

2. Soziale Arbeit in der Kita

Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit definiert Soziale Arbeit wie folgt:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden.“ (DBSH 2016: 2)

Dabei handelt es sich um eine sehr weitreichende Definition als gemeinsame Grundlage der Disziplin und Profession weltweit (vgl. DBSH 2016: 1). Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung in Deutschland für die Soziale Arbeit in Theorie und Praxis hat. Eine Literaturrecherche bietet nur wenig Ergebnisse zu diesem Thema. Es finden sich zwei Bachelor- und eine Masterarbeit (vgl. Lamprecht 2018; Wirnsberger 2014; Beygang 2009)², die sich mit den aktuellen -vor allem in der Praxis stattfindenden – Entwicklungen der Sozialen Arbeit in der Kita bzw. der Kita-Sozialarbeit befassen und auf die im Kapitel 2.4. noch genauer eingegangen wird.

Eine interessante Aussage zum Verhältnis von der Kindertagesbetreuung und der Sozialen Arbeit findet sich bei Renate Thiersch. Die

2 Von den benannten Arbeiten ist nur eine der Bachelorarbeiten in Deutschland veröffentlicht worden. Die beiden anderen Arbeiten wurden in Österreich herausgegeben, beziehen aber inhaltlich zum Teil Erfahrungen aus Deutschland mit ein.

Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik schreibt in einem Artikel wie folgt:

„Das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung... hat innerhalb der Sozialen Arbeit eine besondere Stellung. Es ist das größte Handlungsfeld der Jugendhilfe, sowohl in Bezug auf die „betreuten Adressat*innen“ als auch auf die dort beschäftigten Professionellen. Es steht aber mit seinen eigenständigen Entwicklungen und Traditionen eher am Rande der Sozialen Arbeit.“ (Thiersch R. 2020: 179f)

Ausgeführt sind ihre Thesen in einem Buch zur Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, herausgegeben von ihrem Mann Hans Thiersch. Er ist ein seit 2002 emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik und hat in den 70er Jahren das Konzept der Lebensweltorientierung entwickelt. (vgl. Thiersch 2020: 16). Dieses Theoriekonzept wird im Kapitel 2.2. genauer beleuchtet, gerade weil es sich auch auf das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung bezieht, somit besonders anschlussfähig an die Praxis erscheint und interessante Hinweise zum Verhältnis von Kindertagesbetreuung und Sozialer Arbeit liefert. Im Folgenden werde ich zunächst auf die von Renate Thiersch angesprochenen und oben zitierten „eigenständigen Entwicklungen und Traditionen“ des Handlungsfeldes der Kindertagesbetreuung in Deutschland eingehen.

2.1. Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland

Kindertageseinrichtungen werden heute meist als Bildungseinrichtungen bezeichnet, sind aber formal nicht Teil des Bildungssystems, sondern der Kinder- und Jugendhilfe.

Historisch lassen sich zwei Motive für die Entstehung der Kindertageseinrichtung ausmachen: ein sozialfürsogerisches und ein bildungspolitisches Motiv. So gilt als erste deutsche Kindertageseinrichtung eine 1802 gegründete „Aufbewahrungsanstalt“ für Kinder bis zum vierten Lebensjahr, deren Familien in der Sommersaison auf dem Feld gearbeitet haben. Dieser Bedarf erhöhte sich durch die wachsende Erwerbstätigkeit der Mütter, bedingt durch eine im 19. Jahrhundert aufkommende Massenarmut. Um zu vermeiden, dass Kinder den ganzen Tag ohne Aufsicht blieben, setzten sich Angehörige der bürgerli-

chen Schichten für die Gründung von Kindertageseinrichtungen als Nothilfefunktion ein, mit dem Ziel die Kinder vor möglichen Gefahren zu schützen. (vgl. Franke-Meyer 2016: 3f.) Unabhängig von der Armut oder dem Schutzbedarf der Kinder und deren Familien entwickelte Friedrich Fröbel in den 1830er Jahren Spiel- und Beschäftigungsanstalten, die er als Kinder-Garten bezeichnete. Seine besondere Aufmerksamkeit galt den Bildungsprozessen des Kindes durch das kindliche Spiel und der Herzensbildung. Somit verstand Fröbel den Kindergarten als frühkindlichen Bildungsort und als Modellspielstätte für Mütter mit ihren Kindern. Die Mütter sollten die Bedeutung des Spiels erkennen und mit ihren Kindern Spielen lernen. Diese Wertschätzung des kindlichen Spiels war für die damalige Zeit sehr außergewöhnlich. Die vorherrschenden Ziele der Erziehung waren Unterordnung und Gehorsam. Das Spiel war somit bestenfalls eine Belohnung für geleistete Arbeit. (vgl. Franke-Meyer 2016: 5f.)

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts standen demnach familienunterstützende Nothilfeeinrichtungen, die ganztägig geöffnet und meist in konfessioneller Trägerschaft waren, den Kindergärten von Fröbel gegenüber, die nur wenige Stunden am Vor- und am Nachmittag geöffnet hatten, und die er als frühkindliche Bildungseinrichtungen auch in Vorbereitung auf die Schule verstand. In Preußen kam es 1851 zu einem Kindergartenverbot, weil die Arbeit Fröbels als Gefährdung der staatlichen und öffentlichen Ordnung eingeschätzt wurde. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer Annäherung des mittlerweile gegründeten Fröbelverbands und den konfessionellen Trägern. Die Fröbelpädagog:innen ließen den Gedanken des Kindergartens als Teil des Bildungssystems fallen. Der Kindergarten als familienunterstützendes Betreuungssystem gewann an Bedeutung und es setzte sich eine eigenständige Kindergartenpädagogik, in bewusster Abgrenzung zur Schule, durch. 1922 wurde die traditionelle Fürsorgefunktion der Kindertageseinrichtung im Reichswohlfahrtsgesetz, dem Vorläufer unseres heutigen Kinder- und Jugendhilfegesetzes, festgeschrieben. (vgl. Franke-Meyer 2016: 8f.)

Erst in der bildungspolitischen Aufbruchphase der 1960er und 1970er Jahre wurde eine Anbindung an das Schulsystem neu diskutiert und ein Bildungsauftrag im Sinne der Schulvorbereitung durch Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1970 faktisch festge-

schrieben (vgl. Frank 2020: 25). So kommt es zur Verabschiedung von Kindertagesstätten-Gesetzen, die z.B. die Finanzierung, die Ausstattung und den Ausbau der Kitas auf Länderebene regeln und damit mehr Verbindlichkeit schaffen. Der jetzt oft als Elementarbereich des Bildungssystems bezeichnete Bereich der Kindertagesstätten bleibt aber in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe und somit der öffentlichen Fürsorge. Betrieben werden sie von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (Städte, Gemeinden, Kreise) und Trägern der freien Jugendhilfe (Kirchengemeinden, Wohlfahrtsverbände) nach dem Prinzip der Subsidiarität (Nachrangigkeit), d.h. die öffentliche Jugendhilfe stellt erst dann Angebote zur Verfügung, wenn sie nicht von freien Trägern abgedeckt werden. Dies hat eine Vielfalt der Trägerlandschaft und deren Konzeptionen zur Folge. (vgl. Franke-Meyer 2016: 11)

Anders war die Entwicklung in der DDR. Hier gehörte der Kindergarten zum Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Volksbildung und galt als erste Stufe des sozialistischen Schulsystems (vgl. Frank 2020: 25). Seit 1968 gab es einen einheitlichen und verbindlichen Bildungs- und Erziehungsplan mit klaren staatlichen Zielvorgaben. Somit konnte sich auch – anders als in der BRD – keine Träervielfalt und auch keine konzeptionelle Vielfalt bei den Kindertagesstätten entwickeln. Um die Kinder auf die Schule vorzubereiten und um die Mütter an der sozialistischen Produktion zu beteiligen, gab es ein vollständig ausgebautes System der Kinderbetreuung von der Kinderkrippe, die dem Gesundheitswesen zugeordnet war, über den Kindergarten bis zum Hort. (vgl. Franke-Meyer 2016: 10)

2004 wurden alle Bundesländer der BRD durch einen Beschluss der Jugendminister in Kooperation mit den Kultusministern dazu aufgefordert, elementarpädagogische Bildungs- und Erziehungspläne zu entwickeln. Ursächlich dafür war vor allem das Ergebnis der Pisa Studie vom Dezember 2001. Diese internationale Schulleistungsuntersuchung, die im Jahr 2000 mit 5.000 15-jährigen Schüler:innen an 219 Schulen durchgeführt wurde, brachte für Deutschland ein desaströses Ergebnis hervor. In der Folge legten innerhalb kürzester Zeit alle Bundesländer Bildungspläne für Tageseinrichtungen für Kinder vor. Anders als in der DDR sind sie als Orientierungshilfen zur pädagogischen Gestaltung der frühkindlichen Bildungsarbeit mit Empfehlungscharakter ge-

dacht. So weisen die vorgelegten Bildungspläne erhebliche Unterschiede, aber auch einige Gemeinsamkeiten auf. Der Bayerische Plan aus dem Staatsinstitut für Frühpädagogik sieht das Kind als Akteur:in in seinem gesellschaftlichen Umfeld. Weniger vom Kind aus und mehr vor dem Hintergrund institutioneller Gegebenheiten sind die Bildungspläne in Sachsen-Anhalt und in Mecklenburg-Vorpommern entwickelt. Dabei geht es sehr stark darum, wie die Kita in das Bildungswesen eingebunden werden kann, und darum, die Kinder schulfähig zu machen. (vgl. Eibeck 2005: 1f.) Allerdings ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz ein so verstandener Bildungsauftrag nicht explizit formuliert. Im § 22 (3) SGB VIII heißt es:

„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

So definiert der Gesetzgeber als Aufgabe für die Kindertagesstätten neben Erziehung und Betreuung zwar auch die Bildung, aber ohne sie in direkten Bezug zur Schule zu setzen. Das Berliner Bildungsprogramm z.B. fußt auf dem in jahrzehntelanger Praxis und Forschung entwickelten Situationsansatz. Dabei liegt dem Bildungsbegriff ein weitreichendes Bildungsverständnis zugrunde. So heißt es im Berliner Bildungsprogramm:

„Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als lebenslangen Prozess. Sich ein Bild von der Welt machen beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt zu machen – Eigenverantwortung entwickeln
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen – sich solidarisch in die Gemeinschaft einbringen
- das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden – Welt gemeinsam mit anderen verantwortlich mitgestalten.“ (Preissing 2014: 13)

Dieses Bildungsverständnis stellt einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Familien her. Bildung und Erziehung wird als ganzheitlicher Prozess verstanden, an dem Eltern, pädagogische Fachkräfte und das Kind

aktiv beteiligt sind. Hier zeigen sich Parallelen zum Bildungsbegriff von Hans Thiersch im Zusammenhang mit seinem Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, in dem es heißt: „Bildung meint, zunächst und in einem ganz allgemeinen Sinn genommen, die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt“ (Thiersch 2020: 115).

Der Umgang mit Heterogenität, Diversität und mit den Fragen der Inklusion, wie die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit sind demzufolge wichtige Themen und Herausforderungen in den Kitas. Sie können nicht unabhängig von den Familien, deren Lebenswelten und dem sozialen Umfeld, in dem sich die Kita und die Familien befinden und bewegen, betrachtet werden. Dementsprechend gibt es seit einigen Jahren Ansätze die Kitas konzeptionell zu erweitern, z.B. indem sich Kindertagesstätten zu Familienzentren entwickeln und sich im Sozialraum³ vernetzen (vgl. Schubert et al. 2020: 650f.). Eltern und Kinder tragen ihre Alltagsrealität in die Einrichtung hinein. Kitas sind keine Schonräume, in denen die Kinder fernab – auch von möglicherweise schwierigen Lebensbedingungen – pädagogisch betreut werden. Diese Themen sind zudem abhängig von gesamtgesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und Interessen. Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung sind demnach mit durchaus unterschiedlichen und auch sich widersprechenden Ansprüchen verbunden. Gerade wenn es darum geht, wie soziale Ungleichheiten in der frühen Kindheit bewertet werden und wie darauf reagiert werden soll, um mehr Chancengerechtigkeit herzustellen, wirken nicht nur bildungspolitische Interessen und Argumente der Fürsorge auf mögliche Maßnahmen der Prävention und Kompensation ein, „sondern auch familien-, frauen-, arbeitsmarkt- wie auch wirtschaftspolitische Motivstränge“ (Baader et al. 2011: 5).

Auch für die soziale Arbeit hat das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Tatsache, dass Kinder immer mehr Zeit in Institutionen verbringen und immer

3 Von dem Begriff Sozialraum gibt es keine allgemein anerkannte Definition. So werden individuelle Lebenswelten, Wohngebiete oder auch Zuständigkeitsgebiete von Institutionen als Sozialräume bezeichnet. Noack unterscheidet für den Bereich der Jugendhilfe den Begriff des Lebensraums als räumliche Dimension individueller Lebenswelten und den Begriff des Sozialraums als ein Raum, wo Menschen intensiv und häufig miteinander interagieren (vgl. Noack 2021: 50).

weniger im familiären Kontext, führe zu einer Vergesellschaftung von Kindheit (Thiersch R. 2022: 179). Dies habe zur Folge, dass die Institutionen selbst zu förderlichen Lebenswelten für die Familien werden müssen. Um zwischen den unterschiedlichen Motivsträngen, die auf die Kindertagesbetreuung einwirken, nicht an Bedeutung zu verlieren, sollten Konzepte der Sozialen Arbeit in der Frühpädagogik eine wichtige Orientierung bieten. Dies bestätigt Renate Thiersch und baut gleichzeitig eine Brücke zur Jugendhilfe, der die Kindertagesbetreuung nach wie vor angehört:

„Darüber hinaus bietet das Konzept [der Lebensweltorientierung] durch seine Herkunft aus der Sozialpädagogik den frühpädagogischen Fachkräften eine gute Basis für eine bessere Verständigung zwischen der Kindertagesbetreuung und Jugendhilfe. Nachdem sich die Frühpädagogik ausführlicher mit Bildungskonzepten und der Kooperation mit dem schulischen Sektor auseinandergesetzt hat, erscheint es uns sinnvoll, die frühpädagogische Arbeit wieder stärker mit sozialpädagogischen Konzepten zu fundieren“. (Thiersch/Weiß 2016: 75)

2.2. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in der Kindertagesbetreuung

Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten in Theorie und Praxis immer mehr durchgesetzt und bestimmt auch aktuell Standards der Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 2016: 24). Es

„betont, dass der Ausgang aller sozialen Arbeit in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der Adressat_innen und ihren Bewältigungsanstrengungen liegt, dass – zum zweiten – dieser Alltag in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine Ressourcen im Horizont des Projekts sozialer Gerechtigkeit verstanden und im Hinblick auf einen gelingenderen Alltag stabilisiert, verändert und neu strukturiert werden muss“. (ebd.)

Dabei sieht die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Adressat:innen nicht als „besondere Menschen stigmatisiert, sie sieht sie unter den ihnen zugemuteten, besonderen Bedingungen“ (Thiersch 2020: 89). Thiersch nennt folgende Struktur- und Handlungsmaximen als maßgeblich für die Umsetzung des Konzepts (vgl. Thiersch 2020: 119ff.):

Alltagsnähe:

Das meint die Präsenz der Sozialen Arbeit in der Lebenswelt der Adressat:innen. Sie macht sich durch niedrigschwellige Erreichbarkeit aus und stellt einen ersten Zugang zu Hilfen dar. Sie kann in vielen Konstellationen Unterstützung bieten, oder sie kann bzw. muss auf spezialisiertere Angebote verweisen.

Regionalisierung, Sozialraumorientierung:

Die Soziale Arbeit sieht und nutzt die im Sozialraum liegenden Ressourcen wie gegenseitige Unterstützung und Alltagsolidarität. Zu diesen Ressourcen können die weitere Familie, die Verwandtschaft und Nachbarn gehören wie z.B. bei der Umsetzung des Familienrats. Dazu können auch Vereine oder andere soziale Institutionen zählen. Menschen müssen Zugang zu ihrer eigenen Lebenswelt und den Sozialraum erfahren, um die Ressourcen nutzen zu können. Thiersch betont, dass dafür schon im Kindergarten durch Unternehmungen in die nähere Umgebung erste nötige Grundlagen für die Kinder gelegt werden. Zudem eröffnen die sozialen Medien den Zugang zu einem weiteren, den virtuellen Raum.

Prävention:

Sie ist das Ziel aller Sozialen Arbeit. „Sie will Menschen befähigen, Herausforderungen in den Möglichkeiten und Bedrohungen einer prinzipiell offenen Zukunft möglichst gut zu bewältigen“ (Thiersch 2020: 128). Dabei wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden. Die primäre Prävention zielt auf einen stabilen Alltag, um Belastungen grundsätzlich aushalten und bewältigen zu können. Die sekundäre Prävention bezieht sich auf absehbare Heraus- und Überforderungen und versucht diese aufzufangen, wie sie z.B. bei anstehenden Übergängen oder einschneidenden Veränderungen im Lebenslauf entstehen können. Die tertiäre Prävention zielt auf Hilfen, die nach Belastungen notwendig werden, um den Weg in einen stabilen Alltag zu finden und zu festigen.

Integration, Inklusion:

Sie sind, laut Thiersch, als Maximen der Soziale Arbeit selbstverständlich und im Grundgesetz festgelegt. Sie müssen aber „in unserer durch Ungleichheiten bestimmten Gesellschaft gegen Widerstände ausgewiesen und durchgesetzt werden (Thiersch 2020: 132).“ Dabei geht es um die Teilhabemöglichkeiten aller Menschen an der Normalität des Alltags. Es geht um das Recht auf Gleichheit, das mit der Anerkennung von Verschiedenheit einhergeht. Auch hier nennt Thiersch ein Beispiel aus der Kindertagesbetreuung. Er erläutert, dass es „common sense“ sei, dass der Kindergarten bedeutend sein kann,

„um Kindern aus verelendeten Verhältnissen den Zugang zum Lernen und den später auf sie zukommenden Anforderungen der Gesellschaft zu öffnen (...) Daneben fehlen aber oft Angebote, in den alltäglichen Lebenswelten der Familien in ihren Überlastungen, um die ja oft gegebene Fremdheit zur hiesigen Kindergartenwelt zu überwinden“ (Thiersch 2020: 138).

Es brauche zusätzliche Angebote der sozialen Arbeit wie Beratung zur Unterstützung einer familialen Alltagsbildung, um von den Angeboten des Kindergartens profitieren zu können.

Partizipation:

Sie gilt als ein Grundprinzip der demokratischen Gesellschaft und zielt auf Mitbestimmung, Teilhabe und Mitgestaltung der Lebensverhältnisse. Für die Soziale Arbeit bedeutet das, dass sie Wege und Lösungen gemeinsam aushandelt. Die Ressourcen der Adressat*innen wie z.B. Lebensalter und Lebenslagen müssen hierbei berücksichtigt werden, weil die Gefahr besteht, sie unter der Vorgabe der Partizipation in ihrer Eigenart nicht ernst zu nehmen und zu übergehen oder gar zu bevormunden. Partizipation konkretisiert sich im Alltag von pädagogischen Institutionen für die Kinder z.B. im Rahmen von ritualisierten Kinderrunden.

Einmischung (Vernetzung, Kooperation):

Zwei Ebenen sind dabei bedeutsam. Zum einen vertritt die Soziale Arbeit ihre Adressat:innen, indem sie ihre eigene professionelle Ex-

pertise in Netzwerken mit anderen Professionen einbringt und zur nötigen fachlichen und sozialpolitischen Auseinandersetzung anregt. Zum anderen unterstützt sie die Adressat:innen und ermutigt sie zur Durchsetzung ihrer Ansprüche und Interessen, u.a. auch, indem sie sie untereinander vernetzt und die Erfahrung der Gemeinsamkeit fördert.

„Ein solches Netz stützt die -vielleicht ja allzu verwegene -Hoffnung, dass sich in diesem Zusammenspiel belastbar kooperierende Aktivitäten ergeben, die mit je unterschiedlichen Kompetenzen an dem gemeinsamen Ziel der Verbesserung der Lebensverhältnisse arbeiten. Eine solche Kooperation wird am ehesten der Komplexität in den Bewältigungsaufgaben in der Lebenswelt der Adressat*innen gerecht“ (Thiersch 2020: 190).

Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit konkretisiert sich in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern. Renate Thiersch und Beate Weiß haben untersucht, was das Konzept für die Kindertagesbetreuung bedeutet. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass die Fachkräfte die Kinder nicht nur als Kita-Kinder, sondern auch als Familienkinder sehen mit unterschiedlichen familiären Hintergründen und nachbarschaftlichen Beziehungen, und dass sie sich dementsprechend auch auf die Familien und ihre jeweiligen Lebenswelten einlassen (vgl. Thiersch R. 2020: 180). Für die konkrete Arbeit folgt daraus, dass Übergänge zwischen den Lebenswelten sensibel und bewusst begleitet werden. Dazu gehört die Eingewöhnung der Kinder in die Kita in Zusammenarbeit mit den Familien genauso wie die bewusste Gestaltung der täglichen Übergänge beim Bringen und Abholen, der gruppen- und fachkräftebezogenen Übergänge im Laufe der Kita-Zeit sowie des Wechsels zur Schule. Voraussetzung dafür ist eine enge Kooperation zwischen den Fachkräften der Kita und den Familien. Diese Zusammenarbeit wird in der Frühpädagogik häufig als Erziehungspartnerschaft bezeichnet, in der Fachkräfte und Familien als gleichwertige Partner:innen gelten und sich regelmäßig über Erziehungsvorstellungen, aber auch über Ängste und Sorgen austauschen. (vgl. Thiersch R. 2020: 181). „Lebensweltorientierung setzt dabei auf Ressourcenorientierung, die auf die Auslotung der Stärken und Potenziale der Kinder und ihres sozialen Umfeldes abzielt“ (Thiersch/Weiß 2016: 73). Im Sinne der sozialen Gerechtigkeit sei es notwendig, die Lebenslagen der Familien und deren Bedürfnisse zu erkennen und „im Modus von Anerkennung zu unterstützen“ (Thiersch/Weiß 2016: 74). Dafür ist ein niedrigschwelliger Zugang für

die Familien zu dieser Unterstützung nötig. Das erfordert zusätzliche Fachkräfte mit speziellen Kompetenzen wie z.B. die einer ressourcenorientierten Elternarbeit (vgl. ebd.).

Bei der Alltagsgestaltung in der Kita betont der lebensweltorientierte Ansatz die Aneignung der vielfältigen Lebenskompetenzen in den alltäglichen Aktivitäten, die von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder geleitet werden. Die Fachkräfte haben die Aufgabe, die Räume und den Tagesablauf so zu gestalten, dass die Kinder eine förderliche und partizipativ gestaltbare Lebenswelt vorfinden. Zudem sind gut gestaltete Beziehungen zwischen den Erwachsenen und den Kindern, aber auch den Kindern untereinander von großer Bedeutung. „Dabei geht es um die Anerkennung, Wertschätzung und genaue Wahrnehmung der lebensweltlichen Gegebenheiten“ (Thiersch R. 2020: 181). In den Gruppen sollen die Kinder die Erfahrung von selbstbestimmtem Handeln, von gemeinsamem Handeln und von Partizipationsmöglichkeiten, wie z.B. bei Kinderrunden oder Wahlmöglichkeiten bei der Alltagsgestaltung, machen können. Die Kinder werden in der Gruppe zur Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und Vorurteilen angeregt und zu einem inklusiven Miteinander inspiriert. Um die Ressourcen ihrer Nachbarschaft und des Stadtteils kennenzulernen, organisieren die Fachkräfte regelmäßige Ausflüge zu unterschiedlichen Einrichtungen wie Spielplätze und Bibliotheken. Die Kinder wiederum zeigen der Gruppe ihre Lieblingsorte oder solche Orte, die sie nicht mögen. (vgl. Thiersch R. 2020:182) Die Ressourcen im Umfeld der Kita an die Kinder und deren Familien vermitteln zu können, setzt voraus, dass die Kita gut vernetzt ist und mit anderen Institutionen kooperiert. Im Sinne der beschriebenen Handlungsmaxime von Einmischung und Kooperation, braucht es zudem Engagement z.B. in der Quartiersentwicklung und politische Mitarbeit in entsprechenden Gremien wie dem Jugendhilfeausschuss, um kinder- und familienpolitische Entwicklungsaufgaben zu fördern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der lebensweltorientierte Ansatz in seiner Alltags- und Ressourcenorientierung mit vielen aktuellen frühpädagogischen Konzepten übereinstimmt und zudem ein zusammenhängendes Theoriekonzept mit einer besonderen Akzentuierung auf die sozialräumlichen und sozialpolitischen Aspekte bietet (vgl. Thiersch/Weiß 2016: 74f.).

2.3. Anforderungen an die Fachkräfte

Wie beschrieben hat die Kindertagesbetreuung in der Zeit nach der Pisa-Studie seit den 2000er Jahren eine rasante Entwicklung erfahren und es werden an sie in unterschiedlichen Bereichen hohe Erwartungen formuliert. Renate Thiersch benennt mehrere Gebiete der Expansion:

- „die Expansion der Plätze und der Betreuungszeiten
- die Erweiterungen der Inhalte der pädagogischen Arbeit, die in den Bildungsplänen der Länder etabliert werden
- die Ausweitung der Kooperationsanforderungen mit den Familien, mit den Schulen und dem Sozialraum
- die Professionalisierung und Akademisierung der Frühpädagogik und die frühpädagogische Forschung“ (Thiersch 2016: 65)

Als Ziel wird in den fachlichen Diskursen oft benannt, dass vor allem benachteiligte Familien durch die familienergänzende und familienentlastende Arbeit der Kindertagesbetreuung mehr Chancengerechtigkeit erfahren sollen. (vgl. Thiersch R. 2020: 179; Baader et al.: 4)

Damit geht ein sehr hoher Anspruch an die Professionalität der Kita-Teams einher, wie Doris Weltzien prägnant zusammenträgt:

„Sie haben die Aufgabe, gemeinsam für alltagsnahe Lerngelegenheiten zur Entwicklung, Bildung und Förderung der Kinder zu sorgen. Die alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse sollen dabei ebenso berücksichtigt werden wie die Vielfalt der sozialen, sprachlich kulturellen und familiäre Herkunft der Kinder. Die individuelle Gestaltung der Eingewöhnungsphasen und der Übergänge gehören zu weiteren anspruchsvollen Grundaufgaben des Teams. Auch sollen alle Teammitglieder vertrauensvolle Beziehungen zu Familien und institutionellen Netzwerken mit Blick auf Diversität und Inklusion, Kinderschutz und Kinderrechte aufbauen.“ (Weltzien 2020: 549).

Entsprechend sind in den letzten Jahren Programme und Handlungsinstrumente für den Bereich der Kindertagesbetreuung entwickelt worden, die inhaltlich den Maximen einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sehr nahe kommen, wie z.B. das Projekt *Kinderwelten* zur vorurteilsbewussten Erziehung von Petra Wagner (vgl. Wagner 2008) oder die *Kinderstube der Demokratie* zur Umsetzung der Partizipation von Kindern in den Kindertagesstätten von Rüdiger Hansen (vgl. Hansen

2011). Zudem ist die Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten für die Kitas verbindlich (vgl. Maywald 2019: 105).

Eine in der Fachwelt viel diskutierte Anforderung an die Fachkräfte stellt die Kooperation mit den Familien dar. Die in fast allen Bildungsplänen und auch von Renate Thiersch (s.o. Kap. 2.2.) viel beschriebene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird z.B. von Tanja Betz, Professorin für Kindheitsforschung, kritisch betrachtet, da sie darin die Gefahr eines defizitären Blicks und der Stigmatisierung sieht. Denn während Eltern einerseits zu gleichwertigen Partner:innen und zu Expert:innen ihrer Kinder erklärt werden, würde andererseits eine Einflussnahme auf sie und ihr Erziehungsverhalten angestrebt (vgl. Betz 2019: 10f).

Dieses Spannungsverhältnis muss im Sinne der Kooperation transparent gemacht werden, dabei kommt es vor allem auf eine wertschätzende Haltung gegenüber der Familie und den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung an. Das Kind soll dabei explizit als Akteur:in miteinbezogen werden. Auch das ist ein Anspruch, der in der Praxis häufig noch nicht umgesetzt wird, weil den Kindern zumeist bei der Gestaltung der Erziehungspartnerschaft keine gleichwertige Position zukommt. (vgl. Vomhof 2020: 400ff.)

Auch bei Xenia Roth, Leiterin des Referates „Kindertagesbetreuung“ in Rheinland-Pfalz, finden sich Aussagen über das Expertentum von Eltern und Pädagogischen Fachkräften. Während Eltern Experten für ihr eigenes Kind seien, bringen pädagogische Fachkräfte ihr Expertenwissen für kindliche Entwicklung im Allgemeinen und für die Bandbreite der verschiedensten Entwicklungswege ein (vgl. Roth 2014: 74f). Die Verantwortung für die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft liegt dabei bei den pädagogischen Fachkräften, denn für sie besteht ein professioneller Anspruch. Die Kindertagesstätte ist ihr Arbeitsplatz. Eltern geben einen Vertrauensvorschub, indem sie ihnen ihr Kind anvertrauen. Das Kind wiederum sollte erleben, dass Familie und Kita an seinem Wohl interessiert sind, sich einander wertschätzend begegnen und sich mit ihren Kompetenzen wechselseitig bereichern. Dabei kommt es darauf an individuell, für jedes einzelne Kind, den Begriff des Kindeswohls zu beschreiben, damit dieser nicht nur ein abstrakter Begriff bleibt. Das Kind kann und soll, seinem Entwicklungsstand ent-

sprechend, in diesen Prozess aktiv mit einbezogen werden, d.h. dass es mit seinen eigenen Bedürfnissen nicht übergangen aber auch nicht durch die Vorstellungen der Erwachsenen überfordert werden soll. So können auch zu hohe Erwartungen an die Akteurschaft der Kinder von Seiten der Erwachsenen bestehen, die ihnen evtl. gar nicht entsprechen.⁴

Roth nennt folgende Voraussetzungen für das Gelingen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: (vgl. Roth 2014: 24f)

- *Respektvolle Haltung und Wertschätzung*
- *Vorurteilsbewusste Haltung*
- *Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen*
- *Ressourcenorientierte Haltung*
- *Dialogische Haltung*
- *Bereitschaft zur Selbstreflexion*
- *Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze*

Da diese Voraussetzungen mit Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte einhergehen, werden sie im Folgenden noch genauer erläutert:

- *Respektvolle Haltung und Wertschätzung:*

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG)

Diesen klaren Erziehungsauftrag der Eltern zu achten und der Familie Wertschätzung und Respekt entgegenzubringen, ist wiederum Auftrag für die pädagogischen Fachkräfte. Das bedeutet nicht, dass unterschiedliche Erziehungsvorstellungen nicht benannt werden dürfen oder dass man sich sympathisch sein muss. Vielmehr geht es um die aktive Leistung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte, dem anderen zu begegnen, sich ihm mit Aufmerksamkeit zuzuwenden und den Vorstellungen der Eltern nicht auszuweichen oder sie zu übergehen. Das beinhaltet auch ein Recht auf das Anderssein.

4 Anregungen dazu liefert z.B. eine Studie von Britta Menzel zur Akteurschaft von Kindern in Tür und Angelgesprächen (vgl. Menzel 2021: 95f.).

– *Vorurteilsbewusste Haltung:*

Dem Anderssein oder Fremdsein offen begegnen zu können, braucht eine vorurteilsbewusste und nicht beurteilende Haltung. Es ist unrealistisch anzunehmen, dass wir Menschen ohne Vorurteile sind. Das zu wissen und auf möglicherweise diskriminierende Zuschreibungen zu achten, stellt schon eine wertvolle Basis für eine Begegnung auf Augenhöhe dar.

– *Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen:*

Unterschiedliche Lebenswirklichkeiten von Familien sollen geachtet werden. Heidi Keller spricht davon, dass wir uns das „unsichtbare Selbstverständliche“, das als Bestandteil einer Kultur definiert werden kann, deutlich machen müssen (vgl. Kärtner/Keller 2010: 361). Der eingeschränkte Blick durch die eigene „kulturelle Brille“ berge die Gefahr normativer Bewertungsmaßstäbe und eine defizitäre Einordnung von alternativen Sichtweisen. Durch die stärkere Berücksichtigung alternativer kulturspezifischer „Entwicklungspfade könnte es gelingen, Handlungsspielräume zu gestalten, die den Bedürfnissen aller gerecht werden und sich nicht nur an den normativen Vorstellungen des dominanten kulturellen Modells orientieren“ (Kärtner/Keller 2010:350). Das erfordert zum einen die Sensibilisierung für das eigene kulturelle Modell und zum anderen eine möglichst große Offenheit für andere kulturelle Modelle.

– *Ressourcenorientierte Haltung:*

Sie nimmt die Stärken und Kompetenzen des Gegenübers in den Blick. Dabei ist zu bedenken, dass eine Schwäche aus einem anderen Blickwinkel auch eine wichtige Stärke und Ressource sein kann. Es gilt also den Blick zu erweitern. Die Wahrnehmung und Benennung von Stärken bilden eine gute Basis, um weitere Stärken zu entwickeln.

– *Dialogische Haltung:*

Sie unterstützt das Ziel, in gemeinsamer Verantwortung zu handeln und die dafür notwendigen, im Einzelfall auch konfliktbeladenen Aus Handlungsprozesse zu führen. Der Diplom-Sozialarbeiter und Dialogprozess-Begleiter Johannes Schopp sieht im Dialog einen Raum für echte Begegnung. Dabei beruft er sich auf den Sozial- und Religions-

philosophen Martin Buber (1878–1965), der sich intensiv mit der Erforschung des Dialogs und der dialogischen Haltung befasst und ihre Voraussetzungen, Grenzen und Wirkungen in den Blick genommen hat.

Der zentrale Gedanke von Johannes Schopp ist dabei folgender:

„Das System, in dem um Beziehung und Bildung, Gesundheit und Potenzialentfaltung gerungen wird, braucht statt der wertenden und belehrenden eine dialogische Kultur. Eine Kultur, die es schafft, dass Erwachsene untereinander und auch Erwachsene und Kinder sich gleichwütig begegnen, sich bedingungslos schätzen und respektieren. Eine Kultur, die Bildung als Persönlichkeitsbildung versteht.“⁵

Basierend auf den dialogischen Schlüsselkompetenzen wie „von Herzen sprechen“, „radikalen Respekt zeigen“, „sich öffnen“, hat Johannes Schopp eine „Einladung zum Dialog“ mit folgenden Merkmalen formuliert:

- Jede und Jeder genießt den gleichen Respekt.
- Ich mache mir bewusst, dass meine „Wirklichkeit“ nur ein Teil der ganzen „Wahrheit“ ist.
- Ich genieße das Zuhören.
- Ich brauche niemanden von meiner Sichtweise zu überzeugen.
- Ich verzichte darauf, (m)eine Lösung über den Lösungsweg meines Gegenübers zu stellen.
- Wenn ich von mir rede, benutze ich das Wort „Ich“ und spreche nicht von „man“.
- Ich rede von Herzen und fasse mich kurz.
- Ich vertraue mich neuen Sichtweisen an.
- Ich nehme Unterschiedlichkeiten als Reichtum wahr. (Schopp 2019: 73)

Allerdings können Familien zur Einhaltung dieser Merkmale nicht verpflichtet werden. Anders als Wissen, das man lernen, oder Können, das man üben kann, müssen sich Haltungen entwickeln. Es bleibt aber die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, einen Raum für die Begegnung im Dialog zu gestalten und sie vorzuleben.

5 Verfügbar unter: <http://johannes-schopp.de/seminare/ausbildung-zur-dialogbegleitetin-modul-1-in-list-auf-sylt/> [15.12.2022]

– *Bereitschaft zur Selbstreflexion:*

Dabei geht es um die kontinuierliche Reflexion von Haltungen und Wahrnehmungsmustern, die das pädagogische Handeln der Fachkräfte beeinflussen. Die Selbstreflexion unterstützt, sich neuen Perspektiven zuzuwenden und Beziehung zu gestalten.

– *Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze:*

Bei systemischen Betrachtungsweisen geht es darum, sich anderen, möglicherweise auch fremden oder ungewohnten Perspektiven zu nähern.

„Systemisches Denken befreit von dem Anspruch, das Gegenüber, richtig einzuschätzen’ und fordert den Anspruch, sich für das Gegenüber zu interessieren (...) In Situationen, in denen pädagogische Fachkräfte mit dem Verhalten von Kindern oder Eltern nicht einverstanden sind, können sie dennoch deren Selbstwert fördern, wenn sie davon ausgehen, dass es einen Sinn hinter diesem Verhalten gibt und versuchen, diesen Sinn aus der Perspektive der Betroffenen zu verstehen“ (Roth 2014: 56f).

Die hier beschriebenen professionellen Haltungen gegenüber den Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner:innen entsprechen der Grundhaltung gegenüber dem Kind in der pädagogischen Praxis. Letztlich handelt es sich um Haltungen, die menschliches Zusammenleben fördernd beeinflussen. Grundlegend dabei ist ein verändertes Verständnis von Einflussnahme. Wie von Tanja Betz kritisiert, darf es nicht darum gehen, dass Fachkräfte einseitig auf Eltern und deren Erziehung Einfluss nehmen, sondern dass alle beteiligten Akteur:innen sich „gegenseitig und ressourcenorientiert in ihren Kompetenzen stärken“ (Vomhof 2020:408). Eine so verstandene Zusammenarbeit mit den Familien bietet sowohl Raum für unterschiedliche Perspektiven auf das Wohl des Kindes als auch für die unterschiedlichen Kompetenzen und Voraussetzungen aller Beteiligten, und bezieht zudem die Kinder als Akteur:innen mit ein. So schreibt Tanja Betz selbst, dass viel zu selten gefragt wird „was Partnerschaft für Fachkräfte, für Eltern und für Kinder bedeutet und inwiefern es im Alltag realisiert werden sollte“ (Betz 2019: 13). Im Dialog sei es möglich, miteinander auszuhandeln, wie eine Zusammenarbeit aussehen kann und dabei die Perspektive aller Beteiligten-auch die der Kinder-mit einzubeziehen.

Die Aufgabe von den Fachkräften besteht darin, die Prozesse zu initiieren und die Familien zu einer so verstandenen Zusammenarbeit einzuladen.

Diese Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte sind für sie aber mit großen Herausforderungen verbunden, die zum Teil Verunsicherungen und Sorgen bei ihnen hervorrufen können. Zusätzlich können Haltungen, auch wenn sie von der Profession her erwartet werden, nicht immer als gegeben vorausgesetzt werden.

Mienert und Vorholz stellen in diesem Zusammenhang noch andere Faktoren heraus, z.B. dass viele Erzieher:innen sich ursprünglich für den Beruf entschieden hätten, um mit Kindern zu arbeiten, und eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern eher scheuen. So sei es z.B. eine Sorge von Erzieher:innen, individuell auf jedes Kind und alle Eltern eingehen zu müssen. Denn je intensiver der partnerschaftliche Austausch, umso individueller wird auch der Blick auf jedes Kind und seine Lebenswelt. Dafür fehlen aber im Alltag oft Zeit und Raum. Eine weitere Sorge von Erzieher:innen, die Mienert und Vorholz herausarbeiten, ist, dass erziehungspartnerschaftliches Zusammenarbeiten auch bedeuten kann, Einblicke in schwierige Lebensumstände der Familien, problematische Biografien und große private Belastungen zu bekommen, die die Erzieher:innen überfordern. (vgl. Mienert/Vorholz 2007b: 14f) Dies kann zur Folge haben, dass an Berührungspunkten mit den Familien, bei denen die Chance besteht in einen Austausch zu möglichen Hilfebedarfen der Familie zu kommen, diese aus Sorge vor der Überforderung von den pädagogischen Fachkräften nicht aufgegriffen wird.

Mit diesem Thema setzt sich auch Martin Textor auseinander. Er hat am Staatsinstitut für Frühpädagogik mehrere Projekte zur Elternarbeit konzipiert, wissenschaftlich begleitet und das Kapitel zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Bayrischen Bildungsplan erstellt. In seinem Fachartikel „25 Jahre Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick“ stellt er Folgendes heraus:

„Erzieher/innen übernehmen zunehmend Beratungsaufgaben – insbesondere, wenn Eltern Erziehungsschwierigkeiten erleben oder ihre Kinder verhaltensauffällig sind, aber auch bei anderen Familienproblemen. Da ihre zeitlichen Ressourcen für solche Gespräche und ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet begrenzt sind, werden viele hilfebedürftige Kinder bzw.

beratungsbedürftige Eltern an Frühförder- oder Erziehungsberatungsstellen weitervermittelt. Aber das ist schon alles“ (Textor 2011: 3).

Außerdem würden Familien aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Zeitmangel) und Barrieren (z.B. fehlendes Vertrauen), externe Einrichtungen nicht aufsuchen. Er fordert deswegen einen möglichst barrierefreien Zugang zu elternbildenden- und beratenden Angeboten.

„In all diesen Konstellationen benötigen Kindertageseinrichtungen nicht nur bessere Rahmenbedingungen, sondern auch die Unterstützung durch spezialisierte Fachkräfte. (...) Dies ist dann der Fall, wenn sie in den Räumen der Kindertageseinrichtungen angeboten werden und sich mit dem Bringen bzw. Abholen des Kindes verbinden lassen“ (Textor 2011: 4).

Im Weiteren führt er aus, dass Kitas nur sehr wenig in Gremien vertreten sind, wo Kontakte und Fragen zur Vernetzung und Kooperation mit anderen sozialen und gesundheitlichen Diensten vertieft werden. Eine Vernetzung im Lebens- und Sozialraum wird aber in den Bildungsplänen aller Bundesländer für die Kindertageseinrichtungen als grundlegende Aufgabe formuliert.⁶

Als Beispiel zitiere ich im Folgenden aus den Hamburger Bildungsempfehlungen:

„Die Öffnung der Kindertageseinrichtung nach außen, ihre vielfältigen Netzwerke mit anderen Institutionen und Initiativen, Kooperationen von Kitas mit Schulen sowie anderen kulturellen, sozialen Einrichtungen, Vereinen, Verbänden, Beratungsstellen etc. bilden die Grundlage dafür, dass Kinder und ihre Familien sich als Teil einer Gemeinschaft erfahren können und ihren Lebens- und Sozialraum aktiv mitgestalten“ (Preissing 2012: 11).

Hier finden sich wieder Parallelen zum Lebensweltorientierten Ansatz. So unterstreicht Renate Thiersch, dass es, um lebensweltlich arbeiten zu können, auch unter sozialräumlichen Aspekten wichtig sei, das Personal in den Kitas entsprechend der Bedarfe zu spezialisieren und vor allem gut mit anderen Institutionen zu vernetzen (vgl. Thiersch 2016: 74). Eine besondere Chance durch Spezialisierungen wird in der Kindertagesbetreuung auch im Zusammenhang mit Multiprofessionellen Teams thematisiert. So stellt Dörte Weltzien heraus, dass sich Multiperspektivität und -disziplinarität positiv auf die Zusammenarbeit

⁶ Ein Überblick findet sich bei Schneider et al. 2021: 279ff.

mit Kindern und ihren Familien sowie die Arbeit in Netzwerken auswirken kann, indem unterschiedliche fachliche Expertisen zusammenkommen, man voneinander lernt und so, z.B. bei Fallbesprechungen, passgenaue Unterstützungsangebote für Familien entwickelt werden können (vgl. Weltzien 2020: 551f.). Nötige Voraussetzung dafür sind Zeit und Raum für den gegenseitigen Austausch sowohl intern in den Kitas als auch mit möglichen externen Netzwerkpartner:innen.

Zu den benannten Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte ist der langjährige und anhaltende Fachkräftemangel zu ergänzen, der durch den oben benannten Ausbau der Kitaplätze und der Betreuungszeiten nochmal zugenommen hat. Zwar gibt es gute Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für die Qualifizierung der Fachkräfte im frühkindlichen Bereich und, wie von Renate Thiersch ausgeführt, eine wachsende Akademisierung der Frühpädagogik. Dennoch arbeiten Kindertagesstätten zunehmend mit Quereinsteiger:innen und Auszubildenden, die sich parallel zur Berufstätigkeit noch das nötige Fachwissen aneignen und angeleitet werden müssen. Auch viele der Vertretungs- und Springerkräfte in den Kindertagesstätten sind fachfremd, weil ausgebildetes Personal fehlt. (vgl. Deutscher Kitaverband 2022: 1)

2.4. Kita-Sozialarbeit als neues Berufsfeld

Folgt man dem Lebensweltorientierten Ansatz der Sozialen Arbeit so haben die genannten Handlungsmaximen einen wichtigen Stellenwert für die tägliche Arbeit der Pädagog:innen in den Kitas. Zudem gibt es den Hinweis, dass es zusätzlicher Ressourcen aus dem Feld der Sozialen Arbeit für eine niedrigschwellige Elternbegleitung und für die Vernetzung im Sozialraum bedarf. Des Weiteren gibt es aus fachlicher Sicht die Empfehlung, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten, um von einer entsprechenden Mehrperspektivität vor allem auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Familien profitieren zu können.

Dies entspricht der Grundidee der Kita-Sozialarbeit. Dabei ist der Gedanke, zusätzlich zu den pädagogischen Fachkräften, Sozialarbeit mit eigenen Schwerpunkten in den Kitas zu implementieren, nicht neu.

Textor hat schon in den 1980er Jahren am Staatsinstitut für Frühpädagogik begonnen, Modellversuche als „familienunterstützende Maßnahmen im Kontext Kindergarten“ zu entwickeln und wissenschaftlich zu begleiten. Eine Maßnahme war z.B. der Einsatz von Sozialpädagog:innen in Kitas, um Angebote für Eltern zu machen, sie zu beraten und bei Bedarf an Fachdienste weiterzuvermitteln (vgl. Textor 2011: 1). Auch die bereits benannte Entwicklung der Familienzentren im Sinne eines „Early Excellence- Ansatzes“ zielt auf eine Erweiterung der Kindertagesstätten im Bereich der Familienbildung und-Beratung, sowie auf eine Öffnung in den Sozialraum (vgl. Schubert et al. 2020: 645).

In den letzten Jahren lässt sich zudem eine Entwicklung in der Praxis der Kindertagesbetreuung beobachten, dass zunehmend Sozialarbeiter:innen in Kitas arbeiten, die auch explizit von den jeweiligen Trägern als *Kita-Sozialarbeiter:innen* bezeichnet werden, obwohl die Kita-Sozialarbeit als eigenes Berufsfeld bisher offiziell gar nicht existiert. In Berlin ist die Bezeichnung der Kita-Sozialarbeit im aktuellem Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2021–2026 zu finden, indem es heißt: „die Koalition setzt Elternarbeit fort und prüft die Einführung von Kita-Sozialarbeit“ (Senat Berlin 2021: 103). Eine im Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) 2020 gegründete Fachgruppe „Kita-Sozialarbeit“ hat sich aufgrund der Aktualität des Themas 2021 zum Fachbereich „Kita-Sozialarbeit“ weiterentwickelt, da bundesweit verschiedene Ansätze einer Profilierung von Kita-Sozialarbeit zu beobachten sind und insbesondere in Rheinland- Pfalz im Rahmen des Sozialraumbudgets die Implementierung der Kita-Sozialarbeit weiterentwickelt wird (vgl. DBSH 2022: 1).

Dergestalt sind die Umsetzungsmodelle der Kita-Sozialarbeit bundesweit sehr unterschiedlich. Meist sind sie zeitlich befristet, einige sind an das Jugendamt angebunden, wie aktuell in Dortmund (vgl. Stadt Dortmund 2021: 5) und Bochum (vgl. Stadt Bochum 2020: 3), andere werden in Projektform von unterschiedlichen Trägern umgesetzt, wie z.B. in Sachsen. Dort werden aktuell in 131 Kitas mit Förderung des Europäischen Sozialfonds (ESF) Kita-Sozialarbeiter:innen im Rahmen des Programms *KINDER STÄRKEN* befristet beschäftigt⁷. In Rhein-

7 Einsehbar unter: <https://www.kinder-staerken-sachsen.de/projekt/> [20.09.2022]

land-Pfalz wird die Kita-Sozialarbeit durch die Einführung eines Sozialraumbudgets umgesetzt. Denn das im Juli 2021 in Kraft getretene rheinland-pfälzische Landesgesetz ermöglicht es, über die personelle Grundausrüstung hinausgehende personelle Bedarfe abzudecken, die in Tageseinrichtungen aufgrund ihrer sozialräumlichen Situation oder anderer besonderer Bedarfe entstehen können. Diese Gelder dürfen ausschließlich für Personalkosten und nicht für Sachkosten verwendet werden. Der Einsatz von Kita-Sozialarbeiter:innen kann somit aus dem Sozialraumbudget finanziert werden. Auch in der Anbindungsart der Kita-Sozialarbeit an die Kita gibt es Differenzen. So ist eine Kita-Sozialarbeiter:in für mehrere Kitas zuständig und arbeitet mit festen Sprechzeiten in der jeweiligen Einrichtung bzw. in einem separaten Büro. Oder es gibt Kita-Sozialarbeiter:innen, die in ein Kita-Team eingebunden sind aber ein eigenes Arbeitsfeld haben. (vgl. Kreisverwaltung Mayen-Koblenz 2021: 6ff.)

Wie bereits erwähnt existiert bisher nur wenig Literatur, die wissenschaftliche Aussagen zur Kita-Sozialarbeit, zu ihrem Potential und zu ihrer Wirksamkeit macht. Was sich aber finden lässt sind Konzepte, Programme und auch Evaluationsberichte von einzelnen Bundesländern oder von Jugendhilfe-Trägern, die Kita-Sozialarbeit umsetzen bzw. umsetzen wollen. (vgl. Bergert/Schwenzer 2018)

Für Dezember 2022 ist zudem die Veröffentlichung eines Buches angekündigt mit dem Titel „Praxishandbuch der Kita-Sozialarbeit“, herausgegeben von Marina Swat und Annika Weißenhäuser. Die Autor:innen setzen sich seit der Novellierung des rheinlandpfälzischen Kita-Gesetzes intensiv mit dem Thema Kita-Sozialarbeit auseinander. In dem Buch „Nachhaltige Kita-Sozialräume – gemeinschaftlich entwickeln“, mit Marina Swat als eine der Herausgeber:innen, aus dem Jahr 2021 finden sich bereits Artikel zum Thema Kita-Sozialarbeit, die auch auf die bundesweite Entwicklung eingehen (vgl. Schneider et al. 2020). So arbeitet z.B. Dr. Thomas Drößler als einer der Autor:innen, folgende, häufig benannte Gründe für die Notwendigkeit der Kita-Sozialarbeit heraus: (vgl. Drößler 2020: 190f.)

Als Hauptgrund definiert er komplexer werdende gesellschaftliche Bedingungen mit einhergehenden veränderten Anforderungen an Familien, Kinder und Kindertageseinrichtungen, wie z.B.:

- Die Zunahme von prekären ökonomischen Lebenslagen und Kinderarmut
- Die damit einhergehende Zunahme von Belastungen und Krisensituationen in Familien
- Die Zunahme von Familien mit Migrationshintergrund, „womit nicht nur Aspekte von Vielfalt und Diversität adressiert, sondern gleichermaßen solche der sozialen, kulturellen und ökonomischen Benachteiligung konnotiert sind.“ (Drößler 2020: 191)

Damit gewinnen Konzepte an Bedeutung, die die Kindertagesstätten um Angebote und Kompetenzen der sozialen Arbeit erweitern – verbunden mit dem Potenzial, belastenden Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Kindern mit einhergehenden Risiken für ihr Wohlbefinden und ihre Entwicklung, frühzeitig zu begegnen.

Wesentliche Intentionen einer solchen Erweiterung sind: (vgl. Drößler 2020: 191)

- Die Schaffung niedrigschwelliger Begleitungs- und Unterstützungsangebote für Familien in der Kindertagesstätte
- Die Einbindung der Kindertagesstätte in sozialräumliche Netzwerke und die Kooperation mit anderen Institutionen
- Die Stärkung fachlicher und struktureller Ressourcen durch die institutionalisierte An- und Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte
- Die Förderung multiprofessioneller Teams

Bei der Verortung der Kita-Sozialarbeit „an der schon im Begriff zum Ausdruck kommenden Schnittstelle“ (Drößler 2020: 192) identifiziert Drößler bezogen auf aktuelle Projekte und Konzepte die additiv-ergänzende und die integriert-erweiternde Kita-Sozialarbeit.

Als Merkmale der additiv-ergänzenden Kita-Sozialarbeit (vgl. Drößler 2020: 193f.) arbeitet er heraus, dass die sozialpädagogische Fachkraft eine zusätzliche fachliche Ressource darstellt, die aber extern bleibt, indem sie nur tage- oder stundenweise in der Kita ist oder als explizite aber externe Beratung zur Verfügung steht. Die Kita- Sozialarbeit ist hinsichtlich ihrer Funktion auf beschreibbare Zielgruppen und Problemlagen ausgerichtet. Primäre Adressat:innen seien die Familien. Kinder gerieten vor allem im Hinblick auf individuelle Unterstützungsbedarfe und des Kinderschutzes in den Blick. Bezogen auf das

Team finden sich Elemente der kollegialen Beratung und Fallbesprechungen. Das elementarpädagogische Angebot wird so strukturell und fachlich um Angebote der Sozialen Arbeit ergänzt.

Im Unterschied zu der additiv-ergänzenden ist bei der integriert-erweiternden Kita-Sozialarbeit (vgl. Drößler 2020: 197f) die sozialpädagogische Fachkraft in das Team der Kindertageseinrichtung eingebunden. Durch die zusätzliche sozialarbeiterische Perspektive wird die Deutungs- und Handlungsmöglichkeit der Kindertagesstätte erweitert. Adressat:innen seien die Kinder, in dem deren Bedarfe in Abstimmung mit dem Team ermittelt sowie pädagogische Maßnahmen geplant und durchgeführt werden. Durch niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie längerfristige individuelle Begleitung bei manifesten Bedarfslagen wie z.B. die Gefährdung der Entwicklung des Kindes richte sich, so Drößler, das Angebot auch an die Familien. Das Team sei durch die Etablierung von Beratungs- und Reflexionsformaten, die fachliche Begleitung sowie die konkrete Unterstützung bei herausfordernden Situationen ebenfalls als Adressat zu benennen. Das Fachwissen der sozialpädagogischen Fachkraft wird auch genutzt, um Teilhabebarrieren in der Einrichtung zu reflektieren und nach Möglichkeit gemeinsam zu verringern. Die Folge ist, dass die sozialarbeiterische Kompetenz ein integriertes Element von Kindertageseinrichtungen darstellt und nicht nur im Falle des Auftretens von konkreten Bedarfen entlastet.

Insofern gibt es bei beiden Ansätzen praktische Gemeinsamkeiten wie die Unterstützung von Familien, die Beratung von Fachkräften und die Vernetzung und Kooperation. Der additiv-ergänzende Ansatz richtet seinen Fokus dabei „auf die Entlastung der beteiligten Kindertageseinrichtungen von Herausforderungen und Aufgaben, welche ihre strukturellen und fachlichen Ressourcen zu überlasten drohen“ (Drößler 2020: 201). Der integriert-erweiternde Ansatz richtet den „Fokus auf die Kindertageseinrichtungen selbst und die Erweiterung ihrer fachlichen und strukturellen Ressourcen als Organisation“ (ebd.).

Ähnlich wie Drößler (s.o.) benennt Anika Reifenhäuser als zentralen Auftrag der Kita-Sozialarbeit, gerechte Bildungs- und Entwicklungschancen für alle Kinder zu schaffen (vgl. Reifenhäuser 2020: 180). Diesen Auftrag erweitert sie um einen interessanten Aspekt: Kita-So-

zialarbeit muss sich, wie die Soziale Arbeit insgesamt, der Gefahr bewusst sein, Vorurteile zu verstärken und zu Stigmatisierungen beizutragen. Denn „Soziale Arbeit wird als etwas gesehen, mit dem man als normaler Bürger nichts zu tun hat und auch nichts zu tun haben will“ (Reifenhäuser 2020: 184). Sie betont deswegen, dass bei dem Konzept der Kita-Sozialarbeit von Anfang an darauf geachtet werden soll, nicht nur für spezifische Personengruppen zuständig zu sein oder ausschließlich kompensatorische Wirkung auf Bedarfe erzielen zu wollen. Die Kita-Sozialarbeit solle sich als Teil eines multidisziplinären Teams verstehen, das für alle Kinder und Familien zuständig ist, und den Blick gleichwertig auf Bedarfe und Ressourcen richtet. Dabei sei es wichtig, diese Ressourcen nicht nur zu verbalisieren, sondern auch erlebbar zu machen (vgl. ebd.). „Durch gelingende Ressourcenaktivierung kann Kita-Sozialarbeit somit dazu beitragen, die gegenseitige Unterstützung von Individuen untereinander anzuregen und Vernetzungsprozesse auszuweiten“ (ebd.). Um die Gefahr der Stigmatisierung durch die Kita-Sozialarbeit möglichst gering zu halten, sieht sie eine fallunabhängige Finanzierung als vorteilhaft, weil es nicht dazu verleite, Fälle zur Finanzierung der Stelle generieren zu wollen (vgl. Reifenhäuser 2020: 183).

Um aber eine „gegenseitige Unterstützung“ und „Vernetzungsprozesse“, wie z.B. von Annika Reifenhäuser aufgeführt, anzuregen, sollte ein Dialog mit allen Beteiligten (Team, Familien und Kinder) durch die Kita-Sozialarbeit angeregt werden, indem sie vor allem als Akteur:innen und nicht nur als Adressat:innen verstanden werden. Dies entspricht auch dem Lebensweltorientierten Ansatz der Sozialen Arbeit, mit der Partizipation als einer wichtigen Maxime, und dem Grundgedanken einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Familien, wie den der oben beschriebenen Erziehungspartnerschaft.

Nachdem der aktuelle Stand der Kita-Sozialarbeit im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung gesichtet wurde, indem Aufgabenfelder und Organisationsformen definiert werden konnten, wird im Folgenden die Perspektive erweitert, indem die Kita-Sozialarbeit im weiteren Feld der Sozialen Arbeit verortet wird. In den wenigen Quellen, die dazu herangezogen werden können, geschieht dies zwischen den Frühen Hilfen und der Schulsozialarbeit (Lamprecht 2018: 37).

Die Schulsozialarbeit ist ein mittlerweile anerkanntes Angebot der Jugendhilfe und institutionell etabliert. Sie übernimmt wichtige Aspekte der Lebensweltorientierung im Kontext Schule. Ihre Attraktivität besteht vor allem in dem Kontrast zu den formellen Unterrichtsangeboten. Sie bietet einen geschützten Raum für die Themen der Schüler:innen, die sich sowohl auf die Schule, aber auch auf die Familie oder die Peergroup beziehen können (vgl. Lange 2020: 655f.). Zudem bietet sie Spielräume für die persönliche Entfaltung der Kinder jenseits schulischer Inhalte (vgl. Lange 2020: 662). Dabei ist darauf zu achten, dass sie diese besondere Ressource der Lebensweltorientierung wahrt, um nicht rein kompensatorisch für das Funktionieren der Schüler:innen im schulischen Gefüge zu wirken (vgl. Bolay/Iser 2016: 143).

Auch im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule kann Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag leisten. So ist es z.B. denkbar, dass sich Schulsozialarbeiter:innen, analog zu den Lehrer:innen, bei den Kindern und Familien in den Kindertagesstätten vorstellen, um auf die besondere Ressource der Schulsozialarbeit hinzuweisen (vgl. Lange 2020: 662). Zudem bringen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule „zur Unterstützung der kommunalen Präventionskette (...) ihr sozialpädagogisches Fachwissen ein“ (Lange 2020: 656). Dies kann auch in Kooperation mit Kita-Sozialarbeit umgesetzt werden.

Für den angesprochenen Bereich der Frühen Hilfen findet sich folgende Begriffsbestimmung im Leitbild des „Nationalen Zentrums Frühe Hilfen“:

„Frühe Hilfen bilden lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten für Eltern und Kinder ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren mit einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 0–3-jährigen. Sie zielen darauf ab, Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern in Familie und Gesellschaft frühzeitig und nachhaltig zu verbessern. Neben alltagspraktischer Unterstützung wollen Frühe Hilfen insbesondere einen Beitrag zur Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von werdenden Müttern und Vätern leisten. Damit tragen sie maßgeblich zum gesunden Aufwachsen von Kindern bei und sichern deren Rechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe“ (NZFH 2014: 13).

Die Frühe Hilfen setzen sich aus Angeboten unterschiedlicher Professionen zusammen und somit auch aus Angeboten der Sozialen

Arbeit. Im aktuellen Bundesfamilienbericht wird die Bedeutung der Frühen Hilfen im Zusammenhang mit niedrigschwelligen Unterstützungsmöglichkeiten für Familien besonders erwähnt. Als Erfolg und große Chance wird vor allem die Lotsenfunktion von Angeboten der Frühen Hilfen herausgestellt, die weiter ausgebaut werden soll. So würden Angebote der Familienbildung sehr viel besser angenommen, wenn der Zugang zu ihnen möglichst niedrigschwellig ist. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn durch schon vertraute „Elternbegleiter“ eine Brücke zu den unterschiedlichen Angeboten für die Familien gebaut wird. (vgl. BMFSFJ 2021: 226)

Jörg Maywald, Deutsche Liga für das Kind, räumt der Kita als möglichen Kooperationspartner der Frühen Hilfen eine besondere Bedeutung ein. Denn

„wegen ihres selbstverständlichen, niedrigschwelligen, alltäglichen und dadurch primärpräventiven Zugangs und durch ihre Funktion als Experten für die kindliche Entwicklung sowie Mittler für die Eltern bringen Kitas ein großes Potenzial in die lokalen Netzwerke ein“ (Maywald 2019b: 57).

Dabei stellt er die Chance der gegenseitigen Unterstützung besonders heraus. Denn während Kinder unter drei Jahren aus bildungsbenachteiligten und armutsgefährdeten Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung weniger in der Tagesbetreuung vertreten seien und laut Studien aber besonders davon profitieren, können Fachkräfte der Frühen Hilfen, wie z.B. Familienhebammen, wertvolle Vermittlungsarbeit leisten und als Lotsinnen in die Kindertagesbetreuung fungieren. Andersrum können Familien, die bereits in der Kita sind, durch deren Fachkräfte angeregt werden, passende Angebote der Frühen Hilfen wahrzunehmen (vgl. Maywald 2019b: 58). Grundsätzlich gilt, dass die Angebote der Frühen Hilfen sich an alle Familien richten und nicht nur an besondere „Risikogruppen“. Das ist auch deswegen wichtig, so Prof. Dr. Reinhart Wolff in einem Interview mit Jörg Maywald, weil sie am besten angenommen würden, „wenn ihre Nutzung nicht auf eine diskriminierende Erfassung hinausläuft, selbst wenn es zugespitzte Konflikte und Notlagen gibt“ (Maywald 2012: 56). Dies entspricht den Empfehlungen von Annika Reifenhäuser bezüglich eines offenen Konzepts der Kita-Sozialarbeit für alle Familien (s.o.). Nötige Voraussetzung für die Vermittlung der Frühen

Hilfen ist, dass die Angebote auch bekannt sind und sich die Kitas entsprechend im Netzwerk Frühe Hilfen engagieren. Dies ist aber noch sehr wenig der Fall und wird von Jörg Maywald mit fehlender, vor allem zeitlicher Ressource begründet (vgl. Meißner 2021: 43). Diese Ressource kann durch Kita-Sozialarbeit bereitgestellt werden.

Im Zuge des Inkrafttretens des Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG) im Jahr 2012 haben die Frühen Hilfen Eingang in die Sozialgesetzgebung gefunden (vgl. NZFH 2014: 5). Mit der Verortung zwischen den Frühen Hilfen und der Schulsozialarbeit wird der Kita-Sozialarbeit eine wichtige Bedeutung im Kinderschutz zugeschrieben. Deswegen weist der DBSH in seinem Berufsbild der Kita-Sozialarbeit nicht ohne Grund eine „besondere Verantwortung (...) in Bezug auf den Kinderschutz“ zu, in dem es heißt: „Die Kita-Sozialarbeit ist ein weiteres Glied der Präventionskette. Sie ist platziert zwischen den Frühen Hilfen und der Grundschulsozialarbeit.“⁸

Dabei gilt, wie oben beschrieben, dass die Kita-Sozialarbeit nicht nur ein weiteres Glied in einer Kette, sondern vor allem auch wichtiger Kooperationspartner sowohl für die Frühen Hilfen als auch für die Schulsozialarbeit darstellen kann.

8 Einzusehen im Protokoll der Fachgruppe Kita-Sozialarbeit des DBSH 2022.