damit der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt ist. Kindertagesbetreuung solle als Ausgleich aller gesellschaftlicher Zumutungen für Kinder fungieren und dabei präventive Wirkung entfalten.

In Baden-Württemberg trägt der Bildungsplan den Titel „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014). Ihm wird eine qualitätssichernde Funktion hinsichtlich der im KJHG verankerten Förderungsverpflichtung der Kindertagesbetreuung zugeschrieben. Der Plan wurde vom Kultusministerium gemeinsam mit dem Sozialministerium, Trägern der Jugendhilfe und weiteren Akteuren im Elementarbereich aufgestellt (ebd., S. 4 f.). Immerhin: Die Elternschaft wurde über den Landeselternrat beteiligt (Engemann 2008), wobei dieser nicht als flächendeckende und wirksame Elternvertretung gelten kann.

Obwohl auch die Elternschaft die Bildungspläne als Instrument der Qualitätssicherung der institutionellen Tagesbetreuung einstuft, hat sie rechtlich einen schweren Stand, denn dem Elternrecht steht das Recht der freien und privaten Träger gegenüber. Tatsächlich kommt dem Staat neben der Erfüllung seines Wächteramtes über die Wahrung des Kindeswohls keine Steuerungsbefugnis zu: „Justizabel sind nur solche Pläne, die auf breitem Konsens oder auf wissenschaftlich belegbaren Tatsachen beruhen – und nicht unzulässig das elterliche Erziehungsrecht oder die Trägerhoheit prädominieren“ (Diskowski 2008). Der Orientierungsplan kann also nicht verbindlich gemacht werden, auch wenn das KiTaG mit § 2a (3) dies suggeriert. Seine Umsetzung kann faktisch nur durch einen Aushandlungsprozess zwischen Eltern und Trägern erreicht werden, denn diese beiden Parteien stehen sich rechtlich gleichrangig gegenüber. „Nach der Verfassungslage liegt im Grunde genommen alle konkrete Bestimmungsmacht zwischen Eltern und Träger!“, so Diskowski (2012).

3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – Anspruch und Wirklichkeit | 3-1 Zusammenarbeit mit Eltern im individuellen Bezug | Wiesners

Kommentar zum § 22a KJHG (2006) belegt, dass die Ausübung des Elternrechts durch das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte geschwächt wird. Man könnte es auf die Formel bringen: Entmutigung statt Empowerment zur Wahrnehmung des Rechts nach Artikel 6 (2) GG. Laut Wiesner sehen sich Eltern mit fachpädagogischem Personal konfrontiert, das „häufig eigene Auffassungen über Erziehung hat, die mit denjenigen der Eltern nicht übereinstimmen“ (ebd., S. 333). Den Eltern werde nicht selten der Eindruck vermittelt, dass sie nur über ein laienhaftes Verständnis von Kindern und deren Entwicklungsbedingungen verfügen. In der Fachwelt zeichne sich aber ein Paradigmenwechsel ab, weg von der Sicht auf Eltern als Konsumenten von Elternarbeit hin zu aktiver und gleichberechtigter Gestaltung der Arbeit in der Einrichtung. Letzteres sei besser mit der Vorrangigkeit elterlicher Erziehungsverantwortung in Einklang zu bringen. Auch der aktuelle Kommentar zu § 22a (Wiesner 2015) lässt den Schluss zu, dass es an der Umsetzung des Vorrangs elterlicher Erziehungsverantwortung hapert. Wiesner konkretisiert nun entsprechend dem fachlichen Erkenntnisstand zum Thema Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die zu fordernde Qualität und den Inhalt der Zusammenarbeit mit den Eltern und mahnt die Gewährung einer bedeutenden Ressource dafür an, nämlich Zeit.

Ruppin (2013, S. 151) kommt in ihrer Auswertung verschiedener Studien zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften zu einer ähnlichen Aussage wie Wiesner. Die „Orientierungsmuster und Handlungspraxen“ pädagogischer Fachkräfte seien nicht reflexiv, sondern auf der Grundlage persönlicher Einstellungen und Werthaltungen (Vorurteilen) habitualisiert. Dies könne zu Distanzierung und Abwertung elterlicher Verhaltens- und Lebensweisen führen. Die Folge daraus ist, dass das Verhältnis zu den Eltern nicht symmetrisch-partnerschaftlich, sondern komplementär im Sinne eines Experten-Laien-Verhältnisses gestaltet wird. Auch Viernickel u.a. (2013) kommen hinsichtlich der Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu dem Schluss, dass diese nicht nur in Ermangelung geeigneter Strukturen, sondern auch mangelnder Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte defizitär ist.

Eigene Erfahrungen aus der Lehre bestätigen das beschriebene Verhalten pädagogischer Fachkräfte gegenüber Eltern: Die Mehrzahl der von mir unterrichteten Studierenden im dualen Studiengang Soziale Arbeit, Studienrichtung Elementarpädagogik, die 50 Prozent ihrer Ausbildungszeit in der Praxis tätig sind und dort aus Personalnot fast durchgängig bereits wie vollständig ausgebildete Mitarbeitende eingesetzt werden, sieht Eltern entweder defizitorientiert als Personen, die fachlich belehrt werden müssen, oder als solche, die mit ihren Ansprüchen den reibungslosen Betrieb der Einrichtung stören. Über die durch das GG und das KJHG definierte Reichweite der Mitwirkungsrechte von Eltern zeigten sich die Studierenden regelmäßig auch in fortgeschrittenen Semestern erstaunt, was Rückschlüsse auf ihre beruflichen Vorbilder in der Praxis erlaubt, aber auch auf Versäumnisse im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule. Hier dürfte das eingangs thematisierte Reflexionsdefizit wirken, das sich einstellt, wenn den gesetzlichen Rahmenbedingungen in der Sozialen Arbeit mit Desinteresse begegnet wird.

Die Verschiebung des Verständnisses von Kindertagesbetreuung, weg von der Betreuung und Erziehung hin zu Bildung, und die Forderung der Bildungspläne, die Entwicklung von Kindern regelmäßig zu beobachten, zu dokumentieren und die Ergebnisse den Eltern des Kindes nahezubringen, haben ebenfalls dazu geführt, dass die Perspektive der Fachkräfte durch den Abgleich von Beobachtetem mit Entwicklungsskalen eher defizit- als ressourcenorientiert ist. Bei den Eltern nährt dies die Überzeugung, Erziehung und Entwicklungsbegleitung ihrer Kinder seien zu komplexe Aufgaben, als dass sie sich diese selbst zutrauen könnten, und sie seien besser an Expertinnen und Experten zu delegieren (Renz-Polster 2014, S. 154). Zieht man die Ergebnisse der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) (Tietze u.a. 2012) heran, erstaunt es, wenn sich Fachkräfte gegenüber Eltern gern als Expertinnen und Experten pädagogischer Kompetenzen darstellen.

Zehn Prozent der Einrichtungen in Deutschland weisen eine gute, 80 Prozent eine mittlere und zehn Prozent eine unzureichende pädagogische Prozessqualität auf. Dieser Befund ist trotz der Qualifizierungsoffensive seit 15 Jahren unverändert (Tietze u.a. 2012, S. 9). Entlastend kann berücksichtigt werden,

dass die „Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität“ (ebd., S. 8) einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität haben. Allerdings darf erwartet werden, dass pädagogische Fachkräfte sich der Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit bewusst sind und dementsprechend gegenüber Eltern auftreten, die ihrerseits häufig unter Druck stehen und Respekt für die vielfältige Familien- und Berufsarbeit verdienen, die sie leisten – Stichwort: „doing family“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012).

3-2 Zusammenarbeit mit Eltern im kollektiven Bezug | Die durch das KJHG geschaffenen zwiespältigen Verhältnisse erschweren die Zusammenarbeit mit Elternvertretungen, da den Trägern weitgehende Rechte hinsichtlich der Werteausrichtung eingeräumt werden und die Kindertagesbetreuung darüber hinaus mit einem Bildungsauftrag ausgestattet wurde. Diese Erschwernisse werden durch eine Studie von Herrmann (2007) nachgewiesen, die Angaben zur Mitwirkung von Eltern im Allgemeinen und zur Beteiligung an den von den Trägern gesetzlich verpflichtend vorzuhaltenden Konzeptionen der Einrichtungen, in denen die Inhalte der pädagogischen Arbeit festgehalten sind, enthält. Nimmt man das Recht der Eltern ernst, müssten die Konzeptionen den Eltern nicht nur zur Kenntnis gebracht, sondern auch mit ihnen im Dialog fortgeschrieben, weiterentwickelt oder modifiziert werden. Umso erstaunlicher wirkt Herrmanns Befund: „Es geben jedoch nur reichlich zwei Drittel aller Eltern (70,8 Prozent) an, dass die Einrichtung, die ihr Kind besucht, über eine Konzeption verfügt. Dass es in ihrer Einrichtung kein pädagogisches Konzept gibt, behaupten demgegenüber 2,5 Prozent der Eltern. Verhältnismäßig hoch ist somit der Anteil der Eltern, die nichts über das Vorhandensein einer Konzeption wissen (26,7 Prozent)“ (Herrmann 2007, S. 139 f.). Nur ein gutes Drittel der Eltern (36,6 Prozent) sei genauer über den Inhalt der Konzeption informiert und knapp die Hälfte aller Eltern (47,7 Prozent) spreche mit den pädagogischen Fachkräften über die Konzeption. Nur ein Drittel der Eltern spreche untereinander über die Konzeption. „Bei der Erstellung der Konzeption hat mit 3,5 Prozent ein verschwindend geringer Teil der Eltern mitgewirkt“ (ebd., S. 140). Das lässt darauf schließen, dass Träger und pädagogisches Personal ihrer Verpflichtung, Eltern zur Mitgestaltung zu motivieren und zu befähigen, unzureichend nachkommen.

Ein Bild der Elternvertretungen in Baden-Württemberg ergibt sich aus einem informellen Gespräch mit einem Vertreter des Landeselternrats (LER): Obwohl sich der LER um Vertretung der Eltern auf allen Ebenen bemüht, gibt es entsprechende Gremien nicht in allen Tagesbetreuungseinrichtungen im Land und nicht auf allen Ebenen. Etwa 90 Prozent haben eine Elternvertretung, aber nur in wenigen Kommunen gibt es einen Gesamtelternbeirat. Dieser hat ein Budget und ist damit handlungsfähiger als die Ebenen der Elternvertretung darunter. Die Träger beeinflussen die Mitwirkungsmöglichkeiten, und hier kann ein Informationsdefizit hinsichtlich der Rechte der Eltern festgestellt werden. Die jeweilige Konzeption einer Einrichtung ist kein Gegenstand des Betreuungsvertrags und bietet daher keinen Anlass zu einem Gespräch darüber.

Die Arbeit von Elternvertreterinnen und -vertretern wird aus deren Sicht durch den viel zu großen Auslegungsspielraum erschwert, den die gesetzliche Verankerung ihrer Mitwirkungsrechte lässt. Außerdem behindern strukturelle Mängel eine wirksame Elternvertretung: Es fehlen die finanziellen Mittel für eine LER-Geschäftsstelle, in der alle Fakten gebündelt und über die neue Eltern zügig eingearbeitet werden könnten, was bei der im Elementarbereich naturgemäß gegebenen hohen Fluktuation der Elternvertreter dringender geboten wäre. Somit ist die notwendige Erfassung und Vernetzung aller Elternvertreterinnen und -vertreter auf allen Ebenen schwierig.

Der LER finanziert seine Arbeit über Mitgliedsbeiträge. Sein Etat lässt die Erstattung von Reisekosten, die beispielsweise für die quartalsmäßig stattfindenden Sitzungen anfallen, nicht zu. Themen, bei denen die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht gut funktioniert, sind: Gebührenordnung, Betreuungszeiten, Verpflegung und pädagogische Konzepte; Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung also, die der Mitbestimmung der Elternschaft bedürften. Seminare zur Schulung von Elternvertretern zur effizienten Gremienarbeit und zu ergebnisorientierter Kommunikation, wie sie in Baden-Württemberg durch die Elternstiftung für Eltern von Schulkindern vorgehalten werden, gibt es für den Elementarbereich nicht.

Die Summe der hier vorgestellten Perspektiven auf die Praxis der theoretisch als partnerschaftlich auszugestaltenden Zusammenarbeit zwischen Eltern

und Trägern sowie Fachkräften zeigt nicht nur eine tiefe Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, sondern auch, dass Eltern in der Ausübung ihrer Rechte deutlich eingeschränkt sind.

4 Überlegungen zur weiteren Entwicklung |

Trotz einer zunehmenden Einmischung des Staates in Erziehung und Bildung im Elementarbereich ist insbesondere aus historischen Gründen nicht davon auszugehen, dass Artikel 6 (2) GG und damit die Prämisse für die Kinder- und Jugendhilfe in absehbarer Zeit zur Disposition gestellt werden. Dagegen wird weiterhin darüber diskutiert, ob der Elementarbereich aus der Jugendhilfe herausgelöst und dem Bildungswesen zugeordnet werden soll. Damit verknüpft wäre die Einführung einer Kindergartenpflicht und damit eine partielle Beschränkung des Elternrechts auf und der Elternpflicht zu Erziehung und Bildung ihrer Kinder, so wie dies im Schulwesen der Fall ist. Dass dieser Schritt vollzogen wird, gilt trotz der dafür vorzubringenden Argumente als eher unwahrscheinlich (Richter 2007). Reyer (2015, S. 118) konstatiert, dass Kindergärten aufgrund ihrer Geschichte, Funktion und Wirkungsweise nach wie vor nicht vorrangig Bildungseinrichtungen seien, sondern sozialintegrative Betreuungseinrichtungen. Daran würden auch die Herausnahme aus der öffentlichen Fürsorge und die Unterstellung unter die Kultushoheit der Länder nichts ändern. Lakies (2012) argumentiert, dass die Erfüllung eines umfassenden Bildungsauftrags innerhalb des Systems der Jugendhilfe und die Integration des Elementarbereichs in das Bildungssystem an der Finanzierungsfrage scheitern dürfte.

Dem folgend wird hier davon ausgegangen, dass sich an den gesetzlichen Rahmenbedingungen auf Bundesebene für die Kindertagesbetreuung in absehbarer Zukunft nichts Wesentliches ändern wird. Für die Landesebene bleibt zu hoffen, dass es dem Bundeselternvertretung der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege e.V. gelingt, seine Forderung durchzusetzen, „dass die Elternvertretungen Teil der Kindertagesstättenförderungsgesetze in den Bundesländern werden und als solche gesetzlich verankert sind. Und mehr noch, die Mitwirkungsrechte der Eltern müssen darin verbindlich beschrieben sein“ (BEVKi 2014). Eine wirksame Elternvertretung in gewählten Gremien bedarf nämlich in erster Linie gut ausformulierter rechtlicher Vorgaben auf Länderebene. Aber auch finanzielle Mittel müssen zur Ver-

fügung gestellt werden, die eine bessere Vernetzung auf allen Ebenen als Voraussetzung wirksamer Interessenvertretung gewährleisten.

Für die Praxis müssen dringend Veränderungen angebahnt werden, die den geltenden gesetzlichen Normen entsprechend eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern im Elementarbereich ermöglichen. Im Einzelnen betrifft dies die Optimierung der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte durch Curricula, die die Lehrinhalte hinsichtlich Erziehungs- und Bildungspartnerschaft spezifizieren und die zu erwerbenden Kompetenzen ausweisen. Dazu gehören auch die Qualitätssicherung durch Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte sowie regelmäßige Inter- und Supervisionen. All dies erfordert strukturelle, personelle und finanzielle Verbesserungen. Und: Damit Eltern ihre Aufgaben selbstbestimmt und verantwortlich wahrnehmen können, müssen sie, dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit entsprechend, ressourcenorientiert gestärkt werden.

5 Fazit | Die Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Stellung der Eltern in der institutionellen Kindertagesbetreuung und der Blick in die Praxis zeigen, dass es eine Reihe von Hürden zu überwinden gilt, wenn der Anspruch einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern eingelöst werden soll. Schon die einschlägigen Gesetze weisen Widersprüche entweder in Bezug zueinander oder sogar in sich selbst auf. So bezieht sich zwar das KJHG bezüglich der Rechte von Eltern an exponierter Stelle auf das GG, deren Status aber wird spätestens bei der Umsetzung des KJHG in Landesrecht, wie am Beispiel Baden-Württemberg gezeigt wurde, wieder durch die Rechte relativiert, die den Trägern eingeräumt werden. Abhilfe könnte durch ein explizites Austarieren des Verhältnisses beider Rechteinhaber geschaffen werden.

Hinsichtlich des Bildungsauftrags an die Elementarpädagogik, der seinen Niederschlag in den Bildungsplänen der Länder gefunden hat, stellt sich die Frage, ob der elterliche Gestaltungswille darin angemessen berücksichtigt wird. Die Erschwernisse, denen Elternvertretungen ausgesetzt sind, lassen Zweifel daran zu. Ähnliches gilt für die pädagogischen Konzeptionen. Die widrigen Umstände, unter denen Elternvertretung stattfindet, lösen Befremden aus in Anbetracht der Rechtslage und im Vergleich zu der im

Bildungssystem durch das Schulrecht elaborierten und institutionalisierten Elternbeteiligung. Denn im Elementarbereich gibt es keine analog zu den im Bildungssystem geltenden Einschränkungen der elterlichen Rechte.

Eine Quelle der Missachtung der Elternrechte stellt auch die in der Sozialen Arbeit gepflegte Distanziertheit gegenüber gesetzlichen Normen dar. Diese führt in ein Reflexionsdefizit mit der Folge für die Praxis, dass nicht im Sinne der Leistungsberechtigten agiert wird. Eltern sind in der Regel intuitive Erzieher und Bildner ihrer Kinder und verfügen als solche in unterschiedlichem Maß über Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten, auch was die Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten anbelangt. Pädagogische Fachkräfte lassen sich dadurch verführen, einen defizitorientierten Blick auf diese zu richten und Eltern gegenüber entsprechend belehrend aufzutreten. Dies leistet gerade in Zeiten exzessiver institutioneller Kindertagesbetreuung einer Entfremdung von Eltern und ihren Kindern Vorschub, und die Kinder verlieren damit ihre prominentesten Anwälte.

Tatsächlich gehörte es zum Arbeitsauftrag der pädagogischen Fachkräfte, Eltern darin zu unterstützen und gegebenenfalls zu befähigen, ihre Rechte und Pflichten wahrzunehmen und eine stabile Bindung zu ihren Kindern zu entwickeln und zu pflegen. Wann, wenn nicht in diesem frühen Stadium von Elternschaft, soll der Grundstein zur Übernahme der Verantwortung für die eigenen Kinder gelegt werden, auch und gerade, wenn sie fremdbetreut werden? Diese Verantwortung umfasst auch den Schutz der Kinder vor einer ungebührlichen Instrumentalisierung für die Interessen der globalisierten Wirtschaft, die hinter der verbreitet einseitigen Ausrichtung frühkindlicher Bildung auf den kognitiven Bereich erkennbar ist.

Soziale Arbeit sollte also das ihr zugrunde gelegte Recht angemessen in den Fokus nehmen, denn dieses bildet in erheblichem Maß die normative Basis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, von der aus von den pädagogischen Fachkräften die Handlungsräume im Sinne ihrer Klientinnen und Klienten eröffnet und gestaltet werden können. Festzuhalten bleibt, dass die hier vorgetragenen Befunde zur Kindertagesbetreuung die These bestätigen, dass elterliche Rechte missachtet oder schleichend ausgehöhlt werden.

Jutta Eva Hagendorff ist Diplom-Pädagogin und Mediatorin. Sie war Dozentin für das Lehrgebiet Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an der Dualen Hochschule Stuttgart.
E-Mail: j.e.hagendorff@gmx.de

Literatur

BEVKi – Bundeselternvertretung der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege: BEVKi-Gründungspapier. In: <http://www.bevki.de/bevki-gruendungspapier/#2> (veröffentlicht 2014, abgerufen am 6.7.2016)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht. In: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/Achter-familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Deutscher Bundestag, Drucksache 17/9000 vom 15.3.2012, abgerufen am 11.7.2016)

Diskowski, Detlef: Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11/2008, S. 47-61

Diskowski, Detlef: Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung. Fremdkörper in den Rechts- und Verantwortungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Osnabrück 2012

Engel, Hartmut; Holfelder, Wilhelm: Kindergartenrecht in Baden-Württemberg. Kindergartenengesetz und Kindergartenfachkräftengesetz mit den wichtigsten Nebenbestimmungen. Stuttgart u.a. 2003

Engemann, Christa: Eckpunkte zur Weiterentwicklung und Modifizierung des Orientierungsplans. Vorgabepapier. In: http://www.kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Eckpunktepapier-Weiterentwicklung-Orientierungsplan.pdf (veröffentlicht im Oktober 2008, abgerufen am 19.7.2016)

Fieseler, Gerhard: Recht und Soziale Arbeit. Eine Grundlegung. In: Sozial Extra 11/2004, S. 6-17

Hagendorff, Jutta E.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Eine theoretische Fundierung des Begriffs als Basis professionellen Handelns. In: Soziale Arbeit 12/2014, S. 442-449

Herrmann, Ines: Der Kindergarten aus der Sicht der Eltern. Eine empirische Fragebogenstudie zu parentalen Orientierungen gegenüber Einrichtungen des Elementarbereiches in Ost- und Westdeutschland. Aachen 2007

Lakies, Thomas: Kommentar zu den §§ 22-26 SGB VIII, Kinder und Jugendhilfe. In: Mündler, Johannes (Hrsg.): Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Baden-Baden 2012

Lorenz, Walter: Soziale Arbeit in Europa. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München 2011

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Richtlinien des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit und Soziales über die Bildung und Aufgaben der Elternbeiräte nach § 5 des Kindertagesbetreuungsgesetzes. In: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/>

get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/bek-70.pdf (veröffentlicht 2008, abgerufen am 6.7.2016)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan. Für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau 2014

Proksch, Roland: Mediation im Kinder- und Jugendhilferecht. Praktische Umsetzung. Lehr-Skript. Hagen 2006

Renz-Polster, Herbert: Die Kindheit ist unantastbar. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen. Weinheim 2014

Reyer, Jürgen: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler 2002

Reyer, Jürgen: Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim 2015

Richter, Ingo: SGB VIII – Kommentare vor den Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfepolitik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/2007, S. 230-240

Rixen, Stephan: Soziale Arbeit – ein rechtliches Risiko? Fehler in der Sozialen Arbeit als juristisches Problem. In: Sozial Extra 9-10/2007, S. 37-40

Roth, Xenia: Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau 2010

Ruppig, Iris: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen – Sichtweisen von Erzieherinnen. In: KiTa aktuell BW 6/2013, S. 149-151

Stange, Waldemar: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar u.a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012

Textor, Martin R.: 25 Jahre Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick. In: www.kindergartenpaedagogik.de/2174.pdf (veröffentlicht 2011, abgerufen am 11.7.2016)

Tietze, Wolfgang u.a. (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin 2012 (<http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>; abgerufen am 11.7.2016)

Viernickel, Susanne u.a.: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin 2013 (http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf; abgerufen am 11.7.2016)

Wiesner, Reinhard (Hrsg.): SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe. München 2006

Wiesner, Reinhard: Praxisforschung und Kinder- und Jugendhilferecht. In: Maykus, Stephan (Hrsg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden 2010

Wiesner, Reinhard (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar. München 2015