

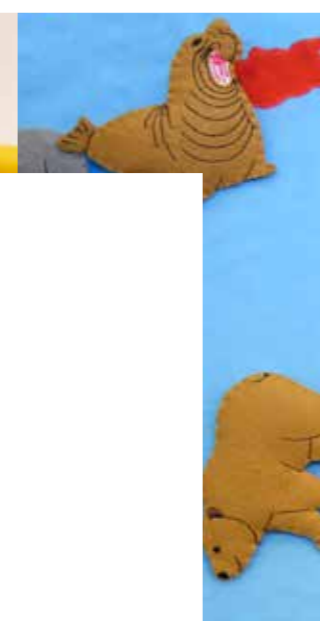


Rahmenkonzeption KinderTagesZentren

Zukunft gestalten – Vielfalt leben



Rahmenkonzeption KITZ



kitz

Vorwort

Die vorliegende Publikation ist das Ergebnis eines Prozesses zur Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption der KinderTagesZentren (KiTZ) in der Landeshauptstadt München. Zehn Jahre nach der Veröffentlichung der *Rahmenkonzeption für KinderTagesZentren in der Landeshauptstadt München* wurde auf Basis neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse eine beteiligungsorientierte Neufassung erstellt. Hierbei sind die Erfahrungen aus dem Bundesprogramm *Kita-Einstieg* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit den bestehenden Standards der Münchner KinderTagesZentren verknüpft worden.

Im Zuge dieser Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption ist es zentrales Ziel, besonders Kinder und Familien, die bislang noch nicht oder nur unzureichend von der institutionellen Kindertagesbetreuung erreicht worden sind, noch bedarfsorientierter in ihrer Kompetenz zu unterstützen und in ihren Teilhabemöglichkeiten zu stärken. Schließlich benötigen Familien durch gesellschaftliche Veränderungen und familiäre Lebenslagen zunehmend passgenaue Betreuungsformen mit niederschwelligem Zugang. Die KinderTagesZentren in München nehmen hierbei eine Schlüsselfunktion ein, da sie Kindertageseinrichtungen mit familienunterstützenden Angeboten in sozialräumlicher und inklusiver Weise verbinden. Deshalb werden in der vorliegenden Rahmenkonzeption neben den Besonderheiten des Wirkens von KinderTagesZentren in den jeweiligen Sozialraum auch die zentralen Aspekte Beteiligung und Selbstwirksamkeit von Familien hervorgehoben.

Entlang von detaillierten Fallbeschreibungen von *guter Praxis* der bestehenden KinderTagesZentren in freier sowie kommunaler Trägerschaft können die Mitarbeiter*innen in den KinderTagesZentren konkrete Anregungen für ihre Arbeit erhalten. Neben dieser Sichtbarmachung von *guter Praxis* werden zentrale fachliche Bezugspunkte von KinderTagesZentren wissenschaftlich gerahmt und vor dem Hintergrund des frühkindlichen Qualitätsdiskurses eingeordnet. Von diesem Ansatz sollen insgesamt vielfältige Anregungen und Impulse ausgehen, um die

Angebote möglichst bedarfsorientiert auf ihre jeweiligen Zielgruppen ausrichten zu können. Die neu gefasste KiTZ-Rahmenkonzeption richtet sich deshalb in erster Linie an die Mitarbeiter*innen in den KinderTagesZentren selbst, aber auch an die fachlichen Verantwortlichen auf unterschiedlichen Ebenen.

Bei der Erstellung haben sich viele Akteur*innen mit ihrer fachlichen und praktischen Expertise engagiert eingebracht und beteiligt. Wir bedanken uns ganz besonders bei den Fachkräften der Münchner KinderTagesZentren, ohne die die vorliegende Rahmenkonzeption in dieser Form nicht möglich gewesen wäre. Bedanken möchten wir uns auch herzlich beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das über das Bundesprogramm *Kita-Einstieg* das Projekt finanziell gefördert hat sowie bei Herrn Prof. Dr. Gabriel Schoyerer für seine Unterstützung bei der Erstellung der Rahmenkonzeption.

Wir wünschen allen Leser*innen eine anregende Lektüre.

München, im August 2020



Dr. Susanne Herrmann

Inhalt

Einleitung	5	3.3 Bestandteile und pädagogische Kernelemente – Kindertagesbetreuung als Orte für Erziehung, Bildung und Betreuung	28
1. Empirische Grundlagen: Veränderte familiäre Lebenslagen und Anforderungen an Angebote der Kindertagesbetreuung	7	3.4 Handlungsleitende Prinzipien und Ziele	30
1.1 Entwicklung von familialen und kindlichen Lebenslagen	8	4. Qualitätsbausteine von KinderTagesZentren	32
1.2 Empirische Effekte von Kindertagesbetreuung und das Bestimmungsproblem <i>guter Kindheit</i>	10	4.1 Zielgruppenbezug und Bedarfsorientierung	34
1.3 KinderTagesZentren: Schlüsselement in der Kindertagesbetreuung	12	4.2 Vernetzung und Schnittstellenarbeit	42
2. Entstehungsprozess und methodischer Ansatz der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption	15	4.3 Partizipation	52
2.1 Praktische Herausforderung: Synchronisation von bestehenden KiTZ-Standorten (KiTZ-Stadt) und Kita-Einstieg-Standorten (KiTZ-Bund)	16	4.4 Vielfalts- und Kultursensibilität sowie Diversity	62
2.2 Prozess der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption: Mitgestaltung und Beteiligung	17	4.5 Inklusion	70
2.3 Methodischer Ansatz: Praxisexpertise als Qualitätsentwicklung	19	4.6 Ressourcen- und Lösungsorientierung	78
3. Inhaltliche Leitlinien der Rahmenkonzeption	21	4.7 Nachhaltigkeit	88
3.1 Ausgangslage und Bedarfe	22	5. Strukturbedingungen und Fördergrundsätze	94
3.2 Leitidee und Grundhaltung – Zur Kultur von KinderTagesZentren	26	Literatur	96
		Impressum / Bildnachweis	100

Einleitung

KinderTagesZentren haben in der Landeshauptstadt München eine inzwischen 30-jährige Geschichte und können als historisch gewachsene und kulturell fest verankerte Angebote der Kindertagesbetreuung auf einen reichen Erfahrungs- und Ideenschatz zurückblicken (vgl. Landeshauptstadt München, 2010). So gab es bereits 1990 erste konzeptionelle Überlegungen, wie die damals bestehenden Kindertageseinrichtungen zu altersübergreifenden Angeboten mit zusätzlichen familienbezogenen Leistungen weiterentwickelt werden könnten. Nach einer wechselvollen Entwicklung wurden die Ideen im Zuge der landesrechtlichen Neuregelungen des Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes (BayKiBiG) von 2005 wieder aufgegriffen und 2010 in Form eines sozialraumorientierten Konzepts zur koproduktiven und kooperativen Vernetzung von Kindertagesbetreuung mit präventiven Angeboten der Jugendhilfe und Familienbildung in München vorgelegt. Angesichts unterschiedlicher konzeptioneller und sozialräumlicher Schwerpunktsetzungen besteht die zentrale Idee von KinderTagesZentren darin, Regelangebote von Kindertageseinrichtungen zu Orten weiterzuentwickeln, die sich als niederschwellige, inklusive Angebote im Sozialraum verstehen und dabei wesentlich an den Bedarfen und Ressourcen der dort lebenden Kinder und Familien orientiert sind.

Als Zielgruppen für KinderTagesZentren (KiTZ) stehen deshalb besonders Kinder und Familien im Fokus, die (1) bisher nicht oder nur unzureichend von Angeboten der Kindertagesbetreuung erreicht wurden, (2) sich in sozioökonomischen Risikolagen sowie in belasteten Lebensverhältnissen befinden oder (3) aufgrund von Fluchterfahrung oder Migrationsgeschichte sich unterschiedlichen Benachteiligungen gegenübersehen. Vor diesem Hintergrund sollen Familien über die Möglichkeiten der frühen Bildung in Deutschland informiert werden, Vorbehalte gegenüber Angeboten der Kinder-

tagesbetreuung abgebaut und Standorte, die sich in einer Region (Sozialraum) mit entsprechenden Bedarfen befinden, realisiert werden. KinderTagesZentren haben damit eine herausgehobene bildungs- und sozialpolitische Bedeutung, da sie einen wichtigen Beitrag für ein gemeinschaftliches Zusammenleben in der Stadtgesellschaft leisten: Schließlich gilt die frühe Teilhabe und Mitgestaltung an hochwertigen Bildungsangeboten als Schlüssel für gesellschaftliche Inklusion und Gleichberechtigung. Angesichts zunehmend sich ausdifferenzierender familialer Lebenslagen und kindlicher Aufwuchsbedingungen ist die verantwortungsvolle Gestaltung einer solchen Aufgabe wichtiger denn je.

Auf der Ebene der Steuerung richtet sich die vorliegende Rahmenkonzeption grundsätzlich an alle interessierten Anbieter*innen in öffentlicher, freigemeinnütziger und sonstiger Trägerschaft, die ihr Dienstleistungsangebot für Kinder und Familien in den Bereichen Kindertagesbetreuung, Familienbildung, Familienberatung und Familienselbsthilfe erweitern möchten beziehungsweise den Betrieb einer neuen Einrichtung konzeptionell planen. Damit fungiert es als eine Art Dachkonzept, das die Münchner Vielfalt an Trägerstrukturen und Dienstleistungsangeboten für Familien und ihre Kinder im Sinne des KiTZ-Ansatzes fördert und unterstützt sowie dieser Vielfalt einen gemeinsamen Rahmen geben möchte. Diese Ausrichtung war auch ein Leitgedanke bei der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption. Aus diesem Grund war der Prozess der konzeptionellen Weiterentwicklung in hohem Maße beteiligungsorientiert ausgerichtet, sodass die bisherigen praktischen Erfahrungen und strategischen Überlegungen systematisch berücksichtigt werden konnten.

Dazu nimmt die Landeshauptstadt München seit dem Jahr 2018 stadtweit mit acht Standorten (in städtischer und nicht-städtischer Trägerschaft) am Bundesprogramm *Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung* teil. Mit diesem Programm fördert das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) niederschwellige Angebote, die den Zugang zur Kindertages-

betreuung vorbereiten und unterstützend begleiten. Die Zielgruppe sind dabei Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren. Übergeordnete Zielsetzung ist die Unterstützung der Bildungsbeteiligung von Kindern und das Anstreben von Chancengleichheit durch die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung. Stadtweit verfügt die Landeshauptstadt München über 30 KinderTagesZentren.

Zusammenfassend möchte die vorliegende Rahmenkonzeption einen Beitrag zur fachlichen Weiterentwicklung der KinderTagesZentren leisten, um auf diese Weise Kindern und ihren Familien die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie zur Bewältigung der an sie gestellten Aufgaben benötigen. Die Rahmenkonzeption geht deshalb von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und fachlichen Anforderungen aus und fragt danach, welche Bedeutung diese für die praktischen Bedingungen von KinderTagesZentren haben können, das heißt: Die fachwissenschaftlichen Erwartungen werden nicht als eine Ansammlung von Maximalanforderungen gegenüber der Praxis der KinderTagesZentren stehengelassen, sondern es wird versucht, differenziert herauszuarbeiten, welche Möglichkeiten, aber auch welche Grenzen bei der Umsetzung jeweils zu berücksichtigen sind.

Kapitel eins skizziert auf der Grundlage aktueller empirischer Daten die veränderten familialen Lebenslagen und Aufwuchsbedingungen von Kindern und zeigt die Anforderungen, die vor diesem Hintergrund an Angebote der Kindertagesbetreuung gestellt sind. Deutlich wird dabei, dass neben niederschwellig zu schaffenden Zugängen für Familien, eine hohe Qualität im pädagogischen Alltag und in den sozialen Austauschbeziehungen die zentralen Faktoren zur Bearbeitung sozialer Ungleichheit sind. Im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit von Familien und Kindern besteht für Angebote der Kindertagesbetreuung dabei die notwendige Bestimmung und zugleich die Herausforderung, was im Einzelnen *gute Kindheit* oder *hohe Qualität* bedeutet. Es zeigt sich, dass KinderTagesZentren (KiTZ) mit ihren sozialräumlichen, niederschweligen Zugängen und ihrem inklusiven Bildungsansatz als Schlüsselemente in der Kindertagesbetreuung gelten können.

Kapitel zwei stellt die einzelnen Schritte der Entstehung dieser Rahmenkonzeption als einen in hohem Maße beteiligungsorientierten Prozess vor. Als Modellstandort des Bundesprogramms *Kita-Einstieg* stand die Landeshauptstadt München vor der besonderen Situation, die Praxis der bestehenden Münchner KinderTagesZentren und zugrundeliegende konzeptionelle Grundlagen mit den Anforderungen des Bundesprogramms fachlich sinnvoll und nachhaltig zu synchronisieren. Als Methode für diesen Organisationsentwicklungsprozess diente ein so genannter praxeologisch-deskriptiver Ansatz, der Qualität wesentlich aus der Expertise der lokalen

Akteur*innen und Kontexte heraus entwickelt und die dabei erzielten Ergebnisse für eine übergeordnete Qualitätsentwicklung zu nutzen vermag.

Die inhaltlichen Leitlinien der Rahmenkonzeption in Kapitel drei bilden den konzeptionellen Rahmen für die inhaltliche Konkretisierung der Konzeption: Leitidee und Grundhaltung, pädagogische Kernelemente sowie Ausgangslage und Bedarfe münden schließlich in die handlungsleitenden Prinzipien und Ziele von KinderTagesZentren. Besonderes Anliegen dieses Kapitels ist dabei die spezifische *Kultur* herauszustellen, auf dessen Boden die anschließenden, konkreten Qualitätsbausteine verständlich werden können.

Kapitel vier stellt schließlich den Kern der Rahmenkonzeption entlang von sieben Qualitätsbausteinen vor. Dabei werden die Bausteine (Zielgruppe, Zielgruppenbezug und Bedarfsorientierung; Vernetzung und Schnittstellenarbeit; Partizipation; Vielfalts- und Kultursensibilität sowie Diversity; Inklusion; Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie Nachhaltigkeit) hinsichtlich fachwissenschaftlicher Befunde erläutert und den daraus resultierenden Konsequenzen für Möglichkeiten der praktischen Umsetzung diskutiert. Zu diesem Zweck sind jedem Qualitätsbaustein Leitfragen zur Reflexion der Praxis und mehrere Fallportraits mit exemplarischer Praxis aus bestehenden Münchner KinderTagesZentren zugeordnet. An den Fallportraits kann konkret nachvollzogen werden, wie die einzelnen Qualitätsbausteine unter spezifischen Bedingungen des jeweiligen Sozialraums umgesetzt und entwickelt werden können.

Kapitel fünf schließt die Rahmenkonzeption mit einer knappen Auflistung von bestehenden Strukturbedingungen und Fördergrundsätzen ab.

1. Empirische Grundlagen: Veränderte familiäre Lebenslagen und Anforderungen an Angebote der Kindertagesbetreuung

Noch bis in die 1990er Jahre hinein galt die Familie für große Teile der westdeutschen Bevölkerung als primäre Sozialisationsinstanz und als weitgehend alternativloser Bildungs- und Erziehungsraum für Kinder. Unter Berücksichtigung regionaler Unterschiede wurden Angebote der Kindertagesbetreuung überwiegend für eine kurze Zeitspanne und als Halbtagesplätze in Anspruch genommen, während die Nutzung eines Ganztagesplatzes im Sinne eines kompensatorischen Angebots konnotiert war und auf benachteiligte Familien zielte (vgl. Mierendorff, 2013; Rauschenbach, 2011). Heute erscheinen diese Rückbetrachtungen angesichts rasanter gesellschaftlicher Entwicklungen wie aus einer längst vergangenen Zeit. Infolge veränderter familiärer Lebenslagen und Lebensformen stiegen die Betreuungsbedarfe von Familien deutlich an. Kinder wachsen heute immer früher in familienergänzenden Betreuungsangeboten auf und verbringen dort mehr Zeit denn je (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Diese Entwicklung hat sich über alle gesellschaftlichen Gruppen hinweg vollzogen und ist inzwischen mit einem umfassenden Rechtsanspruch auf Erziehung, Bildung und Betreuung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt formal legitimiert.

Mit diesen quantitativen Entwicklungen nimmt auch die kulturelle, soziale und milieubezogene Heterogenität in Kindertageseinrichtungen zu, verbunden mit dem Paradigma von niederschweligen Zugängen, um allen Kindern und Familien Teilhabe an Bildung zu ermöglichen und sie gegebenenfalls mithilfe staatlicher Unterstützung (zum Beispiel Hilfen zur Erziehung) dabei zu begleiten. Eine besondere Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang darin, Zugang zu benachteiligten und unterstützungsbedürftigen Familien zu schaffen, die nicht von sich aus Angebote der Kindertagesbetreuung nutzen (vgl. Roßbach et al., 2012). Zugleich ist bekannt, dass sich Familien im Zuge ihrer Vereinbarkeit von Familie und Beruf und damit einhergehenden Beschleunigungs- und Entgrenzungsphänomenen erhöhter Beanspruchung ausgesetzt sehen und zunehmend unter Druck geraten (vgl. Jurczyk & Klinkhart, 2014). In Zusammenhang damit sind auch gestiegene Belastungsfaktoren in Familien, wie psychische Krankheiten bei Eltern, erhöhte Förderbedarfe bei Kindern oder Armuts- und soziale Ausgrenzungstendenzen zu beobachten, die unter anderem mit Blick auf gesetzliche Reformulierungen zum Kinderschutz¹ sensibel zu beobachten sind.

¹ vgl. Das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG, 2011)

1.1 Entwicklung von familialen und kindlichen Lebenslagen

Eine zentrale Ursache für Veränderungen in den Betreuungsbedarfen stellt eine zunehmende Heterogenität der Lebensformen und Lebenslagen von Familien dar und damit verbunden veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern. So hat heute bundesweit knapp jede dritte Familie und gut jedes dritte Kind unter fünf Jahren eine Migrationsgeschichte (vgl. BMFSFJ, 2017a). Dieser Anteil entspricht tendenziell dem Anteil von Kindern unter sechs Jahren mit Migrationsanteil, die in Kindertagesbetreuung sind, jedoch findet für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund das Aufwachsen insgesamt häufiger im familiären Umfeld statt; dies betrifft insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2018; Tietze et al., 2014), die folglich in Angeboten der Kindertagesbetreuung unterrepräsentiert sind. Auch wenn Migration häufig im Kontext familialer und kindlicher Problemlagen thematisiert wird, zeichnet sich auf empirischer Ebene ab, dass sie erst dann zu einem „Querschnittsrisiko“ wird, wenn weitere Belastungsfaktoren wie Armut oder Diskriminierungserfahrungen hinzukommen und sich aufsummieren (vgl. Michel & Sattler, 2007; Betz, 2011).

Eine weitere, zentrale Veränderung in den familiären und kindlichen Lebenslagen stellt die Ausdifferenzierung und Kumulierung von Armut dar, die sich in Familien großteils als Belastungsfaktor niederschlagen (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, 2019). Zwar ist Armut nicht der alleinige Faktor für erhöhte Unterstützungs- und Förderbedarfe bei Familien, jedoch ist bekannt, dass die Wahrscheinlichkeit für Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien höher als bei anderen Kindern ist, in materieller, kultureller, sozialer und gesundheitlicher Hinsicht Benachteiligung zu erleben (vgl. BMAS, 2017; Laubstein et al., 2016). So konnte gezeigt werden, dass mit steigender Armutserfahrung die Selbstsicherheit bei Kindern abnimmt und sich zum Beispiel auch in schulischen Kontexten spürbar niederschlägt. Ebenso gibt es Zusammenhänge, dass Kinder aus einkommensarmen

Familien über einen schlechteren Gesundheitszustand verfügen sowie bei ihnen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Übergewicht, Karies und psychische Probleme besteht (vgl. Schoyerer & van Santen, 2015). Armut in Familien wirkt sich ebenso auf die Art der Freizeitgestaltung aus, wenn etwa kostenintensive außerschulische Angebote seltener in Anspruch genommen werden können, wodurch für Kinder potentiell eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten verbunden sind (vgl. World Vision Deutschland, 2018; Walper & Riedel, 2011).

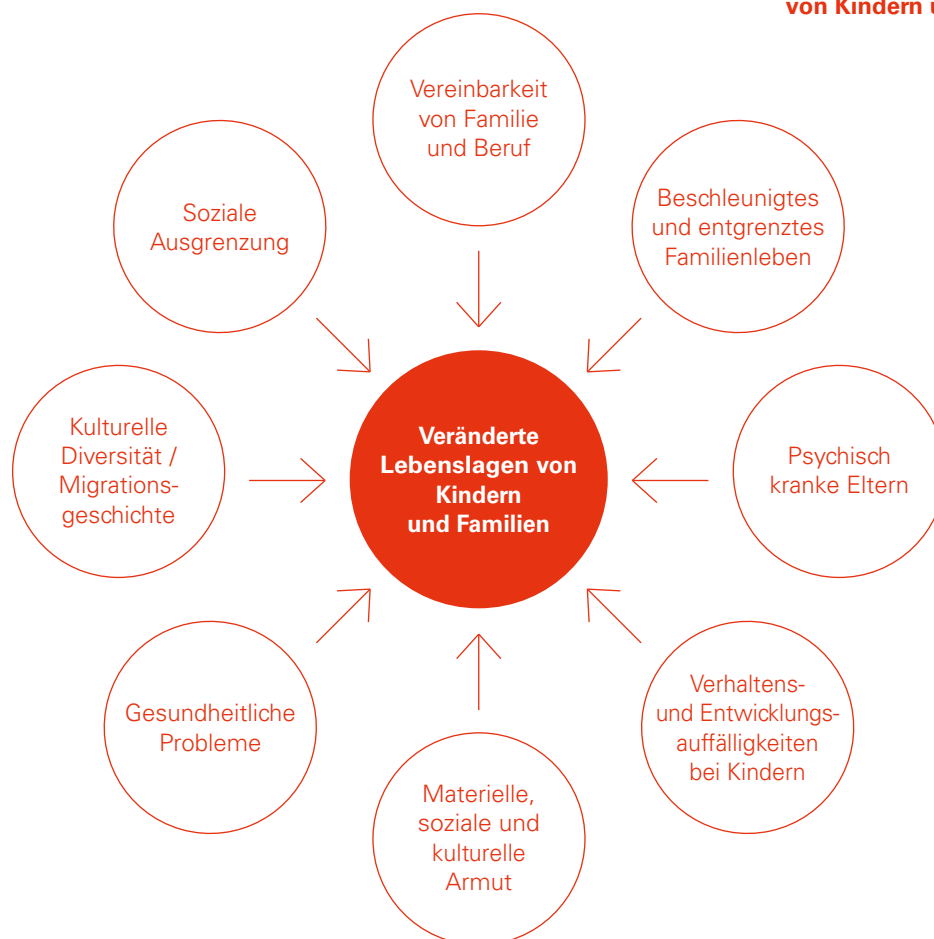
Als ein weiterer Belastungsfaktor für Kinder und Familien gelten psychische Krankheiten bei Eltern. Schätzungen zufolge hat in Deutschland jedes vierte Kind (somit geschätzte drei bis vier Millionen Kinder) einen vorübergehend oder dauerhaft psychisch erkrankten Elternteil (vgl. Lenz & Brockmann, 2013), etwa 2,6 Millionen Kinder wachsen in suchtblasteten Familien auf (vgl. BMG, 2016). Gesamtgesellschaftlich ist zudem eine deutliche Zunahme behandelter psychischer Erkrankungen festzustellen (vgl. BKK, 2013). Auch wenn psychische Belastung nicht zwingend zu einer eingeschränkten Erziehungskompetenz führen muss, benötigen Familien mit psychisch kranken Eltern erhöhte Unterstützungs- und Begleitangeboten für Kinder, um das bis zu vierfach höhere Risiko der Reproduktion der psychischen Erkrankung abpuffern zu können (vgl. Beck, 2015).

Schließlich ergibt sich ein veränderter Bedarf an Kindertagesbetreuung durch die zunehmend ausdifferenzierenden Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern. So wird heute davon ausgegangen, dass bundesweit 17 Prozent der Kinder im Kindergartenalter psychische Auffälligkeiten (grenzwertig auffällig oder auffällig) zeigen, wobei Jungen (im Gegensatz zu Mädchen) aufgrund des stärker expansiven Verhaltens häufiger grenzwertig oder auffällig beschrieben werden (vgl. Hölling et al., 2014), ebenso wie Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Als eine große Schwierigkeit gilt für Eltern wie für pädagogische Fachkräfte zu diagnostizieren, wer als auffällig gilt und wer nicht. Schließlich hat einer Diagnose eine umfassende und sorgfältige Beobachtung vorauszugehen, was in Regelangeboten der Kindertagesbetreuung bislang nur selten systematisch durchgeführt wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Neben diesen qualitativen Aspekten von familiären und kindlichen Lebenslagen ist auch der quantitative Nutzungsbedarf an Kindertagesbetreuung in den vergangenen Jahren sehr deutlich gestiegen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Die wichtigsten Ursachen beziehen sich auf das veränderte Erwerbsverhalten von Frauen, die gestiegene Bedeutung frühkindlicher Bildung sowie die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften für den Arbeitsmarkt. Diese Entwicklungen

fordern neue Betreuungsarrangements, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Erziehung, Bildung und Betreuung in öffentlicher Verantwortung an Bedeutung und entfacht ihrerseits eine bis auf weiteres zunehmende Eigendynamik: Mit dem weiteren bedarfsgerechten Ausbau öffentlicher Angebote der Kindertagesbetreuung nehmen auch die außerfamilialen Betreuungswünsche der Eltern zu (vgl. Hubert et al., 2015).

Abbildung 1:
**Veränderte Lebenslagen
von Kindern und Familien**



1.2 Empirische Effekte von Kindertagesbetreuung und das Bestimmungsproblem *guter Kindheit*

Neben diesen veränderten Lebenslagen werden für ein besseres Verständnis zu den potentiellen Leistungsmöglichkeiten von Angeboten der KinderTagesZentren Einblicke in den Stand einschlägiger Forschung gegeben. Zieht man nationale und internationale Studien heran, die sich für den Zusammenhang von frühkindlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von familiären Herkunftskontexten interessieren, zeigt sich eine klare Tendenz: Kinder aus ressourcenstarken Familien mit hohem sozioökonomischem und kulturellem Kapital haben signifikante Vorteile in ihrer Entwicklung gegenüber Kindern aus Familien mit schwachen Ressourcen (vgl. Melhuish et al., 2015). Obgleich die familiäre Herkunft als bedeutsamer Indikator für die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder gilt, spielen auch das außerfamiliäre Umfeld, wie etwa Freunde und Nachbarn, das Stadtviertel oder die (früh)pädagogischen Institutionen eine wichtige Rolle. Insbesondere stellt sich mit Blick auf die frühpädagogischen Institutionen, also den Angeboten der Kindertagesbetreuung, die Frage, welche Rolle sie bei der Entwicklung und den Lernmöglichkeiten von Kindern spielen können. Dabei sind zum einen die Teilhabe, zum anderen die Qualität der Betreuungsangebote zu unterscheiden. Insgesamt gilt eine möglichst frühe Teilhabe von Kindern an einer sehr hochwertigen Kindertagesbetreuung als bedeutsame Bedingung, um Bildungsbenachteiligung ausgleichen und Chancengerechtigkeit anbahnen zu können (vgl. Kuger & Peter, 2019; OECD, 2017; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). So haben aktuell auch Gambaro et al. (2019) zeigen können, dass in Familien, die nach Deutschland geflüchtet sind und ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung betreuen lassen, die Mütter deutlich besser integriert sind als nach Deutschland geflüchtete Mütter, deren Kind nicht in einer Kindertageseinrichtung betreut wird. Als Indikatoren werden beispielsweise angeführt,

dass sie besser die deutsche Sprache verstehen, eine höhere Arbeitsmarktorientierung aufweisen und ihr Heimatland weniger vermissen würden.

Allerdings führt allein ein hoher Betreuungsumfang beziehungsweise eine intensive Nutzung von Kindertagesbetreuung bei einer nur mittelmäßigen Qualität (zum Beispiel eher große Gruppen oder ein unzureichender Fachkraft-Kind-Schlüssel) zu keiner signifikanten kompensatorischen Wirkung (vgl. Meiner-Teubner et al., 2018). Von Bedeutung hingegen ist die Erkenntnis, dass qualitativ hochwertige² Angebote der Kindertagesbetreuung sich in besonderer Weise positiv auf die Entwicklung von Kindern aus ressourcenschwachen Familien auswirken (vgl. van Huizen & Plantenga, 2018; Spieß, 2017).

Mit Blick auf den quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren (vor allem für Kinder in den ersten drei Lebensjahren, aber auch darüber hinaus) hat sich allerdings gezeigt, dass von diesen Entwicklungen überproportional stark ressourcenstärkere Familien profitiert haben: Nach wie vor ist der Besuch eines Kindes in einem Angebot der Kindertagesbetreuung von der Erwerbstätigkeit der Eltern, dem Bildungsniveau der Mutter, dem Armutsrisiko des Haushalts sowie dem Migrationshintergrund abhängig (vgl. Jessen et al., 2018). Neben diesen sozioökonomischen Unterschieden in der Nutzung von Angeboten der Kindertagesbetreuung durch Kinder in den ersten drei Lebensjahren konnte gezeigt werden, dass auch der Zugang zu Angeboten der Kindertagesbetreuung mit besserer Qualität selektiv ist und dass Kinder aus ressourcenstarken Familien dabei einen Vorteil haben (vgl. Schober et al., 2017). Dies mag erklären, warum ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Kindertageseinrichtung negativ mit der pädagogischen Prozessqualität korreliert (vgl. Tietze et al., 2014): Gerade jene Kinder, die besonders auf gute Qualität angewiesen wären, erhalten sie offenbar am wenigsten.

So verständlich sich diese übergeordnete Zielsetzung für gutes Aufwachsen von Kindern außerhalb der Familie zunächst darstellen mag, so voraussetzungsvoll ist dabei die konkrete Bestimmung von *Kindheit* selbst. Schließlich setzt diese Zielsetzung eine bestimmte Vorstellung davon voraus, was *Kindheit* beziehungsweise *gute Kindheit* im Kontext von Kindertagesbetreuung bedeuten soll. Es geht dabei um die Frage, wo die Grenzen

² Zur Bestimmung von Qualität in der Kindertagesbetreuung werden häufig die Strukturparameter Gruppengröße und Fachkraft-Kind-Schlüssel herangezogen, da sie bedeutsame Bedingungen für die Möglichkeiten von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie den Kindern untereinander sind und sich verschiedentlich gegenseitig bedingen. Aus wissenschaftlicher Sicht besteht weitgehend Einigung darüber, dass dabei bestimmte Schwellenwerte nicht unterschritten werden sollten. Bei Kindern unter drei Jahren liegt die Schwelle beim Fachkraft-Kind-Verhältnis etwa bei 1:3 und der Gruppengröße bei 1:10 (vgl. zusammenfassend Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016).

von *Benachteiligung*, *Belastung* oder *Risikolagen* im Einzelnen zu ziehen sind: Schließlich stellt die Beantwortung dieser Frage die Voraussetzung dafür dar, auch *zielgruppenbezogenes* oder *kultursensibles* Arbeiten im Konkreten zu ermöglichen (vgl. Kap 4.4 und 4.5). Diese grundlegende Herausforderung, Ziel und Gegenstand zu bestimmen, lässt sich derzeit auch im wissenschaftlichen Diskurs nachvollziehen. Dabei wird unter Verweis auf *gute Kindheiten* darauf aufmerksam gemacht, dass das Aufwachsen von Kindern als eine aktive Gestaltungsaufgabe in geteilter Verantwortung zwischen privater und öffentlicher Sorge zu verstehen ist (vgl. Betz et al., 2018; Joos, 2018). Im Spannungsfeld dieser *Herstellungsleistung* wird jedoch – besonders in den großen nationalen und internationalen Kinderstudien zum *child well-being* (zum Beispiel OECD, 2017; World Vision, 2018; UNICEF & Bertram, 2013) – oftmals implizit vorausgesetzt, was *gute Kindheit* ist, ohne dabei hinreichend zu berücksichtigen, welche normativen Bilder von *Kindheiten* damit (mit-)produziert werden. Deutlich wird dies etwa, wenn zentrale Zieldimensionen von *guter Kindheit* der gesunde, gut ausgebildete, ökonomisch abgesicherte und sozial integrierte Erwachsene ist, wodurch *gute Kindheit* zu einer *Investitions- und Entwicklungs-kindheit* wird (vgl. Bollig et al., 2018).

Bedeutsam ist eine solche, kritisch-reflexive Perspektive auf Kindheit an dieser Stelle deshalb, da sie – handlungstheoretisch gewendet – die Frage nach den Zielvorstellungen und Maßstäben des Handelns in KinderTagesZentren nicht hinsichtlich der Optimierung von *guter Kindheit* entlang normativ festgelegter Kriterien stellt (zum Beispiel Teilhabe an bestimmten Programmen und Angeboten). Vielmehr öffnet diese Perspektive den Blick auf konkrete familiäre beziehungsweise kindliche Möglichkeiten und auch ihre Grenzen in Bezug auf die Umsetzung solcher Erwartungen. Schließlich können sich die Bedingungen des Handelns bereits in den einzelnen Sozialräumen der KinderTagesZentren grundlegend unterscheiden. Mit Verweis auf die verschiedenen Referenzpunkte von *guter Kindheit* bieten sich in KinderTagesZentren damit besondere Chancen tatsächlich dort anzusetzen zu können, wo Unterstützung benötigt wird, sodass ihre Maßnahmen von den adressierten Familien auch als ein spürbarer Beitrag für das Aufwachsen ihrer Kinder wahrgenommen werden, den sie als *gut* bezeichnen können. Mit einer solchen bedarfsorientierten Verschränkung von Familie und KinderTagesZentrum können erste Schritte in das System der Kindertages-

betreuung angebahnt oder der bestehende Nutzungsumfang ausgeweitet werden. Wenn dies gelingt, können insbesondere von KinderTagesZentren jene positiven Effekte ausgehen, die man sich aus bildungs- und sozialpolitischer Perspektive von frühpädagogischen Institutionen erhofft.

Abbildung 2:
Wirkzusammenhang von KinderTagesZentren, Familien und Kindern



Es sind insofern die Familien und ihr soziokulturelles Umfeld, die die zentrale Bedingung für die Realisierung der kindlichen Lebenschancen sind: Damit eröffnet und begrenzt Familie zugleich das Potential kindlicher Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Familie ist vor diesem Hintergrund deshalb auch nicht nur „das mit Abstand günstigste Sozietop“ (Rauschenbach & Bien, 2012, S. 8) für das gelingende Aufwachsen von Kindern. Eine solche positivistische Betrachtung von Familien läuft schließlich Gefahr, die unterschiedlich verteilten Ressourcen und Startbedingungen in Familien auszublenken, sie aber zugleich an bestimmten normativen Vorstellungen von *gelingendem Aufwachsen* zu messen. Solche Normierungen von Kindheit (vgl. Kašćák & Pupala, 2013; Kelle, 2013) werden den vielfältigen Kindheiten und familialen Lebenswirklichkeiten nicht gerecht und erzeugen zugleich Erwartungen an bestimmte standardisierte Entwicklungsverläufe von Kindern und *Sozialisationsfolge* von Familien (vgl. Kapitel 4.5). Kindheits- und sozialpädagogische Perspektiven auf Kindheit können hingegen dann ein Potential eröffnen, wenn Familie als das betrachtet wird, was sie ist: nämlich zugleich Ressource und Begrenzungsfaktor kindlichen Aufwachsens.

1.3 KinderTagesZentren: Schlüsselement in der Kindertagesbetreuung

Fasst man die bislang skizzierten Bedingungen von Kindertagesbetreuung zusammen, so lässt sich formulieren: Wenn die informellen, innerfamiliären Bildungsprozesse „die eigentliche Kluft zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern“ (Rauschenbach, 2007, S. 447 f.) erzeugen und bestehende Angebote der Kindertagesbetreuung in bislang unzureichender Weise sozial-kulturelle Ungleichheit, Benachteiligung und Belastung ausgleichen können (vgl. Tietze et al., 2014; Anders, 2013), verweist dies auf die Notwendigkeit einer stärkeren Verschränkung von Kindertagesbetreuung und Familie. Es wird insofern nicht ausreichen, alleine die Qualitätsparameter in Kindertageseinrichtungen zu verbessern oder dort einzelne Programme oder Initiativen externer Anbieter*innen anzulagern, um Bildungsbenachteiligung nachhaltig entgegenzuwirken und gesellschaftliche Teilhabe zu befördern. Diese Erkenntnis gewinnt an Bedeutung, da inzwischen bekannt ist, dass die pädagogische Bearbeitung von sozialer Ungleichheit und sozialen Problemlagen im Bereich der Kindertagesbetreuung zumindest nicht durchgängig Ausgangspunkt von bisherigen konzeptionellen Überlegungen zu sein scheint: Anhand der Bildungspläne der Länder konnten ethnozentristische Tendenzen nachgewiesen werden, die bestimmte *mittlere* Werte der Entwicklung von Kindern aus eher bildungsnahe und ressourcenstärkeren Familien als handlungsleitend präferieren sowie eine bestimmte, kulturell eng geführte Verhaltenskultur von Kindern als einseitig positiv bewerten (vgl. Stamm, 2013; Keller, 2011; Kuger & Peter, 2019). Solche Zusammenhänge beeinflussen ganz unmittelbar die Entwicklungschancen und Lebenslagen von Kindern und Familien und reproduzieren dadurch jene soziale Ungleichheit, zu deren Bearbeitung Kindertagesbetreuung ursprünglich angetreten ist.

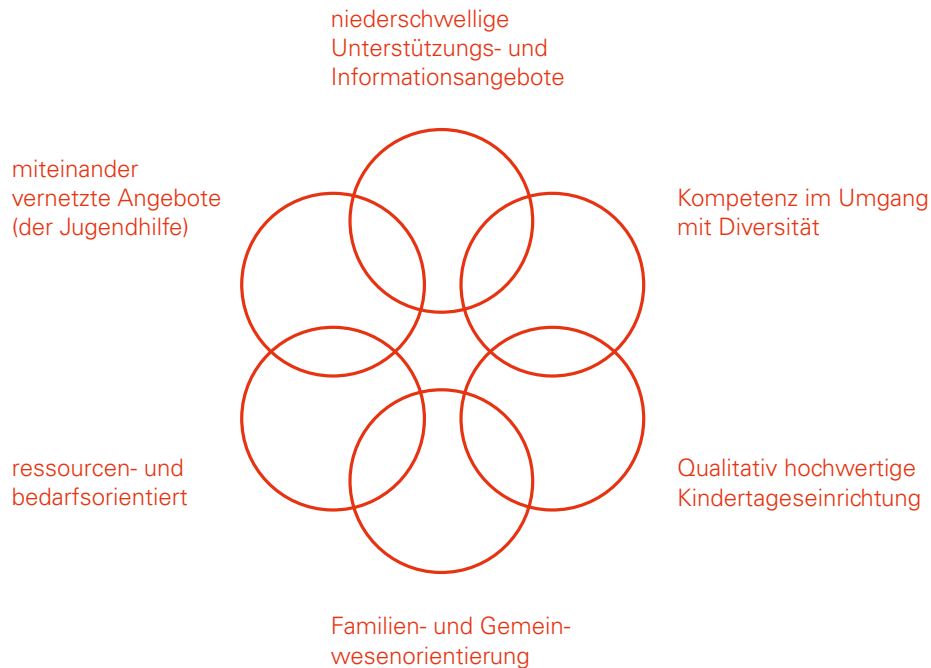
Ähnliche Zusammenhänge konnten für den Bereich der klassischen (institutionellen) Familienbildung gezeigt werden, die überwiegend kursorientiert auf Basis einer Komm-Struktur mit Selbstzahlern organisiert ist (vgl. Bradna, 2012). Solche Angebote sind nachweislich nicht

in der Lage, Familien in der Bandbreite ihrer unterschiedlichen Lebenslagen zu erreichen und weisen damit einen relativ veränderungsresistenten „Mittelschicht-Bias“ auf – eine Überrepräsentation von sowohl Angeboten als auch Nutzern aus der sozialen Mittelschicht. Somit sind vor allem Eltern mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen, Familien in prekären Lebenslagen und in Armut sowie Familien mit Migrationshintergrund in solchen institutionellen Angeboten der Familienbildung stark unterrepräsentiert (vgl. Jurczyk & Klinkhardt, 2014; Erler & Jaeckel, 2002). Zu den Kernproblemen der heutigen Familienbildung gehört es insofern, dass sie trotz eines nachweislich vorhandenen Unterstützungsbedarfs von benachteiligten und belasteten Familien (vgl. Kapitel 1.2) weitgehend mittelschichtsprägend ist.³ Obgleich weitere Untersuchungen noch ausstehen, werden eine niederschwellige Gestaltung der Angebote, die bestimmte Zielgruppen auch tatsächlich erreichen können und die durch einen hohen Grad an Kooperation und Vernetzung geprägt sind, als bedeutsame Faktoren genannt, um Familien in ihrer Lebenswelt und unter Berücksichtigung ihrer besonderen Ressourcen und Bedarfe Angebote zu bereiten (vgl. Jurczyk & Klinkhardt, 2014; Vollmer, 2010).

Die Schärfung eines sozialpädagogischen Blicks in (frühpädagogischen) Angeboten der Kindertagesbetreuung scheint vor diesem Hintergrund in besonderer Weise geboten (vgl. Schoyerer & van Santen, 2015). Schließlich gehört die pädagogische Bearbeitung von sozialer Ungleichheit und sozialen Problemlagen zu den Kernaufgaben Sozialer Arbeit und sozialpädagogische Zugänge zur Bildungsförderung haben eine Tradition darin, an der Bearbeitung sozialer Differenzen anzusetzen (vgl. Sting, 2013; Böhnisch, 2010). Deshalb sind aus sozialpolitischer und bildungspolitischer Perspektive jene Angebote für Kinder und Familien verstärkt auszubauen und weiter zu entwickeln, die die bestehenden Unterschiede in der Nutzung reduzieren und in besonderer Weise an den Bedarfen und Ressourcen der Zielgruppen ansetzen können. Als bedeutsamer Schlüssel hierfür ist auf die Entwicklung von Angeboten der Kindertagesbetreuung hin zu einer größeren Familien- und Gemeinwesenorientierung zu verweisen, die die Bedarfe von Familien und Kindern als Ganzes in den Blick nehmen können (vgl. Gambaro et al., 2019; Jessen et al., 2020). Dabei geht es um differenzierte sozialraumbezogene Funktionserweiterungen von Kindertagesbetreuung sowie um das Zusammenspiel von Kindertageseinrichtungen und Gemeinwesen im Hinblick auf einen vernetzten Sozialraum, um damit die Problemlösungskompetenz im Umgang mit Diversität und Belastung in Kindertageseinrichtungen verbessern und erweitern zu können.

³ Angebote der Frühen Hilfen (vgl. zum Beispiel fruehehilfe.de) sowie der Erziehungsberatung stehen – sofern sie als niederschwellige Angebote mit Geh-Struktur angelegt sind – in der Regel nicht in dieser ausgeprägten Weise in der Gefahr mittelschichtsprägend zu sein (vgl. Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) als Koordinierungsstelle des Bundes, 2014).

Abbildung 3:
**Fachliche Bezugspunkte
 von KinderTagesZentren**



KinderTagesZentren, als niederschwellige Unterstützungs- und Informationsangebote in der Landeshauptstadt München, können vor diesem Hintergrund als Schlüsselement im Spektrum der Angebote der Kindertagesbetreuung betrachtet werden. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialräumlichen Bedingungen und soziokulturellen Kontexte in den jeweiligen Stadtteilbezirken sollen KinderTagesZentren bedarfsorientierte und ressourcenorientierte Angebote machen, die Kinder und Familien entlang ihrer Präferenzen niederschwellig wahrnehmen können. Zentraler Bestandteil ist dabei ein (qualitativ möglichst hochwertiges) Regelangebot der Kindertagesbetreuung, um dessen Kern miteinander vernetzte, niederschwellige und bedarfsorientierte Angebote (der Kinder- und Jugendhilfe) im Sozialraum angelagert sind.

Formalrechtliche Bezugspunkte für KinderTagesZentren im Sinne von Kindertageseinrichtungen mit erweitertem Auftrag ergeben sich dabei zunächst aus bundesgesetzlichen Vorschriften. So schreibt § 22a des SGB VIII vor, dass der öffentliche Träger der Jugendhilfe die Zusammenarbeit der Fachkräfte in den Einrichtungen mit verschiedenen gesellschaftlichen und öffentlichen Institutionen sowie dem Gemeinwesen sicherstellen soll, um allen Kindern (Inklusion!) ein bedürfnisgerechtes Angebot im Sinne eines familienergänzenden Lebensbereichs im Prozess ihres Aufwachsens zu machen. Das 2003 in Kraft getretene Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) bezieht sich hierauf und sieht seitdem dezidiert vor, dass auch innerhalb von Angeboten der Kindertagesbetreuung erweiterte Förder- und Unterstützungsangebote für Kinder und Familien gemacht werden. So heißt es dazu im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) mit besonderer Betonung auf die Notwendigkeit von Vernetzung im Sozialraum: „Kindertageseinrichtungen sollen sich anhand von sozialraumorientierten Konzepten zu *Nachbarschaftszentren* beziehungsweise *Begegnungsstätten* weiterent-

wickeln, in denen es – soweit räumlich möglich – zum Beispiel Eltern-Kind-Gruppen, Spielgruppen, Kurse zur Geburtsvorbereitung, Angebote der Familienbildung, Erziehungsberatung, Babysittervermittlung und Kleider- oder Spielzeughörsen geben kann. [...] Die Arbeit mit Kindern und Familien nimmt damit einen präventiven und flexiblen Charakter an. [...] Außerdem können durch die Einbindung von Ehrenamtlichen, Senioren, Nachbarn usw. im Sinne eines bürgerschaftlichen Engagements soziale Netze (zum Beispiel von Alleinerziehenden oder neu zugezogenen Familien) gefördert werden“ (ebd., S. 441).

In der zweiten für KinderTagesZentren einschlägigen Passage im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan heißt es unter besonderer Berücksichtigung von niederschwelliger Elternberatung und Familienbildung: „Das Leistungsangebot der Jugendhilfe verstärkt in Kindertageseinrichtungen zu integrieren, wird zunehmend wichtig. So setzt die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine regelmäßige und enge Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und psychosozialen Fachdiensten voraus. Zudem sind Bildungseinrichtungen aufgerufen, auf den wachsenden Bedarf an Elternberatung und Familienbildung zu reagieren. Dass Familien mehr denn je Unterstützung von außen brauchen, um den neuen Herausforderungen einer gelingenden Eltern- und Partnerschaft gewachsen zu sein, legen die Befunde der Familienforschung nahe. Ein modernes *Coaching für Familien* in dem Sinne, dass Kindertageseinrichtungen auch ein vielfältiges Angebot zur Stärkung von Eltern offensiv vorhalten und anbieten (zum Beispiel Deutschkurse für Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist), lässt sie zu lokalen *Kompetenzzentren für Kinder und Familien* werden. Mit gutem Beispiel voran gehen die international viel beachteten *Early Excellence Centres* in England“ (ebd., S. 27).

Obgleich im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sonst eine stärker subjekttheoretische Sicht auf das Kind vorherrscht, die das pädagogische Binnenverhältnis zwischen Fachkraft und Kind sowie seine Möglichkeiten der kindlichen *Förderung* betont, heben diese beiden Passagen das Potenzial von sozialräumlich und vernetzt ausgerichteten Kindertageseinrichtungen hervor. Damit erweitern sie die pädagogisch relevanten Bezugspunkte grundlegend über das Fachkraft-Kind-Verhältnis hinaus und betonen in besonderer Weise Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung in (professionell sowie nachbarschaftsähnlich) organisierten Netzwerken im Sozialraum. Diese Würdigung ist insofern bedeutsam, als dass es auch dezidierte Absicht des 2005 auf Bundesebene in Kraft getretenen Tagesbetreuungsbaugesetzes (TAG) ist, dass der öffentliche Jugendhilfeträger ein integriertes System der Kindertagesbetreuung vorzuhalten hat, das aus unterschiedlichen, auf die lokalen Bedarfe hin

angepassten Angebotsformen zur Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern besteht. Damit soll eine Versäulung von mehreren Angeboten, die nebeneinander existieren vermieden werden und das *one-face-to-the-customer*-Prinzip eingeführt werden: Ein Kernangebot der Kindertagesbetreuung, das für Familien zentrale Anlaufstelle ist und verschiedene, darin integrierte beziehungsweise damit vernetzte Angebote aus den Bereichen Bildung, Soziales, Kultur und Gesundheit vorhält.

2. Entstehungsprozess und methodischer Ansatz der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption

Die bislang geschilderten theoretischen und empirischen Bezugspunkte für KinderTagesZentren wurden im Rahmen der konzeptionellen Weiterentwicklung aufgegriffen und im Kontext bisheriger Erfahrungen vertieft. Vor diesem Hintergrund nimmt die Landeshauptstadt München seit 2018 als Modellstandort am Bundesprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend *Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung* teil. Mit dem Programm werden in verschiedenen Sozialräumen in München niederschwellige Angebote gefördert, die über Zugangsmöglichkeiten zur Kindertagesbetreuung informieren und Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem frühzeitig anbahnen sollen. Besondere Zielgruppe sind dabei Kinder in den ersten sechs Lebensjahren und ihre Familien, die bislang nicht oder unzureichend an Kindertagesbetreuung teilhaben beziehungsweise

Kinder aus bildungsfernen und/oder sozial benachteiligten Familien. Dabei sollen sich die frühpädagogischen Angebote an den individuellen Ausgangslagen der Kinder und Familien orientieren und so helfen, den Weg ins Regelangebot der Kindertagesbetreuung zu ebnen. Schließlich soll durch das Programm auch die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt gestärkt werden.

2.1 Praktische Herausforderung: Synchronisation von bestehenden KiTZ-Standorten (KiTZ-Stadt) und Kita-Einstieg-Standorten (KiTZ-Bund)

In diesem Zusammenhang ist das Referat für Bildung und Sport, Geschäftsbereich KITA mit der Weiterentwicklung von Münchner KinderTagesZentren (KiTZ) zur Erreichung dieser Ziele beauftragt worden. Zentrales Ziel ist die Weiterentwicklung einer gemeinsamen Rahmenkonzeption für die Projektstandorte KiTZ-Bund und die bereits bestehenden Standorte KiTZ-Stadt. Neben den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und den im Projektzeitraum erprobten, innovativen Ansätzen sind die bisherigen Standards und Kriterien grundlegend. Gerade weil die Landeshauptstadt München langjährige Erfahrungen in der Konzeption und Umsetzung von KinderTagesZentren vorweisen kann, ist das dabei entstandene Wissen und die dabei hervorgebrachte Kultur bei der Weiterentwicklung der Konzeption mit Blick auf die Leitlinien des Bundesprogramms zu berücksichtigen. Drei Aspekte sind bei diesem Prozess von besonderer Bedeutung:

A Die Rahmenkonzeption soll systemisch und ressourcenorientiert ausgerichtet sein sowie deutlich

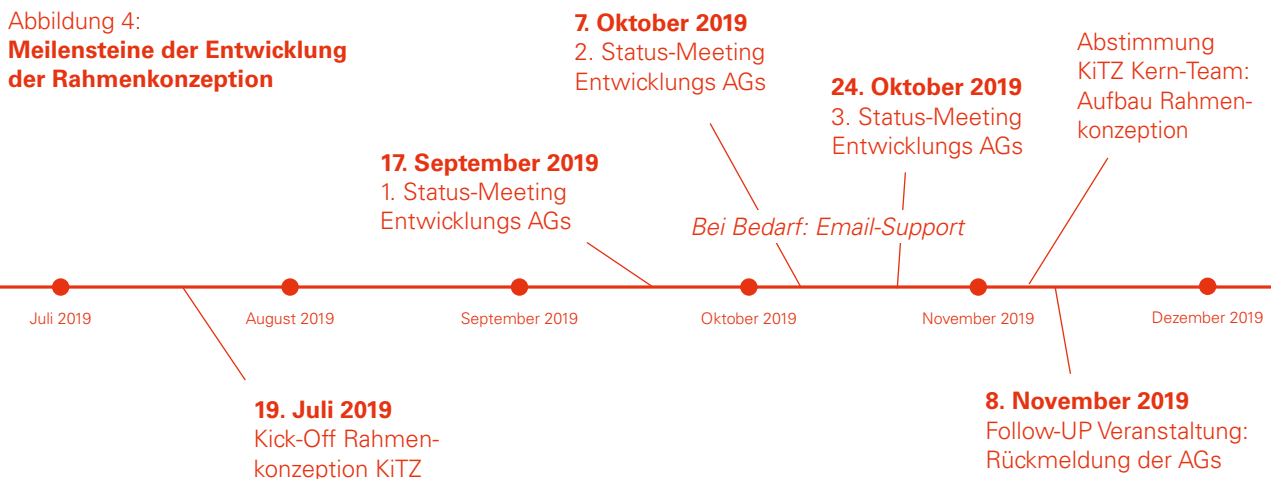
machen, in welcher Weise Bedarfe und Bedürfnisse der Familien und Kinder sowie der pädagogischen Fachkräfte und von weiteren Akteur*innen in den KinderTagesZentren vor Ort aufgegriffen werden können.

B Die bestehenden Netzwerkstrukturen zu allen Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext des Bundesprogramms sollen weitergeführt beziehungsweise weiterentwickelt werden. Die in diesem Kontext entstandenen Kooperationen und Angebote sollen nach Projektende verankert werden. Ebenso sollen neu entstandene Vernetzungs- und Angebotsstrukturen der KiTZ-Bund-Angebote in die bestehende Struktur der KiTZ-Stadt-Angebote integriert werden. Alle neu entstandenen Angebote sollen dabei konzeptionell angeschlossen werden an bereits bestehende Angebote der Münchner Kinder- und Jugendhilfe.

C Der Prozess der Entwicklung der Rahmenkonzeption soll in hohem Maße beteiligungsorientiert mit den folgenden Akteur*innen gestaltet werden: Trägervertretungen des städtischen wie der freien Träger, Einrichtungsleitungen, KiTZ-Fachkräften, Koordinierungs- und Netzwerkstelle Kita-Einstieg, Stadtquartiersleitungen des städtischen Trägers, Aufsicht für freie Träger und Akteur*innen aus der Kinder- und Jugendhilfe in München.

Übergeordnetes Ziel für die Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption besteht darin, dass sie als Element der Standardisierung von kulturellen Grundlagen dient. Das bedeutet, dass sie einen Beitrag dazu leistet, sich über Grundprinzipien von KinderTagesZentren zu verständigen und es gleichzeitig ermöglicht, die jeweiligen sozial-räumlichen Bedingungen und lokalen Schwerpunktsetzungen im Kontext dieser Grundlagen zu berücksichtigen.

Abbildung 4:
Meilensteine der Entwicklung der Rahmenkonzeption



2.2 Prozess der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption: Mitgestaltung und Beteiligung

Die Entstehung der vorliegenden Rahmenkonzeption war vor diesem Hintergrund in hohem Maße beteiligungsorientiert angelegt und hat unterschiedliche Gruppen und Ebenen von Akteur*innen einbezogen⁴. In enger Zusammenarbeit mit allen teilnehmenden Trägern war es Ziel, das Projekt breitgefächert anzulegen und die konzeptionellen Schwerpunkte so zu entwickeln, dass sie an die bestehenden Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in München anschlussfähig sind und damit auch nach Projektablauf nachhaltig wirken können. Dafür galt es die konzeptionellen Bezugspunkte in die münchener Jugendhilfe einzubetten und andere Konzepte und Angebote zu berücksichtigen.

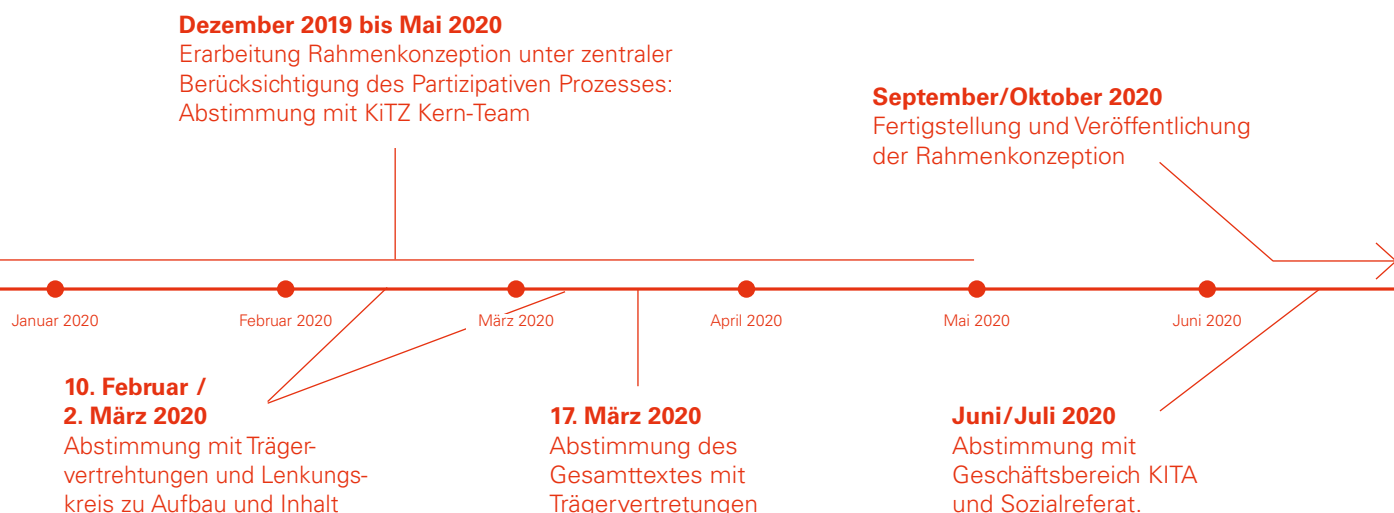
Um dieses Ziel zu erreichen war es wesentlich, die bisherigen Erfahrungen sowie die Expertise der Praktiker*innen bei der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption systematisch einzubeziehen. So wurden von Beginn an

Relevanzsetzungen der Praxis zur Leitlinie des Prozesses, denn: Wenn die Rahmenkonzeption möglichst Aussicht auf Umsetzung haben soll – und nicht nur eine Ansammlung wünschenswerter Maximalanforderungen darstellt –, sind Verständnis und Akzeptanz für die Ziele und Inhalte von Beginn an auf der Umsetzungsebene herzustellen sowie mögliche Grenzen sensibel zu berücksichtigen.

Im Besonderen gelten solche Anforderungen eines beteiligungsorientierten Ansatzes für die Arbeit in Kindertageszentren, die als Kulminationspunkt von sehr unterschiedlichen sozial- und bildungspolitischen Erwartungen eine Vielzahl von interdisziplinär zu bewältigenden Aufgaben zu erfüllen haben. Im Zuge der Konzeptentwicklung hat es sich deshalb als hilfreich erwiesen, gelegentlich stärker von den Grenzen der Umsetzung als von den Möglichkeiten des Wünschenswerten her zu denken, um damit Kernprozesse mit realistischer Aussicht auf Umsetzung besser in den Blick zu bekommen. Der Entstehungsprozess hat sich organisatorisch auf verschiedenen Ebenen abgespielt und war zeitlich unterteilt in verschiedene Phasen (vgl. Abbildung 4).

So wurden zu Beginn des Prozesses zunächst im Kernteam die grundlegende Strategie und das Projektdesign festgelegt. Im Rahmen einer Kick-Off-Veranstaltung wurden allen relevanten Akteur*innen die daraus resultierenden Ziele und das Verfahren der Konzeptentwicklung sowie die Meilensteine in der Umsetzung vorgestellt. Im Zuge dieses Auftakts wurden sieben Arbeitsgruppen (Entwicklungs-AGs) gegründet, die sich

⁴ Folgende Ebenen waren konkret in Form von Workshops und Arbeitsgruppen an der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption beteiligt: Fachkräfte für familienintegrative und stadtteilorientierte Arbeit sowie pädagogische Fachkräfte und Leitungen der Münchner Kindertageszentren in öffentlicher und freier Trägerschaft; Kernteam Kita-Einstieg; Stadtquartiersleitungen Städtischer Träger; Trägervertretungen der freien Träger; Fachberatungen



interdisziplinär aus den Akteur*innen der umsetzenden Praxis zusammensetzten. Jede Entwicklungs-AG bearbeitete im Sinne einer teilautonomen Arbeitsgruppe ein Thema aus dem verpflichtend vorgegebenen *Kriterienkatalog zur Ausgestaltung der Konzeption im Bundesprogramm* (BMFSFJ, 2019). Hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunktsetzungen waren die Arbeitsgruppen relativ frei. Es entstanden insgesamt sieben Arbeitsgruppen mit den folgenden Themen:

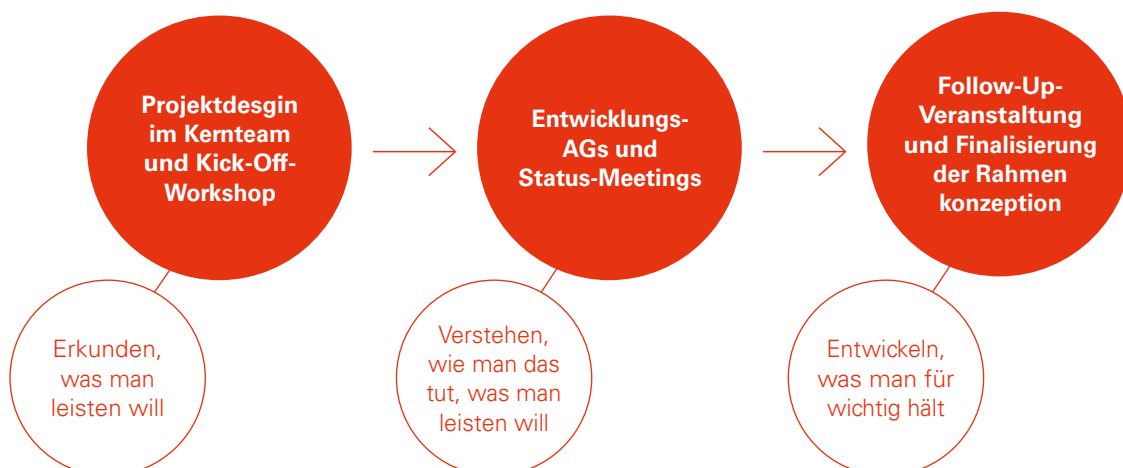
- AG 1 → Zielgruppenbezug und Bedarfsorientierung
- AG 2 → Vernetzung und Schnittstellenarbeit
- AG 3 → Partizipation
- AG 4 → Nachhaltigkeit
- AG 5 → Vielfalts- und Kultursensibilität sowie Diversity
- AG 6 → Inklusion
- AG 7 → Ressourcen- und Lösungsorientierung

Die Arbeitsgruppen wurden durch die Prozessverantwortlichen in Form von Statusmeetings unterstützt. Dort kamen die Leitungen der Arbeitsgruppen in regelmäßigen Abständen zusammen, konnten Zwischenergebnisse präsentieren, sich darüber austauschen und fachliche sowie methodische Impulse für die weitere Arbeit in ihrer Arbeitsgruppe erhalten. Bei diesem in hohem Maße beteiligungsorientierten Arbeitsprozess ging es für die beteiligten Akteur*innen darum, die unterschiedlichen

Sichtweisen und Praktiken gegenseitig kennenzulernen und zu versuchen, sie in ihren jeweiligen sozialräumlichen Kontexten zu verstehen. Eine solche Kultur des Miteinanders und des Verstehens, die sich für Beschreibungen und Einstellungen der Praxis, nicht aber für ihre Bewertung interessiert, bildete eine bedeutsame Grundlage für eine frühzeitige Akzeptanz der erarbeiteten Ergebnisse. Insofern bildeten die Entwicklungs-AGs und Status-Meetings den eigentlichen Kern des beteiligungsorientierten Prozesses (vgl. Abbildung 5). Da dabei alle Träger in gleicher Weise eingebunden und beteiligt wurden, schaffte diese Form der Mitbestimmung zudem ein hohes Maß an Identifikation für die Arbeitszusammenhänge von KinderTagesZentren insgesamt, bei gleichzeitiger Wahrung konzeptioneller und organisationskultureller Vielfalt.

Im Rahmen einer Follow-Up-Veranstaltung im großen Rahmen wurden die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen diskutiert, ergänzt und gebündelt. Es war dezidiertes Ziel dieser Veranstaltung, dass alle Akteur*innen die Gelegenheit erhalten sollten, ihre Expertise auch in die anderen Arbeitsgruppen einbringen zu können. Die in diesem Gesamtprozess erarbeiteten und in verschiedenen Formaten dokumentierten Ergebnisse flossen schließlich als zentrale Bestandteile und Perspektiven in die Rahmenkonzeption ein, die erneut auf Ebene der relevanten Akteur*innen einer inhaltlichen Abstimmung zugeführt wurde.

Abbildung 5:
**Beteiligungsorientierung
als Leitmotiv**



2.3 Methodischer Ansatz: Praxisexpertise als Qualitätsentwicklung

Mit Blick auf eine möglichst hohe Beteiligungsorientierung und Berücksichtigung der Expertise der Praxis ist die konzeptionelle Leitidee der Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption im Kontext des frühkindlichen Qualitätsentwicklungsdiskurses verortet und dabei organisationstheoretisch einem *lessons learned-Modell* zugrunde gelegt. Der Kerngedanke dabei ist, Qualität wesentlich aus der Expertise der lokalen Akteur*innen und Kontexte heraus zu entwickeln und die dabei erzielten Ergebnisse für eine übergeordnete Qualitätsentwicklung zu nutzen. So kann ein Qualitätsentwicklungsprozess angelegt werden, der nicht bei abstrakten Forderungen von wünschenswerter Umsetzung stehenbleibt, sondern integraler Bestandteil der konkreten Aufgaben ist, da er von den Bedingungen der Praxis selbst ausgeht. Analytische Grundlage ist dabei ein so genannter praxeologischer, deskriptiver Qualitätsbegriff, der im frühpädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Schoyerer & Wiesinger, 2018, 2017; Schoyerer et al., 2020; Frank et al., 2019).

Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, dass Handeln im Bereich (sozial)pädagogischer Dienstleistungen wesentlich als Ko-Produktionspraktiken zwischen professionellen und nicht-professionellen Akteure*innen erbracht wird: Die Leistungen der professionellen Akteur*innen müssen einen erkennbaren Nutzen für die Dienstleistungsempfänger haben, sonst werden sie die professionellen Leistungen nicht anerkennen, wodurch wiederum der/die professionelle Akteur*in die eigenen Ziele nicht erreichen kann. Aufgrund dieses interaktiven und fallspezifischen Charakters ist das eigene, professionelle Handeln kaum standardisierbar, nur begrenzt planbar und gekennzeichnet als Handeln in Ungewissheitsstrukturen (vgl. Rabe-Kleberg, 1996). Vor diesem Hintergrund eines nur sehr begrenzt anwendbaren evaluativen Qualitätsbegriffs⁵, ist dennoch eine Vielzahl von formalrechtlich legitimierten und gesellschaftlich wie fachlich geforderten Aufgaben zu erfüllen und ihre Wirkung zu überprüfen.

An Qualität sich orientierende Veränderungs- und Entwicklungsprozesse müssen deshalb die multiplen Interessen und Erwartungen aller daran beteiligter Akteur*innen berücksichtigen, die zwischen ihnen mit Blick auf die organisationalen Ziele ausgehandelt werden müssen. Schließlich wirft multiperspektivisches Handeln in pädagogischen Organisationen die Frage nach der Norm des pädagogischen Handelns auf: Was ist uns wichtig und wie wollen wir unsere Ziele erreichen? Qualität wird deshalb zu einer auszuhandelnden Anwendungsaufgabe aller Akteur*innen, die für ihre Praxis begründete Orientierungen von Qualität (*Ziele*) angesichts der am besten passenden fachlichen Standards entwickeln und mit den Erwartungen der Klientel verhandeln müssen. Die Schaffung von sozialen Gelegenheiten und Orten zur Verhandlung dieser (auch ambivalenten) Ziele sind deshalb essenziell.

Konkret gliederte sich der analytische Prozess der Qualitätsentwicklung in drei aufeinander aufbauenden Blöcken (vgl. Abbildung 6), die schrittweise zu dem führen, was im Ergebnis als *Qualität von KinderTagesZentren* gelten soll. Diese Ergebnisse sind als Qualitätsbausteine in Kapitel 4 im Einzelnen dargestellt.

Im Zuge des beteiligungsorientierten Prozesses ging es deshalb darum (1) die unterschiedlichen Erwartungen, Handlungsweisen und Werthaltungen beziehungsweise Relevanzsetzungen der beteiligten Akteur*innen herauszuarbeiten und miteinander zu verhandeln. Dabei wurde auch deutlich, dass (2) angesichts der Fülle von übergeordneten Leistungserwartungen an KinderTagesZentren (KiTZ), Kernprozesse in den Blick zu nehmen sind, die realistische Aussicht auf Umsetzung haben. Vor diesem Hintergrund ging es mit Blick auf die Konzepterstellung schließlich darum zu klären, (3) in welchem Rahmen die bestehenden und neuen KiTZ-Angebote (weiter-) entwickelt und erprobt werden sollen und wie die Integration von Kindern in das Regelangebot begünstigt werden kann. Als transparenter Weg wurden dafür Beispiele *guter Praxis* in bestehenden KinderTagesZentren ausgewählt und im Hinblick auf ihre Leistungen zur Erreichung bestimmter Ziele in den Status-Meetings analysiert.

Eine solche praxeologische Perspektive auf Veränderungsprozesse nimmt die Praxis ernst, da sie die Bedingungen ihrer Arbeitszusammenhänge in den Blick nimmt, ohne selbst die Zielrichtung *guter Qualität*⁶ normativ zu bestimmen und damit mit großer Wahrscheinlichkeit an den Interessen und Bedingungen der Praxis vorbei zu steuern. Vielmehr eröffnet sie den Akteur*innen aus der Praxis selbst die Möglichkeit, die fachlichen Programmatiken zu den Leistungserwartungen an KinderTages-

5 Vgl. dazu zum Beispiel Tietze et al. (2013).

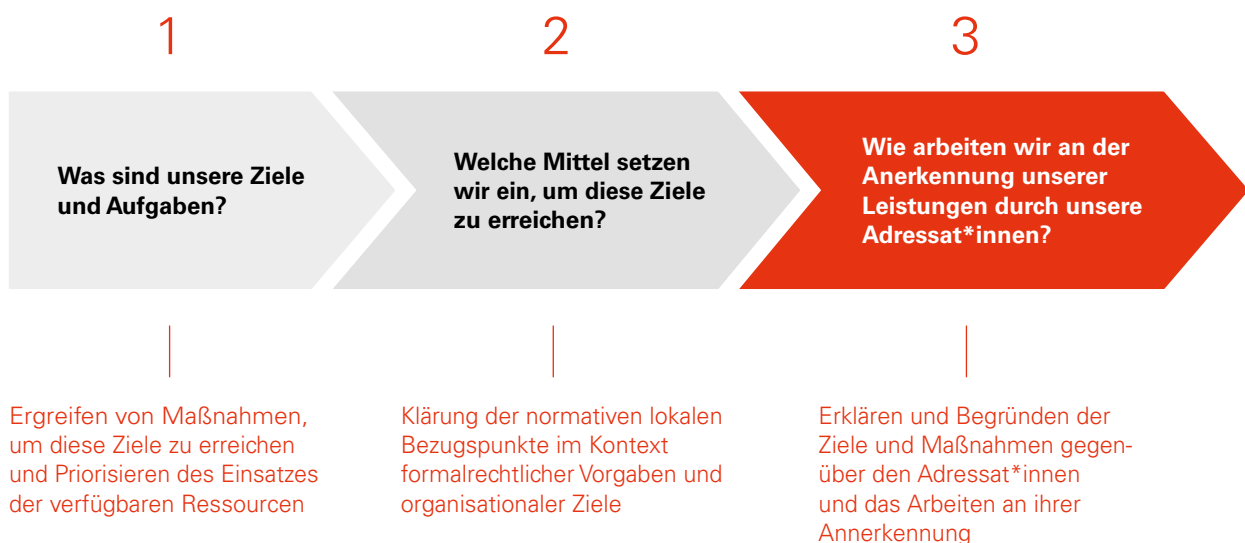
6 Es wird entlang der praxeologischen Logik auf den von Honig et al. (2004) für das Feld der Sozialen Arbeit ausgearbeiteten deskriptiven Qualitätsbegriff zurückgegriffen, den Schoyerer & Wiesinger (2017, 2018) spezifisch weiterentwickelt haben.

Zentren (zum Beispiel Umsetzung von Partizipation) im Kontext ihrer lokalen Praxis ihres je eigenen Kinder-TagesZentrums zu interpretieren und für ihre Weiterentwicklung zu nutzen. Auf eine solche interpretative Adaptionsleistung hat Helmut Fend mit dem Konzept der „Rekontextualisierung“ (2008, S. 174 ff.) hingewiesen. Die praktische Bezugnahme auf Qualität ist dabei als eine Interpretationsleistung des „offiziellen Programms“ (ebd.) aus rechtlichen und organisationalen Vorgaben vor dem Hintergrund lokaler Anforderungen zu lesen. „Auftragshandeln“ sei zwar stets geleitet durch das offizielle Programm und setze insofern auch die Kenntnis der institutionellen Regeln voraus, erfordere aber zwingend die subjektive Beteiligung, Wahrnehmung und Verantwortungsbereitschaft der Akteur*innen. Die Herstellung von Qualität unterliegt als ein Prozess der „Rekontextualisierung“ somit unterschiedlichen sozialen Umwelten und damit verbundenen Deutungsprozessen, Kompetenzen und situativen Konstellationen. Dazu gehören auch bestimmte organisationale Erwartungen und institutionelle Vorgaben, die eine Aufgabenerfüllung erschweren könnten, jedoch veränderbar sind (vgl. Schoyerer & Wiesinger, 2017). Das bedeutet konkret: Anhand der aufgezeigten Praxisbeispiele in Form der Fallportraits in den sieben Qualitätsbausteinen (vgl.

Kapitel 4) mögliche Umsetzungsvarianten kennen zu lernen und diese im Hinblick auf die eigene Praxis danach zu befragen, inwieweit sie einen Beitrag leisten könnten, die Ziele und Schwerpunktsetzungen des je eigenen KinderTagesZentrums zu realisieren.

Die vorliegende Rahmenkonzeption versteht sich zudem als ein Produkt, das im Zusammenhang eines stark beteiligungsorientierten Prozesses gestaltet wurde. Insofern dokumentieren auch die dort abgebildeten Ergebnisse einen bestimmten (Zwischen-)Stand auf die in diesem Rahmen entwickelte *gute Praxis*. Es ist davon auszugehen, dass sich Zielsetzungen, Praxisbedingungen und die eingesetzten Maßnahmen im zeitlichen Verlauf verändern werden, was zu Anpassungen führen kann. Eine Überprüfung, inwieweit Bestandteile der hier vorgelegten Konzeption perspektivisch anzupassen beziehungsweise zu erweitern sind, ist insofern notwendig und verweist auf den zugrundeliegenden Ansatz, der fortwährend nach den Möglichkeiten fragt, wie der programmatische Anspruch nach übergeordneten Leitzielen in der lokalen Praxis umgesetzt werden kann. Hilfreich kann auch dafür das vorgeschlagene 3-Stufen-Modell der praxeologischen Qualitätsentwicklung sein.

Abbildung 6:
Dreischnitt der Qualitätsentwicklung
(Schoyerer & Wiesinger 2017)



3. Inhaltliche Leitlinien der Rahmenkonzeption

Vor dem Hintergrund des skizzierten praxeologischen Qualitätsmodells sind die im Folgenden dargestellten inhaltlichen Leitlinien relativ zu betrachten. Das bedeutet, dass sie übergeordnete programmatische Orientierungen bieten sollen, die jedoch mit den konkreten Handlungsbedingungen der einzelnen KinderTagesZentren in den verschiedenen Sozialräumen relativiert werden müssen. So finden sich in den Sozialräumen – und noch stärker in den Stadtvierteln – innerhalb der Landeshauptstadt München zum Teil sehr heterogene Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Familien und Kindern, die Umfeldanalysen – zentrale Bedingung bei der Erstellung von zielgruppenspezifischen Konzeptionen – herausfordernd machen. Diese Anwendungsaufgabe zeigt sich insbesondere bei der Frage nach der Bestimmung von Zielgruppen und Bedarfen (Kapitel 4.1). Die im Folgenden aufgezeigten inhaltlichen Leitlinien zeigen insofern die übergeordneten, zentralen normativen Werte und Ordnungsorientierungen an, in welche *kulturelle Richtung* sich KinderTagesZentren entwickeln sollen und skizzieren die daraus resultierenden handlungsleitenden Ziele.

Was in den einzelnen Sozialräumen jeweils Bedarfe oder Zielgruppen sind und wie, das heißt mit welchen Maßnahmen und Methoden darauf praktisch Bezug genommen wird, wird erst sinnvoll ersichtlich, wenn diese Leitideen mit den konkreten Bedingungen der jeweils lokalen Praxis in den unterschiedlichen Sozialräumen relativiert wird (vgl. Kapitel 4). Erst vor diesen je spezifischen Bedingungen und Hintergründen der einzelnen KinderTagesZentren sind Wegbeschreibungen beziehungsweise Mittelbestimmungen sinnvoll zu entwickeln. Angebote lediglich von den übergeordneten Leitideen abzuleiten, würde der ausdifferenzierenden Bedarfslandschaft beziehungsweise der Vielfalt in den einzelnen Sozialräumen der Landeshauptstadt München nicht hinreichend Rechnung tragen.

3.1 Ausgangslage und Bedarfe

Um zu verstehen, inwiefern Familien und Kinder durch das bestehende Regelangebot der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Sozialraum erreicht werden, sind Nutzungsverhalten und Teilhabebehinderungen analytisch in den Blick zu nehmen. Auf der Grundlage regionaler statistischer und sozialräumlicher Felddaten identifizieren die Münchner KinderTagesZentren auch Hemmfaktoren, die sich dabei für Familien mit Zugangshürden ergeben können und leiten daraus konkrete Bedarfe und passgenaue Maßnahmen ab.

Im Folgenden wird die Ausgangslage für den Stadtbereich München entlang statistischer Daten der Kinder- und Jugendhilfe, der demographischen Entwicklung sowie der sozialen Infrastruktur und Kennzahlen der Bildungssteuerung dargestellt. Die lokal differenzierten Lebens- und Aufwuchsbedingungen der Familien und Kinder in den einzelnen Münchner Stadtbezirken beziehungsweise Stadtvierteln und daraus abgeleitete Maßnahmen der einzelnen KinderTagesZentren im sozialräumlichen Netzwerk werden in Kapitel 4.1 vertieft vorgestellt. Die Betrachtung der Ausgangslage für den Stadtbereich München erfolgt im Folgenden entlang der Kriterien (1) Versorgungsgrad (Bedarfsplanung) und Betreuungsquoten (Bildungsteilhabe), (2) Lebenslagen und Armut von Familien und Kindern sowie (3) der Infrastruktur städtischer Teilräume.

Versorgungsgrad und Teilhabe an Kindertagesbetreuung

In München ist die Anzahl der betreuten Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren in den letzten zehn Jahren um 43 Prozent gestiegen (2008: 42.628; 2018: 60.958), wobei sich der Anteil der Kinder in den ersten drei Lebensjahren mehr als verdoppelt hat (2008: 8.690; 2018: 17.507) (vgl. Landeshauptstadt München, 2019). Während die Betreuungsquote bei den 4- und 5-jährigen Kindern bei über 90 Prozent liegt, sind die Quoten bei den 1-jährigen (44,7 Prozent) und 2-jährigen Kindern (61,3 Prozent) zwar deutlich geringer, im Vergleich zur Betreuungsquote

der Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Bayern (27,5 Prozent) beziehungsweise bundesweit (33,6 Prozent) jedoch relativ hoch. Diese Abweichung ist typisch für großstädtische, wirtschaftlich dynamische Ballungsräume.

Im Hinblick auf den besonderen Auftrag von KinderTagesZentren ist eine vergleichsweise geringe Betreuungsquote im Bereich der unter Dreijährigen differenziert zu betrachten. So zeigt sich beispielsweise, dass der Anteil von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen, bei denen die Familiensprache nicht Deutsch ist, mit 24,7 Prozent (2-jährige) beziehungsweise 21,7 Prozent (unter 2-jährige) unter der Gesamtbetreuungsquote von Kindern in den ersten drei Lebensjahren liegt. Das betrifft auch den Anteil der Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist (2-jährige: 38,4 Prozent; unter 2-jährige: 34,7 Prozent). Damit werden Kinder aus diesen Familien prozentual insgesamt seltener durch die Angebote der Kindertagesbetreuung erreicht und verbringen dort eine kürzere Zeitspanne bis zum Eintritt in die Schule.

Lebenslagen und Armut von Familien und Kindern

Ein weiterer Aspekt zur Bestimmung der Ausgangslage ist die Kenntnis der Lebens- beziehungsweise Armutslagen der Familien und Kinder in München. Bedeutsam ist dafür, unter welchen Bedingungen Eltern arbeiten und ob sich ihre Tätigkeit gut mit den zeitlichen Bedürfnissen und familiärer Zuwendung vereinbaren lässt (vgl. Landeshauptstadt München, 2017a). Gerade einkommensschwache Familien verfügen häufig über nur geringe zeitliche oder flexible Gestaltungsräume in der Erwerbsarbeit (zum Beispiel durch Schichtarbeit) und sind im Gegensatz zu finanziell besser gestellten Familien besonders auf das öffentliche Angebot in ihrer unmittelbaren Wohnortnähe angewiesen – schließlich muss es ihren Betreuungsbedarf angesichts starrer Arbeitszeiten flexibel decken (vgl. Jurczyk & Klinkhardt, 2014). In besonderer Weise von Armut betroffen sind – auch bei Höherqualifizierung – Alleinerziehende (vgl. Hans-Böckler-Stiftung, 2020).

Rund 20 Prozent der Familienhaushalte mit einem minderjährigen Kind sind in München alleinerziehend, wovon ein Großteil der Alleinerziehenden Frauen sind (vgl. Landeshauptstadt München, 2017a). Der mit Abstand größte Teil (53 Prozent) der Haushalte mit Kindern sind „Ein-Kind-Haushalte“, während kinderreiche Familien mit drei und mehr Kindern mit 11 Prozent eine Minderheit bilden; in dieser Gruppe der kinderreichen Familien sind Kinder mit mindestens einem ausländischen Elternteil überrepräsentiert (Landeshauptstadt München, 2018a). Entsprechend liegt die Armutsgefährdungsquote von Zwei-Eltern-Familien mit minderjährigen Kindern bei lediglich 14 Prozent, bei den Alleinerziehenden mit Kindern hingegen bei 42 Prozent. Aufgrund der steigenden Zuwanderung prognostiziert der Münchner Armutsbericht eine Steigerung der Armutsbetroffenheit von jungen

Menschen in den nächsten Jahren, da Eltern mit Flucht-hintergrund und ihre Kinder oftmals in prekären Verhältnissen leben (vgl. Landeshauptstadt München, 2017a).

Mit Blick auf Kinder im SGB II-Leistungsbezug zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch hier sind vor allem Ein-Eltern-Haushalte und kinderreiche Familien betroffen. Obgleich München im Vergleich mit anderen Großstädten vergleichbarer Wirtschaftskraft (zum Beispiel Stuttgart oder Frankfurt) eine relativ geringe Anzahl von Kindern und Jugendlichen im SGB II-Leistungsbezug hat, wachsen derzeit über 11 Prozent aller Kinder unter 15 Jahren in München in Armut auf (ebd.)

Infrastruktur städtischer Teilräume

Im Hinblick auf eine differenziertere Darstellung der Ausgangslage werden schließlich ausgewählte soziodemographische sowie infrastrukturelle beziehungsweise baulich-räumliche Aspekte beleuchtet. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf der unterschiedlichen Ausprägung in den einzelnen städtischen Teilräumen. Damit soll auch aus dieser Perspektive auf die Herausforderungen hingewiesen werden, die sich für KinderTagesZentren bei der Bestimmung ihrer jeweiligen Ausgangslagen ergeben und die Anforderung, daraus konkrete Unterstützungsbedarfe zu bestimmen. So zeigen sich beispielsweise entlang der Daten der Münchner Stadtteilstudie (2015) erhebliche Unterschiede beim Anteil der Personen in Bedarfsgemeinschaften. Diese setzen sich überwiegend aus Empfänger*innen von Arbeitslosengeld II und Sozialgeld zusammen. Die Varianz in den einzelnen Stadtteilen liegt münchenweit zwischen unter einem Prozent und fast 40 Prozent gemessen an der Gesamtbevölkerung.

Ein weiterer Indikator bei der Bestimmung der Ausgangslage stellt die Kenntnis des Anteils der Haushalte mit Kindern gemessen an allen Haushalten dar. Auch hier gibt es innerhalb des Stadtgebiets erhebliche Differenzen. Die Spannweite reicht von Stadtteilen mit einigen wenigen Haushalten mit Kindern (Maxvorstadt, Altstadt/Lehel, Ludwigsvorstadt/Isarvorstadt), bis hin zu Stadtteilen in dem jeder dritte bis vierte Haushalt ein Haushalt mit Kindern ist (Trudering/Riem, Allach-Untermenzing, Aubing/Lochhausen/Langwied) (vgl. Landeshauptstadt München, 2018a).

Schließlich können der Mietspiegel und der Umfang innerstädtischer Wanderungsbewegungen, aber auch die anteilige Zusammensetzung von Wohnbauförderprogrammen und freifinanziertem Wohnungsbau in Neubaugebieten als Indikatoren zu Bestimmung der Ausgangslage herangezogen werden. Vor allem in prognostischer Hinsicht können dies wichtige Indikatoren zur Abschätzung sozioökonomischer beziehungsweise struktureller Veränderungen in einem Stadtteil sein. Dabei zeigt der Blick auf die unterschiedliche Verteilung in den Stadtteilen,

dass selbst unmittelbar benachbarte Stadtteile unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken unterliegen können, da diese etwa abhängig sind vom Anteil der Sozialwohnungen mit längerfristiger Bindung oder der Entwicklung der Wiedervermietungsrenten (vgl. Landeshauptstadt München, 2015). Veränderungen in diesen Bereichen können in relativ kurzer Zeit konkrete Veränderungen des Angebotes in KinderTagesZentren erforderlich machen.

Bedarfe von Familien in prekären Lebenslagen

Als eine wichtige Grundlage zur Ermittlung kleinräumiger Risiko- und Bedarfslagen innerhalb des Stadtgebietes München dient der Münchner Sozialindex (vgl. Landeshauptstadt München, 2019). Der Sozialindex bildet risikoreiche Lebens- und Belastungssituationen ab, die insbesondere ein Armutsrisiko und damit das Risiko für prekäre Lebenslagen erhöhen. Entsprechend der Ausprägung des Sozialindex (1. Quintil: sehr niedrige Ausprägung; 5. Quintil: sehr hohe Ausprägung) kann auf zugrundeliegende Risikolagen von Kindern und Familien im jeweiligen Sozialraum geschlossen werden (vgl. Abbildung 7).

Zusätzlich können zum Sozialindex ausgewählte Indikatoren aus dem Sozialmonitoring ergänzt und entsprechend der Ausprägungen dieser datenbasierten Zusammenschau die Belastungsgrade dieser Gebiete und ein entsprechender Unterstützungsbedarf abgebildet werden. Diese werden beispielsweise für die Ausreichung zusätzlicher kommunaler Leistungen (Münchner Förderformel) an Münchner Kindertageseinrichtungen herangezogen:

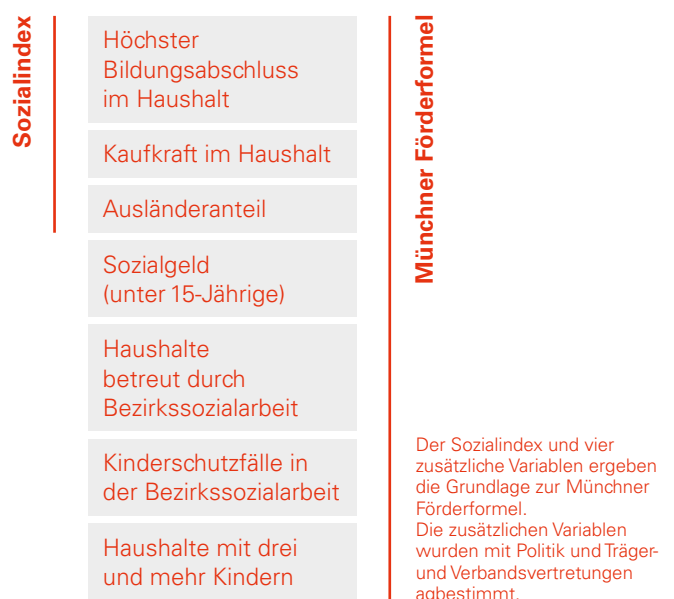


Abbildung 7:
Indikatoren zum Sozialindex
und zur Münchner Förderformel

Durch diese Zusammenschau wird deutlich, wie aus einzelnen Indikatoren in der kumulierten Betrachtung Risikolagen dargestellt beziehungsweise erkannt werden können, die sich auch räumlich zuordnen lassen (vgl. Abbildung 8).

Aus einer Elternbefragung des Stadtjugendamts der Landeshauptstadt München im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Familienbildung (2017b) wird deutlich, dass Familien in prekären Lebenslagen (zum Beispiel Einkommen unter der Armutrisikoschwelle, niedriger Bildungsabschluss, Familien ohne Deutsch als Sprache im Haushalt) Unterstützungsbedarfe benennen, die sich von besser gestellten Familien unterscheiden. Überdurchschnittlich häufig werden von Familien in prekären Lebenslagen benannt: Sprachbildung/Sprachförderung für Kinder und Eltern, schulische Fragen, Unterstützung für Alleinerziehende, Förderung der Gesundheit, Alltagskompetenzen/finanzielle Fragen. Im Vergleich zu besser gestellten Familien sind die Themen Schwangerschaft/Geburt und kindliche Entwicklung weniger gewünscht.

Fasst man die skizzierten Zielgruppen, Ausgangslage und Bedarfe zusammen, zeichnen sich für die Münchner KinderTagesZentren in konzeptioneller Hinsicht verschiedene handlungsleitende Prinzipien und Ziele ab. Bei der Beschreibung des Ist-Zustands ist deutlich geworden, dass regionale Betrachtungen die Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Familien kriteriengeleitet beschreiben können. Dabei lassen sich daraus resultierende konkrete Bedarfe jedoch nur bedingt ableiten, sodass die Beschreibung der Ausgangssituation wesentlich damit zu ergänzen ist, welcher Bedarf sich aus den lokal erhobenen Daten in den jeweiligen Stadtbezirken beziehungsweise Stadtteilen für die einzelnen KinderTagesZentren jeweils ableiten lässt (vgl. Abbildung 9).

Aus diesem Grund betonen die im Folgenden vorgestellten handlungsleitenden Prinzipien für KinderTagesZentren auch in besonderer Weise die Aspekte von Sozialraumorientierung, Alltagsorientierung und aufsuchender Arbeit.

Abbildung 8:
Sozialindex 2019
nach Stadtbezirkvierteln,
in Quintilen

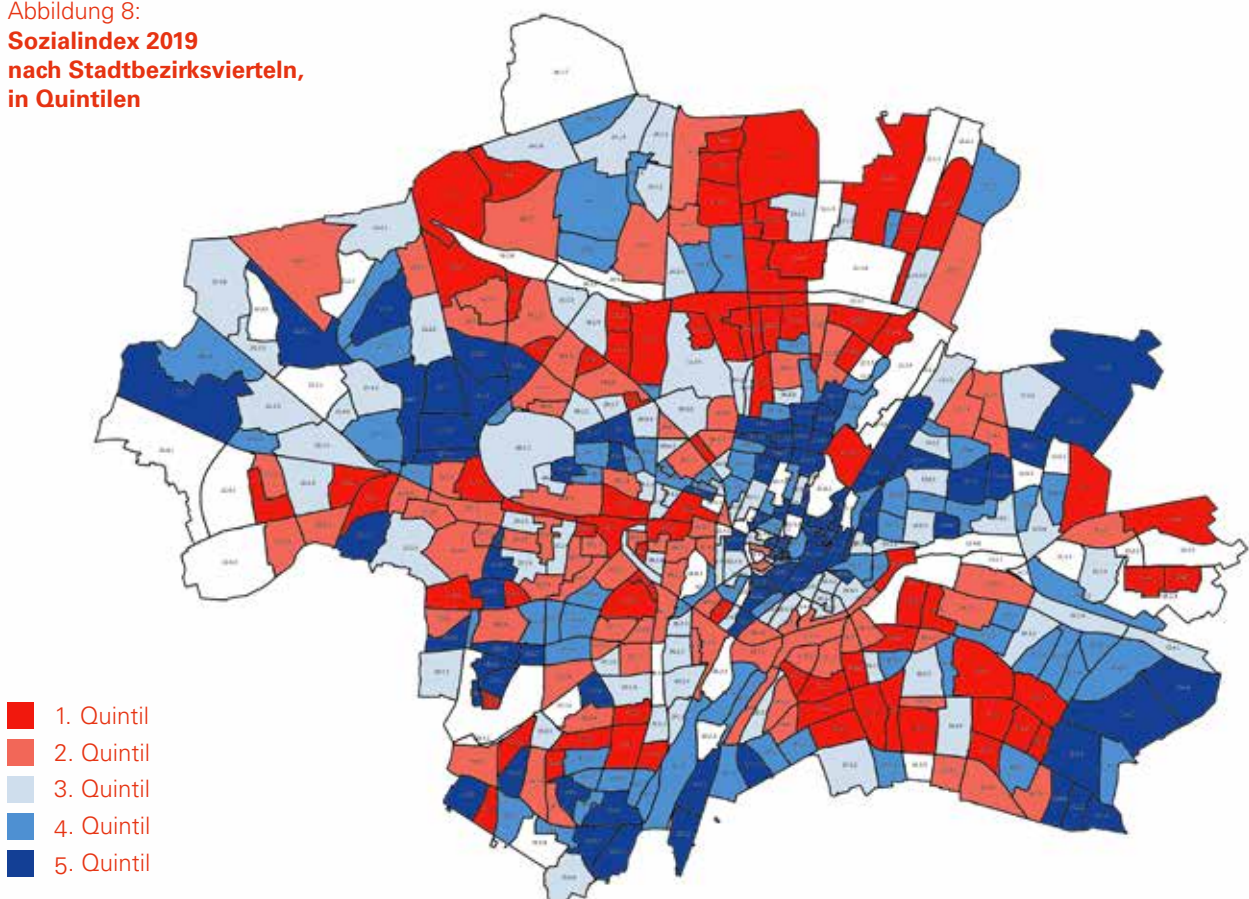
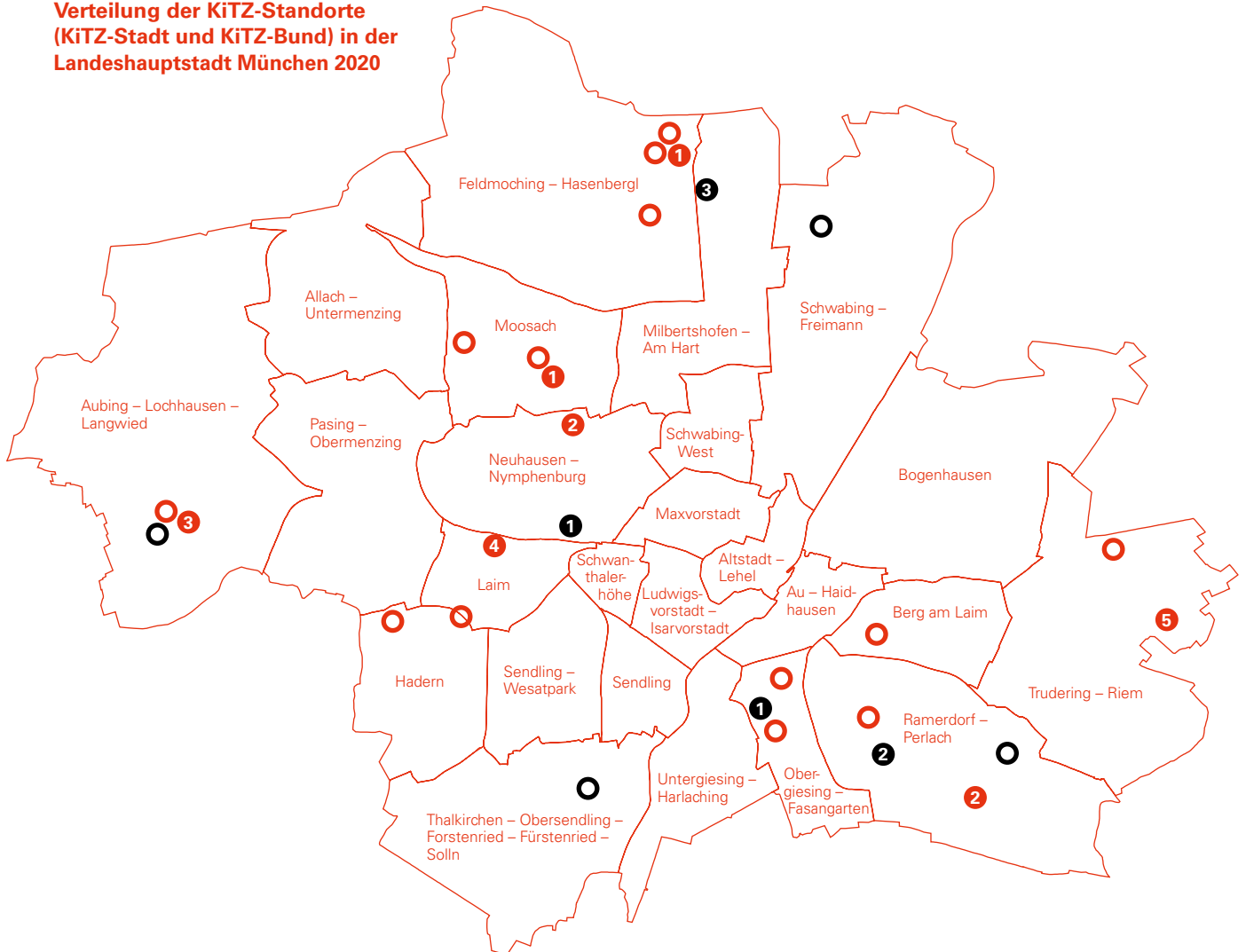


Abbildung 9:
**Verteilung der Kitz-Standorte
 (Kitz-Stadt und Kitz-Bund) in der
 Landeshauptstadt München 2020**



Kitz-Bund

- Städtischer Träger
- Freie Träger
- ① Diakonisches Werk des Evangelisch-Lutherischen Dekanatsbezirks Rosenheim e.V. Jugendhilfe Oberbayern
- ② Denk Mit! Kinderbetreuungseinrichtungen GmbH&Co.KG
- ③ Diakonie Hasenberg e.V.

Kitz-Stadt

- Städtischer Träger
- Freie Träger
- ① Arbeiterwohlfahrt
- ② Diakonisches Werk des Evangelisch-Lutherischen Dekanatsbezirks Rosenheim e.V. Jugendhilfe Oberbayern
- ③ SOS Kinderdorf e.V.
- ④ Deutscher Kinderschutzbund München e.V.
- ⑤ Kinderschutz e.V.

3.2 Leitidee und Grundhaltung – Zur Kultur von KinderTagesZentren

Die Münchner KinderTagesZentren eröffnen Kindern Potenziale und Lebenschancen, indem sie die Bedarfe ihrer Familien als Ganzes in den Blick nehmen. Diese Bedarfe gehen weit über das Regelangebot frühpädagogischer Einrichtungen hinaus und haben einen erkennbaren sozialpädagogischen Auftrag, der die Bearbeitung sozialer Differenzen zu seinem Leitmotiv macht. Konkret leisten sie damit einen Beitrag zur Armutsbekämpfung, zu einem besseren Zugang zu Bildung und zu einer gleichberechtigten Teilhabe in der Stadtgesellschaft. Die Kultur von KinderTagesZentren ist davon grundlegend geprägt.

Bild vom Kind

Das Bild vom Kind orientiert sich am humanistischen Menschenbild und geht von einem Kind aus, das eine aktive Gestaltungsrolle in seinem Lern- und Bildungsprozess einnimmt. Die Fähigkeiten und Ressourcen des Kindes stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit (vgl. zum Beispiel Diakonie JH OBB, 2020b; DKSB, 2019; Landeshauptstadt München, 2018b). Dabei wird die Entwicklung jedes Kindes als ein soziales und eigensinniges Geschehen verstanden, was zu unterschiedlichen Lernwegen und Lernergebnissen führen kann. Diese sichtbaren Äußerungen kindlicher Entwicklung werden mit Interesse, Respekt, Akzeptanz und Wertschätzung angenommen. Kindliche Entwicklung benötigt angesichts kultureller und sozialer Vielfalt deshalb Zeit und Raum auf individueller Ebene, das je Eigene hervorzubringen (Persönlichkeit) und zugleich auf sozialer Ebene angesichts eines organisierten pädagogischen Raums sich den Erfordernissen sozialer Anpassung zu vergegenwärtigen (Gemeinschaftsfähigkeit).

Pädagogisches Grundverständnis

Das pädagogische Fundament bildet der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, der Bildung als sozialen, interaktiven und kommunikativen Prozess versteht, in dem das Kind im Mittelpunkt steht. Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) und seine Ausführungsverordnungen (AVBayKiBiG) beschreiben das Ziel, individuelle und soziale Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu strukturieren unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt. Das pädagogische Grundverständnis zeichnet sich aus durch einen inklusiven, partizipativen Ansatz. Unabhängig von Herkunft, Entwicklung, Kultur, Sprache und Geschlecht ist Kindern die Mitwirkung am Alltag des KinderTagesZentrums zu ermöglichen. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung setzen dabei an den unterschiedlichen Bedürfnissen, Kompetenzen und Lebenswirklichkeiten der Kinder und Familien an. Die professionellen Erwartungen an inklusiver Teilhabe von Kindern und Familien sind mit Blick auf die jeweiligen Kompetenzerfordernisse deshalb sensibel zu reflektieren. Dies betrifft die Beteiligung von Kindern in Alltagssituationen der Kindertagesbetreuung und die Beteiligung von Familien an Angeboten oder Initiativen des KinderTagesZentrums gleichermaßen (vgl. auch Kapitel 4.3).

Zugleich sind der Alltag und die pädagogischen Angebote so zu gestalten, dass sie durch eine erkennbare und wiederkehrende Struktur geprägt sind. Eine auf diese Weise durch Routinen und Rituale gekennzeichnete Praxis ermöglicht Orientierung und Verlässlichkeit für Kinder und stellt durch die situativ geschaffenen *kleinen Räume* zudem die Bedingung her, auch alle Kinder regelmäßig *in den Blick* zu bekommen: Eine zentrale Voraussetzung, um (1) in begründeter Weise gezielte Förderung bei einzelnen Kindern zu ergänzen und (2) im Rahmen einer fachlich fundierten Zusammenarbeit mit Familien dem Dreiklang Kind-Eltern-Fachkraft Rechnung zu tragen.

Zur Sicherstellung des Schutzauftrages nach § 8a und § 72 SGB VIII schließt das Stadtjugendamt mit allen relevanten Trägern beziehungsweise ihnen angeschlossenen Einrichtungen die *Münchner Vereinbarung zum Kinderschutz gemäß § 8a Abs. 4 SGB VIII* ab. Diese Vereinbarung regelt alle relevanten Aspekte zum allgemeinen Schutzauftrag sowie zur Einschätzung einer (drohenden) Gefährdung und dahingehend zu veranlassende Handlungsschritte⁷.

Für die Aufsicht der KinderTagesZentren in städtischer Trägerschaft liegt die Zuständigkeit und Erteilung für die Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII und allen Fragen hierzu bei der Regierung von Oberbayern. Für Kinder-

⁷ Vgl. Das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BkiSchG, 2011)

TagesZentren in freigemeinnütziger und sonstiger Trägerschaft ist die Abteilung Koordination und Aufsicht Freie Träger im Geschäftsbereich KITA im Referat für Bildung und Sport zuständig.

Inklusive Bildung

Wichtige Referenzpunkte sind die Ausführungen zur inklusiven Bildung, Erziehung und Betreuung in den Konzeptionen der öffentlichen und freien Träger in der Landeshauptstadt München (vgl. zum Beispiel Diakonie JH OBB, 2020b; DKSB, 2019; Landeshauptstadt München, 2018b). Von besonderer Bedeutung ist eine Willkommenskultur, die von Wertschätzung, vertrauensvoller Zusammenarbeit und Offenheit geprägt ist. Differenz wird als Vielfalt und Ressource zur Lösung von Problemen wahrgenommen. Dabei wird das Gemeinsame besonders betont, sodass jede*r Einzelne zu seinem Recht kommen kann und zugleich die Bedürfnisse der je anderen gesehen werden. So wird individuelle Vielfalt in all ihren Facetten zum Normalfall, Bereicherung und Chance, um neue Perspektiven zu erhalten und so voneinander lernen zu können (vgl. zu den Möglichkeiten der Umsetzung von Inklusion in KinderTagesZentren Kapitel 4.5). Neben inhaltlichen Aspekten setzt inklusive Bildung die sozialräumlich orientierte Teilhabe an Angeboten der Kindertagesbetreuung voraus. Dazu ist ein bedarfsgerechter Ausbau der Kindertagesbetreuung ein zentraler Faktor (vgl. Landeshauptstadt München, 2019).

Inklusive Bildung gilt insofern als Schlüsselstrategie für die Umsetzung der Initiative *Bildung für Alle*, wie sie von der UNESCO als Leitbild festgehalten wurde (vgl. Deutsche UNESCO Kommission, 2014). Bedeutsame Grundlagen sind für inklusive Bildung daneben die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009. Sie betonen das Recht auf Bildung von Anfang an und das Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung. Die darin enthaltene Idee von Vielfalt und Gleichberechtigung findet sich neben Regelungen im Grundgesetz (Art. 3) und der Ratifizierung der Menschenrechtskonvention (Art. 2) explizit auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz des Bundes aus dem Jahr 2006, das Diskriminierung vorbeugen und davor schützen soll (vgl. Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes, 2019).

Auf einer übergeordneten und zugleich praktischen Ebene geben die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen Anregungen für die konzeptionelle Konkretisierung der Münchner KinderTagesZentren: Als bedeutsame soziale Akteur*innen im Stadtteil, können die KinderTagesZentren mit ihrer Arbeit einen Beitrag zur Umsetzung der einschlägigen Ziele haben

(vgl. vor allem die Ziele 1 Keine Armut; 3 Gesundheit und Wohlbefinden; 4 Hochwertige Bildung; 5 Geschlechtergleichheit; 8 Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum; 10 Weniger Ungleichheiten; 11 Nachhaltige Städte und Gemeinden; 17 Partnerschaften zur Erreichung der Ziele⁸).

Alle KinderTagesZentren bieten Plätze für Kinder mit Behinderungen an und tragen mit ihrer pädagogischen Arbeit vor Ort zur Inklusion im Sozialraum bei. Die konkrete Ausgestaltung ist in den KiTZ-Hauskonzeptionen näher ausgeführt und stellt eine der Grundvoraussetzungen für die kommunale KiTZ-Förderung dar.

3.3 Bestandteile und pädagogische Kernelemente – Kindertagesbetreuung als Orte für Erziehung, Bildung und Betreuung

Regelangebote der Kindertagesbetreuung sind das zentrale Element eines KindertagesZentrums. Die Kindertageseinrichtung als bekannte Institution der Erziehung, Bildung und Betreuung im Stadtteil, zeichnet sich durch ihre Niederschwelligkeit aus und bietet sich für eine erweiterte, sozialräumlich orientierte Angebotsstruktur und als inklusiver Ort der Begegnung und des Lernens für Familien und Kinder in besonderer Weise an.⁹

Kindertageseinrichtungen als Orte der Erziehung, Bildung und Betreuung

Angebote der Kindertagesbetreuung sollen nach § 22 Abs. 2 SGB VIII drei zentrale Aufgaben erfüllen:

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.¹⁰

Darüber hinaus konkretisiert § 22 Abs. 3 SGB VIII den geltenden Förderauftrag: Er „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.“ Daneben werden Kindertageseinrichtungen als Orte verstanden, an denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden (§ 22 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII). Dabei bilden gemäß Art. 19 BayKiBiG und § 22a SGB VIII die trägerspezifischen Konzeptionen und einrichtungsbezogenen Hauskonzeptionen die Voraussetzung für die gesetzliche Förderung und die jeweilige Grundlage der pädagogischen Praxis¹¹.

Obleich der Gesetzgeber explizit den Erziehungsauftrag von Angeboten der Kindertagesbetreuung an die erste Stelle des Förderauftrags gestellt hat, kann im frühkindlichen Diskurs das Primat der „Bildung“ als Leitbegriff für Kindertageseinrichtungen festgestellt werden, die für sich primär beanspruchen, „Bildungsorte“ zu sein (Betz & Cloos, 2014, S. 11). Diese Fokussierung auf die institutionelle frühpädagogische Bildung – im Kontrast zu einer kaum thematisierten frühpädagogischen „Erziehung“ – führt dazu, dass die pädagogischen Perspektiven auf frühkindliche Lernprozesse „fast ausschließlich unter dem Aspekt der individuellen Selbstbildung“ diskutiert werden (Brandes, 2008, S. 2): „Die Pädagogisierung der Kindheit nimmt immer stärker Züge einer individualistisch-orientierten Erziehung an: Damit gewinnen Erziehungswerte wie Selbstverwirklichung und -entfaltung an Bedeutung“ (Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007, S. 16).

Entgegen dieser Programmatik gibt es jedoch vermehrt empirische Hinweise, dass die Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung der inzwischen als entgrenzt zu bezeichnenden Leistungserwartungen an Kindertageseinrichtungen als *Bildungsorte* stärker von ihren organisationalen und praktischen Bedingungen her gedacht werden müssen (vgl. Schoyerer et al., 2020; Cloos et al., 2019; Honig et al., 2013). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass gerade die Prozesse kindlicher, partizipativer Selbstbildung im Kontext der Kindergruppe zu Ausschluss bestimmter Kinder führen kann, wenn diese nicht über relevante Kompetenzen verfügen, die ihnen Anschluss an das Spiel *der anderen* Kinder ermöglichen würden: Es sind schließlich die Praktiken der Kinder untereinander, die ganz unmittelbar für ungleiche Teilhabe beziehungsweise Teilhabebedingungen sorgen, wenn nicht (auch) entsprechend erzieherisch interveniert wird (vgl. Corsaro, 2015; Bollig et al., 2015).

KindertagesZentren verstehen sich insofern als Angebote der Kindertagesbetreuung mit einem dezidiert gelebten, praktischen Erziehungsauftrag, sodass dem kinder- und jugendhilfepolitisch oftmals geforderten „sozialpädagogischen Blick“ in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 1.3) hinreichend Rechnung getragen werden kann und durch

⁹ Die Konzeptionen des städtischen und der freien Träger in der Landeshauptstadt (LH) München stellen die verbindlichen Grundlagen und Richtlinien für die pädagogische Arbeit der Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder dar.

¹⁰ Zu den Aspekten 2. und 3. siehe unten.

¹¹ Vgl. zur Übersicht und Einzelheiten *Perspektive Kita 2020* (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport, 2016).

entsprechende pädagogische Interventionen alle Kinder Möglichkeiten der Teilhabe erhalten. Ebenso kann auf diese Weise der bundgesetzlich geforderte Anspruch nach der „Vermittlung orientierender Werte und Regeln“ in § 22 Abs. 3 SGB VIII stärker in den Blick rücken.

Offene Arbeit und erweiterte Altersmischung

Ein Merkmal, das im Zusammenhang von Kindertageseinrichtungen als inklusive Bildungsorte oftmals genannt wird, ist die sogenannte *offene Arbeit* sowie die *erweiterte Altersmischung* in den Gruppen. Offene Arbeit bedeutet dabei eine „kindzentrierte Pädagogik“ (von der Beek o.J., S. 4), die bisweilen als „beste Arbeitsform“ (Regel & Ahrens, 2016, S. 8) zur Förderung von kindlicher Eigenständigkeit und Selbstbildung betrachtet wird (vgl. auch Bensel et al., 2015). Unabhängig von bestimmten Vorstellungen von räumlichen Konzepten und personellen Zuständigkeiten thematisiert das *offene Arbeiten* einen Prozess, der die beteiligten Fachkräfte, Kinder und Eltern als Mitgestalter*innen des Lebensraums Kindertageseinrichtung adressiert. Die *erweiterte Altersmischung* meint dabei eine Organisationsform, bei der Kinder im Alter von ein beziehungsweise zwei Jahren gemeinsam in Kindergruppen mit Drei- bis Sechsjährigen betreut werden (vgl. Niesel & Wertfein, 2010; Liegle, 2007).

Eine solche konzeptionelle Ausrichtung kann anschließen an die Erkenntnisse, dass der grundlegend gruppenbasiert ausgerichtete Alltag in Kindertageseinrichtungen mit positiven Erfahrungen für die soziale Entwicklung der Kinder verknüpft wird (vgl. Ahnert, 2005; Schäfers, 2016). So wird im frühpädagogischen Fachdiskurs die Bedeutung von Erziehung, Bildung und Betreuung in der Gruppe als positiver sozialer Lernhorizont definiert, der für Kinder als „Erfahrungsraum für soziales Zusammenleben“ (Schäfers, 2016, S. 154) fungiert. Die gruppenpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen soll darauf abzielen, die Kompetenzentwicklung der Kinder hinsichtlich der Gruppenfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Problemlösefähigkeit zu unterstützen (vgl. Kaiser & Spieß, 2018). Die besondere Bedeutung der Gruppe und die vielfältigen Beziehungen der Kinder untereinander sollen von den pädagogischen Fachkräften als wichtige Entwicklungs- und Bildungsressource erkannt und genutzt werden (vgl. Ahnert, 2005; Kaiser & Spieß, 2018), da die Gruppe individuelle Lernprozesse ermöglichen, die nur vor dem Hintergrund des Kontakts mit Gleichaltrigen in dieser Form entstehen könnten.

Angesichts einer Vielzahl von mitgestaltenden Akteur*innen, stehen die Fachkräfte von KinderTagesZentren dabei vor der Herausforderung, den unterschiedlichen Bedürfnissen der mitgestaltenden Personen gerecht zu

werden. In Bezug auf die Kinder betrifft das zum einen das Interaktionsverhalten der Fachkräfte, das auf die Unterstützung der Exploration bei älteren Kindern zielen soll, zum anderen auf sicherheitsgebendes, stressreduzierendes Interaktionsverhalten gegenüber den jüngeren Kindern (vgl. Sommer & Sechtig, 2016; Ahnert, 2005). Dabei ist bekannt, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit benötigen (zum Beispiel in der Emotionsregulation oder in Pflegesituationen) sowie eine intensivere Unterstützung hinsichtlich der Selbständigkeit oder beim Orientieren in der Gruppe. Dies kann die Kapazitäten der pädagogischen Fachkraft verstärkt binden, was dazu führen kann, nicht angemessen auf die Bedürfnisse der Gesamtgruppe reagieren zu können. In diesem Zusammenhang gibt es erste Hinweise, dass die Betreuung von Kindern unter drei Jahren in einer Gruppe mit erweiterter Altersmischung zu einer geringeren sozio-emotionalen Interaktionsqualität führt (vgl. Sommer & Sechtig, 2016): Mit steigender Gruppengröße scheint es den pädagogischen Fachkräften insofern schwerer zu fallen, den Bedürfnissen aller Kinder der Gruppe gerecht werden zu können (vgl. Tietze et al., 2013). Die geringere sozio-emotionale Interaktionsqualität kann möglicherweise auch durch die erweiterten professionellen Anforderungen dieses Settings und dem damit verbundenen Stress von pädagogischen Fachkräften erklärt werden (vgl. Whitaker et al., 2015).

Aus organisationstheoretischer Perspektive ist zudem bekannt, dass *offen arbeitende* Kindertageseinrichtungen mit wenig geregelten Zuständigkeitsstrukturen einer besonderen Gefahr einer Verantwortungsdiffusion auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte ausgesetzt sind (vgl. Schoyerer et al., 2018; 2020). Erklärt wird dies primär mit der potentiellen sozialen, personellen und räumlichen All-Zuständigkeit der pädagogischen Fachkräfte. Mit Blick auf die Anforderungen der pädagogischen Fachkräfte zwischen einzelnen Kindern und der Kindergruppe (vgl. dazu Frank et al., 2020), müssen sie schließlich „sowohl die Bedürfnisse und Wünsche des einzelnen Kindes als auch die der Gesamtgruppe berücksichtigen“ (Kaiser & Spieß, 2018, S. 55; vgl. auch Wertfein et al., 2010), die Gruppe als sozial-emotionalen Erfahrungsraum moderieren, die einzelnen Kinder berücksichtigen sowie einen auf Selbstentfaltung zugeschnittenen Erfahrungsraum ermöglichen. „Erzieherinnen und Erzieher changieren also fortlaufend zwischen einem kindzentrierten und einem gruppenbezogenen Fokus“ (Drieschner, 2011, S. 24), woraus sich der Auftrag des „Gruppenmanagement(s)“ (Dollase, 2015, S. 138) als eine „Hauptaufgabe“ (ebd., S. 143) der pädagogischen Fachkräfte in solchen Settings ergibt.

Zusammenfassend ergibt sich für KinderTagesZentren insofern die Aufgabe, die konzeptionelle Ausrichtung so zu gestalten, dass nur so viel *offene Arbeit* zuzulassen ist, wie die Kultur einer Einrichtung pädagogisch *und* organisatorisch verkraften kann. Mit anderen Worten: Je größer die Organisationseinheit und je heterogener die Altersmischung ist, desto anspruchsvoller wird es, (1) jene Zuständigkeitsrahmen *im Kleinen* zu schaffen, innerhalb derer (2) differenzsensibel an der Unterschiedlichkeit kindlicher Aufwuchsbedingungen gearbeitet werden kann. Gerade KinderTagesZentren mit ihrem besonderen Aufgabenprofil haben daher behutsam zu prüfen, inwieweit *offene Arbeit* (vor allem in Verbindung mit erweiterter Altersmischung) einen erkennbaren Beitrag zur Schaffung eines niederschweligen, inklusiven pädagogischen Angebots leistet – oder bestehende Ungleichheits- und Aufwuchsbedingungen bei Kindern und Familien wohlmöglich besser mit alternativen Konzepten und Strukturen (zum Beispiel altershomogene, feste Gruppen, routinierte Zuständigkeiten, zielgruppenspezifische Angebote) zu bearbeiten sind.

3.4 Handlungsleitende Prinzipien und Ziele

Sozialraumorientierung

Für die Münchner KinderTagesZentren ist das Herstellen von sozialen Räumen, an denen sich Begegnung ereignen kann, ein zentrales Arbeitsprinzip. Im Sinne der fachwissenschaftlichen Beschreibung des Begriffs des Sozialraums, als von „Menschen konstituierten Räumen der Beziehungen, der Interaktionen und der sozialen Verhältnisse“ (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 25), geht es darum, die Ressourcen in einem Sozialraum so mit den Interessen der Menschen zu verbinden, dass gesellschaftliche Teilhabe möglich wird (vgl. Meusel et al., 2019). Ein in diesem Sinne verstandener Sozialraum ist damit vor allem ein durch gemeinsames Handeln der darin tätigen (professionellen und nicht-professionellen) Akteur*innen hergestellter Raum, wodurch Sozialraum weit über die geographische Bestimmung von Orten, Plätzen oder Stadtteilen hinausgeht. Für das Konzept der Sozialraumorientierung lassen sich fünf Leitlinien benennen (vgl. Hinte, 2006):

1. Ausgangspunkt sind der Wille und die Interessen der Familien und Kinder (in Abgrenzung zu Wünschen).
2. Aktivierende Arbeit hat grundsätzlich Vorrang vor betreuender Tätigkeit (Förderung der Selbsthilfe).
3. Bei der Umsetzung einer Maßnahme spielen die Ressourcen der Menschen und die materiellen Strukturen des Sozialraums eine entscheidende Rolle.
4. Aktivitäten sind immer zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt.
5. Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen Dienste sind Grundlage für funktionierende Einzelhilfen.

Im Rahmen dieser Prinzipien ist es ein Ziel der KinderTagesZentren, die Aktivierung und Beteiligung von Kindern und Familien im Sozialraum in den Blick zu nehmen und auf diese Weise deren Selbsthilfepotentiale und Eigeninitiative zu fördern, beziehungsweise sie im Rahmen ihrer Angebote einzubinden. Die Beteiligung von Kindern, Müttern und Vätern sowie ihr selbst geäußertes Wille sind dabei die Ausgangspunkte aller professionellen Aktivitäten.

Sozialraumorientierte Angebote der KinderTagesZentren sind aus der Perspektive der professionellen Akteure*innen daher wesentlich durch ihr beziehungsorientiertes

Handeln getragen, das soziale Orte und Gelegenheiten für Begegnung, Austausch und Unterstützung anbahnen und entwickeln soll. Konkret geht es mit Blick auf die Bedarfe von Kindern und Familien darum, „die Angebote der Lebenswelt und des Sozialraumes zu nutzen, beziehungsweise solche Angebote aufzuspüren, zu schaffen und zu aktivieren“ (Kleve, 2004, S. 18). KinderTagesZentren sind dabei organisationaler und institutioneller Ausgangspunkt, wobei dieser Ort mit Blick auf die Interessen und Ressourcen der Familien und Kinder dann durch andere Orte im Sozialraum zu erweitern ist, wenn die Maßnahmen dort – gegebenenfalls in Kooperation mit anderen – besser zu realisieren sind.

Alltagsorientierung und Hilfe zur Selbsthilfe

Wenn der Alltag von Familien zunehmend unter Druck gerät und damit mehr denn je kurzfristigen Veränderungen ausgesetzt ist (vgl. Kapitel 1), haben KinderTagesZentren an diesem komplexen und sich rasch wandelbaren Familienalltag anzusetzen. Für die pädagogischen Fachkräfte in KinderTagesZentren bedeutet eine solche Alltagsorientierung, sich kontinuierlich und flexibel auf schnelle Veränderungen familiärer und kindlicher Lebenswirklichkeiten einzustellen und frühzeitig neue Entwicklungen wahrzunehmen. Alltagsorientierung zielt insofern darauf, „in der Erfahrungswelt und dem Alltag der Adressaten und Betroffenen unmittelbar präsent zu sein“ und damit abzielen „auf eine ganzheitliche und situationsbezogene Herangehensweise im Prozess der Hilfeleistung“ (van Santen & Seckinger, 2003, S. 24). Konkret erfordert dies von den professionellen Fachkräften einen beständigen und differenzierten Dialog mit den Kindern und Eltern, um aktuelle Entwicklungen schnell zu erkennen und durch entsprechende Angebote und Maßnahmen unterstützend reagieren zu können. Deshalb sind KinderTagesZentren in besonderer Weise vor die Aufgabe gestellt, sich intensiv mit den jeweiligen Lebenslagen und Lebenskonzepten von Familien zu beschäftigen und den kontinuierlichen Dialog zwischen allen Beteiligten zu fördern.

In der Zusammenarbeit mit Kindern, Müttern und Vätern sollte das lebensweltorientierte Prinzip *Hilfe zur Selbsthilfe* (vgl. Grunwald & Thiersch, 2001) stets Vorrang haben und mit Respekt vor den individuellen Lösungsversuchen handlungsleitend sein. Damit richtet sich dieses handlungsleitende Prinzip dezidiert nicht auf die unmittelbare, professionelle Erteilung von Hilfe und Unterstützung, sondern auf die Aktivierung der Selbsthilfepotenziale und Ressourcen (vgl. Kapitel 4.6) der unterstützungsbedürftigen Menschen im Sozialraum.

Aufsuchende Arbeit und Geh-Struktur

Ein weiteres zentrales Handlungsprinzip ist die sogenannte aufsuchende Arbeit. Im Gegensatz zur üblichen Komm-Struktur institutioneller Angebote geht es bei einer aufsuchenden Arbeit mit *Geh-Struktur* darum, das Prinzip einer niederschweligen Alltagsorientierung umzusetzen, um auf diese Weise Familien dort zu erreichen, wo ihre Bedarfe liegen. KinderTagesZentren als vernetzte und niederschwellige Orte im Sozialraum kommt dabei auch deshalb eine besondere Bedeutung zu, da klassische Bereiche der aufsuchenden Arbeit, wie die Bezirkssozialarbeit oder die Sozialpädagogische Familienhilfe, in der Regel erst dann aktiv wird, wenn bereits Probleme bestehen, das heißt, die Familien dem Jugendamt bekannt werden.

Aus der Evaluation des Bundesprogramm *Kita-Einstieg* wurde bereits deutlich, dass viele Standorte auf die aufsuchende Arbeit setzen und diese als sehr erfolgversprechend einschätzen (vgl. Meusel et al., 2019). Von Bedeutung ist es dabei, einen persönlichen Gesprächszugang zu den Zielgruppen zu erlangen sowie die aufsuchende Arbeit mehrsprachig zu gestalten. Diese wird dann als besonders erfolgreich eingeschätzt, wenn sprachliche Barrieren weitestgehend überbrückt werden können, indem etwa Kultur- und Sprachmittler unterstützend eingesetzt werden. Als weiterer wichtiger Erfolgsfaktor bei der aufsuchenden Arbeit wird die Präsenz der Kita-Einstiegs-Fachkräfte im Sozialraum genannt, da durch die vertrauten Gesichter die Ansprache der Familien deutlich vereinfacht werde.

Als Orte der aufsuchenden Arbeit werden in diesem Zusammenhang im Sozialraum Spielplätze, Parks, Vereine, Innenstädte, Einkaufsstraßen und -zentren, Sportplätze, Schulhöfe, Wohnunterkünfte oder Cafés genannt (vgl. dazu die Fallportraits der Münchner KinderTagesZentren in Kapitel 4). Hausbesuche als eine spezifische Form der aufsuchenden Arbeit haben im Bundesprogramm eine vergleichsweise nachgeordnete Bedeutung und werden im Hinblick auf die Akzeptanz bei den Familien differenziert eingeschätzt. So können Hausbesuche Gefahr laufen einen „gewissen Druck“ (ebd., S. 16) bei Familien zu erzeugen und dadurch den grundlegenden Handlungsprinzipien einer alltagsorientierten und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit Familien entgegenzustehen. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, wie bedeutsam es für KinderTagesZentren ist, an alltags- beziehungsweise lebensweltorientierten sozialpädagogischen Handlungsprinzipien anzuknüpfen, die zwischen „Freiwilligkeit, Nötigungen und der Herstellung von Einwilligung“ (Thiersch 2007, S. 121) zu realisieren sind. Familienbildende Angebote wie Hippy oder Opstapje bilden oft weitere Möglichkeiten Familien zu stärken und Kinder zu unterstützen.

4. Qualitätsbausteine von KinderTagesZentren

Auf der Grundlage der inhaltlichen Leitlinien der Rahmenkonzeption (vgl. Kapitel 3) stellt dieses Kapitel die sieben zentralen Qualitätsbausteine der Münchner KinderTagesZentren vor. Diese Qualitätsbausteine sollen die Angebote und Arbeitsweisen so konkretisieren, dass ein inklusiver Sozialraum – das übergeordnete Ziel der Münchner KinderTagesZentren – geschaffen werden kann. Dabei wird aufgezeigt, (1) welche programmatischen Ansprüche aus fachwissenschaftlicher Sicht¹² mit den einzelnen Qualitätsbausteinen jeweils verbunden werden können. Auf dieser Grundlage wird (2) anhand von Fallportraits bestehender Münchner KinderTagesZentren beispielhaft illustriert, auf welche Weise die einzelnen Qualitätsbausteine umgesetzt werden können. Die Darstellung der Qualitätsbausteine folgt damit der Idee, die programmatischen Ansprüche mit Möglichkeiten der praktischen Umsetzung in Verbindung zu setzen und so zu verdeutlichen, unter welchen sozialräumlichen Bedingungen zentrale Qualitätsansprüche an KinderTagesZentren realisiert werden können.

Für die Weiterentwicklung der Münchner KinderTagesZentren können davon hilfreiche praktische Impulse ausgehen, da bestehende und zukünftige KinderTagesZentren vor dem Hintergrund der spezifischen Charakteristik ihres Sozialraums die hier vorgestellten Perspektiven im Hinblick auf ihre eigene Praxis prüfen und zugleich Potenziale ihrer Umsetzung in den Fallporträts nachvollziehen können. Die Fallporträts finden sich in diesem Kapitel jeweils am Ende eines jeden Qualitätsbausteins. Zur Weiterentwicklung und Reflexion der bestehenden Praxis entlang der sieben Qualitätsbausteine sind Ende am eines jeden Kapitels zudem Leitfragen formuliert.

¹² Die Fachdiskurse können an dieser Stelle nicht systematisch ausgeführt werden. Es werden jene Aspekte daraus benannt, die für die Praxis der KinderTagesZentren als besonders einschlägig eingeschätzt werden. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen dienen Hinweise in Fußnoten.

Übersicht der Qualitätsbausteine

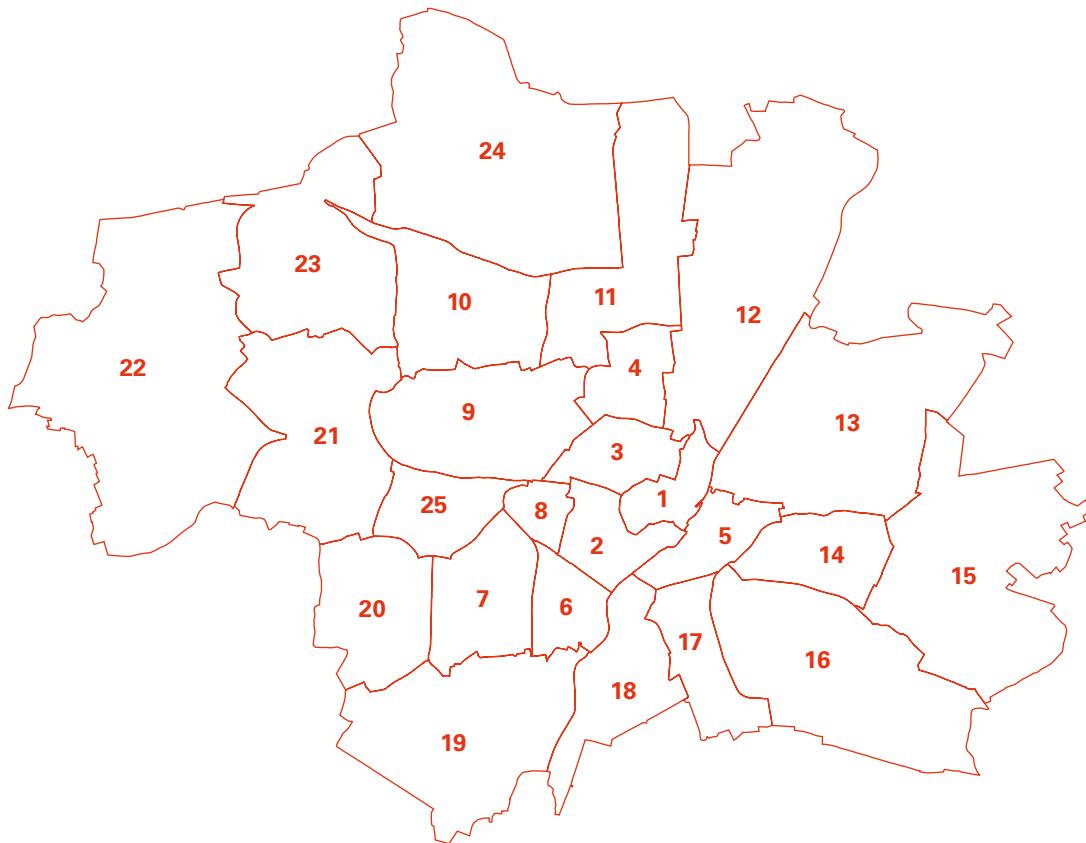


Zielgruppen-
bezug und
Bedarfs-
orientierung

4.1

The diagram features the main title 'Zielgruppenbezug und Bedarfsorientierung' in a large, orange, sans-serif font. A thin orange line starts from the top right, goes left, then down, then right, ending in a downward-pointing arrowhead above the letter 'i' in 'Zielgruppen'. A second thin orange line starts from the left edge, goes right, ending in a rightward-pointing arrowhead above the letter 'o' in 'orientierung'. A third thin orange line starts from the bottom right, goes up, ending in an upward-pointing arrowhead below the letter 'i' in 'orientierung'. In the bottom right corner, the number '4.1' is displayed in a large, orange, sans-serif font. A thin orange line starts from the bottom right, goes up, ending in an upward-pointing arrowhead below the letter 'i' in '4.1'.

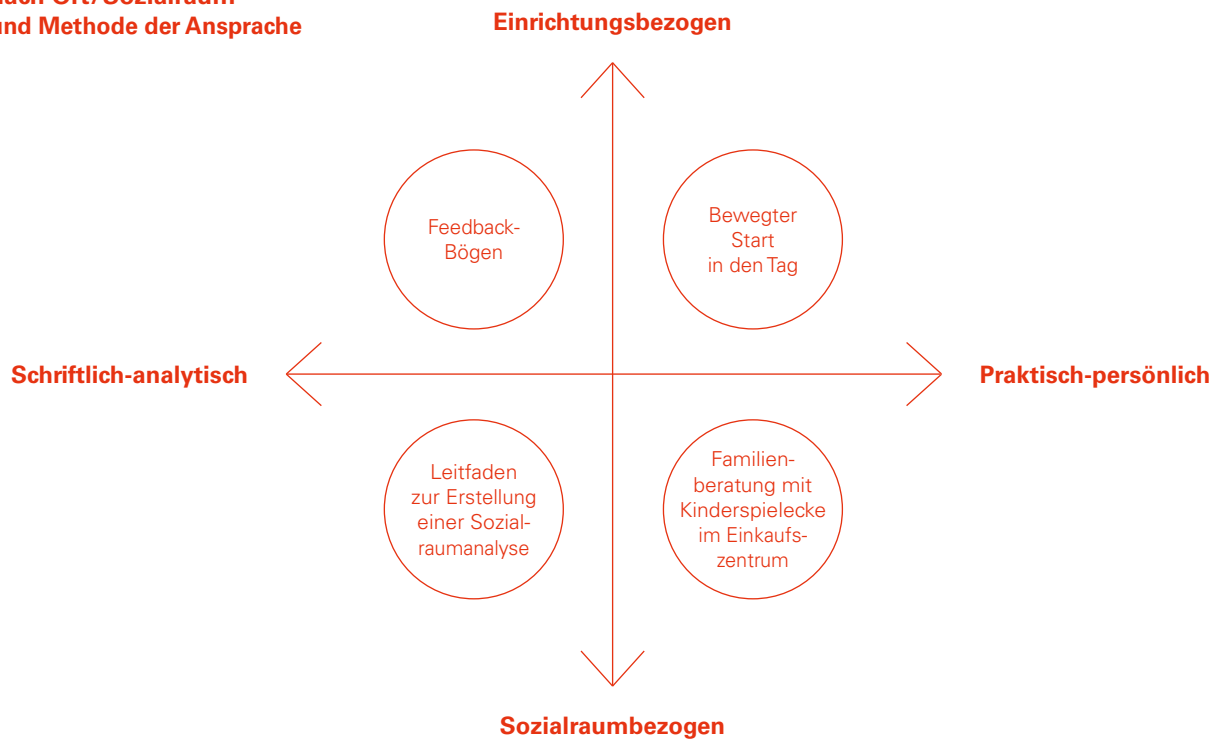
Abbildung 10:
Die 25 Münchner Stadtbezirke



Familien mit Kindern in den ersten sechs Lebensjahren sind die zentrale Zielgruppe für die Münchner KinderTagesZentren. Die nähere Beschreibung der Zielgruppen erfolgt in den jeweiligen lokalen Stadtteilen. Familien sowie sozialräumlich engagierte Akteur*innen sind bedeutsame Mitgestalter*innen von Angeboten, die möglichst nah an den Bedarfen der Zielgruppe sind. Eine professionell gestaltete Willkommenskultur ist dafür grundlegend.

Die präzise Bestimmung von Zielgruppen ist für eine wirkungsvolle Umsetzung der konzeptionellen Grundlagen ein bedeutsamer Faktor. Aus diesem Grund ergeben sich für die Münchner KinderTagesZentren die konkreten Zielgruppen im Kontext einer kleinteiligen, sozialräumlichen Bestimmung der Bedarfe innerhalb der jeweiligen Stadtviertel. Schließlich unterscheidet sich die Bestimmung, was eine Zielgruppe jeweils ausmacht, bereits zwischen den bestehenden 25 Münchner Stadtbezirken, die sich ihrerseits weiter in rund 50 Stadtteile ausdifferenzieren (vgl. Abbildung 10). Vor diesem Hintergrund haben die Münchner KinderTagesZentren grundsätzlich ein lokal ausdifferenziertes und aus dieser Perspektive bestimmtes Verständnis von *Zielgruppe*, das sie standortbezogen konkretisieren.

Abbildung 11:
**Bestimmung der Zielgruppe
 nach Ort/Sozialraum
 und Methode der Ansprache**



Bestimmung und Ansprache der Zielgruppe

In einem engeren Sinne bezieht sich die Bestimmung der Zielgruppen auf Familien mit Kindern in den ersten sechs Lebensjahren. Für sie sind niederschwellige Angebote zu entwickeln, die den Zugang zur Kindertagesbetreuung vorbereiten und unterstützend begleiten sollen. Mit Blick auf sozialräumlich vernetzte und sozial anerkannte Orte zur Anbahnung von Teilhabe und Inklusion sind als Zielgruppe – neben den im Sammelbegriff *Familie* bereits inkludierten Eltern – dezidiert auch die Mütter und Väter in den Blick zu nehmen. Sie können als kulturvermittelnde *gate keeper* in bedeutsamer Weise für Akzeptanz bei bislang noch nicht oder unzulänglich erreichten Familien hilfreich sein. Aus dieser Perspektive sind Familien nicht nur Nutzer von professionell verfassten Angeboten in KinderTagesZentren, sondern auch bedeutsame Akteure, um weitere Familien zu erreichen (vgl. Kapitel 3.4). Damit sind auch sozialräumlich und zivilgesellschaftlich engagierte Akteur*innen als Zielgruppe zu benennen, die selbst keine eigenen Kinder haben beziehungsweise diese nicht im KinderTagesZentrum betreuen lassen, aber in unmittelbarer Weise Zugänge für Familien ebnen können.

So hat auch die Evaluation des Bundesprogramms *Kita Einstieg* zeigen können, dass die Mund-zu-Mund-Propaganda durch Familienmitglieder (auch über die Eltern hinaus), die bereits an einem *Kita-Einstiegs*-Angebot teilnehmen oder teilgenommen haben, als besonders erfolgsversprechender Weg eingeschätzt wird, um vor allem solche Familien zu erreichen, die über bisherige Kommunikationswege unzureichend über die bestehenden Angebote informiert werden konnten (vgl. Meusel et al., 2019). Die genaue Bestimmung der Zielgruppen und ihrer Ansprache haben deshalb wesentlich unter Berücksichtigung der Expertise der bereits erreichten Familien zu erfolgen: Das professionelle, unterstützende Aufgreifen des bestehenden Kontakts der Familien untereinander und bei Erstkontakt neue Familien willkommen heißen, scheinen dabei zentrale Faktoren zu sein, die avisierten Mädchen und Jungen sowie Mütter und Väter zu erreichen (vgl. ebd.). Dies geschieht auch dann, wenn Eltern ihre eigenen Ressourcen nutzen und diese für andere Eltern mit ähnlichen Bedarfen verfügbar machen¹³.

¹³ Dies kann auch über Internetplattformen erfolgen wie nebenan.de oder netmoms.de.

Die darauf basierende Bestimmung der Art der Angebote kann dabei mal stärker einrichtungs- oder sozialraumb-zogen beziehungsweise auch stärker schriftlich-analytisch oder praktisch-persönlich ausgerichtet sein (vgl. Abbildung 11). In dieses Schema werden die Fallportraits am Ende dieses Kapitels entsprechend eingeordnet¹⁴.

Zusammenarbeit mit Eltern: Programmatik und Erziehungswirklichkeit

Das im frühpädagogischen Fachdiskurs häufig anzutreffende Thema der *Zusammenarbeit mit Eltern* erhält vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung. Die zentrale Idee dabei ist, durch Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Familie beziehungsweise durch so genannte *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* bestehende Teilhabedifferenzen und Bildungsungleichheiten zu vermindern und allen Kindern gleiche (Start-) Chancen zu ermöglichen (vgl. StMAS & IFP, 2016; IFP, 2016). Mit Blick auf die besondere Verschränkung von Familien und der Institution der KinderTagesZentren stellt sich allerdings die Frage, welche Werturteile und Deutungen sich im Prozess dieser Zusammenarbeit mit welchen Familien und Eltern jeweils durchsetzen und wie die sozial, kulturell und ethnisch unterschiedlich positionierten Familien dabei jeweils Berücksichtigung finden (vgl. Krinninger, 2019). Schließlich ist in empirischer Hinsicht bislang weitgehend ungeklärt, wie genau, das heißt, durch welche Mechanismen, Bildungsungleichheit an der Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung gerade *durch* die Beteiligung beziehungsweise Zusammenarbeit mit Eltern entsteht (vgl. Betz et al., 2017). Konkret stellt sich auch die Frage, mit wem im Einzelnen zusammengearbeitet und eine Partnerschaft aufgebaut werden soll, wenn von Familie die Rede ist – etwa auch mit Kindern als Akteur*innen (vgl. Betz & Eunicke, 2017).

Fasst man den internationalen Forschungsstand zusammen, gibt es bislang wenig gesicherte Erkenntnisse darüber, dass sich Elternbeteiligung positiv auf den Bildungsverlauf von Kindern auswirkt. Aufgrund dieser Befundlage sind politische Forderungen und praktische Maßnahmen einer *Partnerschaft auf Augenhöhe* zu allgemein und unspezifisch (vgl. Betz et al., 2017). Vielmehr lässt sich für den Bereich der Frühpädagogik insgesamt eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Hoffnungen zu den Leistungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit und ihrer praktischen Umsetzung konstatieren (vgl. Cloos et al., 2020; Kalicki, 2020). So zeigt sich auch aus dem bislang besser erforschten Schulbereich, dass Lehrkräfte entgegen ihrem vorgegebenem Wunsch, partnerschaftlich mit den Eltern zu kommunizieren, vor allem gegenüber sozial benachteiligten Eltern, Familien mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten machtvolle Unterschiede herstellen, indem sie etwa die

Gesprächsthemen vorgeben, die (legitimen) Bildungs- und Erziehungsvorstellungen einbringen und über die Form des Kontakts stärker bestimmen (vgl. Betz et al., 2017).

Fasst man diese Perspektiven mit Blick auf das Erreichen der skizzierten Zielgruppen zusammen, ist festzuhalten, dass das anzustrebende fachliche Vorgehen in KinderTagesZentren zurückhaltend in Bezug auf zu hoch gesteckte Erwartungen an *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* sein sollte und insbesondere auf Formen einer Zielgruppenspezialisierung verzichten sollte. Wichtig ist es hingegen mit einer dialogischen und ko-produktiven Haltung eine Willkommenskultur in den KinderTagesZentren aufzubauen, die die räumlichen und sozialen Voraussetzungen schafft, innerhalb derer sich Bedarfe und Bedürfnisse äußern und sichtbar werden können. Die konkrete Umsetzung am jeweiligen KITZ-Standort ist in der Hauskonzeption näher ausgeführt und bildet eine wesentliche Grundlage der kommunalen KITZ-Förderung.

Die folgenden Leitfragen können für diesen Prozess¹⁵ hilfreich sein (vgl. BMFSFJ, 2017b; 2019)

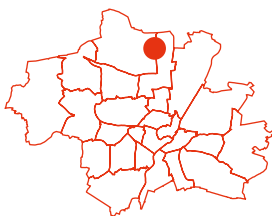
- Welche Bedürfnisse haben die Kinder und Familien in unserem Sozialraum? Welche Zugangshindernisse bestehen vor Ort?
- Welche Informationen brauchen wir, um die Zielgruppen zu erfassen? Wie können wir dazu mit den Familien und relevanten Akteur*innen im Sozialraum in Kontakt kommen? Wie erreichen wir *versteckte Gruppen*?
- Welche Netzwerkpartner*innen können wir einbinden, um die Bedarfe der Zielgruppe genauer zu erfassen und die Angebotsplanung passgenauer zu gestalten?
- Welche Angebote sind aus Sicht der Familien erforderlich, um den Weg in das Regelsystem der Kindertagesbetreuung finden zu können? Welche Verfahren sind eingerichtet, um die Wünsche der Familien bei der Ausgestaltung konkreter Angebote berücksichtigen zu können?
- Sind die jeweiligen Lebensbedingungen und Problemlagen der verschiedenen Zielgruppen bei der Konzepterstellung der Angebote ausreichend bedacht? Welche Lücken in der Angebotsstruktur stellen wir ausgehend von der Ansprache der Zielgruppe fest?
- In welchen Bereichen gibt es Qualifizierungsbedarf bei (pädagogischen) Fachkräften sowie anderen an der Umsetzung beteiligten Personen?

¹⁴ Im Folgenden werden drei Fallportraits detailliert ausgeführt.

¹⁵ Zu Möglichkeiten der Umsetzung siehe zum Beispiel Regner & Schubert-Suffrian (2018).

→ Familienberatung mit Kinderspielecke im Einkaufszentrum

KinderTagesZentrum Graslilienanger/Frauenmantelanger



Trägerschaft

Diakonie Hasenberg e.V.

Anzahl der betreuten Kinder

110 Kinder in den KiTZ-Einrichtungen
(Verbund)

30 → U3 80 → U6

Zielgruppe: 2.000 Kinder, die
im Stadtviertel leben

Team

1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
(im Job-Sharing
auf 15 + 25 Stunden aufgeteilt)

Zielsetzung

- Niedrigschwellige Kontaktaufnahme
- leicht zugängliche Informationsplattform
- Beziehungs- und Bindungsaufbau
- Bedarfsabfrage und niedrigschwellige pädagogische Spielangebote

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

Selbst erarbeiteter Verteiler des Bundesprogramms Kita-Einstieg mit Einrichtungen vor Ort (bilaterale Kontakte), hier:

- mira-Einkaufszentrum
- REGSAM
- AK Gemeinsamer Start

Besonderheiten

Mit der Familienberatung in den Gängen des Einkaufszentrums (bei einem Aufenthaltsbereich mit Bänken vor einem Discounter) erreicht man gerade den Teil der Zielgruppe, für den eine Kontaktaufnahme zu sozialen Einrichtungen mit den größten Schwierigkeiten verbunden ist. Der Stadtteil ist gekennzeichnet durch einen sehr hohen Migrationsanteil (75 Prozent) und geringe Einkommen. Es gibt Eltern, deren regelmäßige Beschäftigung es ist, mit dem Kinderwagen für mehrere Stunden durch das Einkaufszentrum zu spazieren. Daher ist dieses Angebot bewusst aufsuchend und sehr niedrigschwellig konzipiert. Es ist leicht zugänglich und kann auch ohne Sprachkenntnisse angenommen werden.

Dieses Angebot erfolgt durch die KiTZ-Fachkraft im Sozialraum, unabhängig von den Räumen und dem Team des KiTZ. Es richtet sich an Familien, die (noch) kein Kind im KiTZ angemeldet haben.

Fallportrait

Die Familienberatung mit Kinderspielecke findet etwa vierzehntägig jeweils am Dienstag Vormittag zwischen 9 und 12.30 Uhr im Untergeschoss des Einkaufszentrums statt. Die Fläche im Durchgangsbereich, zwischen den Läden in der Nähe der Rolltreppen und neben einem kleinen Aufenthaltsbereich mit Sitzgelegenheiten, wird jeweils für zwei bis drei Termine im Voraus angemietet. Die Termine werden auch auf der Homepage des Bundesprogramms Kita-Einstieg im Stadtteil Nordhaide veröffentlicht (www.kita-einstieg-nordhaide.de). Zu jedem Termin kommt die Fachkraft mit einem Bollerwagen mit Material in das Einkaufszentrum. Dazu gehören unter anderem zwei bunte klappbare Turnmatten, zwei Boxen mit Bilderbüchern, Bauklötzen, Steckspiele, Puzzles, sowie ein *schwarzes Brett* und Infomaterial.

Die Matten werden im vereinbarten Bereich zwischen den Läden in der Nähe einiger Bänke ausgebreitet und das Spielzeug ausgepackt. Kinder unterschiedlicher Altersgruppen können das oben genannte Spielmaterial kostenfrei nutzen. Es ist Aufgabe der anwesenden KiTZ-Fachkraft, für vorbeikommende Eltern ansprechbar zu sein, diese eventuell auch selber aktiv anzusprechen und einzuladen. Dabei ist es wichtig, den Familien Zeit zu geben und nicht zu drängen. Wenn Eltern gesprächsbereit sind, beantwortet die Fachkraft Fragen, lädt zu Veranstaltungen ein und ermutigt dazu, Beratungsangebote anzunehmen. Immer wieder spielen dort auch Eltern zusammen mit ihren Kindern. Manche Kinder kommen immer wieder, kennen das Angebot schon und freuen sich darauf.

Das *schwarze Brett* ist eine Sperrholzplatte, die mit Magnetfarbe schwarz angemalt wurde. Mit Hilfe von Magneten werden dort Angebote und Veranstaltungen des KiTZ und anderen Akteur*innen im Sozialraum, (wie zum Beispiel das Bilderbuch-Kino oder eine Elterntalk-Runde) angekündigt. Passant*innen nutzen gerne die Möglichkeit, diese Informationen mit dem

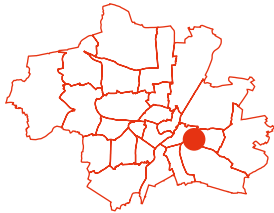
Handy abzufotografieren. Das Einkaufszentrum stellt darüber hinaus einen Stehtisch zur Verfügung. Dort legen wir Flyer und Informationsmaterial aus. Wer weitere Fragen hat, kann die Fachkraft ansprechen, die während der gesamten Zeit vor Ort ist. Die Fachkraft nutzt ihrerseits die Gelegenheit, um aktiv mit Eltern ins Gespräch zu kommen, erste Zugänge aufzubauen, Informationen weiterzugeben für Angebote. Wichtige Ziele sind, Eltern den Zugang zur Kita-Sprechstunde oder zur Eltern-Kind-Gruppe zu erleichtern, sowie Angebote und Veranstaltungen, wie Info-Abende oder Aktionstage (auch von Netzwerkpartnern), bekannt zu machen.

Das Angebot der Familienberatung hat aufsuchenden Charakter. Die Fachkraft kommt dahin, wo die Familien sich aufhalten. Die Beratung ist niedrigschwellig konzipiert, da sie im öffentlichen Raum statt findet und die Eltern unangemeldet kommen und gehen können, aktiv Kontakt suchen oder passiv bleiben. Es ist wichtig, dass immer dieselbe Person regelmäßig und zuverlässig vor Ort ihre Angebote macht. Die Eltern und Kinder gewöhnen sich schneller daran und bauen Vertrauen auf. Durch diesen Beziehungsaufbau nehmen sie Empfehlungen der Fachkraft eher an oder sind bereit, andere Angebote zu nutzen. Außerdem können sie über ihre Sorgen und Bedürfnisse sprechen. Die Fachkraft kann daraus Bedarfe ableiten und neue Angebote konzipieren.

Darüber hinaus bietet die Familienberatung eine gute Möglichkeit das Bundesprogramm Kita-Einstieg, die Fachkräfte und Angebote der Kita bekannt zu machen und vorzustellen. Als fachkundige*r und gut erreichbare*r Lots*in oder Vermittler*in zu verschiedensten Angeboten und Einrichtungen, spielt die Fachkraft zudem eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche Vernetzung der Träger und Einrichtungen im Stadtviertel und erleichtert den Bewohner*innen die Orientierung.

→ Bewegter Start in den Tag

KinderTagesZentrum Grafinger Straße



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport,
KiTZ-Verbund Grafinger Straße 67
und Grafinger Straße 69

Anzahl der betreuten Kinder

Grafinger Straße 67
75 → U6 90 → U13
Grafinger Straße 69
12 → U3 75 → U6

Team

Grafinger Straße 67
22 Fachkräfte
Grafinger Straße 69
18 Fachkräfte
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit

Zielsetzung

- Niedrigschwelligkeit
- Beziehungs- und Bindungsaufbau
- Bedarfsabfrage
- Beteiligung/Partizipation der Zielgruppe

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- AWO
- Nachbarschaftstreff und Stadtteiltreff
- Bildungslokal
- Frühförderstelle

Besonderheiten

Im KiTZ-Verbund Grafinger Straße 67 und 69 werden Kinder von 0 bis 12 Jahren und ihre Familien betreut. Der KiTZ-Verbund umfasst drei Gebäude.

Der Stadtteil Berg am Laim ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund und einkommensschwachen Familien.

Der KiTZ-Verbund liegt in einem von sozialem Wohnungsbau geprägten Teil von Berg am Laim. Die Grundschule Grafinger Straße grenzt an das KinderTagesZentrum.

Der *Bewegte Start in den Tag* findet einmal monatlich am letzten Mittwoch des Monats in der morgendlichen Bringzeit von 7 bis 9 Uhr statt. Der *Bewegte Start in den Tag* ist als internes Angebot des KiTZ konzipiert und ist für andere Akteur*innen aus dem Sozialraum nicht öffentlich zugänglich. Dieses Angebot wird von der Fachkraft für stadtteilorientierte und familienintegrative Arbeit und je nach Themenbezug von einer weiteren Fachkraft unterstützt und durchgeführt. Je nach Wetterlage beginnt der *Bewegte Start in den Tag* im Garten oder im überdachten Eingangsbereich des KiTZ. Die Kinder betreten mit den Eltern das KiTZ-Gelände, wo ein Bewegungsparcours vorbereitet ist. Dieser ist jedes Mal unterschiedlich aufgebaut und besteht aus unterschiedlichen Stationen wie einer Langbank, Slalomstangen, bunten Matten oder anderen Bewegungsmaterialien. Es werden unterschiedliche Bewegungsabläufe und Interessen angesprochen und die Familien betreten hüpfend, balancierend oder laufend das Gelände. Bei Bedarf unterstützen die Fachkräfte den Bewegungsablauf.

Das Angebot wird vorher nicht angekündigt und die Familien können spontan teilnehmen. Die Eltern beginnen

den Tag in gemeinsamer Bewegung mit ihren Kindern. Da es sich um ein freiwilliges Angebot ohne Teilnahmeverpflichtung handelt, steht der Spaß und der niedrigschwellige Kontakt zu den Eltern und Kindern im Vordergrund. Vor allem zu Beginn des KiTZ-Jahres stellt dieses Angebot eine gute Möglichkeit dar, sich unvoreingenommen im gemeinsamen Tun (wieder) kennen zu lernen. Der *Bewegte Start in den Tag* unterstützt somit den fortlaufenden Prozess des Kennenlernens und des Beziehungsaufbaus.

Ein solcher Zugang soll es Eltern und Familien erleichtern, auch in anderen Bedarfslagen auf die Fachkräfte des KiTZ zuzukommen, ohne Schwellenängste überwinden zu müssen. Konkret wird die Erfahrung des gemeinsamen körperlichen Tuns im Zuge des *Bewegten Starts in den Tag* dafür genutzt, auch grundlegende, allgemeine Wünsche und Bedarfe der Eltern an das KiTZ in Erfahrung zu bringen.

Im Hinblick auf die thematische Ausrichtung oder methodische Anpassung weiterer Aktivitäten, werden den Familien die jeweiligen Themen von den Fachkräften

Fallportrait

durch persönliche Ansprache einladend erklärt, um sie für eine Beteiligung zu motivieren. Wünsche, Bedürfnisse und Stimmungen werden an Stellwänden und Plakaten mit Bildern oder mit einem Bewertungs- oder Punktesystem (zum Beispiel Klebepunkte) abgefragt. Bedarfsabfragen können ebenfalls mit Punkten oder durch persönliche Abfrage abgebildet werden. Dabei wird sichtbar, dass sich über das Jahr verteilt die Ausgestaltung, die Methodik sowie die didaktische Vorgehensweise und die Materialverwendung verändert und spezifiziert wird. Bei den Abfragen spielen beispielsweise jahreszeitliche Themen eine Rolle wie *Was wünsche ich meinem Kind im neuen Kindergartenjahr?* oder *Wünsche für das neue Kalenderjahr*. Themenwünsche und konkrete Bedarfe der Familien sind ebenfalls ein Schwerpunkt des *Bewegten Starts in den Tag*. Die Ergebnisse werden von der Fachkraft aufbereitet, mit dem Team besprochen und dienen als mögliche Grundlage für die weiteren Planungen und Initiierungen oder Beendigungen pädagogischer Angebote. Hausintern betreffende oder allgemeine Ergebnisse des *Bewegten Starts in den Tag* werden transparent für die Familien im KiTZ dargestellt. Bei spezifischen und persönlichen

Bedarfsabfragen sind die Datenergebnisse nur der Fachkraft zugänglich. Der *Bewegte Start in den Tag* orientiert sich an den Kriterien der einfachen und leichten Sprache. Die Fähigkeit des Schreibens und Lesens wird nicht zwingend vorausgesetzt, da sich die Inhalte auch durch die bildhaften Darstellungen erschließen.

Insgesamt eröffnet diese integrierte Form der Bedarfsabfrage, die im Kontext des *Bewegten Starts in den Tag* erfolgt, einen für die KiTZ-Fachkräfte niedrigschwelligen Zugang zu Familien, auf deren Basis sie ihre Angebote vorstellen und Passung zu elterlichen Bedarfen erfahren können. Der niedrigschwellige Rahmen und die Regelmäßigkeit des Angebotes sollen Eltern somit auch den Zugang zu anderen stadtteilorientierten und familienintegrativen Angeboten erleichtern. Gleichzeitig lernen Eltern und Familien potentiell für sie interessante Angebote kennen und damit insgesamt das KiTZ als einen vernetzten Ort unterschiedlicher Unterstützungsangebote.

The page features a large, light red circle that overlaps with a smaller, hatched circle at the bottom right. The hatching consists of diagonal lines. The main title is centered within the large circle.

Vernetzung und Schnitt- stellenarbeit

4.2

Die Münchner KinderTagesZentren verfügen über ein nachhaltiges soziales Netzwerk aus allen Akteur*innen, die einen Beitrag für niederschwellige Zugänge für Kinder und Familien in Angebote der Kindertagesbetreuung leisten. Vernetzung und Schnittstellenarbeit umfasst damit (1) die Förderung von Netzwerken auf Ebene der Kinder und Familien, (2) die Schaffung von professionell vernetzten und integrierten Angeboten innerhalb von KinderTagesZentren sowie (3) die Vernetzung mit im Sozialraum relevanten Akteur*innen. Eine Verankerung muss in den Hauskonzeptionen festgeschrieben sein, um die kommunale KiTZ-Förderung zu erhalten.

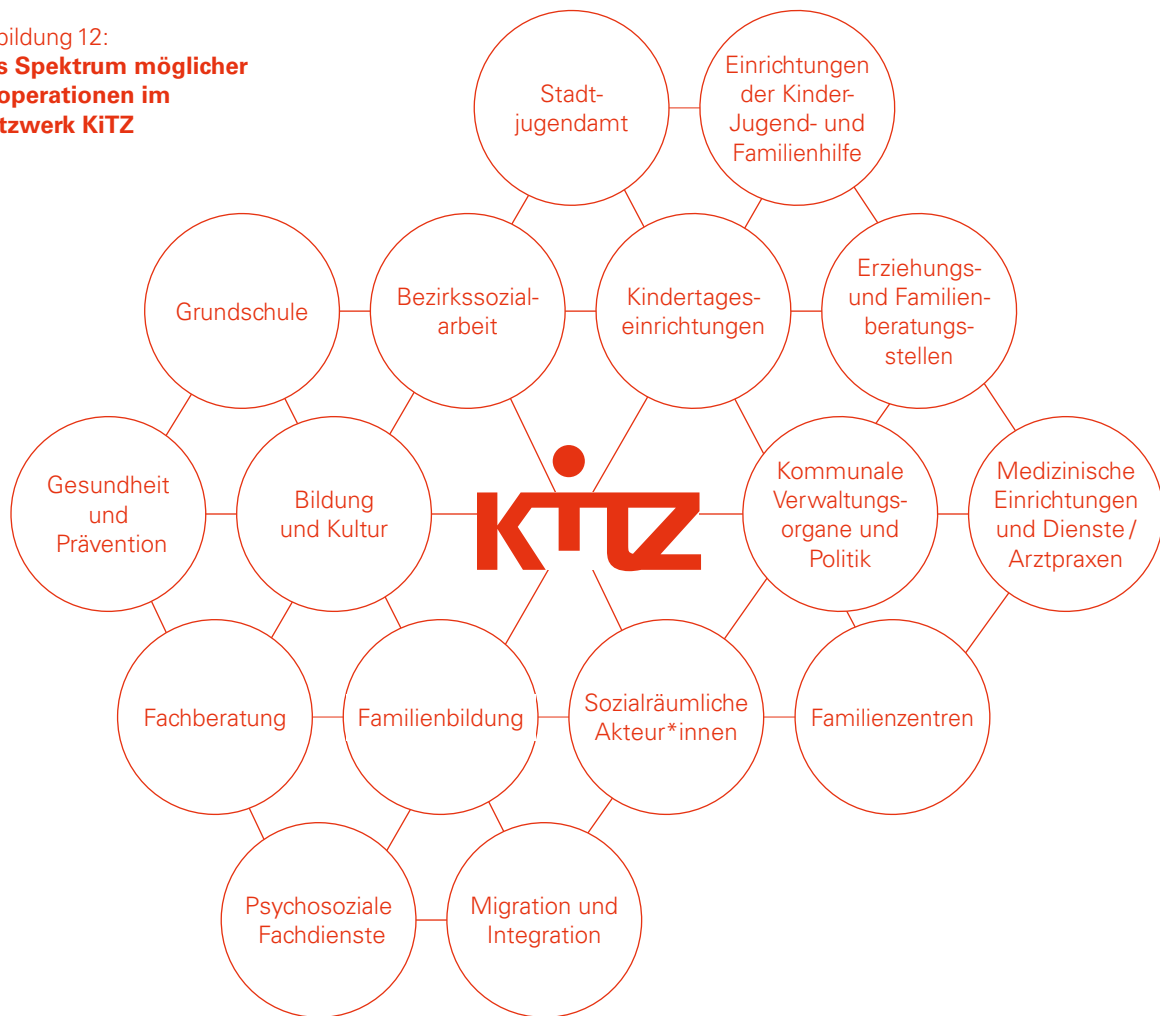
Netzwerke, Zusammenarbeit und Bildungslandschaften

Leitidee von Vernetzung und Schnittstellenarbeit ist der konkrete Nutzen für sowohl Leistungserbringer*in als auch Leistungsempfänger*in. Die jeweiligen Perspektiven auf *Nutzen* werden sich dabei – mal mehr, mal weniger – unterscheiden und müssen deshalb mit Blick auf die Herstellung von Qualität (vgl. Kapitel 2.3) zwischen den beteiligten professionellen und nicht-professionellen Akteur*innen ausgehandelt werden. Die Netzwerkarbeit basiert auf einer freiwilligen, nicht hierarchisch geprägten Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten mit dem Ziel, unterschiedliche sozialräumliche Angebote besser miteinander zu verzahnen (vgl. Abendroth et al., 2019).

Für KinderTagesZentren geht es darum, das Regelangebot der Kindertagesbetreuung mit zusätzlichen Angeboten innerhalb der Institution beziehungsweise des Trägers sowie mit anderen Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialraum im Sinne eines lokalen Bildungsnetzwerks beziehungsweise Bildungslandschaften zu vernetzen (vgl. Abendroth et al., 2017; vgl. auch StMAS & IFP, 2016.). Bei Bildungslandschaften werden verschiedene relevante lokale Akteur*innen aus dem Bereich der (frühkindlichen) Bildung, Erziehung und Betreuung miteinander in Beziehung gesetzt und darüber Synergie-Effekte erzeugt. Sie zielen auf „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann und Durdel, 2009, S. 12). Als Kooperationspartner*innen für KinderTagesZentren werden aber auch Akteur*innen einbezogen, die nicht primär mit Kindern und deren Familien im Kontext von Erziehung, Bildung und Betreuung arbeiten, wie zum Beispiel Quartiersmanagement, Sportangebote oder Frauencafés.

Insgesamt betrachten Netzwerke soziale Problemstellungen zum einen multiperspektivisch, indem sie versuchen, sie sowohl ganzheitlich wahrzunehmen als sie auch ganzheitlich zu bearbeiten. Mit Blick auf die veränderten Lebenswirklichkeiten von Kindern und Familien (vgl. Kapitel 1) und einer darauf gerichteten Zielgruppenorientierung von KinderTagesZentren (vgl. Kapitel 4.1), ist multiprofessionelle und überinstitutionelle Netzwerkarbeit von besonderer Bedeutung. Mit der Arbeit in Netzwerken fundieren KinderTagesZentren ihre Arbeit nicht an „gefühlten Annahmen“ (Fischer, 2016, S. 10) über bestimmte Lebenswirklichkeiten, sondern richten sie an den tatsächlichen Bedarfen ihrer Zielgruppen aus. Zum anderen geht es in integrierten Netzwerkangeboten innerhalb von KinderTagesZentren darum, bereits vorhandene Angebote und Dienste zu bündeln, mit dem Ziel,

Abbildung 12:
**Das Spektrum möglicher
 Kooperationen im
 Netzwerk KiTZ**



sie in integrierter Form für die*den Nutzer*innen und Mitgestalter*innen leichter zugänglich zu machen (*one face to the customer*). Schließlich entscheidet sich die Möglichkeit der Teilhabe an der sozialen Mit- und Umwelt für Kinder und Familien erheblich über die Partizipation an informellen oder institutionellen sozialen Netzwerken, die sich so als mächtige *gate keeper* für Inklusion oder Exklusion erweisen. Für Familien bieten KinderTagesZentren oft ein erstmaliges Kennenlernen von sozialen Angeboten.

Akteur*innen und Mehrwert

Gradmesser für Netzwerkarbeit jeglicher Art ist dabei die Feststellung, dass die Zusammenarbeit mit anderen sich als ein Mehrwert herausstellt, um damit die geplanten Aufgaben besser zu bewältigen als von jedem*jeder einzelnen Akteur*in alleine (vgl. Santen van & Seckinger, 2003). Vernetzung kann KinderTagesZentren insofern dann einen Mehrwert bieten, wenn sie sich gezielt mit denjenigen Akteur*innen vernetzen, die ihre bereits vorhandenen Kompetenzen ergänzen und ihr Netzwerk somit wirksamer werden lassen, sodass ein höherer Nutzen für die Zielgruppen erwartet werden kann (vgl. Abendroth et al., 2019).

Netzwerke sind grundsätzlich geprägt durch eine kooperative Zusammenarbeit und gleichberechtigte Aushandlungsprozesse. Dabei müssen die unterschiedlichen Partner*innen ihre jeweiligen Aufgaben und Ziele

möglichst klar definieren und gegenüber den anderen transparent machen. Netzwerkarbeit erfordert deshalb ein verbindliches „Netzwerkmanagement“, das die Kultur und die Regeln der Zusammenarbeit im Netzwerk klärt (vgl. Abendroth et al., 2017). Grundsätzlich orientieren sich Form und Inhalt von Zusammenarbeit an zahlreichen Parametern, wie etwa Zielen, Zielgruppen, Methoden und sozialräumlichen Bedingungen. Diese sind differenziert aufeinander zu beziehen, um mit dem jeweiligen Netzwerk auch einen gemeinsam geteilten *Mehrwert* erzielen zu können und nicht die stets zu knappen sozialen Ressourcen an der falschen Stelle zu vergeuden. Die Palette denkbarer Kooperationen mit anderen institutionellen und informellen Akteur*innen beziehungsweise bereits bestehenden Netzwerken ist insofern potentiell unbegrenzt und variabel erweiterbar, was einer gewissenhaften Abwägung und gezielten Planung von bestehenden und neuen Netzwerken bedarf (vgl. Abbildung 12).

Eine für die Münchner KinderTagesZentren wichtige und verbindliche Netzwerkstruktur, die verschiedene Akteursebenen zusammenführt, ist das münchenweit agierende Netzwerk REGSAM (Regionales Netzwerk für soziale Arbeit in München). REGSAM macht Lobbyarbeit für Soziales und gibt Menschen mit Benachteiligungen und mangelnder Teilhabe eine Stimme. Dabei die unterschiedlichen sozialen Themen der Menschen zu identifizieren und einer Lösungsfindung zuzuführen, ist Aufgabe von Moderator*innen, die das jeweilige lokale Netzwerk managen und es regional vernetzen¹⁶. Das REGSAM-Netzwerk ist gegliedert in 16 Regionen der Münchner Stadtbezirke. Dort werden durch die Moderatorenteams die lokalen Themen aufgegriffen, als regionale Themen aus den Stadtbezirken gebündelt und als stadtweite Problemstellungen identifiziert, um damit münchenweit aktiv zu werden. REGSAM korrespondiert in seinen grundsätzlichen Bestrebungen mit den Zielen einer sozialraumorientierten Vorgehensweise von KinderTagesZentren und bietet durch seine Plattform einen wichtigen strukturellen Rahmen für die sozialräumliche Kooperation und Vernetzung familienorientierter Dienstleistungsangebote in München. Die Zusammenarbeit trägt dazu bei, sich mit den anderen sozialen Institutionen in der Region bekannt zu machen, das spezifische Netz der kooperierenden Partner am jeweiligen Kitz-Standort zu ergänzen und so das Angebotsspektrum – je nach Bedarf der vor Ort lebenden Kinder und Familien – zu erweitern. Somit gilt der Nutzen des Netzwerkes den Kindern und ihren Familien. Eine besondere Funktion haben dabei auch die Familienzentren in den Stadtteilen, die eine wichtige Schnittstelle zur Begegnung, Unterstützung und Beratung für Familien darstellen.¹⁷

¹⁶ vgl. regsam.net

¹⁷ vgl. muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Jugendamt/Familie/Rahmenkonzept-M-nchner-Familienzentren-.html. Die Bedeutung der Familienzentren wird dezidiert auch in den Fallportraits aufgegriffen, wobei sich die dort genannten Kooperationen spezifisch auf die jeweils vorgestellten Angebote beziehen

Zusammenarbeit und Netzwerkmanagement

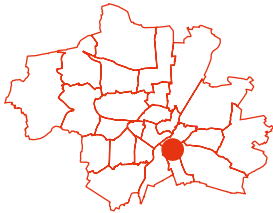
In Netzwerken stoßen verschiedene Akteur*innen mit unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichem Wissen aufeinander. Für KinderTagesZentren gilt es abzuwägen, welche Netzwerke einen spezifischen Nutzen für ihre Arbeit bietet und inwieweit sie ihre bestehende Netzwerkarbeit ausweiten beziehungsweise verändern müssen. Die Bewertung der Netzwerkbeziehungen beziehungsweise des gesamten Netzwerks kann sich beispielsweise daran orientieren, inwieweit das Netzwerk seine Funktion erfüllt, sich Kosten und Nutzen der Zusammenarbeit im Netzwerk die Waage halten, die Beziehungen zu den Netzwerkpartner*innen vertrauensvoll sind oder sich die Netzwerkpartner*innen in relevanter Weise (auch) den Zielen des je eigenen KinderTagesZentrums widmen (vgl. Abendroth et al., 2017).

Folgende Fragen können Impulse für die nächsten Schritte in der Netzwerkarbeit geben (vgl. Abendroth et al., 2019):

- Haben wir die Strukturen und Angebote vor Ort im Blick? Ergeben sich daraus mögliche weitere Kooperationspartner*innen, mit denen wir uns noch nicht ausgetauscht haben?
- Haben wir Stakeholder in Politik, Verwaltung und den Trägern der unterschiedlichen Dienste und Organisationen gewinnen können, die uns in unseren Vorhaben unterstützen und mit denen wir gemeinsam die Verstärkung vorantreiben können?
- Haben wir die Bedarfe der Zielgruppen möglichst genau erfasst? Haben wir dazu verschiedene Datenquellen verwendet? Haben wir – wenn möglich – die Zielgruppen selbst einbezogen?
- Haben wir in unseren Netzwerken ein gemeinsames Verständnis von den Bedarfen der Zielgruppen entwickeln können? Orientiert sich die Arbeit unseres Netzwerks konsequent an den Bedarfen der Zielgruppen?
- Haben wir gemeinsam mit unseren Netzwerkpartner*innen ein Leitbild für unsere Netzwerkarbeit ausgehandelt? Haben wir daraus gemeinsame Ziele der Netzwerkarbeit abgeleitet? Haben wir daraus folgende Aufgaben und Zuständigkeiten verbindlich festgelegt?
- Haben wir ein gemeinsames Verständnis von der Wirksamkeit unserer Netzwerkarbeit entwickelt? Haben wir uns auf Kriterien geeinigt, wie wir den Erfolg unserer Netzwerkarbeit erkennen können?

→ Spielplatzflohmarkt

KinderTagesZentrum St. Martin Severinstraße



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

140 Kinder mit Integration
40 → U3 60 → U6 40 → U13
120 Kinder ohne Integration
35 → U3 55 → U6 30 → U13

Team

23 Pädagogische Fachkräfte
2 Heilpädagog*innen
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
1 Sprachfachkraft/Bund
6 Studierende/Praktikant*innen
1 FSJ
1 HWL mit
4 Hauswirtschaftsassistent*innen
→ siehe auch Stellenplan

Zielsetzung

→ Flohmarkt als offener Treffpunkt
für alle Giesinger Familien bei
dem wir als Einrichtungen
präsent sind
→ Aufbau von Kontakten zwischen
den Familien

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

Drei Kindertageseinrichtungen
im Stadtteil organisieren diesen
Flohmarkt:

→ Regsam FAK KiJuFam 17/18
→ TSV Ost, Abteilung Ringer
→ Bezirksausschuss Obergiesiesing:
hier der Kinderbeauftragte,
unter anderem

Besonderheiten

Das KiTZ/Integrationseinrichtung,
Severinstraße arbeitet in alters-
gemischten Kindergruppen
(0 bis 6 und 6 bis 12 Jahren)
mit gruppenübergreifenden
Bildungsangeboten.
→ interkulturelle Bildungswochen
→ das KiTZ als Ort der Begegnung
für Giesinger Familien mit
zahlreichen Stadtteilangeboten,
wie Eltern-Kind-Gruppe,
Werkstatt, 1. HilfeKurse am Kind,
Flohmarkt ...
→ Medieneinrichtung/KomMBi

Das KinderTagesZentrum KiTZ St. Martin befindet sich in Giesing auf dem St. Martins Areal und versteht sich als Ort der Begegnung für Familien im Stadtteil. Dazu gehört eine gute Vernetzung mit verschiedensten sozialen Einrichtungen und deren Bildungs- und Beratungsangeboten für Familien und Kinder. Das Wissen um weitere Einrichtungen und Angebote ist Grundlage für eine gute, individuelle Begleitung von Familien, um aus einem großen Fächer von Bildungs- und Beratungsangeboten im Stadtteil das adäquate Angebot zu finden. Kommen Familien ins KiTZ wegen einer Empfehlung einer anderen Einrichtung, zum Beispiel vom Mütterzentrum e.V., so gehört es zu unserem Selbstverständnis, die Familien in unserem Haus *Willkommen* zu heißen, ihnen mit Offenheit und Toleranz zu begegnen und individuell auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Die Arbeit mit den Familien im KiTZ ist ein Prozess, bei dem sich das gesamte Team ständig weiterentwickelt. Die Strukturen unserer Familien und des Teams, aber auch der Rahmenbedingungen verändern sich. Sich dabei immer wieder eine dialogische Haltung bewusst zu machen und sich selber zu reflektieren ist eine Gemeinschafts-

leistung des gesamten Teams, die durch einen regelmäßigen Austausch, eine gute Kommunikationsstruktur und eine offene Haltung möglich wird.

Im Haus sind verschiedene Beratungs- und Bildungsangebote installiert, bei denen die Eltern die Möglichkeit bekommen sich untereinander auszutauschen, zu vernetzen und eigene Ressourcen einzubringen. Es gibt Angebote, die für den ganzen Stadtteil geöffnet sind, wie die Upcycling Werkstatt, der Yogakurs für alleinerziehende Mütter und Väter oder die Eltern-Kind-Spielgruppe. Das KiTZ reflektiert regelmäßig die Rahmenbedingungen der Angebote im Hinblick auf die familiäre Passung zum Beispiel hinsichtlich zeitlicher Anpassung oder der Notwendigkeit einer Kinderbetreuung. Auch die Angebotsstruktur wird regelmäßig überdacht.

Mit Blick auf die Vernetzung und Schnittstellenarbeit im sozialen Raum ist der sogenannte Spielplatzflohmarkt ein wichtiges Angebot. Die Idee dazu entstand innerhalb einer der Vernetzungstreffen. Inhaltlich geht es darum, dass Eltern aus den verschiedenen Kindertagesein-

Fallportrait

richtungen und KinderTagesZentren gebrauchte Kinderkleidung und Spielsachen verkaufen und kaufen ohne damit einen Erlös zu erzielen. Als zentraler Ort erwies sich dafür ein Spielplatz, der von allen gut erreichbar, allgemein beliebt und gut ausgestattet ist mit Spielgeräten. Der TSV Ost, Abteilung Ringer, die ihr Trainingshaus direkt am Spielplatz haben, wurden miteinbezogen. Dort durften wir die Toiletten nutzen und Strom für die Kaffeemaschinen beziehen. Biertischgarnituren, für den Verkauf und die Kaffeecke, konnten vom nahe gelegenen Altenheim St. Martin kostenfrei ausgeliehen werden.

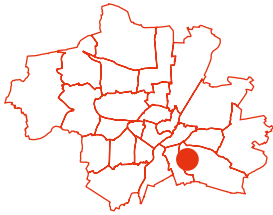
Die Zielgruppe Familie war von Anfang grundlegend involviert. Konkret in den Verkauf eingebunden waren ursprünglich nur Eltern aus den Einrichtungen. Inzwischen können auch Familien, die nicht in einer der Kindertageseinrichtungen angebunden sind, einen Verkaufsstand buchen. Daneben gibt es einen Stand mit Getränken und Kuchenspenden/Brezen sowie mit den wichtigsten Informationen über die KiTZ-Einrichtung. Ebenso gibt es ein kleines kostenfreies, kulturelles Angebot für die Kinder (Zauberin oder Kasperletheater).

Inzwischen ist dieser Spielplatzflohmarkt eine feste Institution in Giesing – immer im Frühjahr und im Herbst.

Insgesamt stellt das Angebot des Spielplatzflohmarkts ein niederschwelliges, alters- und generationenübergreifendes Angebot dar, das sehr gute, äußerlich ansprechende Bedingungen schafft, um neue und bekannte, junge und alte Menschen zu treffen, sich mit ihnen auszutauschen und zu vernetzen. Gerade der festliche und zugleich nützliche Charakter dieses Angebots macht vielleicht seinen Wert für Vernetzung aus. Für die Fachkräfte der drei Einrichtungen ist es ein fester Bestandteil im Jahresablauf und der Vernetzungsgedanke wird gepflegt. Von besonderer Bedeutung aus Perspektive des KiTZ ist dabei zum einen, den Sozialraum und seine Menschen in einer anderen Weise sichtbar zu machen und darüber auf Schnittstellenpotenziale zu stoßen, die andernfalls möglicherweise unerkannt geblieben wären. Zum anderen bietet das Angebot Spielplatzflohmarkt in geballter Form die Möglichkeit, bestehende Netzwerke zu vertiefen und neue anzubahnen.

→ Yoga für Frauen und Tauschbörse

KinderTagesZentrum Langbürgerener Straße



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

105 Kinder insgesamt
42 → U3 63 → U6

Team

11 Fachkräfte (Vollzeit)
4 Fachkräfte (Teilzeit)
4 Ergänzungskräfte (Vollzeit)
3 Ergänzungskräfte (Teilzeit)
1 Leitung (Vollzeit)
1 stellvertretende Leitung
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
(Vollzeit)

Zielsetzung

Eine nachhaltige Vernetzung besteht im engen Kontakt zwischen dem GEWOFAG Holding GmbH Nachbarschaftstreff Langbürgerener Straße und dem städtischen KiTZ Langbürgerener Straße.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

→ GEWOFAG Holding GmbH
Nachbarschaftstreff
Langbürgerener Straße
→ Fachstelle Frühe Förderung,
Stadtjugendamt München
→ Referat für Gesundheit und
Umwelt
→ Sportverein SC Bajuwaren
→ REGSAM

Besonderheiten

Alle Projekte mit den Kooperationspartner*innen abstimmen

Im Rahmen des konzeptionellen Schwerpunkts der Vernetzungsarbeit und Kooperation mit anderen sozialen Einrichtungen im Hinblick auf die Initiierung niederschwelliger Angebote, ist eine Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen und Institutionen im Stadtteil sinnvoll und wichtig, um der Zielgruppe eine hilfreiche Versorgung ihrer Anliegen und Bedürfnisse anbieten zu können. Des Weiteren ist eine Bedarfsanalyse mit mehreren Beteiligten besser durchzuführen. Ebenso kann sich die Finanzierung einzelner Projekte so leichter gestalten.

Der Fokus dieses Fallportraits liegt auf der Vernetzung mit dem Nachbarschaftstreff Langbürgerener Straße. Hier findet eine intensive und regelmäßige Zusammenarbeit statt. Alle Angebote werden mit dem Kooperationspartner besprochen und gegenseitig beworben. So entstehen keine Konkurrenzveranstaltungen und Ideen können anhand der Bedarfe der Anwohner*innen und Interessent*innen gesammelt werden.

Jede*r hat ihren*seinen Schwerpunkt wie Altersgruppen, Aufgabengebiet, jedoch wird Hand in Hand gearbeitet. Es finden regelmäßige Treffen statt, die oft auch mit zusätzlichen Akteur*innen erweitert werden. So werden Projekte mit den gleichen Finanzierungspartner*innen (zum Beispiel Frühe Förderung) oft gemeinsam gelegt, um Arbeitsschritte und -wege zu verkürzen.

Auch das gegenseitige Ausleihen von Material, wie etwa Mediengeräte, ist in dieser Vernetzung ein gängiges Vorgehen. Dies sorgt für eine nachhaltige Vorgehensweise und die Stärken der jeweiligen Netzwerkpartner können herangezogen werden. Zum Beispiel hat der GEWOFAG Nachbarschaftstreff mehr Kontakt zu Erwachsenen oder älteren Personen und kann für Projekte Ehrenamtliche organisieren. Das KiTZ hingegen findet guten Zugang zu den Familien mit jüngeren Kindern und kann mit dieser Personengruppe Projekte begleiten.

Angebote, die ein fester Bestandteil im Stadtteil sind und von beiden Kooperationspartner*innen getragen werden sind beispielsweise das *Yoga für Frauen* und die *Tauschbörse*.

Das Angebot *Yoga für Frauen* ist eine Kooperation des Referats für Gesundheit und Umwelt (Projekt *München – gesund vor Ort*), das die Finanzierung und einen Teil der Planung übernimmt, dem Nachbarschaftstreff Langbürgerener Straße, dem Sportverein und dem städtischen KiTZ Langbürgerener Straße. Der Nachbarschaftstreff und das KiTZ stellen die Räumlichkeiten. Daneben ist es zentrale Aufgabe des KiTZ die räumliche Organisation zu verwalten. Dafür wird der Yoga-Lehrerin montags der Schlüssel überreicht, Regeln besprochen und notwendige Gegenstände, wie zum Beispiel Yogamatten, zur Verfügung gestellt. Auch muss der Tagesablauf des KiTZ darauf abgestimmt werden. Beispiels-

Fallportrait

weise können Bewegungslandschaften nicht *über Nacht* stehen bleiben. Die Bereitstellung der Yogalehrerin, sowie die Abwicklung der Versicherung übernimmt der Sportverein.

Alle Akteur*innen sind für die Anwerbung der Teilnehmer*innen sowie die weiteren Bedarfe zuständig. Hierfür wurden vom Referat für Gesundheit und Umwelt Flyer erstellt und im Stadtteil verteilt. Auch erhalten alle Facharbeitskreise über eine Mail den Flyer oder aktuelle Erneuerungen. Entstanden ist dieses Angebot durch den Wunsch mehrerer Frauen aus dem Stadtteil, Sport in einem geschützten Rahmen zu machen. Mit Blick auf Vernetzung und Kooperation bedeutet dieses Angebot, dass gerade durch die aktive Zusammenarbeit mit mehreren Netzwerkpartner*innen mehr Projekte umgesetzt werden können, weil jede*r Beteiligte ihre*seine Ressourcen nutzen und einsetzen kann. Dabei ist von besonderem Interesse, die Angebote niederschwellig und möglichst kostenfrei anbieten zu können.

Die *Tauschbörse* ist durch den REGSAM – Tag der Armut – in Ramersdorf entstanden. Ein Ergebnis dieses Tages war ein mehrmalig genannter Vorschlag der Anwohner*innen des Stadtteils eine Tauschbörse zu starten, um Armut spürbar entgegen zu wirken. Zentrale Idee war es, möglichst einfach und kostengünstig Kleidung zu tauschen. Dabei wird keine Kasse benötigt und jeder kann etwas dazu beisteuern – etwas geben und etwas

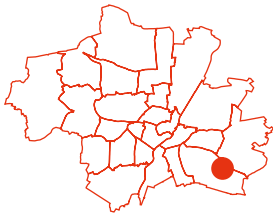
nehmen. Daraufhin wurde die Tauschbörse in Kooperation mit dem Nachbarschaftstreff Langbürgener Straße sowie ehrenamtlichen Anwohner*innen installiert. Tauschbörse bedeutet einen Platz schaffen, um Kleider oder ähnliches umzutauschen: Im oder vor dem Nachbarschaftstreff werden Kleiderständer oder Kisten aufgebaut und Eltern bringen ihre Kinderkleidung zu einer Sammelstelle. Hier erhalten sie einen *Gutschein* für so viele Kleidungsstücke, wie sie gebracht haben. Die Eltern suchen sich neue Kleidung aus und geben ihren Gutschein wieder ab. Sollten sie weniger gefunden haben, erhalten sie diese beim nächsten Mal wieder *gutgeschrieben*.

Aufgabe des KiTZ ist es dabei, die Tauschbörse zu bewerben, die Materialien wie zum Beispiel die Gutscheinkarten zu erstellen und die Kleiderständer aufzustellen. Auch ist die KiTZ-Fachkraft anwesend und betreut zusammen mit der Sozialpädagogin vom Nachbarschaftstreff und den ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen die Tauschbörse. In Zukunft sind auch andere Tauschbörsen, wie Spielzeug-Tausch oder Erwachsenkleidung-Tausch angedacht. Diese Form der Vernetzung und Kooperation ist von besonderer Bedeutung, weil eine derartige Zusammenarbeit einen wichtigen Beitrag leistet, bislang nicht erreichten oder interessierten Familien und Kindern die bestehenden Angebote im KiTZ sichtbar zu machen und ihnen aufzuzeigen, welchen Mehrwert sie für ihren Alltag haben können.

→ Mutter-Kind-Gruppe in Gemeinschaftsunterkunft

KinderTagesZentrum

*Inklusives Haus für Kinder Brittingweg im Verbund mit
Haus für Kinder Alfred-Döblin-Straße*



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

Brittingweg

80 Kinder insgesamt
40 → U6 40 → U13

Alfred-Döblin-Straße

50 Kinder insgesamt
18 → U3 32 → U6

Team

Alfred-Döblin-Straße

5 Erzieher*innen
7 Kinderpfleger*innen

Brittingweg

7 Erzieher*innen in Vollzeit
1 Erzieher*innen mit 25 Stunden
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
4 Kinderpfleger*innen in Vollzeit
+ 14 Stunden zusätzlich aus der
Münchner Förderformel
1 Berufspraktikant*innen in Vollzeit,
angerechnet mit 19,5 Stunden

Zielsetzung

- Schaffung niedrigschwelliger Angebote für den Stadtteil
- Öffnung des KITZ für den Stadtteil
- Flucht- und migrationsbezogene Projekte
- Erreichung der Zielgruppe, die noch nicht an eine institutionelle Kindertagesbetreuung angebunden ist

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- BildungsLokal Neuperlach
- Caritas ALVENI
- Condrops
- Stadtteilbüro Neuperlach
- Netzwerke**
- REGSAM
- AK Flucht Stadt München
- Gemeinschaftsunterkünfte im Stadtteil
- Elternberatungsstelle Stadt München
- Evangelisches Beratungszentrum München

Besonderheiten

- Verbundeinrichtung bedeutet, dass zwei Einrichtungen zusammen arbeiten
- eine Einrichtung ist eine Inklusionseinrichtung
- Teilnahme am Bundesprojekt Kita-Einstieg

Fallportrait

Mit der konzeptionellen Schwerpunktsetzung einer vernetzten, stark an den konkreten Bedarfen der Zielgruppe(n) ausgerichteten Gestaltung geht es dem KiTZ *Inklusives Haus für Kinder am Brittingweg im Verbund mit Haus für Kinder Alfred-Döblin-Straße* darum, niedrigschwellige, alltagseingelassene Angebote zu schaffen. Diese dienen dazu, eher mittelbar sozialpädagogisch relevante Gelegenheiten zu schaffen, die zunächst keinen unmittelbaren Programmcharakter aufweisen. Ein solches Angebot stellt die Mutter-Kind-Gruppe in einer Gemeinschaftsunterkunft dar, die einmal in der Woche stattfindet. In der Zeit von 13 bis 15 Uhr können Mütter mit ihren Kindern, die keinen Betreuungsplatz haben, ohne Anmeldung vorbeikommen. Ein bis zwei Fachkräfte stellen das Angebot. Die Mütter bekommen kostenlos Kaffee, Tee oder Wasser und können Kontakte untereinander knüpfen. Die Fachkräfte beantworten Fragen zu Themen und Anlässen der Mütter, spielen mit den Kindern gemeinsam Spiele im Rahmen der frühkindlichen Bildung oder vermitteln erste Kenntnisse zum deutschen Bildungssystem. Um die Kontaktaufnahme zu Beginn des Angebotes zu erleichtern, findet eine knappe Informationsveranstaltung für die Mütter statt. Begleitet wird dies von Dolmetscher*innen, damit möglichst viele Mütter erreicht werden können.

Ebenso werden innerhalb der Gemeinschaftsunterkunft Aushänge in Englisch und Deutsch mit den Terminen der Mutter-Kind-Gruppe gemacht. Am Tag, an dem die Mutter-Kind-Gruppe stattfindet, gehen wir zu den einzelnen Zimmern der Mütter und laden sie persönlich zu diesem Angebot ein. In der Spielgruppe bieten wir Aktionen an, die an den Interessen der Mütter orientiert sind. Wir unterhalten uns mit ihnen und aus diesen Gesprächen lassen sich erste Interessen und Bedarfe ableiten. Auch wenn die Mütter nicht regelmäßig teilnehmen, baut sich über die Zeit ein Vertrauensverhältnis auf, das es zunehmend ermöglicht, nicht nur die Interessen der Mütter abzudecken, sondern auch gemeinsam mit ihren Kindern Spiele, Aktionen oder kleinere Ausflüge zu machen.

Zentrales sozialpädagogisches Augenmerk liegt darauf, über den informellen Kontakt die Mütter in der Gemeinschaftsunterkunft (GU) zunächst in die Mutter-Kind-Gruppe in der GU einzubinden und dann langfristig an einen Mütter-Treff in der Kindertageseinrichtung zu überführen. Dadurch sollen ihnen neue Anknüpfungspunkte in Bildungseinrichtungen ermöglicht und damit ein Beitrag geleistet werden, gerade die Zielgruppe von Menschen mit Fluchthintergrund frühzeitig mit Angeboten der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung vertraut zu machen.

Partizipation

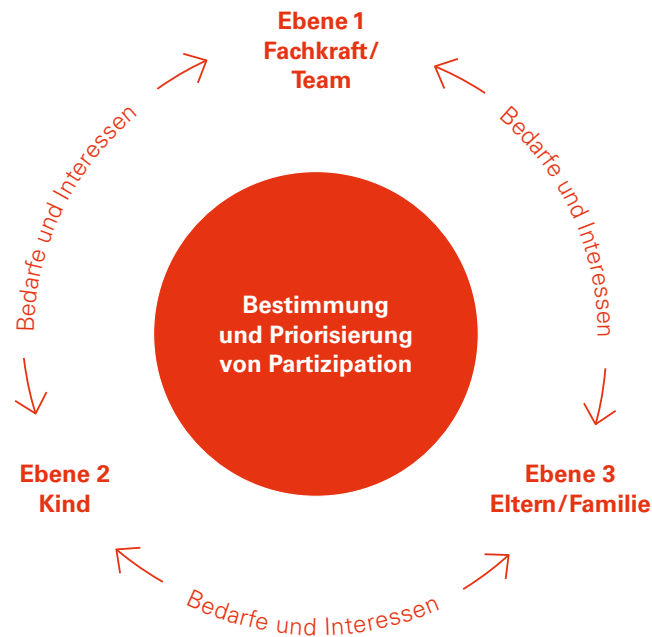
4.3

Die Angebote der Münchner KinderTagesZentren sind getragen von einer partizipativen Grundhaltung. Sie verfügen über eine Beteiligungskultur, in der Kinder und Familien aus dem Sozialraum in allen wesentlichen Belangen involviert und befähigt werden, an der gemeinsamen Lösung von Problemen zu arbeiten. Partizipation ist damit ein multilateraler Aushandlungsprozess und betrifft die Ebenen (1) Fachkraft/Team, (2) Kinder und (3) Eltern/Familie.

Partizipation von Kindern und Familien ist in Deutschland an verschiedenen Stellen gesetzlich verankert. So hebt zum Beispiel das Achte Sozialgesetzbuch der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) in § 8 (Beteiligung von Kindern und Jugendlichen), im § 8a (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) und § 22 (Beteiligung von Erziehungsberechtigten) Partizipation ausdrücklich als gesetzliche Pflichtaufgabe hervor. Partizipation von Kindern ist in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben, welche in Deutschland im Jahre 1992 in Kraft getreten ist. Partizipation ist dort expliziert mit dem Diskriminierungsverbot (Art. 2 Abs. 1 und 2 KRK), dem Vorrang des Kindeswohls (Art. 3 Abs. 1 KRK), dem Recht auf Entwicklung (Art. 6 Abs. 2 KRK) sowie dem Recht auf Beteiligung (Art. 12 Abs. 1 und 2 KRK).

Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) bestimmt, dass Kinder angemessen an Entscheidungen zu Alltag und Gestaltung von Angeboten der Kindertagesbetreuung zu beteiligen sind (Art. 10 Abs. 2). Ebenso sind Kinder zu befähigen, entsprechend ihrem Entwicklungsstand von Beginn an aktiv ihre Bildung mitzugestalten (§ 1 Abs. 1, Satz 1, AV BayKiBiG). Mit Blick auf die Partizipation von Eltern ist dort ebenso geregelt, dass Eltern und das pädagogische Personal partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder zusammenzuarbeiten haben (Art. 11 Abs. 2). Zu diesem Zweck ist deshalb in jeder Kindertageseinrichtung ein Elternbeirat einzurichten (Art. 14 BayKiBiG).

Abbildung 13:
**Die drei Akteursebenen
 von Partizipation**



Partizipation als Methode umfassender Inklusion

Wirft man einen Blick in die frühpädagogische Fachdebatte, so gilt Partizipation als ein zentrales Mittel, um Inklusion im Alltag von pädagogischen Einrichtungen zu verwirklichen (vgl. Neumann & Hekel, 2017; Schubert-Suffrian & Regner, 2015). Aus der Perspektive eines breiten Inklusionsverständnisses (vgl. Kapitel 4.5) sollen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Lebensbedingungen und ihren individuellen Voraussetzungen gleiche Chancen zur Teilhabe an Bildung haben. Was das im Einzelnen jeweils für die Umsetzung von Partizipation bedeutet, ist unterschiedlich weit gefasst: „Mit *Partizipation* können institutionalisierte Verfahrensweisen der demokratischen Entscheidungsfindung gemeint sein. Unter den Begriff fallen aber auch spezifische Bildungs-, Lern- und Entwicklungsziele. Gleichzeitig ist Partizipation ein didaktisches Mittel der Demokratiebildung, ein Erziehungsstil oder auch eine Kompetenz, die Erwachsene und Kinder sich aneignen sollen. Partizipation kann also Ziel und Mittel, Voraussetzung und Ergebnis von pädagogischem Handeln sein“ (Neumann & Hekel, 2017, S. 38). Ein solch umfassender Anspruch an Beteiligung und Mitgestaltung von *allen* Menschen bei *allen* rele-

vanten Themen führt auf der praktischen Ebene zu der Herausforderung, zu bestimmen, auf was sich Partizipation in Bezug auf welchen Gegenstand konkret richten soll: In Abhängigkeit der beteiligten Akteur*innen, Themen und Räume bewegt sich Partizipation dabei in unauflösbaren Spannungsfeldern und wird Bedarfe und Interessen gegeneinander abwägen und sensibel priorisieren müssen. Dieser Prozess richtet sich dabei auf drei Akteursebenen von Partizipation (vgl. Abbildung 13).

Ebene 1: Fachkraft/Team

Aus professioneller Perspektive der KinderTagesZentren beginnt Partizipation bei den beruflichen und persönlichen Haltungen, Einstellungen und Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte. Die unterschiedlichen Positionen innerhalb eines Teams, inwieweit Familien und Kinder in welche Bereiche und Entscheidungsebenen mit einzubeziehen sind, sind daher mit Blick auf die Grundlagen der pädagogischen Arbeit gemeinsam zu reflektieren und

zu klären. So weisen auch Ergebnisse aus aktuellen Forschungsprojekten darauf hin, dass die Frage der Beteiligung und Adressierung von Familien und Kindern in der pädagogischen Praxis verschiedentlich ausgedeutet wird. Anhand von Teamgesprächen in Kindertageseinrichtungen wurde etwa gezeigt, dass im Diskurs sehr unterschiedliche Normen wirksam werden, im Hinblick auf „Selbstzuschreibungen und Entwürfen von Handlungsaufträgen“ (Cloos et al., 2019, S. 272), das heißt, wie jeweils Kinder, Eltern sowie die Einrichtung im Sozialraum positioniert und bewertet werden. So betont zum Beispiel eine Einrichtung ihre exklusive (sozial) pädagogische Zuständigkeit, indem keine weiteren Akteur*innen im Sozialraum als relevant benannt werden, sondern die „Normen der Teams etabliert“ werden und „Eltern als ebenbürtige Andere“ betrachtet werden (ebd., S. 278). Im Gegensatz dazu wird aus einer stärker sozialpädagogischen Perspektive „eine privilegierte Sicht der Fachkräfte auf das Kind reklamiert und den Eltern Hilflosigkeit oder gar Gefährdungspotential zugeschrieben“ (ebd., S. 277) – dabei wird das Kind als weitgehend unbeteiligtes Kind und die Eltern als exkludierte Andere entworfen.

Da auch KinderTagesZentren sich – bewusst oder unbewusst – solchen Prozessen der normativen Zuschreibung gegenübersehen, ist eine kontinuierliche Selbstvergewisserung zwischen den Fachkräften des Teams über solche Deutungsprozesse unerlässlich. Gerade mit der besonderen Zielsetzung, einen Beitrag für einen inklusiven Sozialraum zu schaffen, sind die Fachkräfte von KinderTagesZentren aufgefordert, sich reflexiv mit ihren biographischen Vorerfahrungen und der Praxis und Kultur der Einrichtung auseinanderzusetzen.

Die folgenden Leitfragen können für diesen Prozess¹⁸ hilfreich sein (Nifbe, 2019, S. 10):

- Mit welcher fachlichen Perspektive blicke ich auf die Menschen, mit denen ich arbeite? Bin ich offen für ihre Sicht- und Verhaltensweisen?
- Unter welchen Vorzeichen gestalten wir die Zusammenarbeit? Bin ich bereit, die Beiträge der Adressat*innen als gleichwertig anzusehen und partnerschaftlich zu handeln?
- Biete ich mich regelmäßig als Gesprächspartner*in an?
- Traue ich den Zielgruppen zu, tragfähige Lösungen für die Probleme des Alltags in der Kindertagesbetreuung mit zu entwickeln?
- Kann ich mein Wissen und meine Lösungen zurückhalten und meine Meinung als eine unter vielen einbringen?

¹⁸ Zu Möglichkeiten der Umsetzung siehe zum Beispiel Regner & Schubert-Suffrian (2018) oder Nifbe.

Ebene 2: Kind

Mehr noch als auf Ebene der Fachkräfte/Teams treten auf der Ebene des Kindes zentrale pädagogische Paradoxien zu Tage, die bei der Umsetzung von Partizipation in KinderTagesZentren zu berücksichtigen sind. Schließlich geht es bei Beteiligungsprozessen von Kindern um eines der pädagogischen Kernprobleme, das sich beschreiben lässt als ein Spannungsfeld zwischen erzieherischer Anleitung des Kindes (im Hinblick auf gesellschaftliche Anpassung) und der Ermöglichung seiner eigensinnigen Selbstbildung (im Hinblick auf Entwicklung von Selbstständigkeit) mit dem Ziel seiner Mündigkeit. Wirft man vor diesem Hintergrund einen Blick in die frühpädagogische Fachdebatte, lässt sich erkennen, dass die selbstbestimmte Beteiligung von Kindern weitestgehend fraglos zulasten von erzieherischen Praktiken priorisiert wird. Dies zeigt sich etwa darin, wenn der Selbstbildung des Kindes – sowohl im Diskurs als auch in der frühpädagogischen Praxis – ein deutliches Primat gegenüber dem Recht des Kindes auf seine Erziehung eingeräumt wird (vgl. Schoyerer et al., 2020; Honig et al., 2013). Auch wenn das *doppelte Mandat* von Angeboten der Kindertagesbetreuung im Achten Sozialgesetzbuch formalrechtlich mit der Entwicklung des Kindes zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 22 Abs. 2 SGB VIII, H. d. d. A.) legitimiert ist, hat das Recht des Kindes auf Erziehung (vgl. dazu BVerfG, 2013) in der frühpädagogischen Debatte derzeit scheinbar wenig Konjunktur.

Auch auf der Ebene der praktischen Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen zeigen sich grundlegende Unterschiede. So hat etwa das PINKS-Projekt (vgl. Neumann & Hekel, 2017) entlang der Analyse von Morgenkreissituationen in Kindertageseinrichtungen zeigen können, dass allein der Anspruch, Partizipation umzusetzen, noch nichts darüber aussagt, wie dies jeweils geschieht und damit Partizipation „nicht gleich Partizipation“ (ebd., S. 39) ist. Konkret unterscheidet die Studie kindliche Partizipation entlang von drei Formen kindlicher Akteurschaft mit unterschiedlicher Intensität der Mitgestaltung: Dabeisein, Mitmachen und Einflusnehmen¹⁹. Dabei konnte das Autorenteam herausarbeiten, dass es bei der konkreten Umsetzung von Partizipation keinesfalls nur darum geht, Kindern eine gleichwertige Teilhabe am Betreuungsalltag zu ermöglichen. Vielmehr ist Partizipation „immer auch ein Mittel, um bestimmte Alltagsprobleme zu lösen und pädagogische Zielsetzungen zu erreichen“ (ebd., S. 40) – etwa dann, wenn Kinder in primär durch die Fachkräfte initiierte Praktiken eingebunden werden und ihnen dadurch helfen sollen, die organisationalen Abläufe und zeitlichen Taktungen im Kita-Alltag sicherzustellen oder Kinder die Aufforderung

¹⁹ Solche Überlegungen sind insbesondere differenziert anzulegen, wenn Partizipation für den Altersbereich der unter Dreijährigen konzipiert werden soll. Vgl. hierzu die 7 Prinzipien der Partizipation von unter Dreijährigen Kindern (Copano, 2015).

zum Lernen erhalten und diese durch die Fachkräfte kontrolliert wird. Die fachliche Herausforderung in Kindertageseinrichtungen bestehe insofern nicht darin, „einfach *mehr* Partizipation umzusetzen. Vielmehr muss sie sich selbst systematisch beobachten und fragen, welche partizipativen Situationen welche Intensität der Teilhabe bei den Kindern auslösen“ (Neumann & Hekel, 2017, S. 40).

Vor diesem Hintergrund beobachten KinderTagesZentren ihre Praxis dahingehend, inwieweit Alltag und Interaktionen kindliche Partizipation zulassen und welche Möglichkeit der Teilhabe dadurch geschaffen werden. Dabei sind sich KinderTagesZentren bewusst, dass kindliche Partizipation nicht zu allen Gelegenheiten und Orten des Tages möglich und sinnvoll erscheint und auch die Möglichkeit der bewussten Nicht-Teilnahme beziehungsweise Nicht-Teilnahme beinhaltet.

Für die pädagogischen Fachkräfte können für diesen Prozess²⁰ die folgenden Leitfragen hilfreich sein (Nifbe, 2019, S. 13):

- Halte ich es aus, dass Kinder aus meiner Erwachsenen-sicht falsche Wege gehen? Vermeide ich es, die Kinder zu korrigieren? Behalte ich das Kindeswohl weiterhin im Blick?
- Halte ich Auseinandersetzungen zwischen Kindern aus oder greife ich ein, bevor es zum Streit kommt?
- Inwiefern trägt meine pädagogische Arbeit dazu bei, dass Kinder sich selbst und andere achten?
- Wie gehe ich damit um, wenn Kinder über ihren Körper selbst entscheiden wollen (Essen, Kleidung, Wickeln, Schlafen ...)? Halte ich es aus, wenn Kinder etwas ablehnen?
- Wer hat bei uns am meisten und wer am wenigsten Macht, Entscheidungen zu treffen?

Ebene 3: Eltern/Familie

Bei der Umsetzung von Partizipation sind schließlich die Eltern und Familien frühzeitig und wesentlich mit einzubeziehen. Bereits weiter oben wurde mit dem normativ aufgeladenen Konzept der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* auf die grundlegenden Schwierigkeiten und Herausforderungen hingewiesen, wenn *vertrauensvolle Elternbeteiligung* oder eine *Partnerschaft auf Augenhöhe* angestrebt werden soll (vgl. Kapitel 4.1). Diese Dynamik nimmt durch die Umsetzung von kindbezogener Partizipation in Kindertageseinrichtung insofern zu, als dass Beteiligung und Mitentscheidung von Kindern von den beteiligten Familiensystemen unterschiedlich aufgenommen werden. Durch diese Kontroverse treffen zwangsläufig gegenteilige Erwartungen, Interessen, Motive und Bedürfnisse aufeinander (vgl. Nifbe, 2019). KinderTages-

Zentren haben die praktischen Effekte, die sich aus Partizipation der unterschiedlichen Ebenen ergeben, sensibel zu reflektieren, um nicht etwa bei intensiver kindlicher Beteiligung Irritationen auf Seiten der Eltern auszulösen: Wenn die institutionelle Kita-Praxis der Beteiligung von Kindern *zu weit weg* von der soziokulturellen Lebenswirklichkeit der Eltern ist, besteht die konkrete Gefahr der Exklusion von Familien *und* Kindern.

Dies trifft in besonderer Weise auf Elterngruppen zu, denen *Schwererreichbarkeit* oder *Bildungsferne* zugeschrieben wird. So gibt es etwa Hinweise aus der empirischen Bildungsforschung zur Schule, dass in den schulischen Beteiligungsgremien die dort aktiven Eltern in der Regel nicht die gesamte Elternschaft einer Schule repräsentativeren und als *bildungsfern* und *migrantisch* gelabelte Eltern dort unterrepräsentiert sind (vgl. von Werthern, 2020). Als zentraler Grund für die ungleiche Partizipation von Eltern an Schulen, wird die Stigmatisierung der unterrepräsentierten Elterngruppen als *schwer erreichbar* genannt: Vor dem Hintergrund einer bis in die 1990er Jahre hineinreichenden Praxis, Kinder mit Migrationshintergrund in sogenannten *Ausländerregelklassen* zu beschulen (vgl. Karakayali & zur Nieden, 2013), nehmen Lehrkräfte die Nicht-Teilnahme von Eltern dieser Gruppe bis heute stärker wahr, als die Nicht-Teilnahme von *bildungsnahen* Eltern. Zudem sind sie stärker irritiert, wenn die Zusammenarbeit mit *bildungsfernen* und *migrantischen* Eltern schwierig ist und problematisieren sie dadurch als *schwer erreichbar*: „Wenn wir Eltern als *schwer erreichbar* bezeichnen, schreiben wir ihnen sozusagen ein Charaktermerkmal zu und geben ihnen damit letztlich die *Schuld* am fehlenden Kontakt. Dadurch werden wir davon abgehalten, nach den Barrieren zu suchen, welche solchen Eltern die Kontaktaufnahme erschweren, und nach Möglichkeiten, die solche Barrieren beseitigen oder doch wenigstens absenken“ (Sacher, 2013, o. S.).

KindertagesZentren reflektieren solche Prozesse und sind sich den Gefahren bewusst, die von den beschriebenen Stigmatisierungsprozessen ausgehen können. Dafür thematisieren sie bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse und arbeiten daran, Wege einer gleichberechtigten Entscheidungsfindung aufzuzeigen. Das bedeutet auch kultursensibel die Grenzen von Partizipation im Blick zu behalten (vgl. Kapitel 4.4). Der Austausch erfolgt ressourcenorientiert (vgl. Kapitel 4.6) und zielt auf eine gemeinsame Arbeit zur Verbesserung der Situationen auf allen Ebenen, wobei auf gegenseitige Abwertung verzichtet wird (vgl. dazu auch das Konzept der Demokratischen Schulentwicklung von Schütze & Hildebrandt, 2006).

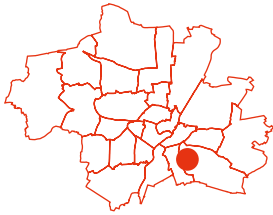
²⁰ Zu Möglichkeiten einer idealtypischen Umsetzung siehe zum Beispiel auch Regner & Schubert-Suffrian (2018) oder Hansen & Knauer (2015).

Für die Umsetzung in KinderTagesZentren können die folgenden Leitfragen herangezogen werden (Nifbe, 2019, S. 15):

- Kann ich offen und unvoreingenommen auf Eltern zugehen und mich auf ihre Ideen und Sichtweisen einlassen? Kann ich mich auf Lösungsideen von Eltern einlassen?
- Sehe ich Eltern als gleichwertige (Erziehungs-)Partner*innen? Traue ich Familien zu, eigene Lösungen für ihre Probleme zu finden?
- Betrachte ich meine eigenen Fehler und die Fehler der anderen als eine Chance, etwas Neues entstehen zu lassen?
- Kann ich mich darauf einlassen, Planungen auf kürzere Abschnitte zu begrenzen und immer wieder in Abstimmungsprozesse zu gehen?
- Lasse ich mich wirklich auf ergebnisoffene Prozesse ein?

→ Elterncafé und Kleiderladen

KinderTagesZentrum Langbürgerener Straße



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

105 Kinder insgesamt
42 → U3 63 → U6

Team

11 Fachkräfte (Vollzeit)
4 Fachkräfte (Teilzeit)
4 Ergänzungskräfte (Vollzeit)
3 Ergänzungskräfte (Teilzeit)
1 Leitung (Vollzeit)
1 stellvertretende Leitung
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
(Vollzeit)

Zielsetzung

Die beteiligten Personen verstehen sich als fester Bestandteil der Einrichtung, erfahren eine aktive Teilhabe und gestalten Projekte selbstständig.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

→ Eltern des KiTZ
→ Ehrenamtliche und Honorarkräfte
aus dem Stadtteil

Besonderheiten

Niederschwellige, alltagseingelassene Angebote im Sinne der Partizipation eigenständig von der Zielgruppe getragen

Durch den konzeptionell verankerten Schwerpunkt der Partizipation im Sinne einer engen Zusammenarbeit mit Eltern und allen im Stadtteil beteiligten Personen, zum Beispiel Anwohner*innen, Ehrenamtliche, Honorarkräfte, bietet das KiTZ in der Langbürgerener Straße verschiedene Projekte an, die jeweils von unterschiedlichen Zielgruppen eigenverantwortlich getragen werden. Heute sind eine Vielzahl solcher Projekte so genannte *Selbstläufer*. Das bedeutet, dass häufig nachgefragte Projekte jedes Jahr weitergeführt werden, wenig Werbung benötigt wird und nur wenig angepasst werden muss. Möglichst jedes Angebot sollte so ein *Selbstläufer* werden.

Die Entwicklung und Etablierung von *Selbstläufern* setzt einen Prozess über mehrere Jahre voraus. Zu Beginn müssen alle Beteiligten die zentralen Ziele und Arbeitsweisen von KiTZ kennen und praktisch mittragen können. Um diese Kultur erfahrbar zu machen, lag in den letzten Jahren der Schwerpunkt darauf, die Bedarfe im Sozialraum zu erheben und daraus Bedürfnisse abzuleiten. Dies benötigt besonders am Anfang intensive Beziehungsarbeit mit den Menschen vor Ort, sowie für die Dauer des Prozesses Zeit, Vertrauen und Offenheit. Schließlich geht es darum, den beteiligten Menschen auch Verantwortung zu übertragen und sie im Rahmen von Projekten selbstständig wirken zu lassen. Zentrale Voraussetzungen dafür sind pädagogische Fachkräfte als feste Ansprechpartner*innen vor Ort.

Der methodische Ansatz orientiert sich daran, die Bedarfe von der zu erreichenden Zielgruppe zunächst niederschwellig zu erheben, das heißt sie von ihr möglichst konkret selbst benennen zu lassen. Das bedeutet, dass sich die Zielgruppen mit ihren Projekten identifizieren und diese selbstverantwortlich in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften durchführen und gestalten. So werden Familien und andere Akteure*innen im Sozialraum unmittelbar in den Alltag des KiTZ eingebunden und erhalten damit die Möglichkeit der weiteren Kontaktaufnahme und Vernetzung.

Ein Beispiel für einen *Selbstläufer* ist das wöchentlich stattfindende Elterncafé. Es wird in der Regel von der Fachkraft für familienintegrative und stadtteilorientierte Arbeit organisiert und begleitet. Konkret ist es ihre Aufgabe Kaffee und Tee zu kochen, Gebäck bereit zu stellen, Tisch und Stühle herzurichten und möglichst oft am Elterncafé teilzunehmen. Die ruhige und lockere Atmosphäre lädt dazu ein, sich kennen zu lernen und sich zu vernetzen.

Aus Perspektive des KiTZ ist der aktive Austausch mit den Eltern von großer Bedeutung. Dieser bildet die Grundlage für die weitere Beziehungsarbeit, um Bedürfnisse und Bedarfe erst erkennen zu können.

Unser Angebot lässt auch zu, dass gelegentlich externe Referent*innen teilnehmen können. Die hausinterne Krippenpsychologin nutzt das Elterncafé, um ihre Erkennt-

Fallportrait

nisse unmittelbar an die Familien weiterzugeben. Dies erspart ihnen zusätzliche Termine und Wege.

Zudem findet im Elterncafé regelmäßig eine Themenwoche *Reise um die Welt* statt, bei der Eltern ihr Land im Zuge einer kulinarischen Einheit vorstellen. In diesem Rahmen können Krisen besprochen, gegenseitige Hilfsangebote initiiert und Freundschaften angebahnt werden. Für den partizipativen Auftrag des KiTZ ist es von besonderer Relevanz, dafür die Räumlichkeiten und die Zeit des pädagogischen Personals zur Verfügung zu stellen und präsent für die Eltern zu sein. Über einen Aushang in verschiedenen Sprachen werden die Eltern dazu eingeladen. Das Angebot findet jeden Freitag von 8 bis 10 Uhr statt. Die Eltern haben in den Räumen des Begegnungszentrums im angrenzenden Raum mit separatem Eingang, eigener Toilette, Teeküche und Sitzgelegenheiten, die Möglichkeit selbstständig Kaffee zu machen, Tassen und notwendiges Zubehör für das Elterncafé herzurichten. Der Auf- und Abbau des Cafés kann somit in Eigenregie durchgeführt werden.

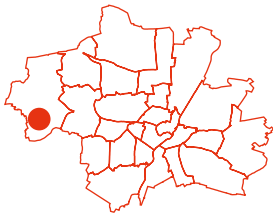
Der Second-Hand-Laden *Kleiderkiste* für Kinderkleidung ist ebenfalls ein sogenannter *Selbstläufer*. Den Laden gibt es seit 2007. Dieser ist mittwochs von 15 bis 17 Uhr, donnerstags von 14 bis 17 Uhr und freitags von 9 bis 12 Uhr geöffnet. Dort arbeiten mehrere Frauen aus dem Stadtteil, die seit langem arbeitslos sind oder noch nie gearbeitet haben. Es ist ihre Aufgabe die Kinderkleidung zu beschriften, Preise festzulegen, Kund*innen zu

bedienen und die Kleidung zu verkaufen. Dafür erhalten sie ein kleines Honorar. Das KiTZ fungiert als Koordinator zwischen den Frauen und dem Elternverein Kinderglobus e. V., der die finanziellen Mittel zur Verfügung stellt. Übergeordnetes Ziel ist es, die Frauen an das Arbeitsleben heranzuführen und ihnen ein gewisses Selbstvertrauen durch ihre dortige Arbeit zu geben, um sich perspektivisch ein festes Anstellungsverhältnis zu suchen. In der Regel verbringen die Frauen dort mehrere Monate, teilweise auch ein bis zwei Jahre. Die Frauen organisieren sich selbstständig untereinander, indem sie etwa den Ladenschlüssel weiterreichen, sich bei Krankheiten vertreten oder Buch über die Einnahmen und Ausgaben führen. Neu ankommende Frauen werden von den bereits erfahrenen *Verkäuferinnen* eingelernt.

Die Aufgaben der KiTZ-Fachkraft bestehen konkret darin, einen regelmäßigen Austausch mit den Frauen zu pflegen, Unterlagen wie zum Beispiel Gehaltszettel, Monatsabrechnungen oder Etikettierungen zur Verfügung zu stellen, sowie bei Rückfragen und Anliegen allen Beteiligten zur Seite zu stehen. Besondere Bedeutung kommt ihr* ihm dabei in der Rolle als vertrauensvolle Ansprechpartner*in für Fragen über den Arbeitsrahmen der *Kleiderkiste* hinaus zu. Die KiTZ-Fachkraft organisiert zudem Treffen mit dem Vorstand, den Mitgliedern des Elternvereins und mit den Frauen, sorgt für die Öffentlichkeitsarbeit des Ladens und stellt Netzwerke her.

→ Papa-Stunde

KinderTagesZentrum
Städtisches Haus für Kinder Hans-Clarín-Weg 10



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

111 Kinder insgesamt
36 → U3 75 → U6

Team

8 Erzieher*innen
6 Kinderpfleger*innen
1 Leitung
1 stellvertretende Leitung
1 Fachkraft

Zielsetzung

Die Fachkraft versteht sich als fester Bestandteil des Teams, die mit ihrem Fachwissen Erzieher*innen und Eltern bei Problemstellungen zum Thema interkulturelle Arbeit unterstützt und begleitet. Die Fachkraft gestaltet ihre Angebote in Absprache mit der Leitung nach Bedarf der Elternschaft und dem Sozialraum.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- Nachbarschaftstreff Freiham
- Bildungslokal Aubing und Freiham
- SOS – Kinderdorf/
SOS Standort Aubing
- Kooperationseinrichtungen der Landeshauptstadt München
- Einrichtungen des Kreisjugendrings in Freiham

Besonderheiten

KiTZ-Bund-Einrichtung im Neubaugebiet im Westen der Stadt



Fallportrait

Im Neubaugebiet Freiham befindet sich das städtische Haus für Kinder Hans-Clarin-Weg 10. Als KiTZ-Bund-Einrichtung lag der Schwerpunkt von Beginn an auf der Öffnung und der Partizipation für alle Anwohner*innen aus Freiham. Unter den ersten Angeboten entstand eine Krabbelgruppe, ein Elterncafé mit Gästen sowie eine Papa-Stunde.

In der Papa-Stunde stehen die Väter im Mittelpunkt. Denn hier bietet sich Vätern die Möglichkeit, gemeinsam mit ihren Kindern für eine gewisse Zeit im Monat am *Kita-Alltag* teilzuhaben. Erfahrungsgemäß nehmen Väter deutlich seltener an Kita-Veranstaltungen mit ihren Kindern teil als Mütter. In der Papa-Stunde haben die Väter und ihre Kinder, bei bereitgestellten Getränken und Snacks die Möglichkeit, gemeinsame, weitgehend unverplante Zeit miteinander zu verbringen. Die Stunden sind thematisch zurückhaltend gestaltet, denn sie zielen darauf ab, dass Väter mit ihren Kindern zusammen etwas Eigenes, Gemeinsames kreieren. So wechseln sich beispielsweise Bastelangebote mit Brettspielnachmittagen im Monatsturnus ab. Ebenso werden die Angebote auf unterschiedliche Jahreszeiten abgestimmt, sodass etwa zur Adventszeit Weihnachtsschmuck und Weihnachtskarten oder zum Muttertag besondere Erinnerungstücke hergestellt werden. Die monatliche

Stunde beginnt mit der Abholzeit um 14 Uhr in der Einrichtung und endet am Nachmittag um 16.30 Uhr. Für die Fachkräfte ist es dabei von besonderer Bedeutung, die Väter aktiv mit einzubeziehen. Dafür werden die Angebote so konzipiert, dass die Väter ihre Kinder in der Produktion oder beim Spiel aktiv unterstützen müssen. Die Väter unterstützen beim Umgang mit der Heißklebepistole oder beim Sägen an der Werkbank. Es geht darum, auch *unerfahrene* Väter so anzuleiten, dass durch gemeinsames Tun mit ihren Kindern positive Erfahrungen für beide entstehen. Ziel ist es Bastelangebote in gut 30 Minuten fertig zu stellen, damit diese noch am selben Tag mit nach Hause genommen werden können. Da die kostbare Papa-Zeit möglichst ungestört sein soll, bitten wir darum, auf Mobiltelefone zu verzichten.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem informellen Kontakt zu den Eltern und den Besucher*innen aus dem Stadtteil. Im gemeinsamen Tun zeigen sich oft Themen und Anliegen, bei denen die Eltern Unterstützung oder Hilfe zur Selbsthilfe benötigen. Künftig soll die Papa-Stunden als festes Element etabliert und neu zugezogenen Familienvätern zugänglich gemacht werden, um frühzeitig Beteiligung und Mitwirkung am KiTZ zu ermöglichen.

Vielfalts- und Kultur- sensibilität sowie Diversity

4.4

Sensibilität und Wertschätzung gegenüber sozialen, kulturellen und identitätsbezogenen Differenzlinien von Menschen sind bedeutsame Handlungsprinzipien in den Münchner KinderTagesZentren. Dabei sind die widerstreitenden Impulse von Diversität zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung von Kindern und Familien situativ und fallbezogen auszubalancieren.

Der Qualitätsbaustein Vielfalts- und Kultursensibilität sowie Diversity beruht explizit auf der gesetzlichen Grundlage des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz von 2006, das die Prävention und den Schutz vor Diskriminierung konkret ausdifferenziert (vgl. Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes, 2019)²¹. Diversität und Vielfalt zielt darauf ab, Differenzen zwischen Menschen (zum Beispiel soziale, ethnische, generationale Differenz oder Geschlechterdifferenz²²) wahrzunehmen und damit auf dieser Grundlage *differenzsensibel* und *ressourcenorientiert* umzugehen. Dabei wird Diversität als Potenzial betrachtet, das aufgrund des Einbezugs und der Aktivierung vielfältiger Ressourcen entstehen kann: Die Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität wird als Grundlage für den Abbau von Benachteiligungen sowie den Aufbau einer ressourcenorientierten Perspektive verstanden (vgl. Walgenbach, 2014). Eine solche Forderung konfrontiert die pädagogischen Fachkräfte der Münchner KinderTagesZentren mit grundlegenden Herausforderungen.

21 Vgl. auch Art. 3 des Grundgesetzes (Gleichheit, Gleichberechtigung, Verbot der Diskriminierung) sowie die Ratifizierung der Menschenrechtskonvention Art. 2 (Verbot der Diskriminierung).

22 Vgl. dazu die Leitlinien für die Arbeit mit LGBT*-Kindern, -Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Kommunalen Kinder- und Jugendplan der Landeshauptstadt München (2018).

Differenz als sozialer Konstruktionsprozess

Es kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass (1) Diversität *an sich* besteht und *nur* noch bearbeitet werden muss. Vielmehr wird Diversität durch Interaktionen von Menschen praktisch hergestellt und Differenzkategorien unterliegen damit einem sozialen Konstruktionsprozess. Darüber hinaus (2) betrifft das Konzept der Diversität eine große Bandbreite von möglichen Kategorien (siehe oben), sodass unter Berücksichtigung sozialräumlicher Bedingungen, institutioneller Schwerpunktsetzungen und Bedürfnissen der Zielgruppen in der lokalen Praxis der KinderTagesZentren jeweils unterschiedliche Differenzkategorien als bedeutsam angesehen werden. Schließlich (3) setzen die pädagogischen Fachkräfte – oftmals unbewusst – selbst ganz unterschiedliche Differenzen, da sie selbst durch biografische Prozesse habituell und in ihren Deutungen geprägt sind.

Diversity zwischen Gleichberechtigung und Kategorisierung

Die pädagogischen Fachkräfte der Münchner KinderTagesZentren stehen insofern in einem Spannungsverhältnis von zwei sich gegenseitig widersprechenden Anforderungen: Zum einen müssen sie Diversität berücksichtigen und individuell auf die Bedürfnisse von Kindern und Eltern eingehen. Zum anderen steht die Anforderung der Gleichbehandlung, indem etwa jedem einzelnen Kind die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten offen zu halten sind, was wiederum zu einer systematischen Benachteiligung spezifischer Kinder(-gruppen) führen kann (vgl. Betz et al, 2017). Dabei unterliegen die pädagogischen Fachkräfte der ständigen Gefahr, „zu übergeneralisieren, Kinder auf bestimmte Identitäten festzulegen, sie schlussendlich gerade nicht in ihrer Individualität wahrzunehmen, sondern Ungleichheit zu reproduzieren“ (Meyer, 2017, S. 165). Ein solches „Differenzdilemma“ resultiert somit aus Zuschreibungen beziehungsweise Katalogisierungen von Menschen entlang von bestimmten soziokulturellen Kriterien, also aus dem Prozess „Verschiedenheiten zu ordnen und zu identifizieren und damit immer diejenigen zu verfehlen, um die es doch angeblich geht – die Teilnehmenden von Bildungsprozessen“ (Messerschmidt, 2013, S. 159)²³.

Eine solche Gefahr beschreibt auch Meyer (2017) entlang ihrer Analyse an frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer. Fachkräften würde dort „ein als gültig ausgewiesener Katalog sozialer Differenz offeriert, der Kinder entlang bestimmter Dimensionen beschreibbar und sortierbar macht“ (ebd., S. 164). Anstatt auf die Gefahr der Reproduktion sozialer Ungleichheit explizit hinzuweisen, würde dort jedoch „dieses Terrain

der vermeintlich unproblematischen Verschiedenheit durch moralische Barrikaden der Wertschätzung und Anerkennung abzusichern“ (ebd., S. 165) versucht. Die praktische Bearbeitung von Diversität, wie zum Beispiel mit einer „vielfalts- und kultursensiblen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern“ (vgl. Nifbe, 2019) erscheint aus dieser Perspektive eher als begriffliches Label, soziale Differenz mithilfe einer *richtigen* moralischen Einstellung (hier: vielfalts- und kultursensibel) handhabbar zu machen.

Reflexion des unauflösbaren Differenzdilemmas

Für die pädagogischen Fachkräfte der Münchner KinderTagesZentren geht es insofern darum, das unauflösbare Differenzdilemma anzuerkennen und die Effekte ihres Handelns zu reflektieren. Damit stehen sie – im Anschluss an das interaktionistische Professionsverständnis – vor der Aufgabe, die widerstreitenden Impulse von Diversität zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung im pädagogischen Alltag situativ und fallbezogen auszubalancieren (vgl. Schütze, 1992, 2000; Schoyerer et al., 2020). Angesichts dieser strukturellen Ungewissheit (vgl. Rabe-Kleberg, 1996) sind die Praxisroutinen und Handlungsschemata der pädagogischen Fachkräfte als dauerhaft vorläufig zu betrachten, in ihren möglichen Wirkungen zu überprüfen und gegenüber Dritten (auch innerhalb des Teams) erklärungs- und begründungspflichtig. Schließlich erleben Kinder und Eltern *Vielfalts- und Kultursensibilität sowie Diversity* in dem Maße, indem sie die Praxis von KinderTagesZentren als hilfreich für ihre Anliegen und Bedarfe erleben: Pädagogisch sinnvoll können insofern mal stärker erzieherische Maßnahmen oder familienpädagogische Interventionen sein, mal das *bloße* Bereitstellen von Orten für kindliche Explorationen oder Gelegenheiten für den sozialen Austausch zwischen Eltern.

Bei diesem Prozess der Praxisreflexion können die folgenden Leitfragen zu den Dimensionen (1) Kind, (2) Eltern/Familie (3) Fachkraft/Team hilfreich sein (vgl. Nifbe, 2019):

Ebene 1: Kind

- Was ist mir bezüglich des sozialen beziehungsweise ökonomischen Hintergrunds aller Kinder in meinem beruflichen Alltag bekannt? Welche Informationen brauche ich und wie kann ich diese gemeinsam mit den Familien zusammenstellen, ohne die Familien bloßzustellen? Wie machen das meine Kolleg*innen?
- Beachte ich regelmäßig, wie das einzelne Kind über seine Freizeit- und Familienzeit spricht, beziehungsweise mit wem das einzelne Kind gerne spielt? Welche Schlüsse kann ich aus meinen Wahrnehmungen bezüglich seiner Lebenslage ziehen?

²³ Differenzen können dabei in inhaltlicher Hinsicht auf einem weit verteilten Kontinuum zwischen zum Beispiel *Luxusverwahrlosung* oder *Helikoptereltern* und *materieller Armut* oder *sozialer Armut* in Folge von *Alleinerziehenden* bestehen.

- Wie dokumentiere ich meine Eindrücke und wie führe ich sie mit denen der Kolleg*innen zusammen? Wie kann ich Ressourcen der Kinder erkennen beziehungsweise wie kann ich helfen, diese zu aktivieren?
- Was tue ich bereits, um die emotionalen, sozialen und gesundheitsbezogenen Bedürfnisse von Kindern in verschiedenen Lebenslagen zu berücksichtigen? Welche pädagogischen Mittel zwischen anleitender Erziehung und gewählender Selbstbildung eignen sich dafür jeweils?
- Wie kann ich Vorurteile, Diskriminierung oder auch Rassismus fachlich versiert thematisieren und ihnen entgegengetreten? Fühle ich mich diesbezüglich ausreichend informiert und vorbereitet?
- Bin ich darüber regelmäßig im Austausch/in Diskussion im Team?

Ebene 2: Eltern/Familie

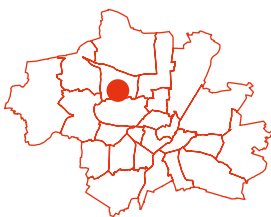
- Welche Strategien nutze ich, um die Zusammenarbeit mit allen Familien aufzubauen? Welche Strategien haben sich bewährt, welche nicht? Habe ich eine Erklärung dafür, warum sich manche Strategien bewähren und andere nicht?
- Welche Unterstützung biete ich Familien im Alltag, deren Teilhabe möglicherweise eingeschränkt ist (zum Beispiel durch Sprachbarrieren)? Wo sehe ich weitere Ansatzpunkte die Ressourcen der Familien zu aktivieren?
- Wie kommuniziere ich mit unterschiedlichen Familien? Welche Vorbehalte habe ich gegenüber einzelnen Familien? Woran könnte das liegen? Wie begegne ich meinen eigenen Vorbehalten?
- Wie erkläre und begründe ich mein pädagogisches Handeln transparent und nachvollziehbar für alle, also den unterschiedlichen Familien und auch meinem Team? Welchen Vorbehalten begegne ich dabei? Wie gehe ich damit um?
- Wie gestalte ich zielgruppengerecht eine Willkommenskultur für alle an den Angeboten teilnehmenden Familien? Welche Unsicherheiten bemerke ich hier bei mir? Wie und wo suche ich nach Lösungen?

Ebene 3: Fachkraft/Team

- Räume ich mir im Alltag ausreichend Zeit für Selbstreflexion und Weiterbildung im Hinblick auf vielfaltsbewusste Entwicklungsprozesse ein und stehen mir dafür die notwendigen Ressourcen zur Verfügung?
- Welche Werte werden in meinem Team für essentiell gehalten und gelebt? Was bedeuten die Werte für den Alltag in den KinderTagesZentren? Wie werden sie sichtbar? Wie offen und flexibel wird mit ihnen umgegangen? Wie offen und flexibel gehe ich selbst mit Ihnen um?
- Wird das Thema Heterogenität/Diversität/Vielfalt in unseren Teamsitzungen angesprochen? Wie geschieht das? Tausche ich mich regelmäßig mit Kolleg*innen über dieses Thema aus?

→ Gestaltung und Bewerbung des Monatsprogramms

KinderTagesZentrum
Nanga-Parbat-Straße 105



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

100 Kinder insgesamt
50 → U6 50 → U13

Team

- 1 Leitung (Vollzeit)
- 1 Stellvertretende Leitung (Vollzeit)
- 2 Fachkräfte (Vollzeit)
- 2 Fachkräfte (Teilzeit)
- 2 Ergänzungskräfte (Vollzeit)
- 3 Ergänzungskräfte (Teilzeit)
- 1 Fachkraft für familienintegrative und stadtteilorientierte Arbeit (Vollzeit)
- 1 Interkulturelle Erzieher*innen (Teilzeit)
- 1 Sprachfachkraft

Zielsetzung

- Barrierefreie Kommunikationsform zur Informationsweitergabe aktueller Angebote
- Vielfältigkeit der Angebote werden transparent

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- Grundschule Welzenbachstraße 12
 - AWO KiTZ
 - Nachbarschaftstreff
- Diese Vernetzungspartner*innen dienen als Multiplikator*innen

Fallportrait

Der konzeptionelle Schwerpunkt beinhaltet unter anderem die vielfalts- und kultursensible Anpassung von Methoden und Materialien in der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe. Die Angebots-Palette im KiTZ ist groß. Im Rahmen des visuellen Erscheinungsbildes in Form des Monatsprogramms können Informationen zu Angeboten barrierefrei und kreativ kommuniziert werden. Dazu ist es wesentlich, dass die Zielgruppe und die unterschiedlichen Bedarfe bekannt sind und die Zielgruppe konkret angesprochen ist.

Das Angebotsprogramm wird monatlich erstellt. Regelmäßig wird dieses reflektiert, überarbeitet und der Zielgruppe angepasst. Um die vielfältigen Angebote wirkungsvoll im Monatsprogramm zu bewerben, haben wir unterschiedliche methodische Ansätze gewählt. Diese haben einen hohen Wiedererkennungswert für unsere Zielgruppe.

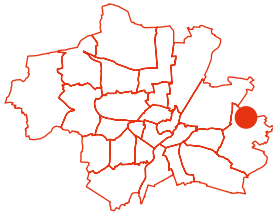
Eine Methode ist es, jeden Angebotstitel farblich zu codieren. So wird die Vielfalt der Angebote ersichtlich. Hier muss in Bezug auf die Kultursensibilität bereits bei der Farbauswahl und auf die Farbbedeutung geachtet werden. Durch die monatlich wiederkehrende gleichbleibende Farbstruktur bekommen die Angebote eine eigene Farbensymbolik. Der kalendarische Aufbau des Monatsprogramms in Form einer Tabelle ermöglicht der Zielgruppe einen schnellen und leichten Überblick über das Angebotspektrum des KiTZ. Weitere Strukturmuster

sind unter anderem auch die gleichbleibenden Tage und Uhrzeiten der jeweiligen Angebote. So ist zum Beispiel das Angebot *Gesundes Frühstück* monatlich gelb unterlegt und findet immer am ersten Freitag im Monat von 9 bis 11 Uhr statt. Das Programmmuster wird mit leichter Sprache verständlich gegliedert. Schriftart und Schriftgröße bleiben immer dieselbe (Beispiel Arial/13). Angebotstitel werden im gesamten Team einheitlich benannt. Zusätzlich arbeiten wir gegebenenfalls mit Motiven oder erklärenden Bildern. Bei der Auswahl der Bilder ist besondere Sensibilität gefordert.

Um das Monatsprogramm und die damit verbundenen Angebote erfolgreich zu bewerben, nutzen wir weitere Formen der Visualisierung zum Beispiel Whiteboard, Plakate, Flyer. Die erfolgreichste Bewerbungsmethode ist allerdings der persönliche Kontakt. Hier kann auch mit Übersetzung gearbeitet werden. Zum einen wird das Programm in den Bring- und Abholsituationen jedem Elternteil beziehungsweise Familienmitglied persönlich ausgehändigt. Das Programm wird kurz erklärt und auf zeitnahe Angebote verwiesen. Eine persönlich ausgesprochene Einladung ist zum anderen auf den individuellen Bedarf ausgelegt wie auch Ausdruck einer aktiven Wertschätzung. Die Teilnahme der Fachkraft beziehungsweise des pädagogischen Personals an den Angeboten dient ebenfalls der persönlichen Werbemaßnahme.

→ Bilderbuchbetrachtung und Vorlesen

KinderTagesZentrum
Widmannstraße 34



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

60 Kinder (U6)

Zielsetzung

Vielfalts- und Kultursensibilität/
Diversity

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- SOS Familienzentrum
Mittbacherstraße
- städtischer Kindergarten
Erdingerstraße
- Grundschule
Ilse-von-Twardowsky-Platz
- Regsam

Besonderheiten

Das KiTZ Widmannstraße 34 hat *nur* 60 Plätze, die Größe ist aber sehr vorteilhaft, da die Familien im Stadtteil eine große interkulturelle Vielfalt aufweisen.

Das Personal kennt alle Eltern und Kinder sehr gut. Das ist eine sehr gute Basis für eine vertrauensvolle Beziehung. Die Familien fühlen sich wohl und wertgeschätzt.

Fallportrait

Mit der konzeptionellen Schwerpunktsetzung der Vielfalts- und Kultursensibilität/Diversity ist das KiTZ Widmannstraße 34 stark an den konkreten Bedarfen der Zielgruppen orientiert. Vielfalts- und Kultursensibilität drückt sich konzeptionell darin aus, dass jedes Kind, seine Familie, seine Individualität, seine Sprache, seine Lebenswelt, seine kulturelle Tradition, seine Religion, willkommen, anerkannt und respektiert ist. Wir erleben unsere Vielfalt als wertvoll, als gemeinsame und gegenseitige Bereicherung. Die Traditionen, Sprachen und Dialekte der Kolleg*innen, Kinder und deren Familien schätzen wir als wertvolle Ressource, die wir in unsere pädagogische Arbeit einbeziehen. Unterschiedliche Lebensweisen und Lebenswelten sehen wir als wesentliche Aufgabe, die Kinder dafür zu interessieren und sie ihnen anschaulich und nachvollziehend nahe zu bringen. Unsere Haltung ist von gegenseitigem Verständnis geprägt. Wir überprüfen diese in regelmäßigem, reflektierendem, kollegialem Austausch und lernen dabei vorurteilsbehaftete Meinungen zu revidieren.

Dafür wurden niederschwellige, regelmäßige Angebote für die Familien im Stadtteil geschaffen. Diese dienen dazu, sozialpädagogisch relevante Gelegenheiten zu schaffen, die zunächst keinen spezifischen Programmcharakter aufweisen. Vielmehr sind dies offene Orte, aus denen sich durch das Aufsuchen und die Versammlung verschiedener Menschen Gesprächsgelegenheiten ergeben und Anliegen sichtbar werden können. Neben dem, alle zwei Wochen stattfindenden Elterncafé, bietet dafür das ebenfalls alle zwei Wochen stattfindende, mehrsprachige Vorlesen eine günstige Gelegenheit.

Das mehrsprachige Vorlesen ist sehr beliebt bei den Familien. Gerne sind Eltern bereit in ihrer Sprache vorzulesen und ein wenig über ihr Herkunftsland zu berichten. Bei Interesse daran erhalten Eltern dazu Informationen im Elterncafé oder werden gezielt angesprochen. Eine Woche vor dem eigentlichen Vorlesen findet ein Vorbereitungsgespräch mit den Eltern statt, in dem unter anderem das Buch ausgewählt und mit der Übersetzung in der jeweiligen Familiensprache zur Vorbereitung mit nach Hause gegeben wird. Ebenfalls werden Eltern über die pädagogischen Potentiale des Vorlesens informiert (zum Beispiel Littracy-Erziehung, dialogische Bilderbuchbetrachtungen oder die bewusste Einbeziehung der gesprochenen Familiensprachen).

Im Zuge des Ablaufs des eigentlichen Vorlesens werden der vorlesende Vater oder die vorlesende Mutter den Kindern vorgestellt, wobei sie erfahren, in welcher Sprache vorgelesen wird und dass sie die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen oder sich dazu zu äußern. Kommt es zu einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung wird das Bilderbuch Seite für Seite zweisprachig (die jeweilige Familiensprache und deutsch) vom Vater oder der Mutter sowie der*dem Erzieher*in dialogorientiert mit den Kindern betrachtet und vorgelesen. Je nach Situation kann hieran anschließend die Geschichte zum Beispiel nacherzählt werden oder einzelne Wörter werden in der jeweiligen Familiensprache wiederholt. Erfahrungsgemäß sind die Kinder daran sehr interessiert, Wörter in einer anderen Sprache kennen zu lernen. Zudem lernen sie ihre Eltern in einer für sie meist neuen Rolle kennen und sind stolz, wenn ihre Mutter oder ihr Vater im Kindergarten vorlesen.

Inklusion

4.5

Inklusion bedeutet für die Münchner KinderTagesZentren ein umfassendes Verständnis von Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen. Der Handlungsauftrag von Inklusion geht damit weit über die pädagogische und organisationale Berücksichtigung von bestimmten sozialen Gruppen hinaus, sondern fordert die systematische Anpassung von Verhältnissen und Strukturen in Staat und Gesellschaft.

In Abgrenzung von Integration als die Anpassung von Individuen in bestehende Strukturen, ist das Ziel von Inklusion, dass alle Menschen in allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben können. Um dieses Ideal des gemeinsamen Lebens umzusetzen, sind die unterschiedlichen Differenzdimensionen von Menschen wahrzunehmen, zu akzeptieren und anzuerkennen: Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, sexuelle Identität, Religion, Ethnizität oder das Vorhandensein von Behinderungen sind insofern die alltäglichen Lebensbedingungen von Menschen in ihrer sozialen Gemeinschaft. Für eine gleichberechtigte und gleichrangige Teilhabe sind dafür politische, gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen und Strukturen zu schaffen. Es ist daher „das besondere Merkmal des Inklusionskonzepts, dass es im Grunde einen Systemumbruch beinhaltet [...] damit niemand aufgrund seiner Einzigartigkeit daran gehindert wird, an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben zu können“ (vgl. Pluto & van Santen, 2019). Dabei wird deutlich, dass ein breites Inklusionsverständnis (1) politische und gesellschaftliche Akteur*innen in besonderer Weise adressiert und zur Verantwortung ruft, da (2) die durch sie gesetzten Rahmenbedingungen zugleich die Grenzen pädagogischer Möglichkeiten zur Umsetzung von Inklusion in pädagogischen Institutionen darstellen. Inklusion ist damit nicht nur konzeptionell breit zu denken, sondern im Hinblick auf seine Realisierung auf alle dafür notwendigen Akteur*innen – auch weit jenseits der Münchner Kinder- und Jugendhilfe – auszuweiten.

Inklusion und das geschlossene Entwicklungsparadigma

Die Praxis der Münchner KinderTagesZentren steht in Bezug auf ihren Handlungs- beziehungsweise Förderauftrag dabei vor einer doppelten Aufgabe: Zum einen muss sie einen Beitrag zur positiven Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern leisten, wozu es eines normativen Verständnisses von *guter* Entwicklung bedarf. In der Frühpädagogik wird dazu überwiegend auf ein entwicklungspsychologisches Modell zurückgegriffen, das davon ausgeht, „dass der Entwicklungsverlauf altersgleicher Personen gleichförmig ist“ (Kärtner, 2019, S. 30) und deshalb bei Abweichungen kriteriengeleitet Entwicklungsauffälligkeiten beziehungsweise Entwicklungsstörungen diagnostiziert werden können. Dazu werden das „Erreichen solcher Normen nicht nur zeitlich engschrittig beobachtet, gemessen, eingeschätzt oder diagnostiziert“, sondern „auch Eltern und Pädagog*innen dazu aufgefordert, ihren Anteil zur Realisierung dieser Normen beizutragen“ (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019, S. 42). Der Hauptkritikpunkt an solchen normierenden Entwicklungsmodellen liegt deshalb darin, dass sie die unterschiedlichen kulturellen und sozialen Erfahrungen des Aufwachsens von Kindern unzureichend berücksichtigen und damit den Wert des Kindes als „*eines zutiefst sozialen Wesens, dessen Erleben und Verhalten durch seinen kulturellen Kontext geformt wird, den es seinerseits aktiv mitgestaltet*“ (Kärtner, 2019, S. 32) nicht anerkennen. Gerade mit Blick auf Inklusion wird eine solche „geschlossene Perspektive auf Entwicklung“ kritisiert, „da diese dazu führen könne, die Vielfältigkeit und Individualität von Kindheit und Kindern aus dem Blick zu verlieren“ und „kindliche Auffälligkeiten“ hervorzuheben und damit Familien zu stigmatisieren (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019, S. 42; vgl. auch Kapitel 4.4).

Inklusion und normative Zieldimensionen

Zum anderen benötigt die Praxis in KinderTagesZentren jedoch auch in die Zukunft gerichtete Entwicklungsperspektiven und darauf gerichtete (sozial-)pädagogische Handlungskonzepte. Dies setzt wiederum voraus, konkrete Problemlagen erfassen und auch benennen zu müssen: „Es ist schwer nachzuvollziehen, wie es gelingen soll, der Entstehung einer möglichen Problemlage durch Prävention vorzubeugen oder ihre Folgen durch frühe Hilfen abzumildern, wenn es als sozialetisch bedenklich eingestuft wird, diese Problemlage auch zu benennen. [...] Insofern muss festgehalten werden: Begriffe und Kategorien, die pädagogisch relevante

Differenzen markieren, sind unverzichtbar“ (Dederich, 2016, S. 77). Mit Blick auf die Umsetzung von Inklusion achten die Münchner KinderTagesZentren deshalb konsequent darauf, dass der pädagogisch begründete Einsatz von Kategorien stets der Teilhabe jedes einzelnen Menschen dienlich ist – etwa dann, um den konkret benötigten Bedarf einer Familie *mit Fluchterfahrung* oder *institutionellen Schwellenängsten* besser erfassen zu können, um ihr Unterstützungsleistungen bestmöglich zukommen lassen zu können.

Notwendigkeit kultursensibler Entwicklungsmodelle

Dabei orientieren sich Münchner KinderTagesZentren an Konzepten und Modellen von kindlicher Entwicklung, die sensibel sind für unterschiedliche kulturelle und soziale Aufwachsensbedingungen von Kindern. Von besonderer Bedeutung sind dafür die neueren, ökologischen Entwicklungstheorien (vgl. Keller & Kärtner, 2013; Keller, 2007). Im Gegensatz zu der als überholt geltenden Entwicklungsvorstellung, wonach bestimmte Umwelten als mehr oder weniger lern- und entwicklungsanregend für das darin tätige Kind sind, betonen die ökologischen Entwicklungstheorien das Zusammenspiel von biologischen Voraussetzungen und kulturellem Kontext (vgl. Kärtner, 2019). Damit sind diese Theorien in besonderer Weise als konzeptionelle Grundlage zur Umsetzung von Inklusion geeignet, da sie die sozial vermittelten Prozesse zur Kenntnis nehmen, die ursächlich sind für die unterschiedlichen Verhaltens- und Erlebensweisen von Kindern. So gesehen entwickeln sich Kinder unterschiedlich in ihren jeweiligen kulturellen Kontexten, indem sie dort bestimmte (erlaubte oder verbotene) Erfahrungen machen, die ihre biologisch angelegten Entwicklungspotenziale beeinflussen – und auf diese Weise zunehmend kulturspezifische Entwicklungspfade beschritten werden.

Zudem betrachten die Münchner KinderTagesZentren Kinder heterogenitätsübergreifend nicht nur nach ihren gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Verwertungszusammenhängen im Sinne einer „Entwicklungs-kindheit“ (Bollig, 2013, o.S.), sondern streben an, Kindern als „werdend und als seiend“ (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019, S. 43) gegenüberzutreten. Angesichts einer im „Wesentlichen auf das Interesse an einer effektiven Entwicklungsförderung“ (Honig, 2015, S. 46) ausgerichteten Frühpädagogik erscheinen diese Hinweise nicht trivial und als notwendig zu benennende Referenzpunkte bei der Umsetzung von Inklusion. Dafür reflektieren die pädagogischen Fachkräfte in den Münchner KinderTagesZentren fortwährend ihre Verantwortung, Differenzen von Kindern da zu benennen, wo es zur Konkretisierung des Handlungsauftrags notwendig ist, zugleich die kulturell und sozial unterschiedlichen Entwicklungslinien von Kindern möglichst offen zu halten, um Inklusion als Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt zu betonen.

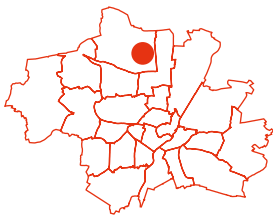
Qualitätsstandards bei der Umsetzung von Inklusion

Obgleich die Umsetzung von Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, welche auf verschiedene Ebenen zielt, stellt der „Index für Inklusion“ (GEW, 2014) eine zentrale Orientierung für die Münchner KinderTagesZentren dar. Er dient als Hilfestellung und Handreichung zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung in allen Formen der Kindertagesbetreuung und zeigt auch in praktischer Hinsicht Wege auf, wie Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für jedes einzelne Kind abgebaut werden können.

→ Familienbibliothek für den Stadtteil



KinderTagesZentrum Eduard-Spranger-Straße 15a



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

75 Kinder (U6)

Team

13 Pädagogische Mitarbeiter*innen
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
1 Hauswirtschaftliche
Mitarbeiter*in

Zielsetzung

- Gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Eltern in allen Bereichen der Einrichtung
- Zugang zu Büchern für alle Kinder und Familien ermöglichen, um die sprachlichen Kompetenzen der Buch-, Erzähl- und Schriftkultur zu stärken.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- Grundschule und Tagesheim Eduard-Spranger-Straße 15
- Beherbergungsbetrieb *Haus Wilhelmine* (Wilhelmine-Reichar- Straße 20)
- Beherbergungsbetrieb Karlsfelderstraße
- Beherbergungsbetrieb Waldmeisterstraße (IB-Wohnungslosehilfe Bayern)
- Städtische Einrichtungen im Stadtquartier
- REGSAM

Besonderheiten

- Sprach-Kita
- Umwandlung zur Integrationseinrichtung
- 97 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund
- davon 20 Prozent mit Fluchterfahrung und 30 Prozent aus Unterkünften

Fallportrait



Das KiTZ Eduard-Spranger-Straße 15a befindet sich auf dem Schulgelände der Grundschule Eduard-Spranger-Straße, direkt neben der staatlichen Mittelschule. In unserer Einrichtung haben wir viele Kinder mit Migrationshintergrund, Fluchterfahrung, als auch Kinder aus Familien, welche von Obdachlosigkeit bedroht sind. Wir schätzen und respektieren die Unterschiede. Jedes Kind, jede Familie ist bei uns willkommen. Unser breiter inklusiver Gedanke bindet die Partizipation aller Kinder und auch die der Erwachsenen ein. Gelebte Elternpartizipation bedeutet für uns, sich auf die Befindlichkeiten und Bedürfnisse unserer Familien einzulassen, sich im gemeinsamen Austausch zu verständigen, Möglichkeiten der Umsetzung zu forcieren und auch Grenzen der Umsetzung zuzulassen.

Mit der konzeptionellen Schwerpunktsetzung einer inklusiven, stark an den konkreten Bedarfen der Zielgruppe(n) ausgerichteten Gestaltung geht es uns als KiTZ-Einrichtung darum, kostenlose, niederschwellige Angebote zu schaffen, die anfängliche Sprachbarrieren überwinden können und Vertrauen schaffen. Austausch über Bilder und Geschichten ermöglicht die Beteiligung aller Kinder und Eltern über Sprachgrenzen hinweg.

Ein solches Angebot stellt die Familienbibliothek im Stadtteil dar. An jedem Arbeitstag ist die Bibliothek in der Abholzeit von 11.30 bis 16.30 Uhr für die Familien aus unserer Einrichtung geöffnet. Zweimal in der Woche: dienstags ab 14 bis 16 Uhr, und mittwochs ab 9 bis 11 Uhr, steht die Bibliothek zusätzlich für alle Familien aus dem Stadtteil zur Ausleihe zu Verfügung. Geplant sind

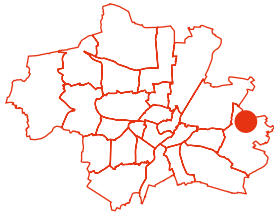
wöchentliche Besuchergruppen aus dem Tagesheim. Die Familienbibliothek ist im Flur neben der Elternecke zu finden. Sie ist mit drei Bücherschränken, einem Wandplatte-Bücherregal und mit einem Bücherwagen ausgestattet, und verfügt über 400 Bücher und 35 Spiele. Während der Öffnungszeiten können ohne Anmeldung alle Personen aus dem Sozialraum kommen und kostenlos Bücher und/oder Spiele ausleihen. Die Auswahl der Bücher und Medien knüpft an die vertraute Lebenswelt der Kinder an (zum Beispiel mehrsprachige Bilderbücher, Wörterbücher, Bücher mit Fotos aus den Herkunftsländern). Damit schafft unsere Einrichtung ein Klima des Willkommenseins für alle Familien und zeigt Wertschätzung für ihre Herkunftskultur.

Für uns ist von besonderer Bedeutung, dass Familie und Literacy ganz eng miteinander verbunden sind. Inklusion ist eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe, wobei wir Familien mit und ohne Migrationshintergrund ansprechen. Zentral sind in methodischer Hinsicht zum Beispiel das unkomplizierte Ausleihsystem für alle Altersstufen sowie ein vielfältiges und mehrsprachiges Medienangebot. Medienwünsche der Nutzer sind erwünscht und finden Berücksichtigung.

Unsere Einrichtung ist ein Lernort und Kommunikationszentrum für alle Bewohner*innen aller Altersstufen im Einzugsgebiet. Dank intensiver Kooperation mit verschiedenen Stadtteilterner*innen (Netzwerk) ist die Familienbibliothek eine wichtige Vermittlungsform und ein Baustein im Hinblick auf die Bildungs- und Inklusionsarbeit in der Wohnortsnähe.

→ Aufsuchende Arbeit vor Ort

KinderTagesZentrum KITZ-Stadt Verbund West 7



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

115 Kinder insgesamt
95 → U6 20 → U13

Team

1 Fachkraft für familienintegrative und stadtteilorientierte Arbeit für drei Einrichtungen (Vollzeit)

Zielsetzung

Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle!

Für den KITZ-Verbund stellt dies ein Menschenrecht und eine Haltungsfrage dar!

Der KITZ-Verbund sieht sich als ein nationales Unterstützungsinstrument.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- REGSAM
- Kreisjugendring München Stadt
- SOS Familien- und KinderTagesZentrum
- Volkshochschule (VHS)
- Frühe Förderung
- BildungsLokal
- Stadtteilmanagement
- Bezirksausschuss 22

Besonderheiten

Größtes Sanierungsgebiet Bayerns

Um die Ressourcen im Stadtteil Neuaubing, Westkreuz, Lochhausen, Langwied, Freiham (Bezirk 22) zu bündeln und verfügbar zu machen, sind vor allem dauerhaft Räume und Treffpunkte für unsere Bewohner*innen nötig, in denen Kommunikation und Miteinander entstehen und sich Selbsthilfe entwickeln kann. Der Wirkungsbereich des KITZ-Verbundes bezieht sich vor allem auf Menschen mit Zuwanderungs- und Migrationshintergrund, die wohnhaft im gesamten Stadtteil sind. Eine zentrale Anlaufstelle für diese Menschen ist in unserem Sozialraum der *Weststern* in der Wiesentfellerstraße 68, ein von und mit den Bewohner*innen des Sozialraums Stadtbezirk 22, genutzter Raum, der für viele Projekte, Kulturveranstaltungen oder Kurse für Mütter mit Kinder genutzt wird.

Diese Möglichkeit der sozialen Integration trägt bei unseren vielen Neubürger*innen dazu bei, sich an gesellschaftlicher Teilhabe in Form von Projekten, Sprachkursen, Festen, Lesungen oder informellen *Ratschmöglichkeiten*, zu beteiligen. Das Leitziel des KITZ-Verbundes lautet dabei: Integration findet vor Ort statt, an Orten, wo sich der Lebensalltag der Familien abspielt und der Fokus der Integrationsarbeit auf deren Sozialraum gerichtet ist, Familien bei Problemlösungen zu unterstützen, sowie unsere Familien zu Eigeninitiativen zu ermutigen. Damit verlassen wir das zielgruppenspezifische Arbeiten und bringen im Sinne einer ressourcen- und bedarfsorientierten Arbeitsweise Menschen mit unterschiedlichen Herkunfts- und Lebensgeschichten zusammen.

Daraus ergeben sich für uns folgende Fragestellungen:

- Welche offenen, aufsuchenden Projekte sollen angestoßen werden (aktivierende Befragung der Bewohner*innen)?
- Welche Interessen und Problemlagen gibt es im Stadtteil?
- Kennen die Bewohner*innen die örtlichen Vereine?
- Welche Selbsthilfekräfte und Eigeninitiativen der Bewohner*innen sind vorhanden?

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die Teilhabe der Bewohner*innen an Entscheidungsprozessen gestärkt wird, die ihre Lebensgestaltung und ihre soziale Umwelt betreffen. Erst dann kann unser integratives Konzept neue Möglichkeits- und Erfahrungsräume im Sozialraum entfalten. Der *Weststern* bildet damit den Kern unserer Angebote.

In diesem, ehemals als Bäckerei in einem Einkaufszentrum genutzten Raum, kommen Jugendliche, Menschen mit Fluchthintergrund, Senior*innen, Erwerbslose, aber auch Vertreter*innen von ortsansässigen Gewerken wie beispielsweise die Fauve (Freie Werkstätten auf dem Gelände des ehemaligen Zwangsarbeiterlagers und NS-Dokumentationszentrum), oder Institutionen aus dem Stadtteil zusammen, diese tauschen sich aus oder arbeiten an gemeinsamen Projekten.

Fallportrait

Daneben gehen vom *Weststern* verschiedene Aktionen aus, wie zum Beispiel eine Kochaktion mit 300 Bewohner*innen aus Gemeinschaftsunterkünften für Menschen mit Fluchthintergrund oder ein Aktionstag zur gesunden Ernährung, *Günstig leben in München*. Daneben hat jede*r vor Ort arbeitende Akteur*in oder Verein die Patenschaft über einen Pflanztopf mit 1000 Liter Erde übernommen. Pflanzen und Material werden (kostenfrei) vom KiTZ-Verbund zur Verfügung gestellt und geregelt.

Da viele Bewohner*innen keinen Garten oder Balkon besitzen, wünschten sich die Bewohner*innen Kräuter to go. Diese Kräuter und auch große Obstbäume werden durch Bewohner*innen und Pat*innen in die Töpfe befüllt. Die Pflege der Pflanzen übernehmen der KiTZ-Verbund, der Jugendtreff Neuaubing München Stadt, Little Lab und das SOS Kinder- und FamilienTagesZentrum sowie Regsam. Jede*r Bewohner*in sowie jede*r Pat*in kann sich nach Bedarf an der Ernte bedienen. Diesen Wunsch äußerten unsere Stadtteilbewohner*innen bei eigens dafür geschaffenen Umfragen auf der *Gelben Couch*: Die Gelbe Couch ist ein Instrument der lokalen Bedarfserhebung, denn sie *wandert* durch den Stadtteil zu vorher bekannt gegebenen Zeiten. Interessierte können auf ihr Platz nehmen und sich zu Belangen des Stadtteils aus Ihrer Sicht äußern. Die Ergebnisse der *Gelben Couch* werden im Stadtteilladen in Form einer Fotoausstellung und auf Wanderaufstellungen dokumentiert.

Eine solche inklusive Herangehensweise zeigt sich auch in Form weiterer offener Projekte, wie dem jährlich stattfindenden Straßenfest. Gemeinsam feiern *alteingesessene* Menschen aus dem Sozialraum mit Menschen auf der Flucht. Das Fest findet statt an der Wiesentfellerstraße, an die die Gebäude des KiTZ-Verbundes als wichtiger Knotenpunkt der Kooperation und Vernetzung im Stadtteil anschließen. Diese Veranstaltung bringt viele Menschen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und Geschichten im öffentlichen Raum zusammen. Damit hat das stets sehr gut besuchte Straßenfest nicht nur einen hohen symbolischen Wert für den Stadtteil und angrenzende Nachbarschaften, sondern von den daraus resultierenden Kontakten, profitiert der gesamte Stadtteil.

Insgesamt ist eine inklusive Grundhaltung handlungsleitend für das KiTZ: Schließlich sind unsere Bewohner*innen die Expert*innen ihres Lebensumfeldes. Sie können am besten beurteilen, welche Angebote sie für ihre Lebensgestaltung benötigen. Gerade für Veränderungsprozesse im Kontext von Flucht und Migration ist diese Form der Vernetzung geeignet, da sie Menschen in der Nachbarschaft mit neu ankommenden Menschen zusammenführen kann. Zentrale Aufgabe des KiTZ ist es in diesem Kontext für regelmäßigen Erfahrungs- und Informationsaustausch aller Akteur*innen zu sorgen. Dafür sind kontinuierlich arbeitende Fachkräfte von besonderer Bedeutung, die die hierfür notwendige professionelle Koordination und Begleitung übernehmen können.

Ressourcen- und Lösungs- orientierung

4.6

Eine ressourcen- und lösungsorientierte Haltung ist für die Münchner KinderTagesZentren ein wichtiger Qualitätsbaustein, um die verschiedenen Zielgruppen und die daran beteiligten Fachkräfte so zu erreichen, dass passende Ressourcen aufgedeckt und spezifische Lösungen entwickelt werden können. Vertrauen in die Potentiale von Menschen, Lösungen für sich zu entwickeln, ist dabei bedeutsame Grundeinstellung.

Theoretische wie praktische Grundlage des Ressourcenbegriffs besteht in der Annahme, dass Menschen für ihre gelingende Lebensführung eine Reihe von zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen und umweltlichen Anforderungen bewältigen müssen. Dafür ist der Mensch auf Ressourcen angewiesen, die ihm von anderen Menschen oder Institutionen zur Verfügung gestellt beziehungsweise von ihm selbst entwickelt werden, um damit die an ihn gerichteten Lebensanforderungen und psychosozialen Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können. Übergeordnetes Ziel ist letztlich der Erhalt und die Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden (vgl. Schubert & Knecht, 2015). Damit unterliegt der Begriff der Ressourcen einer normativen Grundlage: Was aus Perspektive eines Individuums ein sinnvoller Problemlösungsversuch ist, kann dem sozialen Umfeld zunächst als nicht zielführend erscheinen, obgleich er aus Sicht des Individuums eine sinnvolle Strategie darstellt. Es ist empirisch breit belegt, dass zwischen den Menschen, ihren Wahrnehmungen und ihren Wertesystemen völlig unterschiedliche Vorstellungen davon bestehen, was aus subjektiver Sicht jeweils eine persönliche oder soziale Ressource ist (vgl. Willutzki, 2013).

Wahrnehmung und Aktivierung von Ressourcen

Ressourcen bestehen insofern nicht *an sich*, weshalb Verallgemeinerungen über mögliche *objektive* Potenziale von Ressourcen nicht zweckdienlich sind: „Erst der Bezug auf den Kontext, das heißt auf die konkrete Situation und Aufgabenkonstellation, auf die Wahrnehmung, Motive und Zielsetzung der Person macht es möglich, Potenziale als Ressource zu bestimmen“ (Schubert & Knecht, 2015, S. 5). Aufgrund dieser Wahrnehmungsdiskrepanzen ist es hilfreich, zwischen potentiellen und aktivierten Ressourcen zu unterscheiden (vgl. Oelkers, 2010 z.n. Schubert & Knecht, 2015): Erst wenn Menschen im konkreten Tun auf ihre Ressourcen zurückgreifen und sie dadurch als hilfreich erfahren, um ein Problem zu lösen, können sie von potentiellen (*stillen*) Ressourcen zu aktivierten Ressourcen und zu einer Quelle von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen werden.

Aus Sicht der Münchner KinderTagesZentren ist es deshalb von Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Wahrnehmung auf potentiell verfügbare Ressourcen gegenüber ihren Akteur*innen im Sozialraum einbringen, um einen Beitrag zum Abbau der bestehenden Wahrnehmungsdiskrepanzen zu leisten: Eine unzureichende subjektive Ressourcenwahrnehmung hat schließlich mannigfaltige Auswirkungen, beispielsweise auf die persönliche Nutzung und Handhabung von Umweltressourcen oder die individuelle Einschätzung persönlicher Kompetenzen und auf den erlebten Selbstwert (vgl. Grawe, 2004). Die pädagogischen Fachkräfte in den KinderTagesZentren verzichten in ihren Handlungszusammenhängen deshalb weitgehend auf Nachforschungen zu den Ursachen von Problemen, sondern arbeiten konsequent an der Aktivierung von Ressourcen. Sie bewerten auch nicht ihre professionelle Perspektive auf mögliche Ressourcen höher als die subjektiven Wahrnehmungen der Familien und anderer Akteur*innen im Sozialraum, wenn sie ganz unterschiedliche Problemlösungsversuche für scheinbar ähnliche Anforderungen heranziehen. Ressourcenorientiert in diesem Sinne ist es, wenn die Fachkräfte der KinderTagesZentren sich aktiv dabei einbringen, potentielle Ressourcen der Familien und anderer Akteure im Sozialraum zu aktivieren, indem sie ihnen ihre Wahrnehmung der *interindividuell möglichen* Ressourcen zurückspiegeln. Auf diese Weise können sie sie dazu befähigen, ihre Ressourcen zu sehen und sie im konkreten Tun als hilfreich zu erleben.

Umsetzung von Ressourcen- und Lösungsorientierung

Der ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz erstreckt sich in den Münchner KinderTagesZentren auf die Ebenen (1) Kind, (2) Eltern/Familie und (3) Fachkraft/Team. Zur Umsetzung einer lösungsorientierten Haltung und der Aktivierung von Ressourcen werden in der Fachliteratur verschiedene Methoden und Techniken vorgeschlagen²⁴. Von besonderer Bedeutung sind dabei auch handlungsorientierte und erlebnisorientierte Methoden in der Praxis der KinderTagesZentren, da sie potentielle, scheinbar unbekannte Ressourcen durch gemeinsame Erfahrungen aufdecken können. Durch diese Erlebnisse bekommen aktivierte Ressourcen einen konkreten Nutzen für die Kinder und auch Erwachsenen.

Die folgenden Reflexionsfragen entlang der drei Ebenen (1) Kind, (2) Eltern/Familie und (3) Fachkraft/Team sollen diesen Prozess der Aktivierung von Ressourcen auf der Ebene des konkreten Tuns fördern (vgl. Nifbe, 2019):

Ebene 1: Kind

- Was sind die Stärken und Fähigkeiten des Mädchens/Jungen? Ist sich das Mädchen/der Junge dieser Qualitäten bewusst?
- Wie können diese Eigenschaften dem Mädchen/Jungen helfen?
- Wie können wir diese Stärken weiter fördern?
- Woran hat das Mädchen/der Junge am meisten Freude? Welche besonderen Interessen hat das Mädchen/der Junge?
- Welche Bezugspersonen geben dem Mädchen/dem Jungen besondere Sicherheit?
- Welche Angebote könnten dem Mädchen/Jungen helfen, seine Möglichkeiten zu erweitern und es zu stärken?
- Wie nimmt das Mädchen/der Junge die Situation wahr und bewertet sie?

Ebene 2: Eltern/Familie

- Wie können wir Gesprächsangebote machen, die gut akzeptiert werden?
- Wie können wir gemeinsam mit den Müttern/Vätern überlegen, welcher Rahmen am ehesten geeignet sein könnte, zu einer Problemlösung beizutragen?
- Wie ermitteln wir kontinuierlich und prozesshaft die materiellen und immateriellen Ressourcen der Mütter/Väter? Beziehen wir die Kompetenzen und Ressourcen aller Familienmitglieder ein?
- Wie können wir die formellen und informellen Ressourcen und (Selbsthilfe-)Potentiale von anderen (Personen, Gruppen, Netzwerken) erkennen und nutzen?

24 Vgl. dazu Nifbe 2019

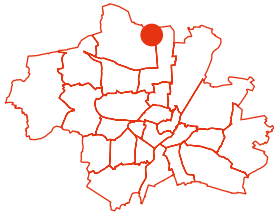
- Inwiefern betrachten wir verschiedene Lebenslagen (wie zum Beispiel Migration, Armut) als spezifische Leistung von Familien und verbinden diese mit Mut und Stärke?
- Aus welcher Perspektive betrachten wir die Unterstützung der Mädchen und Jungen durch die Mütter und Väter im Bildungsprozess? Inwiefern nehmen wir dabei verschiedene, ressourcenorientierte Perspektiven ein?
- Schätzen wir alle Familiensprachen gleichermaßen wert?

Ebene 3: Fachkraft/Team

- Wie haben wir im Team Ressourcen- und Lösungsorientierung implementiert?
- Wie erschließen wir Ressourcen der unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen und machen sie für das Team zugänglich?
- Welche Methoden sind für unser Team und für unsere einzelnen Fachkräfte hilfreich?
- Welche Ressourcen bringe ich mit? Welche möchte ich ausbauen?
- Wie sehen meine eigenen Erfahrungen aus?
Was hat mir geholfen, mich gestärkt oder ermutigt?
Was hätte ich gegebenenfalls mehr gebraucht?

→ Elterncafé

KinderTagesZentrum Stösserstraße



Trägerschaft

AWO München
gemeinnützige Betriebs-GmbH

Anzahl der betreuten Kinder

45 Kinder insgesamt
21 → U3 24 → U6

Team

3 Erzieher*innen (Vollzeit)
1 Erzieher*in (Teilzeit)
3 Kinderpfleger*innen (Vollzeit)
1 Fachkraft für familienintegrative
und stadtteilorientierte Arbeit
(Vollzeit)
1 Erzieher*in Fachkraft für Sprache
(Teilzeit)
1 Sozialpädagoge*in, Leitung (Vollzeit)
1 Hauswirtschafter*in (Teilzeit)

Zielsetzung

→ Familienintegrative und
stadtteilorientierte Arbeit
→ Niedrigschwellige Sozialarbeit
→ Einzelfallhilfe
→ Empowerment

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

→ Erziehungsberatungsstelle
Diakonie Hasenberg
→ Gesundheitsberatungsstelle
Hasenberg
→ Seniorenheim im AWO-Dorf
Hasenberg
→ BildungsLokal Hasenberg
→ KiTZ-Treffen der KiTZ-Fachkräfte
im Stadtteil
→ Der Kinderschutzbund
Landesverband Bayern
→ Lichtblick Hasenberg

Besonderheiten

→ Altersgemischte Gruppen für
Kinder von 6 Monaten bis zur
Einschulung
→ Bundesprogramm Sprach-Kita
→ Stabiles Mitarbeiterteam

Das AWO Haus für Kinder/KinderTagesZentrum Stösserstraße versteht sich als Ort der Sicherheit und des Wohlfühlens aller Besucher*innen. Im Hinblick auf Ressourcen- und Lösungsorientierung ist es zentraler Ansatz der Einrichtung, niedrigschwellige Angebote anzubieten. Wir bahnen Kontakte der Akteur*innen untereinander an, stellen diese her und erhalten diese aufrecht, um damit einen vernetzenden und verbindenden Beitrag für das Stadtteileben zu leisten. Mit diesem Selbstverständnis begegnen wir den Familien und Besucher*innen in offener, wertschätzender Haltung und verwirklichen eine freundliche, weltoffene Willkommenskultur. Dies zeigt sich bereits in der räumlichen Ordnung des Eingangsbereichs: Dort laden Sitzmöglichkeiten Eltern und Besucher*innen zum Verweilen ein. Durch die offene Bürotür ist eine durchgehende Präsenz der Einrichtungsleitung gegeben.

Ein zentrales Element, zur Umsetzung von Ressourcen und Lösungsorientierung, ist das zweimal wöchentlich stattfindende Elterncafé. Es findet im Eingangsbereich

des KinderTagesZentrums statt und wird von der Fachkraft für familienintegrative und stadtteilorientierte Arbeit betreut. Das Elterncafé ist im KiTZ Stösserstraße immer während der Bringzeit und immer an den gleichen Wochentagen geöffnet. Unsere Gäste erhalten kostenlos warme und kalte Getränke in ansprechend gestalteter Umgebung.

Methodisch geht es im Elterncafé darum, Eltern und Besuchern mit einer zugewandten und dialogischen Haltung gegenüberzutreten, um sie so zum Verweilen einzuladen. Die offene Haltung und die Wertschätzung schaffen so die Möglichkeit für Begegnung und persönlichen Kontakt. Während des stattfindenden Elterncafés werden die Besucher*innen motiviert, entsprechend dem Selbsthilfe-Prinzip miteinander ins Gespräch zu kommen und sich so gegenseitig zu beraten. Sie erzählen ihre Erfahrungen und unterstützen sich gegenseitig. Dies zeigt sich praktisch in Alltagssituationen, wie zum Beispiel im Weitergeben von passender Kleidung, Verbindungen zu Sportvereinen. Die Familien können sich



Fallportrait

über dieses Arbeitsprinzip selbst einbringen und sich so mit ihren Ressourcen gegenseitig stärken. Aus ressourcen- und lösungsorientierter Sicht geht es für das KiTZ darum, Eltern zu den im Dialog aufgeworfenen Themen und Anliegen anzusprechen und verschiedentlich nachzufragen oder zu kommentieren: *Wie haben sie das Problem gelöst? Wer hat noch Erfahrungen oder Ideen? Was können wir unternehmen? Ihre eigenen Erfahrungen sind uns wichtig.* Es wird im gegenseitigen Austausch an eigene Erfahrungen angeknüpft.

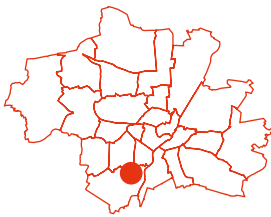
Aufgabe der*des Sozialpädagog*in des KiTZ ist es hier, die Eltern und Besucher*innen aus dem Sozialraum Hasenberg zu unterstützen und zu motivieren. Sie erfahren, wie wertvoll und wichtig es für alle ist, sich gegenseitig auszutauschen und so voneinander zu lernen. Ressourcen sind wie Schätze, die oft durch wenig Zeit aufgrund des Arbeitsalltags oder auch durch belastende Erlebnisse verschüttet sind. Der Auftrag im Elterncafé besteht darin zu vermitteln, wie wertvoll diese Erfahrungen sind und Ressourcen wieder zu entdecken. Fühlen sich

die Eltern wohl, dann wirkt sich das auch auf deren Kinder, auf das gesamte Miteinander in der Familie und in der sozialen Umgebung aus.

Durch diese niedrigschwelligen Kontakte kann eine Vertrauensbasis entstehen, die es ermöglicht, auch schwierige und persönlich belastende Themen anzusprechen. Die*Der Sozialpädagog*in unterstützt beim Erarbeiten von gemeinsamen Lösungen und leistet so Hilfe zur Selbsthilfe. Bei Bedarf vermittelt die*der Sozialpädagog*in weiterführende Beratung zu den Themen Wohnen, Arbeit, Arbeitssuche, Finanzen und persönlicher Problemlagen. Wenn es gewünscht wird oder hilfreich sein kann, werden Familien zur Wahrnehmung öffentlicher Hilfsangebote auch begleitet. Insgesamt bietet das Elterncafé somit eine Plattform, um zum einen Beratungsangebote direkt im KiTZ wahrzunehmen, aber auch andere Einrichtungen und Beratungsstellen im Stadtteil kennenzulernen.

→ Gymnastik mit Mama und Papa / Eltern-Kind-Gruppe

KinderTagesZentrum
Baierbrunnerstraße



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

112 Kinder insgesamt

Zielsetzung

- Es werden gezielt Räumlichkeiten genutzt, die sich im Sozialraum befinden, um die Zielgruppe besser zu erreichen.
- Die Ressourcen der Eltern um die kindliche Entwicklung werden gefördert.
- Die Kinder sind für den künftigen Kita-Besuch vorbereitet.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- Feierwerk Trafixx
- Flüchtlingsunterkunft Hoffmannstraße
- Treff und Tee e.V.
- Regsam
- Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger*in
- Frühe Hilfen

Besonderheiten

Die Angebote sind alle außerhalb der Einrichtung installiert. Bestimmte Zielgruppen werden so besser erreicht.

Fallportrait

Das Bundesprogramm *Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung* ist in dem Standort KiTZ-Bund Baierbrunnerstraße vertreten. Das Programm strebt an, durch qualitativ hochwertige Brücken-Angebote einen erleichterten Zugang für Familien und Kinder zu der institutionellen Erziehung, Bildung und Betreuung zu schaffen. Dazu werden die Bedürfnisse der Zielgruppe vor Ort durch Austausch, sowohl mit den Netzwerkpartner*innen, die den Sozialraum und dessen Struktur kennen, als auch durch direkten Kontakt mit den Zielgruppen, erhoben. Die Zielgruppen sind in besonderer Weise Familien aus bildungsfernen Milieus mit oder ohne Flucht- oder Migrationserfahrung oder Familien in ökonomischen Risikolagen.

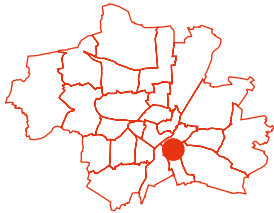
Mit Blick auf Ressourcen- und Lösungsorientierung sind vor allem zwei sogenannte Brücken-Angebote mit niederschweligen Zugängen von Bedeutung. Diese Angebote haben einen dezidiert frühpädagogischen Charakter und richten sich an Eltern aus dem Sozialraum und darüber hinaus. Konkret handelt es sich um die Angebote *Eltern-Kind-Gruppe* und *Gymnastik mit Mama und Papa*. Das wöchentlich stattfindende Angebot *Gymnastik mit Mama und Papa* wird in den Räumlichkeiten der Flüchtlingsunterkunft angeboten. Dabei werden Bewegungsangebote in Form von Bewegungslandschaften oder gemeinsamen Bewegungsspielen geschaffen, die von Kinder gemeinsam mit ihren Eltern genutzt werden. Die Eltern sind in das Angebot insofern aktiv miteinbezogen, als dass sie gemeinsam

mit ihren Kindern die körperlichen Anforderungen der Bewegungsaufbauten bewältigen müssen. Durch diese gemeinsame Erfahrung soll Selbstwirksamkeit innerhalb der Familien sowie Verständigung und Austausch zwischen ihnen unterstützt werden. Zugleich wird es den Familien auf diese Weise ermöglicht, zumindest zeitweise die beengten Wohnverhältnissen der Gemeinschaftsunterkunft zu verlassen.

Das zweite Angebot ist die sogenannte *Eltern-Kind-Gruppe*. Sie findet in unmittelbare räumlicher Nähe neben der KiTZ-Einrichtung statt. Im Jugendzentrum *Trafixx* wurde ein Raum angemietet. Dort findet die *Eltern-Kind-Gruppe* wöchentlich statt. Das Angebot hat das Ziel, die deutsche Sprache für Kinder und Eltern durch positive Erlebnisse zu fördern und die elterliche Rolle zu stärken. Am Anfang und zum Schluss gibt die Fachkraft pädagogische Anregungen, indem sie zum Beispiel einen Singkreis anleitet. Die restliche Zeit können Kinder Spielmaterial erkunden und Eltern werden motiviert sich an dem Spiel der Kinder zu beteiligen. Nebenbei steht die Fachkraft den Eltern zu fachlichen Fragen über die kindliche Entwicklung oder zur frühkindlichen Bildung zur Verfügung. Dieses Angebot ist für die ressourcen- und lösungsorientierte Arbeit des KiTZ wichtig, weil Eltern auf diese Weise in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden können. Sie werden über Unterschiede in der elterlichen Rolle in den für sie relevanten kulturellen Kontexten sensibilisiert.

→ Willkommenskultur

KinderTagesZentrum St. Martin Severinstraße



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

160 Kinder insgesamt
40 → U3 60 → U6 60 → U13

Ab 10 Integrationskindern

120 Kinder insgesamt
35 → U3 55 → U6 30 → U13

Team

pädagogisches Fachpersonal
Hauswirtschaftsteam
Heilpädagog*innen
Sprachfachkraft
Musikpädagog*in und
Kindheitspädagog*in
Fachkraft für familienintegrative und
stadtteilorientierte Arbeit

Zielsetzung

Alle Familien fühlen sich im KiTZ
Willkommen und werden mit
individuellen Angeboten bedürfnis-
orientiert unterstützt.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- FAK KiJuFam
- Städtische Einrichtungen
im Stadtquartier
- Frühe Hilfen

Besonderheiten

Das KiTZ befindet sich im
St. Martinsareal, in einem Altbau,
mit diversen Nutzern, zum Beispiel
der VHS und dem Sozialamt.

Das KinderTagesZentrum KiTZ St. Martin befindet sich auf dem St. Martins-Areal in Giesing und versteht sich als Ort der Begegnung für Familien aus dem Stadtteil. Zu unserem Selbstverständnis als KiTZ gehört es, die Familien in unserem Haus Willkommen zu heißen, ihnen mit Offenheit und Toleranz zu begegnen und individuell auf Ihre Bedürfnisse einzugehen. Dies spiegelt sich in der Stimmung im gesamten Haus, in unseren vielfältigen Angeboten bis hin zu individuellen Elternbegleitungen für einzelne Familien wieder. Das KiTZ St. Martin präsentiert sich bei verschiedenen Gelegenheiten im Stadtteil, wie beim Sommer im Park und beim Spielplatzflohmarkt.

Dies zu erreichen, ist ein Prozess, der auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Jedes Teammitglied setzt sich mit seiner*ihre persönlichen und fachlichen Haltung zu den Familien auseinander und das Team beschäftigt sich als Ganzes und in Kleingruppen mit Fragen zum Umgang mit den Familien. So entsteht ein gemeinsames Verständnis aller Mitarbeiter*innen darüber, was die Arbeit in einem KiTZ ausmacht. Gemeinsame Ziele und eine

positive Grundhaltung gegenüber den Familien im KiTZ sind das Fundament für eine wertschätzende Arbeit mit den Familien.

Das KiTZ heißt alle Familien Willkommen. Der Eingangsbereich ist einladend und mit wichtigen Informationen gestaltet. Alle Teammitglieder begrüßen und verabschieden die Eltern freundlich und sprechen Besucher*innen an. Die Eltern wissen, dass sich die Mitarbeiter*innen bei Bedarf Zeit für ein Gespräch nehmen und dass auch das Leitungsteam ein offenes Ohr für die Anliegen der Eltern hat. Probleme und Anliegen werden ernstgenommen und ein multiprofessionelles Team aus pädagogischem Fachpersonal, Hauswirtschaftsteam, Heilpädagog*innen, Sprachfachkraft, Musikpädagog*in und Kindheitspädagog*in unterstützt die Familien bei verschiedenen Herausforderungen.

Im Haus sind verschiedene Angebote installiert, bei denen die Eltern die Möglichkeit bekommen, sich untereinander auszutauschen, zu vernetzen und eigene

Fallportrait

Ressourcen einzubringen. Es gibt zum Beispiel Familien-nachmittage in den Gruppen und ein Familiencafé für das gesamte KiTZ. Aber auch bei Angeboten, die für den ganzen Stadtteil geöffnet sind, wie der Upcycling Werkstatt oder der Eltern-Kind-Spielgruppe, ist Raum für die Bedürfnisse der Familien. Das KiTZ reflektiert regelmäßig die Rahmenbedingungen der Angebote, wie beispielsweise die Uhrzeit oder die Notwendigkeit einer Kinderbetreuung, um die Eltern mit passenden Angeboten zu erreichen. Auch die Angebotsstruktur wird regelmäßig reflektiert. Die Upcycling Werkstatt, zur Weiterverwendung von Textilien, entstand aus dem Interesse der Hortkinder an der *Fridays for future*-Bewegung. Das Interesse am Thema Nachhaltigkeit und somit am Reparieren und Umgestalten alter Kleidungsstücke wird aktuell in diesem wöchentlichen Angebot aufgegriffen.

Zusätzlich zu der Willkommenskultur und den Angeboten für alle Familien im KiTZ, begleiten wir Familien mit höherem Beratungsbedarf individuell. An den jeweiligen Bedürfnissen der Familie orientiert, kann diese Begleitung

von intensiven Gesprächen bis zur Unterstützung bei Ämtergängen und dem Ausfüllen von Formularen reichen. In manchen Fällen reicht eine kurzfristige Unterstützung, andere Familien werden langfristig begleitet. Ein weiteres individuelles Angebot für unsere Familien sind Hausbesuche, die von zwei Fachkräften durchgeführt werden und auf Wunsch der Familien ein Entwicklungsgespräch ersetzen können. Die Familien geben auf diese Weise einen intensiven Einblick in ihr Familienleben und die Fachkraft erfährt viel über die Lebensumstände.

Die Arbeit mit den Familien im KiTZ ist ein Prozess, bei dem sich das gesamte Team ständig weiterentwickelt. Die Strukturen unserer Familien und des Teams, aber auch der Rahmenbedingungen verändern sich ständig. Sich dabei immer wieder eine dialogische Haltung bewusst zu machen und sich selber zu reflektieren ist eine Gemeinschaftsleistung des gesamten Teams, die durch einen regelmäßigen Austausch, eine gute Kommunikationsstruktur und eine offene Haltung möglich wird.



Nachhaltig- keit

4.7

KinderTagesZentren sind seit 1990 ein wichtiger Bestandteil des Münchner Angebotes für Kinder und Familien. Grundsätzlich sind KinderTagesZentren, analog zu anderen Formen der Kindertagesbetreuung, im Rahmen des § 22 und des § 45 SGB VIII und im Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz gesetzlich verankert.

Die niederschwellige Förderung von Kindern aus bildungsbeziehungsweise sozial benachteiligten Familien, sowie die Unterstützung und Stärkung dieser Familien bildet dabei den konzeptionellen Schwerpunkt der KinderTagesZentren. Diese grundlegende Ausrichtung soll den Kindern einen frühzeitigen Zugang zur institutionellen Kindertagesbetreuung ermöglichen und sie und ihre Familien in einer möglichst frühen Familienphase erreichen. Auch zukünftig wird von der Landeshauptstadt München die Planung weiterer KinderTagesZentren im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeplanung verfolgt.

Dafür wird die Verankerung der Angebote in den kommunalen Strukturen und in politischen Prozessen systematisch weiterentwickelt. Die betrifft beispielsweise eine sozialräumliche Ausrichtung im Rahmen der kommunalen Bedarfsplanung beziehungsweise Jugendhilfeplanung oder die Vernetzung in die münchener Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Kapitel 4.2).

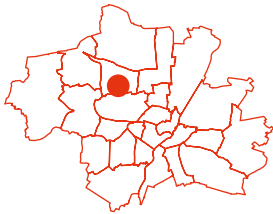
Auf der operativen Ebene der Praxis der Münchner KinderTagesZentren hat sich gezeigt, dass diese Ziele im Sinne einer nachhaltigen Verankerung dann umgesetzt werden können, wenn die folgenden Aspekte Berücksichtigung finden.²⁵

- **Ziele und Kontexte definieren:** Nachhaltigkeit zeigt sich wesentlich in der *frühzeitigen* Erfassung der Bedarfe und der darauf gerichteten *rechtzeitigen* Definition von Zielen. Dafür werden an den sozialen Kontext angepasste Methoden der Sozialraumanalyse angewendet, die möglichst genau die bestehenden lokalen Bedarfe der Akteur*innen in Handlungsaufträge für die KinderTagesZentren übersetzen (vgl. Kapitel 3.1). Dieser Prozess ist dynamisch und wird deshalb kontinuierlich fortgeschrieben.
- **Maßnahmen verankern:** Erfolgreiche Maßnahmen von KinderTagesZentren werden als Arbeitsprinzipien konzeptionell und organisational festgehalten. Für eine nachhaltige Entwicklung von weiteren KinderTagesZentren beziehungsweise zur Weiterentwicklung bestehender KinderTagesZentren bedarf es der fachlich begleiteten Organisations- und Teamentwicklung beziehungsweise der Fachberatung.
- **Akteur*innen und Personal (weiter-)qualifizieren:** Neben der Möglichkeit für pädagogische Fachkräfte sich regelmäßig über die operative Praxis auszutauschen und diese zu reflektieren werden systematisch spezifische Angebote der Fort- und Weiterbildung für sowohl das pädagogische Personal als auch andere relevante Akteur*innen im Sozialraum angeboten. Die konkreten Qualifizierungsbedarfe werden in regelmäßigen Abständen erhoben und auf dieser Grundlage passgenaue Angebote für KinderTagesZentren zu entwickeln.
- Die **Qualifizierungsbedarfe der KiTZ-Standorte** werden durch die Abteilung Fachberatung und Fachplanung im Geschäftsbereich KITA im Vorfeld zu den zweimal jährlich stattfindenden trägerübergreifenden AK-KiTZ (Arbeitskreis) abgefragt und erhoben. Die Ergebnisse werden im AK-KiTZ präsentiert und gemeinsam abgestimmt. Aus dem daraus resultierenden Bedarf wird in enger Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut München ein passgenaues Fortbildungskonzept für die KiTZ-Fachkräfte erstellt. Darüber hinaus bietet die Abteilung Fachberatung und Fachplanung Beratung für alle KiTZ-Einrichtungen zu individuellen Fragestellungen im Rahmen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans und zu Fragen der Hygiene und Gesundheit an. Je nach individuellem Bedarf wird diese in Form von Teamberatungen, Einzelberatung oder Klausurtagen angeboten. Bei Bedarf wird ein Konzept zur Weiterqualifizierung von ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen in Rücksprache mit dem Kommunalen Bildungsmanagement der LH München entwickelt.
- **Vernetzung weiterentwickeln:** Ein wichtiger Beitrag für Nachhaltigkeit ist die Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte der KinderTagesZentren trägerübergreifend und stadtweit. Daraus können weitere Synergien, wie zum Beispiel die Nutzung von Räumen oder die (Neu-) Bewertung bestehender Kooperationen sein. Hierfür bedarf es personeller Ressourcen zur Koordination und fachlichen Begleitung.
- **Nutzen darstellen:** KinderTagesZentren sind im Sozialraum und darüber hinaus dann nachhaltig, wenn sie ihren Nutzen und Mehrwert gegenüber ihren Anspruchsberechtigten und Interessengruppen herausstellen. Das können Kinder und Familien sein (vgl. Kapitel 4.1). aber auch Verantwortliche in der Steuerung und Politik (*Social Return of Invest*). Dazu bedarf es der systematischen Erfassung von Daten und der Evaluation der Maßnahmen. Diese werden in regelmäßigen Abständen durch die Landeshauptstadt München erhoben und ausgewertet.

²⁵ Dies sind Ergebnisse aus der Arbeitsgruppe *Nachhaltigkeit* sowie aus dem Zwischenworkshop unter Beteiligung aller am Prozess der Weiterentwicklung der vorliegenden Rahmenkonzeption beteiligten Akteur*innen.

→ Einladung und Bindung an Themenelternabende

KinderTagesZentrum
Nanga-Parbat-Straße 105



Trägerschaft

Landeshaupt München
Referat für Bildung und Sport
Geschäftsbereich KITA

Anzahl der betreuten Kinder

100 Kinder insgesamt
50 → U6 50 → U13

Team

- 1 Leitung (Vollzeit)
- 1 Stellvertretende Leitung (Vollzeit)
- 2 Fachkräfte (Vollzeit)
- 2 Fachkräfte (Teilzeit)
- 2 Ergänzungskräfte (Vollzeit)
- 3 Ergänzungskräfte (Teilzeit)
- 1 Fachkraft für familienintegrative und stadtteilorientierte Arbeit (Vollzeit)
- 1 Interkulturelle Erzieher*innen (Teilzeit)
- 1 Sprachfachkraft

Zielsetzung

- Niederschwellige, nachhaltige Familienbildung, die an die Regelstruktur *Kindertageseinrichtung* angebunden ist
- Akteur*innen aus dem Sozialraum möglichst nachhaltig für die KiTZ-Angebote zu interessieren

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

- KiTZe trägerübergreifend im nahen Sozialraum
- Institutionen im nahe gelegenen Sozialraum, die die jeweilige Zielgruppe haben beziehungsweise als Multiplikator*innen dienen können (Kitas, Jugendtreffs, Schule, Nachbarschaftstreff ...)
- REGSAM

Besonderheiten

- In direkter Wohnumgebung befindet sich ein weiteres KiTZ
- KiTZ ist ein Teil eines *Schulcampus* mit Tagesheim und Grundschule

Fallportrait

Es ist Ziel des KiTZ Nanga-Parbat-Straße eine niederschwellige, nachhaltige Familienbildung weiterzuentwickeln, die an die Regelstruktur *Kindertageseinrichtung* angegliedert ist und damit neben einer nachhaltigen Anbindung von Akteur*innen, die dem KiTZ bereits bekannt sind, auch bislang nicht erreichte Akteur*innen aus dem Sozialraum für die KiTZ-Angebote zu interessieren. Insofern ist die Nachhaltigkeit im Rahmen der Familienbildung, die konzeptionell ein wesentlicher Bestandteil der KiTZ-Arbeit ist, ein wichtiges Ziel in der täglichen pädagogischen Arbeit. Um eine Nachhaltigkeit, sowohl bei den Familien in den KiTZen selbst, als auch bei diesen im Sozialraum anzustreben, hat sich eine trägerübergreifende, regionale KiTZ-Arbeitsgruppe gebildet. Diese setzt sich aktuell aus drei KiTZen zusammen: AWO KiTZ, Diakonie Oberbayern KiTZ, sowie einem städtischen KiTZ. Diese Arbeitsgruppe trifft sich in regelmäßigen Abständen zum fachlichen Austausch, zur Planung und Evaluation der Angebote, sowie zur Reflexion der gesetzten Jahresziele. Die Umsetzung des Ziels *Nachhaltigkeit der Familienbildung/Elternbildung* wird an folgendem Beispiel verdeutlicht.

Regelmäßig finden gemeinsame Themenelternabende in Kooperation statt. Die möglichen Inhalte werden in den jeweiligen Einrichtungen zur Abstimmung gebracht, wobei verschiedene Methoden der Beteiligung Anwendung finden. Das eine KiTZ nutzt als Kommunikationsweg das Versenden von Emails mit einer Online-Abstimmungsmöglichkeit, das andere KiTZ bewirbt die Themen gezielt und im persönlichen Kontakt zum Beispiel in einem Elterncafé, so dass möglichst niederschwellig die Inhalte der Veranstaltung dargestellt werden können. Eltern haben anhand einer im Eingangsbereich aufgestellten Flipchart die Möglichkeit ihre jeweiligen thematischen Präferenzen zu benennen, die mittels eines Punktesystems erfasst werden und daraus das Thema des nächsten Elternabends hervorgeht.

Die Abstimmungsergebnisse werden nach Ende einer Frist in der nächsten KiTZ-Regio Arbeitsgruppe – einem regelmäßig tagenden Gremium als Zusammenschluss der drei trägerübergreifenden KiTZe, die sich im selben

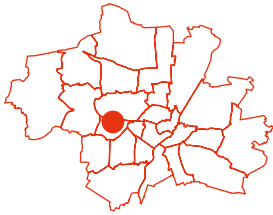
Sozialraum befinden – diskutiert und besprochen. Dabei ist es Ziel, möglichst viele Eltern zu erreichen, so dass unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden können, wie zum Beispiel die aktuellen Situationen der Familien, ihr Sprachverständnis sowie passgenaue Methode der Vermittlung der Inhalt. Die Einladungen werden nicht nur in den KiTZen verteilt, sondern auch an die jeweiligen Kooperationspartner*innen beziehungsweise Einrichtungen aus dem Stadtteil mit Hilfe eines Email-Verteilers sowie auf persönlichem Weg weitergeleitet.

Ein wesentlicher Faktor bei der Bewerbung der Angebote sind die Eltern, die bereits in der Einrichtung sind. Diese sind besonders wichtige Multiplikator*innen für die Familienbildungsangebote. Gerade für einen niederschweligen Zugang ist der persönliche Kontakt, sowie die persönliche Werbung von beispielsweise *Mutter zu Mutter* besonders effektiv, da eine Mutter, die bereits ihr Kind im KiTZ hat, nicht nur die bloße Information über das Angebot weitergeben kann, sondern auch eine Bewertung über ihren persönlichen Nutzen dieses Angebots. Wenn sie begeistert über die Aktionen und die Einrichtung berichtet, weil sie bereits positive Erfahrungen damit gemacht hat, wird sie diese Begeisterung auch an andere weitertragen können. Diese Methode ist besonders nachhaltig, weil sie wie ein Schneeball funktioniert und auf unterschiedlichen Ebenen und für verschiedenste Angebotsformen angewendet werden kann.

Mit Hilfe dieser Methodik sollen die Familien aus dem nahe gelegenen Sozialraum angesprochen werden, die nicht bereits in den KiTZen oder in Form eines anderen Kita-Platz in das System der Kindertageseinrichtung eingebunden sind. Diese Vorgehensweise hat sich sehr gut etabliert und wird auch für weitere Stadtteilangebote genutzt. Je nach Bedarf und Anmeldung werden auch Räumlichkeiten außerhalb eines KiTZ genutzt, wie zum Beispiel die Eingangshalle der Grundschule oder die Cafeteria des Alten- und Servicezentrums. Schließlich sind dies wichtige Kooperationspartner*innen, da sie direkt mit den jeweiligen Einrichtungen verbunden sind und die dieselben Interessen verfolgen.

→ Ausleihangebot

KinderTagesZentrum Laim



Trägerschaft

Kinderschutzbund München

Anzahl der betreuten Kinder

70 Kinder insgesamt
30 → durch Platzsharing
40 → Altersgemischt

Zielsetzung

Ziel ist es, möglichst viele Akteur*innen im Sozialraum für die KiTZ-Angebote zu interessieren.

Kooperationspartner*innen und Netzwerke

Familien und Anwohner*innen des Stadtteils

Besonderheiten

→ Kleine Einrichtung
→ erstes KiTZ in München
→ seit langem im Stadtteil verankert

Das Leitmotiv des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB) lautet bei all seinen Angeboten: *Was brauchen Kinder, um glücklich aufzuwachsen?* Dabei beschäftigt uns die Frage, was wir dafür tun können, dass aus ihnen ausgeglichene, fröhliche und verantwortungsbewusste Menschen werden. So wollen wir auch in unserem KiTZ-Laim mit Eltern und *Bedürftigen* gemeinsam an den besten Lösungen für die ganze Familie arbeiten. Mit Blick auf eine nachhaltige Strategie, die einen Beitrag dazu leisten soll, dass die Unterstützungsangebote für Eltern an die Regelstruktur Kita angebunden sind, bieten wir eine Reihe von niederschwelligen Angeboten an.

Ein solches niederschwellige Angebot ist zum Beispiel unser Ausleihangebot, das sich dezidiert an spezifische Bedarfe von Eltern und anderen Akteur*innen aus dem Sozialraum wendet. Nach telefonischer Absprache können alle Personen aus dem Sozialraum und darüber hinaus für eine bestimmte Zeit kostenfrei im KiTZ-Laim Autokindersitze, Hochstühle, Bücher, Spiele oder Kinderwagen ausleihen. Dieses wird oft genutzt, wenn Familien Besuch erhalten oder die finanzielle Situation der Familie materielle Unterstützung nötig macht.

Dabei ist es Aufgabe des KiTZ neben der bereits erfolgten unmittelbaren Unterstützung durch die Nutzung des Angebotes, den Kontakt zu den betroffenen zu intensivieren und eine Vertrauensebene zu schaffen. Oftmals entsteht hierdurch (erst) die Möglichkeit, auf die weiteren Angebote des KiTZ aufmerksam zu machen und die betroffenen Personen dazu zu ermutigen diese auch zu nutzen.

Von besonderer Bedeutung ist es dabei, dass ein*e dauerhafte*r persönliche*r Ansprechpartner*in vorhanden ist, der*die die familiäre Situation der Betroffenen genauer kennenlernt, um sie so auch nachhaltig begleiten zu können. Dadurch können Ängste bei den Betroffenen abgebaut und kreative Lösungen bei Problemen gefunden werden: Eine zentrale Voraussetzung für eine zielgerichtete Unterstützung. Durch diese alltagsnahen Hilfen können Probleme frühzeitig erkannt und präventiv bearbeitet werden. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, noch nicht hinreichend bekannte Bedarfe – gerade auch von Personengruppen, die bislang nicht oder unzureichend an die KiTZ-Angebote angebunden sind – niedrigschwellig zu erfassen und diese durch Facharbeitskreise an die entsprechenden Träger*innen der Verwaltung und/oder die kommunale Politik weiterzuleiten. Oftmals können dadurch hohe Folgekosten vermieden werden.

Fallportrait



5. Strukturbedingungen und Fördergrundsätze

Die zentrale Fördergrundlage für die Münchner KinderTagesZentren (KiTZ) ist der Stadtratsbeschluss aus dem Jahr 2010. Dort wurde der Auftrag erteilt, das Angebot KiTZ zu etablieren und bedarfsgerecht auszubauen. Fachliche Grundlage bildet seitdem die in diesem Kontext verabschiedete Rahmenkonzeption, die mit der vorliegenden Weiterentwicklung der Rahmenkonzeptionen eine Aktualisierung und Präzisierung erhalten hat.

Damit werden einheitliche Qualitätsstandards für alle Kindertageseinrichtungen, die nach dem KiTZ Konzept arbeiten, transparent gemacht und ihre Einhaltung sichergestellt, um die hierfür vorgesehene zusätzliche Förderung im Rahmen der Münchner Förderformel (MFF) zu erhalten. Dies ist in einem Stadtratsbeschluss zur

Verstetigung und Präzisierung der Finanzierung für KinderTagesZentren im Jahr 2018 verabschiedet und die *KiTZ-Basiskriterien* als Fördergrundlage und die *Profilbildenden Angebote* als Maßnahmenkatalog beschlossen worden²⁶. Um die kommunale KiTZ-Förderung zu erhalten, sind die Träger verpflichtet, die Basiskriterien in der Konzeption, der Sozialraumorientierung, Kooperation und Vernetzung, den Angeboten und Projekten sowie der familienintegrativen Arbeit umzusetzen. Der bedarfsgerechte und strukturierte Ausbau von KiTZ soll auch weiterhin sichergestellt werden.

²⁶ ris-muenchen.de/RII/RII/ris_vorlagen_dokumente.jsp?risid=5074372

Literatur

- Abendroth, Sonja; Hoef, Maïke & Albers, Timm** (2017): Leitfaden zum Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin, Ramboll Management Consulting GmbH.
- Abendroth, Sonja; Hoef, Maïke & Albers, Timm** (2019): Netzwerkarbeit: Einblicke in die Umsetzung des Bundesprogramms *Kita-Einstieg*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin, Ramboll Management Consulting GmbH.
- Ahnert, Lieselotte** (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Bildung und Betreuung von Kindern unter sechs Jahren, München, DJI, S. 9–54.
- Anders, Yvonne** (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237–275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld, wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) mit Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG)** (2005): Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). München.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) & Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)** (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 7. Aufl., München.
- Beck, Norbert** (2015): Jugendhilfebedarf nach (teil-)stationärer kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlung, in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43, 6, S. 443–453.
- Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele & Aselmeier, Maïke** (2015): Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung? Studie im Auftrag der GEW Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.) (2018): Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme. Gütersloh.
- Bertram, Hans** (Hrsg.) (2013): Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- Betz, Tanja** (2011): Zwei Welten – Interethische Kindheit zwischen Familie und Grundschule, in: Andreas Lange & Margret Xyländer (Hrsg.). Bildungswelt Familie, Weinheim und München, Juventa, S. 267–295.
- Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina** (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Zusammenfassung. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja & Cloos, Peter** (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession, Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Betz, Tanja & Eunicke, Nicoletta** (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne, in: Frühe Bildung 6, S. 3–9. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000295> (letzte Abfrage 15.04.2020)
- Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena & Neumann Sascha** (Hrsg.) (2018): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Beltz Juventa.
- BKK** (2013): BKK Gesundheitsreport 2013. Gesundheit in Bewegung. Berlin, Bundesverband BKK.
- Blaschke-Nacac, Gerald & Thömer, Uta** (2019): Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik, in: Cornelia Dietrich; Ursula Stenger & Claus Stieve (Hrsg.). Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim, Beltz Verlag, S. 35–45.
- Bleckmann, Peter & Durdel, Anja** (2009a): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung, in: Peter Bleckmann & Anja Durdel (Hrsg.). Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, Springer VS, S. 11–16.
- Bollig, Sabine** (2013): Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt. Ethnographische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Untersuchungen. Verfügbar unter: <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/21055> (letzte Abfrage: 21.03.2020)
- Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian & Mohn, Bina** (2015): Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken. Berlin, Dohrmann Verlag.
- Bollig, Sabine; Neumann, Sascha; Betz, Tanja & Joos, Magdalena** (2018): Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft, in: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.). Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim, Beltz Juventa, S. 7–21.
- Böhnisch, Lothar** (2010): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit, in: Werner Thole (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 3. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, S. 219–233.
- Bradna, Monika** (2012): Anspruch und Wirklichkeit der Familienbildung – ein Spannungsfeld (?), in: Bertelsmann-Stiftung: Tagungsband zur interdisziplinären Nachwuchswissenschaftler-tagung der Bertelsmann-Stiftung am 14. und 15. November 2012 in Berlin, Gütersloh, S. 164–176.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)** (2017): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Berlin, Bundesanzeiger-Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2017a): Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin, Ramboll Management Consulting GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2017b): Leitfaden zur Projektsteuerung. Berlin, Ramboll Management Consulting GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2019): Kriterienkatalog zur Ausgestaltung der Konzeption im Bundesprogramm *Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung*. Berlin, Ramboll Management Consulting GmbH.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung** (Hrsg.) (2016): Drogen- und Suchtbericht. Berlin.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG)** (2013): Beschluss der 2. Kammer des Zweiten Senats vom 05. Juli 2013. In dem Verfahren über Verfassungsbeschwerde – 2BvR 708/12- Rn. (1–48). Verfügbar unter: http://www.bverfg.de/e/rk20130705_2bvr070812.html (letzte Abfrage: 15.04.2020).
- Cloos, Peter, Gerstenberg, Frauke; Krähnert, Isabelle** (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim & Basel, Beltz Juventa.
- Cloos, Peter; Krähnert, Isabell & Zehbe, Katja** (2020): Spannungsfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Ein kritischer Blick auf Hoffnungen und Dilemmata, in: Peter Cloos; Bernhard Kalicki; Betina Lamm & Birgit Leyendecker (Hrsg.). Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder GmbH, S. 39–51.
- Corsaro, William A.** (2015): The Sociology of Childhood. Bloomington.
- Dederich, Markus** (2016): Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion, in: Ursula Stenger; Doris Edelmann; David Nolte & Marc Schulz (Hrsg.). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 73–84.

Deutscher Kinderschutzbund München e.V. (DKSB) (2019): KinderTageszentrum Laim. Unsere Konzeption der altersgemischten Kinderbetreuung und stadtteilorientierten Angebote. München.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. (2019): Verschlossene Türen. Eine Untersuchung zu Einkommensungleichheit und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Berlin.

Diakonie Jugendhilfe Oberbayern (Diakonie JH OBB) (2020a): Kindertagesbetreuung in der Landeshauptstadt und dem Landkreis München. Bad Aibling, Diakonisches Werk des Evang. Luth.-Dekanatsbezirks Rosenheim e.V. Verfügbar unter: <https://www.jugendhilfe-oberbayern.de/ueber-uns/wo-sie-uns-finden/kitas-muenchen/> (letzte Abfrage: 10.04.2020).

Diakonie Jugendhilfe Oberbayern (Diakonie JH OBB) (2020b): Konzeption Kindertageszentrum Reinmarplatz. Bad Aibling, Diakonisches Werk des Evang. Luth.-Dekanatsbezirks Rosenheim e.V. Verfügbar unter: http://www.jugendhilfe-oberbayern.de/fileadmin/dateien/bilder/bereiche_orga/gs_m/ep_m/KITZ_Reinmarplatz/2016-06_Konzeption_KITZ-Reinmarplatz.pdf (letzte Abfrage: 10.04.2020).

Dollase, Rainer (2015): Gruppen im Elementarbereich. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. München, Deutsches Jugendinstitut e.V.

Erler, Wolfgang & Jaeckel, Monika (2002): Zwischenbericht zum Projekt: Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion für Familien ausländischer Herkunft. Ein innovativer Ansatz der Familienbildung. München, DJI.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl., Wiesbaden, Springer VS.

Fischer, Jörg (2016): Gelingendes Netzwerkhandeln im professionellen Alltag, in: Bettina Suthues (Hrsg.), Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potenziale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune, S. 9–12.

Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen & Schoyerer, Gabriel (2019): Professionalität als empirische Kategorie. Zur praktischen Bearbeitung von *Familienähnlichkeit* in der Kindertagespflege, in: Carola Frank; Margarete Jooß-Weinbach; Steffen Loick Molina & Gabriel Schoyerer (Hrsg.). Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge, Weinheim und Basel, Beltz Juventa, S. 101–123.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Lorenz, Friederike-Lea; Tinius, Claudia & Sippel, Melanie (2013): Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen, in: Frühe Bildung, 2, 2, S. 59–71.

Gambaro, Ludovica; Neidhöfer, Guido & Spieß, Christa Katharina (2019): Kita-Besuch von Kindern aus nach Deutschland geflüchteten Familien verbessert Integration ihrer Mütter, in: DIW Wochenbericht, 44, S. 805–813.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2014): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln, 8. Aufl.

Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2001): Lebensweltorientierung, in: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied: Luchterhand, S. 1136–1149.

Hans-Böckler-Stiftung (2020): WSI Verteilungsmonitor. Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.wsi.de/de/wsi-verteilungsmonitor-14559.htm> (letzte Abfrage: 25.03.2020.).

Hinte, Wolfgang (2006): Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts *Sozialraumorientierung* (Einleitung), in: Wolfgang Budde, Frank Früchtel & Wolfgang Hinte (Hrsg.), Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–24.

Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung, in: Peter Cloos; Katja Koch; Claudia Mähler (Hrsg.). Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit, Weinheim Basel, Beltz Juventa Verlag, S. 43–57.

Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München, Beltz Juventa Verlag.

Honig, Michael-Sebastian; Neumann, Sascha; Schnoor, Oliver & Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nichtfamiliärer Kleinkindererziehung. Walferdange.

Hölling, Heike; Schlack, Robert; Petermann, Franz; Ravens-Sieberer, Ulrike & Mauz, Elvira (2014): Psychische Auffälligkeiten und Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012), in: Bundesgesundheitsblatt, 57, S. 807–819.

Hubert, Sandra; Berngruber, Anne & Alt, Christian (2015): Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige: Elternbedarfe und ihre Determinanten. Befunde der ersten drei Erhebungswellen der DJI-Länderstudien (2012–2014). München, Deutsches Jugendinstitut e.V.

Jessen, Jonas; Schmitz, Sophia; Spieß, Christa Katharina & Waights, Sevrin (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab, in: DIW Wochenbericht, 38, S. 803–813.

Jessen, Jonas; Spieß, Christa Katharina; Waights, Sevrin & Judy, Andrew (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig, in: DIW Wochenbericht, 14, S. 267–275.

Joos, Magdalena (2018): *Gute Kindheit* als Herstellungsleistung in geteilter Verantwortung. Konstruktionen *guter Kindheit* in der Kinder- und Jugendberichterstattung in Deutschland, in: Tanja Betz; Sabine Bollig; Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.). Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim, Beltz Juventa, S. 30–48.

Jurczyk, Karin & Klinkhardt, Josefine (2014): Vater, Mutter, Kind? Acht Trends in Familien, die Politik heute kennen sollte. 2. Aufl., Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.

Kaiser, Lena Sophie & Spieß, Janina (2018): Didaktik von Gruppenprozessen – Wie Kinder in Gruppen lernen, in: Norbert Neuß (Hrsg.). Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten, Berlin, Cornelsen, S. 45–57.

Kalicki, Bernhard (2020): Die wechselseitigen Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit, in: Peter Cloos; Bernhard Kalicki; Bettina Lamm; Birgit Leyendecker (Hrsg.): Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien, Freiburg, Basel, Wien, Herder Verlag, S. 26–38.

Karakayali, Juliane & Zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen, in: subUrban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 1, 2, S. 61–78.

Kärtner, Joscha (2019): Kind, Kindheit und Entwicklung in der Entwicklungspsychologie, in: Cornelia Dietrich; Ursula Stenger & Claus Stieve (Hrsg.). Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim, Beltz Verlag, S. 29–34.

Kašćák, Ondrej & Pupala, Branislav (2013): Auf dem Wege zum *normalen* Superkind, in: Helga Kelle & Johanna Mierendorff (Hrsg.). Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 178–194.

Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe, in: Helga Kelle & Johanna Mierendorff (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 15–37.

Keller, Heidi (2007): Cultures of infancy. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin, Springer Medizin Verlag.

Keller, Heidi & Kärtner, Joscha (2013): Die untrennbare Allianz von Entwicklung und Kultur, in: Lieselotte Ahnert (Hrsg.). Theorien in der Entwicklungspsychologie, Heidelberg, Springer-Verlag, S. 502–519.

Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian (2010). Sozialraum. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.

Kleve, Heiko (2004): Sozialraumorientierung. Systemische Begründungen für ein klassisches und innovatives Konzept der Sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit: Konzepte Sozialraumorientierung, 3, S. 12–22.

Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2007). Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau, 47, 1, S. 3–25.

Krinninger, Dominik (2019): Was sollen und was müssen Familien? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf gesellschaftliche Normierungen und auf immanente normative Strukturen der Familie, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95, 3, S. 349–362.

Kuger, Susanne & Peter, Frauke (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was die Kita leisten kann, in: DJI Impulse, 1, S. 12–18.

Landeshauptstadt München (2010): Die Rahmenkonzeption für Kindertageszentren der Landeshauptstadt München. Ein sozialraumorientiertes Konzept zur koproduktiven und kooperativen Vernetzung von Kindertagesbetreuung, präventiven Angeboten der Jugendhilfe und Familienbildung in München. München, LHM.

Landeshauptstadt München (2016): Münchner Stadtteilstudie. Referat für Stadtplanung und Bauordnung. Fortschreibung 2015, München.

Landeshauptstadt München (2016): *Perspektive Kita 2020*. Referat für Bildung und Sport, München.

Landeshauptstadt München (2017): Trägerkonzeption der Kindertageseinrichtungen im Städtischen Träger. München.

Landeshauptstadt München (2017a): Der Münchner Armutsbericht 2017. München.

Landeshauptstadt München (2017b): Familienbildung in München. Unterstützung und Prävention von Anfang an: Familien und Elternkompetenz stärken. München.

Landeshauptstadt München (2018a): Kurzinformation Familie. Aktuelle Daten zu Familien in München und relevante Forschungstrends. München.

Landeshauptstadt München (2018b): Basisstandards zur inklusiven Bildung, Erziehung und Betreuung in den städtischen Häusern für Kinder, Kindergärten und Horten. München.

Landeshauptstadt München (2019): Münchner Bildungsbericht 2019. München.

Laubstein, Claudia; Holz, Gerda & Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Lenz, Albert & Brockmann, Eva (2013): Kinder psychisch kranker Eltern stärken. Göttingen, Hogrefe Verlag.

Liegle, Ludwig (2007): Was bringt die erweiterte Altersmischung in Tageseinrichtungen für Kinder? in: Neue Praxis, 37, S. 585–600.

Meiner-Teubner, Christiane; Stolarova, Margarita & Tabel, Agathe (2018): Stellungnahme zur Kleinen Anfrage der Abgeordneten Waldemar Herdt, Nicole Höchst, Götz Frömming und der Fraktion der AfD vom 18. Mai 2018. München.

Melhuish, Edward; Erekly-Stevens, Katharina; Petrogiannis, Konstantinos; Ariescu, Anamaria; Penderi, Efthymia, Rentzou, Konstantina; Tawell, Alice; Slot, Pauline; Broekhuizen, Martine & Leseman, Paul (2015): A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. Utrecht.

Messerschmidt, Astrid (2013): Bildungspolitische Normalisierungen – pädagogische Mittäterschaften und Bewegungen in Widersprüchlichkeiten, in: Thorsten Fuchs; May Jehle & Sabine Krause (Hrsg.). Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III, Würzburg, Königshausen und Neumann, S. 157–174.

Meusel, Sarah; Abendroth, Sonja; Hoeft, Maike & Albers, Timm (2019): Leitfaden zur Gestaltung von Zugängen. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin, Ramboll Management Consulting GmbH.

Meyer, Sarah (2017): Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung, in: Ursula Stenger; Doris Edelmann; David Nolte & Marc Schulz (Hrsg.). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weinheim Basel, Beltz-Juventa, S. 149–167.

Michel, Andrea & Sattler, Tina (2007): Was Kinder und Jugendliche stark macht – Resilienz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift, in: Themenheft: Resilienz, Ressourcen, Schutzfaktoren – Kinder, Eltern und Familien stärken, 10, 1, S. 90–108.

Mierendorff, Johanna (2013): Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 58–72.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) als Koordinierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2014): Bundesinitiative Frühe Hilfen – Zwischenbericht 2014, Köln.

Neumann, Sascha & Hekel, Nicole (2017): Partizipation. Ein vielseitiges Konzept, in: Mercator Magazin, 2, 17, S. 37–40.

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (2019): Ressourcen- und Lösungsorientierung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin.

Niesel, Renate & Wertfein, Monika (2010): Wie die erweiterte Altersmischung gelingen kann, in: Fabienne Becker-Stoll; Julia Berkic & Bernhard Kalicki (Hrsg.). Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren, Berlin, Cornelsen Scriptor, S. 149–158.

OECD (2017): PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being. Paris, OECD Publishing.

Pluto, Liane & Van Santen, Eric (2019): Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zur Inklusion? Empirische Befunde zu Stand, Voraussetzungen und Barrieren, in: Cornelia Dietrich, Ursula Stenger, Claus Stieve (Hrsg.). Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 199–218.

Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist *semi* an traditionellen Frauenberufen?, in: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, S. 276–302.

Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 4, S. 439–453.

Rauschenbach, Thomas (2011): Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung, in: Svendy Wittmann; Thomas Rauschenbach & Hans Rudolf Leu (Hrsg.). Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien, Weinheim und München, Juventa, S. 160–172.

Rauschenbach, Thomas & Bien, Walter (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland: AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim Basel, Beltz Juventa.

Regel, Gerhard & Ahrens, Sonja (2016): Offene Arbeit in der Kita. Freiburg, Herder.

Regner, Michael & Schubert-Suffrian Franziska (2018). Partizipation in der Kita. Freiburg, Herder.

Roßbach, Hans-Günther; Sechtig, Jutta & Schmidt, Thilo (2012): Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen, in: Werner Thole (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, S. 461–467.

Sacher, Werner (2013): *Schwererreichbarkeit* – Eine unüberwindbare Grenze der Elternarbeit?, in: Pädagogik, 65, 5, S. 6–12.

Santen van, Eric & Seckinger Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: DJI.

Schäfers, Bernhard (2016): Die soziale Gruppe, in: Herman Korte & Bernhard Schäfers (Hrsg.). Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie, 9. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, S. 153–172.

Schober, Pia Sophia; Spiess, Katharina Christa & Stahl, Juliane (2017): Parental Socio-Economic Status and Childcare Quality: Early Inequalities in Educational Opportunity?, in: Early Childhood Research Quarterly, 44, S. 304–317.

Schoyerer, Gabriel; Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete & Loick Molina, Steffen (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Weinheim, Beltz Juventa.

- Schoyerer, Gabriel & van Santen, Eric** (2015): Early childhood education and care in a context of social heterogeneity and inequality. Empirical notes on an interdisciplinary challenge, *Early Years*, DOI: 10.1080/09575146.2015.1075966.
- Schoyerer, Gabriel & Wiesinger, Julia** (2017): Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege* (QualFa). München, Katholische Stiftungshochschule München.
- Schoyerer, Gabriel & Wiesinger, Julia** (2018): Praktiken der Erzeugung von Qualität. Ein analytisch-deskriptiver Blick auf Qualität in der Fachberatung für Kindertagespflege, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4, S. 417–432.
- Schubert-Suffrian, Franziska & Regner, Michael** (2015): Partizipation in Kita und Krippe, in: *Kindergarten heute. Praxis kompakt* (Hrsg.), Freiburg, Herder.
- Schubert, Franz-Christian & Knecht, Alban** (2015): Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick. Verfügbar unter: DOI: 10.13140/RG.2.2.3052771849 (letzte Abfrage: 15.04.2020).
- Schulz, Marc** (2016): Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag, in: *Althans, Birgit & Bilstein, Johannes* (Hrsg.). *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*, Wiesbaden, Springer VS, S. 29–47.
- Schütze, Fritz** (1992): Sozialarbeit als *bescheidene* Profession, in: *Bernd Dewe; Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke* (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen, S. 132–170.
- Schütze, Fritz** (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlegender Aufriß, in: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs und Sozialforschung*, 1, 1, S. 49–96.
- Sommer, Anja & Sechtig, Jutta** (2016): Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten, in: *Frühe Bildung*, 5, S. 13–21.
- Spieß, Katharina Christa** (2017): Early Childhood Education and Care Services and Child Development: Economic perspectives for universal approaches, in: *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, S. 1–14.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)** (2016): *Kampagne Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung*. München.
- Stamm, Margrit** (2013): Das Konzept der Schulfähigkeit – Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung, in: *Margrit Stamm & Doris Edelmann* (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden, Springer VS, S. 273–284.
- Sting, Stephan** (2013): Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit, in: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.). *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 14–26.
- Thiersch, Hans** (2007): Lebensweltorientierte Soziale Beratung, in: *Frank Nestmann; Frank Engel & Ursel Sickendiek* (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder*, 2. Aufl., Tübingen, dgvt Verlag, S. 699–710.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bense, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit** (Hrsg.) (2014): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK). Berlin, Verlag das Netz.
- Van Huizen, Thomas & Plantenga, Janneke** (2018): Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments, in: *Economics of Education Review*, 66, S. 206–222.
- Viernickel, Susanne & Fuchs-Rechlin, Kirsten** (2016): *Fachkraft -Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell*, in: *Susanne Viernickel; Kirsten Fuchs-Rechlin; Petra Strehmel; Christa Preissing; Joachim Bense & Gabriele Haug-Schnabel* (Hrsg.). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*, 3. Aufl., Freiburg, Basel, Wien, Verlag Herder, S. 11–130.
- Vollmer, Julia** (2010): Familienpolitik auf der kommunalen Agenda, in: *Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.). *Demographie konkret – Kommunale Familienpolitik neu gestalten*, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 66–79.
- Von der Beek, Angelika** (o.J.): *Offene Arbeit – Chancen und Grenzen*. Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_vdBeek_2018_offene_Arbeit_ChancenundGrenzen.pdf. (letzte Abfrage: 25.05.2020).
- Von Werthern, Katjuscha** (2020): Elternbeteiligung im Demokratischen Schulentwicklungsprozess, in: *Stefan Thomas; Joseph Rothmaler; Frauke Hildebrandt; Rebecca Budde & Stephanie Pigorsch* (Hrsg.). *Partizipation in der Bildungsforschung*, Weinheim Basel, Beltz Juventa, S. 273–292.
- Walgenbach, Katharina** (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto.
- Walper, Sabine & Riedel, Birgit** (2011): Was Armut ausmacht, in: *DJI Impulse* 92/93, S. 13–15.
- Wertfein, Monika, Müller, Kerstin & Kofler, Anita** (2010): *Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Whitaker, Robert C.; Dearth-Wesley, Tracy & Gooze, Rachel A.** (2015): Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start, in: *Early Childhood Research Quarterly*, 30, S. 57–69.
- Willutzki, Ulrike** (2013): Ressourcenorientierung in der Psychotherapie: Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung, in: *Johannes Schaller & Heike Schemmel* (Hrsg.). *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit*, 2. Aufl., Tübingen, dgvt-Verlag, S. 61–82.
- World Vision Deutschland e.V.** (Hrsg.) (2018): *Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim Basel, Beltz Juventa.

Impressum

Herausgeberin
Landeshauptstadt München
Referat für Bildung und Sport
Kommunikation und Marketing
Landsberger Straße 30
80339 München

Redaktion
KITA – Kommunikation und Marketing
KITA – Fachberatung und Fachplanung

Autor: Prof. Dr. Gabriel Schoyerer
Gestaltung: Fanny Wühr
Stand: September 2020
Auflage: 500 Exemplare
Gedruckt auf FSC-zertifiziertem Papier

Bildnachweis

RBS-Kita

Michael Nagy: Titel, Seite 38/93, 46/45, 50/51, 86/87

photocase.de

bit.it: Seite 66/67
complize: Seite 82/83

shutterstock.com

Alison Hancock: Seite 76/77
Binimin: Titel, Seite 68/69
dotshock: Titel, Seite 58/59
d_odin: Seite 40/41
Miriam Doerr Martin Frommherz: Titel, Seite 92/93
Vyaseleva Elena: Titel, Seite 84/85

stock.adobe.com

artitwpd: Seite 48/49
lenetsnikolai: Seite 90/91
Punyaphat: Seite 60/61
vvoe: Titel, Seite 74/75

Gefördert von



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Frühe Bildung:
Gleiche Chancen



Landeshauptstadt
München
Referat für
Bildung und Sport



