



Leseprobe aus Jares, Sozialraumorientierung in der Kita, ISBN 978-3-7799-7216-7

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7216-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7216-7)

Inhalt

1	Einleitung – Kindheit und Familie wandeln sich	7
2	Veränderte Anforderungen an pädagogische Fachkräfte	8
3	Sozialraumorientierung theoretisch betrachtet	10
3.1	Sozialraumorientierung von Kindertageseinrichtungen im Fachdiskurs	12
3.2	Sozialraumorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe	15
3.3	Räumliche Aneignung von Kindern	16
4	Sozialraumorientierung – ein neuer Ansatz für Kindertageseinrichtungen?	20
4.1	Early Excellence Centre	23
4.2	Familienzentren NRW	25
4.3	Sozialräumlich orientierte Modellprojekte	31
5	Sozialraumorientierte Handlungsstrategien	34
5.1	Die Kita als Sozialraum	36
5.1.1	Erobern des Nahraumes	36
5.1.2	Berücksichtigung der Lebenswelt der Kinder	36
5.1.3	Den Alltag mit den Kindern leben	37
5.2	Die Kita im Sozialraum	38
5.2.1	Die individuelle Eingrenzung des Sozialraumes	38
5.2.2	Kooperation und Vernetzung	39
5.2.3	Zusammenarbeit mit Eltern	40
6	Netzwerkarbeit mit Institutionen im Sozialraum	43
6.1	Mögliche Netzwerkakteure auswählen	44
6.2	Formen der Zusammenarbeit	45
6.3	Aspekte einer erfolgreichen Zusammenarbeit	46
6.4	Auswertung der Zusammenarbeit	50
7	Die pädagogische Arbeit bedarfsorientiert gestalten	52
7.1	Niederschwelligkeit als Prinzip der pädagogischen Arbeit	53
7.2	Bedarfe von Eltern wahrnehmen	55
7.3	Partizipation von Kindern in der Sozialraumarbeit	57

7.3.1	Demokratiebildung im Sozialraum	58
7.3.2	Beteiligungs- und Engagementprojekte	61
8	Praktische Methoden der Sozialraumarbeit	66
8.1	Sozialraumanalyse	66
8.2	Sozialraumerkundung mit Kindern	66
8.3	Die Nadelmethode	70
8.4	Autofotografie	71
8.5	Subjektive Landkarte	72
8.6	Institutionenbefragung	73
8.7	Das Patenprojekt	74
8.8	Das Politiker:innen-Gespräch	75
8.9	Das Bewegungsinterview	76
8.10	Zeitbudgets	77
9	Sozialraumorientierung gemeinsam mit dem Team umsetzen	79
9.1	Sozialräumliche Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkraft	79
9.2	Rolle der Leitung im Prozess der Öffnung	81
9.3	Change-Management Sozialraumorientierung	83
10	Fazit – eine raumsensible Haltung einnehmen	86
	Literatur	88

1 Einleitung – Kindheit und Familie wandeln sich

Man benötigt ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen. Dieses Sprichwort wird häufig genutzt, um zu verdeutlichen, dass die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern keine Aufgabe ist, die „allein“ bewältigt werden kann. Es sagt aus, dass es für die Entwicklung von Kindern einer vielfältigen Umgebung bedarf, an der verschiedene Personen und Institutionen einer Gesellschaft beteiligt sind. Heitkötter et al. (2008, S. 10) formuliert in diesem Kontext, dass „Einrichtungen, in denen die Familie als Ganzes, als Lebenszusammenhang im Zentrum stehen, in denen kinderfördernde und elternunterstützende Angebote gleichermaßen die Basis bilden, in denen für Eltern und Kinder eine anregungsreiche Mitwelt organisiert wird und familienergänzende Leistungen bereitgestellt werden, müssen (die) verloren gegangene Funktion des einstigen „Dorfes substituieren gewissermaßen sekundär sicherstellen“ (Heitkötter et al. 2008, S. 10). Im Zuge dessen hat auch die Kindertageseinrichtung als pädagogischer Ort sich verändert. Kitas, die früher ausschließlich ihren Blick auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern gelegt haben, müssen heute weitreichendere Leistungen erbringen und die Familie und den Nahraum mit in den pädagogischen Alltag einbinden. Kitas erfahren dadurch einen Wandel zu Dienstleistungs- und Familienzentren, die zugänglich für alle Familien im Stadtteil sein sollen. Sie werden zu „Kitas im Sozialen Raum“ (Blankenburg/Rätz-Heinisch 2009). Eine sozialräumliche Ausrichtung wird somit politisch und fachwissenschaftlich als relevant angesehen, in der Praxis fehlt es jedoch an Handlungsleitfäden bezogen auf das sozialräumliche Arbeiten von Kindertageseinrichtungen.

Genau hier setzt das vorliegende Buch an. Es werden die theoretischen Hintergründe von Sozialraumorientierung erläutert und den pädagogischen Fachkräften darauf aufbauend Handlungshinweise gegeben, um Sozialraumarbeit in der Kita zu etablieren und eine professionelle räumliche Haltung zu entwickeln. Methoden der Erschließung des Sozialraumes werden vorgestellt und die verschiedenen Ebenen von Sozialraumarbeit betrachtet. Um auch anschaulich ein Bild von gelungener Sozialraumarbeit zu bekommen, werden sozialräumliche Modellprojekte aufgezeigt.

2 Veränderte Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Ausgehend vom gesellschaftlichen Wandel und den sich damit veränderten Lebensbedingungen müssen die Ressourcen von Familien durch angepasste und niederschwellige Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsangebote gestärkt werden (vgl. Diller/ Schelle 2009, S. 11). Hierfür bedarf es eines kommunal abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung. Durch eine enge Verknüpfung von Kindertageseinrichtungen und weiteren Institutionen im Sozialraum, können Familien umfassend erreicht und passgenau unterstützt werden. Kindertageseinrichtungen eignen sich hier besonders als Anlaufpunkt für Familien, da 91,7% aller Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung in Deutschland besuchen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Der in der Regel mehrjährige Besuch von Kindern einer Kindertageseinrichtung sowie die alltäglichen Begegnungen und der regelmäßige Kontakt mit den Eltern ermöglichen einen intensiven Beziehungsaufbau zwischen Fachkräften und Familien und schaffen zugleich die Basis für einen niederschweligen Zugang zu Familien.

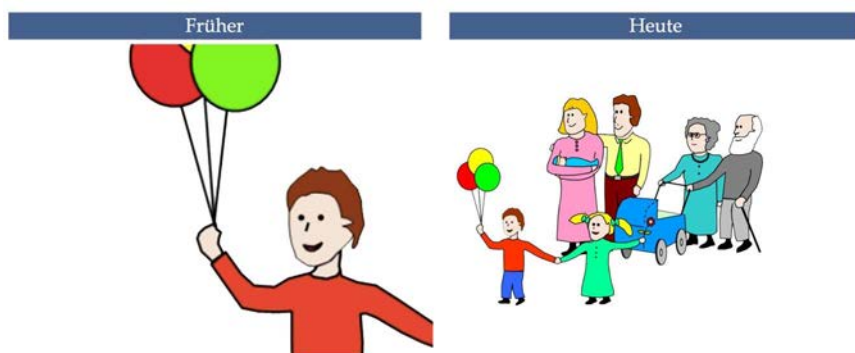


Abbildung 1 Fokus von Kindertageseinrichtungen

Historisch lag der Blick in der Kita auf der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Gruppenkontext und ergänzender Elternarbeit im Sinne von Tür- und Angelgesprächen sowie Entwicklungsgesprächen. Im Blickfeld ist natürlich auch im Zuge des gesellschaftlichen Wandels immer noch das Kind, aber der Blick geht weiterhin auf die Eltern, Geschwister und Großeltern sowie Bewohner:innen des Nahraumes. Der Sozialraum soll quasi miteinbezogen werden in den Alltag der Kindertageseinrichtung. Verbunden damit führen die veränderten Anforderun-

gen an Kindertageseinrichtungen auch zu einer Veränderung des Aufgabenspektrums von den dort tätigen Fachkräften:

Reguläre (Leitungs-)aufgaben

- Planung und Durchführung der pädagogischen Erziehungs- und Bildungsarbeit
- Personalführung (Koordination der Mitarbeiter:innen, Teamgespräche etc.)
- Zusammenarbeit mit Eltern und Elternrat
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Schule, Ausbildungsstätten, Kitas etc.)
- Zusammenarbeit mit dem Träger
- ...

Zusätzliche (Leitungs-)aufgaben

- Öffnung der Tageseinrichtung zum Sozialraum/Einbeziehung des Sozialraums
- Abstimmung des erweiterten Konzeptes mit dem Träger
- Einbindung des Teams in die Weiterentwicklung
- Verstärkte Einbeziehung der Eltern in den pädagogischen Alltag
- Verantwortung für die Initiierung und Durchführung neuer vielfältiger Angebote
- Abstimmung und Organisation des Raumangebotes
- Abstimmungsgespräche und Vereinbarungen mit Kooperationspartnern
- Verstärkte Öffentlichkeitsarbeit
- ...

Hinweis: Die Kindertageseinrichtung ist ein Lern- und Lebensort für Kinder und Familien und im Zentralen geht es um die Trias Arbeit mit den Kindern, Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Vernetzung im Sozialraum.



Abbildung 2 Trias Kita als Lern- und Lebensort

3 Sozialraumorientierung theoretisch betrachtet

Der Handlungsansatz der Sozialraumorientierung findet in der Diskussion der Frühpädagogik bisher wenig Beachtung, wohingegen in der Disziplin der Sozialen Arbeit eine breite Auseinandersetzung mit der Thematik stattfindet.

Hinweis: Bei der Sozialraumorientierung handelt es sich nicht um ein einheitliches, grundlegendes, handlungsleitendes Konzept, sondern vielmehr um einen Handlungsansatz.

Die Debatte, soziale Dienstleistungen am sozialen Raum auszurichten, gewinnt seit den 1990er Jahren steigend an Beachtung. Als „Vorreiter“ sozialraumorientierter Konzepte in Deutschland gelten die Gemeinwesenarbeit sowie die stadtteilbezogene Soziale Arbeit (vgl. Hinte 2002, S. 92), sowie insbesondere das von Hans Thiersch geprägte Konzept der Lebensweltorientierung, welches den Begriff der Alltagsorientierung ablöste. Unter Lebenswelt wird ein „strukturiertes Gefüge ganzheitlicher, räumlicher, zeitlicher und sozialer Bezüge“ begriffen (Thiersch 1993, zit. in Hamburger 2008, S. 137). Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat zum Ziel, Individuen unter der Berücksichtigung ihrer lebensweltlichen Einbindung zu stärken. Der Begriff der Lebenswelt ist subjektbezogen, es steht demnach der Einzelne mit seinen räumlichen und sozialen Bezügen im Fokus der Betrachtung. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat hier zum Ziel, Individuen unter der Berücksichtigung ihrer lebensweltlichen Einbindung zu stärken (vgl. Hamburger 2008, S. 137f.). Die Lebensweltorientierung beschreibt einen anderen Zugang als der Sozialraum-Begriff (vgl. Merchel 2001, zit. in Deinet 2002, S. 33).

Auseinandersetzungen mit dem Thema „Raum“ finden sich bereits im 20. Jahrhundert. So zum Beispiel bei Elisabeth Konau, Henri Lefebvre und Georg Simmel (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 22). Konau entwickelte die Theorie, dass die materielle Verfasstheit von Räumlichkeiten die Wahrnehmung und auch das Verhalten von städtischen Akteuren prägt (vgl. Konau 1977 zit. in Muri/Friedrich 2009, S. 135). Lefebvre (2005, Erstveröffentlichung 1974) sieht Räume als gesellschaftliche Produkte an. Über die Analyse von Räumen rekonstruierte und kritisierte er die Gesellschaft (vgl. Macher 2007, S. 30). Nach Simmel (1992) war die Vorstellung, Räume als unabhängig von sozialen Strukturen, Interaktionen und deren Interpretationen zu sehen, ebenfalls nicht haltbar. Im Mittelpunkt steht für ihn das Verhältnis zwischen sozialen Beziehungen und Raum (vgl. Ahrens 2008, S. 79/89).

Zwei konkurrierende Raumbilder finden sich in der Literatur wieder, so der absolute Raum und der relative Raum. Die Vorstellung des „absoluten Raumes“ sieht den Raum als Container an – als etwas, was immer gleich und unbeweglich bleibt. Die gegensätzliche Vorstellung von Raum ist die Vorstellung vom „relativen Raum“. Hier wird davon ausgegangen, dass Räume nicht unabhängig von Menschen bestehen können (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 22). Das Raumverständnis des „relativen Raumes“ schließt an das räumliche Verständnis von Pierre Bourdieu an. Bourdieu bezeichnet nicht einzelne Wohnareale, Stadtviertel oder Straßenzüge als einen Sozialraum, er sieht Gesamtgesellschaften als „soziale Räume“ an. Sein Konzept des sozialen Raumes ist ein Zusammendenken von objektiven Strukturen und subjektiver Wahrnehmung sowie von Lebensführung (vgl. Manderscheid 2008, S. 156). Beide Raumbegriffe scheinen verkürzt, daher ist es sinnvoll, einen relationalen Raumbegriff aufzugreifen, der die Aspekte der beiden Raumbilder impliziert. Der relationalen Raumtheorie nach sind „Soziale Räume (...) keine fertig vorgegebenen ‚Container‘, sondern relationale Anordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern und Strukturen an sozialen Orten, die dynamisch und interaktiv veränderbar sind“ (Löw 2001, zit. in Spatscheck 2009, S. 34). Der Ort als solcher wird somit als ein sozialer Handlungskontext verstanden und nicht auf seine Materialität reduziert (vgl. Marquard 2009).

Der Begriff „Sozialraum“, wurde maßgeblich von der Chicagoer Schule (Robert E. Park u. a.) geprägt. In den 1920er Jahren führte die Chicagoer Schule raumbezogene Analysen in den durch die Industrialisierung schnell wachsenden Städten durch. So entstand der Begriff der „Social Areas“ der als Vorläufer des Begriffes „Sozialraum“ gilt. Robert E. Park (1925), ein wesentlicher Vertreter der Chicagoer Schule, sprach metaphorisch von „Mosaik kleiner Welten“. Somit kann die Stadt als ein Gebilde verstanden werden, welche in viele kleine und größere Gebietseinheiten beziehungsweise „Social-Areas“, sprich Sozialräume, unterteilt wird und anhand dieser Unterteilung entsprechend betrachtet werden kann (vgl. Kessl/ Reutlinger 2010, S. 40). Ein Sozialraum umschließt somit den gesellschaftlichen Raum, den Lebensraum von Menschen, sowie die Stadt mit ihren einzelnen Stadtteilen. Soziale Räume werden als Lebensräume von Menschen mit unterschiedlichen Strukturen und funktionalen Verflechtungen und nicht ausschließlich als administrative Einheiten begriffen (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 7). Dies soll jedoch nicht zu der Annahme verleiten, dass städtische Sozialräume fest eingegrenzte Gebiete sind (vgl. Kessl/Reutlinger 2007, S. 40). Eine sozialräumliche Sichtweise bezieht außerdem auch die von Menschen geschaffenen Räume mit ein und stellt die zwischenmenschlichen Beziehungen, Interaktionen und sozialen Verhältnisse in den Fokus der Betrachtung.

Angeregt durch die Erweiterung des Blickwinkels und diese differenzierte Sichtweise auf den Sozialraum führten Kessl und Reutlinger (2007, S. 122) den Begriff der „Sozialraumarbeit“ ein. Dieser Begriff verdeutlicht, „dass sich eine solche

raumbezogene soziale Arbeit nicht nur als stadtteil- und quartiersbezogene, sondern immer als (sozial-)politische Aktivität versteht.“ Im Mittelpunkt der Sozialraumarbeit steht die Ausbildung der Fachkräfte im Sinne einer reflexiven räumlichen Haltung, um eine reflexive Professionalität hinsichtlich raumbezogener Vorgehensweisen anzuwenden. Des Weiteren muss eine solche Sozialraumarbeit durch Trägerorganisationen und politische Verantwortungsträger ermöglicht werden (vgl. Kessl/Reutlinger 2007, S. 122).

Hinweis: Sozialraum impliziert den gesellschaftlichen Raum, das bedeutet, den konkretisierten Ort in Form von Objekten, sowie darüber hinaus den menschlichen Handlungsraum, also den Raum, der von Menschen geschaffen wird. Jedes Mitglied der Gesellschaft trägt in unterschiedlicher Intensität zur Konstituierung von Räumen bei, wonach „Raum“ immer als Ergebnis menschlichen Handelns zu verstehen ist.

3.1 Sozialraumorientierung von Kindertageseinrichtungen im Fachdiskurs

Lange fand keine Auseinandersetzung mit sozialräumlichen Aspekten in der Frühpädagogik statt. Vielmehr wurde die Bedeutung des Sozialraumes nur in Bezug auf die Jugendarbeit diskutiert, obwohl bereits im achten Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990, S. 102) erste Bezugspunkte von sozialräumlichen Gedankenansätzen für die institutionelle Kindertagesbetreuung zu finden sind. Kitas werden als Bestandteil der regionalen Infrastruktur wahrgenommen und es werden Aufgabenbereiche formuliert, die über den primären Aufgabenbereich von Kindertageseinrichtungen hinausgehen, wie u. a., dass

„Kindergärten als Nachbarschaftszentren mit breit gestreuten Angeboten und Unterstützungsleistungen (...) (als) ein richtungsweisendes Konzept dafür, Verbindungen zwischen professionellen sozialen Dienstleistungen und nachbarschaftlichen anzubahnen (...).“

Im acht Jahre später folgenden zehnten Kinder- und Jugendbericht werden darüber hinaus konkrete Aufgaben formuliert, wie z. B. die individuelle Beratung und Unterstützung von Familien, die Vernetzung mit der sozialen Infrastruktur, die Mitwirkung an einer Verbesserung der Lebensbedingungen im Lebensumfeld sowie die Wahrnehmung politischer Anwaltsfunktionen (vgl. BMFSFJ 1998, S. 193).

Im frühpädagogischen Fachdiskurs wurde der Außenraum des „Kindergartens“, bzw. das „Straßenleben“ von der Pädagogin Elisabeth Blochmann (1892–1972), trotz des sozialen Aspektes als etwas Schlechtes angesehen, von dem die

Kinder ferngehalten werden sollten, weil es sich negativ auf die Kinder auswirken könnte (vgl. Blochmann 1968). Der Soziologe Jürgen Zinnecker (1941–2011) widerspricht dieser Gedankentradition und sah das „Straßenleben“ als einen besonderen gesellschaftlichen Handlungsraum für Kinder an, indem sie vielfältige Erfahrungen machen können (vgl. Zinnecker 1979). Die Bedeutung des städtischen Nahraumes für Kinder wurde auch in der Tübinger Erklärung (1995) „Kinder brauchen Stadt“ gestützt. Angeregt durch diese Debatte, setzten sich Renate und Hans Thiersch (2001, S. 151) als zwei der ersten mit der Sozialraumorientierung von Kindertageseinrichtungen auseinander. Als Sozialraum definierten sie den Raum, in dem Kinder ihren Alltag erleben und in dem sie einen Teil ihrer Erfahrungen machen. Die unterschiedlichen Räume mit ihren vielfältigen Strukturen eröffnen unterschiedliche Lebenserfahrungen. Kindertageseinrichtungen müssen, bezogen darauf, die Erfahrungen reflektieren und in die pädagogische Arbeit einbeziehen.

„Sozialraumorientierung für Kindertageseinrichtungen (...) [kann] nur bedeuten, dass sie sich in ihren spezifischen Aufgaben den Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und der Zusammenarbeit mit Familien im Kontext des Sozialraumes verstehen und daß [sic] sie einen Beitrag leisten zu sozialen, gerechten, ‚gelingen-deren‘ Lebensverhältnissen.“

Renate Thiersch (2002, S. 252–257) definiert vier Dimensionen von Sozialraumarbeit in Kindertageseinrichtungen:

- Sozialraumanalyse: Die unterschiedlichen Erfahrungen der individuellen Personengruppen im Nahraum sollen berücksichtigt und in die pädagogische Arbeit der Einrichtung mit eingebunden werden. Der Sozialraum soll durch Gespräche mit den Beteiligten und durch Stadtteilbegehungen (mit und ohne Kinder) analysiert und erschlossen werden. Daneben soll eine Auseinandersetzung mit den sozialstatistischen Daten der Sozial- und Jugendhilfeplanung und den räumlichen Bedingungen sowie der sozialen Infrastruktur stattfinden.
- Sozialraumpädagogik: Einerseits werden hier organisatorische Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel bedarfsorientierte Öffnungszeiten berücksichtigt, andererseits geht es um die Gestaltung von Lernarrangements, die abgestimmt sind auf die sozialräumlichen Bedingungen, wie z. B. Angebote der Bewegungsförderung in innerstädtischen Quartieren, die Kinder sonst eher wenig Anregung zur Bewegung bieten. Im Sinne einer sozialräumlichen Pädagogik geht es darum, die sozialräumlichen Aspekte in das Bildungskonzept zu integrieren. Die Kinder werden in der Erkundung ihres Lebensraumes begleitet und hier in ihrer Aneignung unterstützt.

- Zusammenarbeit mit den Eltern als Serviceleistungen: Hier wird die Einbeziehung der Eltern in den Erziehungsprozess berücksichtigt. Eltern sollen mit ihren Kompetenzen und sozialräumlichen Erfahrungen als wertvolle Mitgestalter in der Erziehung verstanden werden. Darüber hinaus sollen bei einem nachweisbaren Bedarf den Eltern weitere ergänzende Angebote gemacht werden, die über die pädagogische Arbeit am Kind hinausgehen.
- Sozialraumpolitik: Hier wird Bezug genommen auf die politischen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum. Die Institution soll mitwirken und partizipieren an der sozialen und pädagogischen Infrastruktur im Stadtteil, um sich für eine Verbesserung der Lebensqualität von Familien im Nahraum einzusetzen. Es sollen Kooperationen von für Familien relevanten Akteuren gefördert und indiziert werden.

Neben R. Thiersch (2002) beschäftigen sich auch Deinet (2011) sowie Blankenburg und Rätz-Heinisch (2009) mit der Thematik von Sozialraum und Kindertageseinrichtung. Deinet (2011, S. 309) fokussiert auf die sozialräumliche Entwicklung von Kindern und thematisiert die Bedeutung des Nahraumes für das Aufwachsen und die Aneignung von Kindern. Blankenburg und Rätz-Heinisch (2009, S. 168) entwickelten drei verschiedene Dimensionen sozialräumlichen Handelns, um sich das komplexe Feld des sozialen Raumes von Kindertageseinrichtungen zu erschließen:

- Die sozialstrukturelle Analyse des sozialen Raums unter der Perspektive sozialer Ungleichheit,
- Aneignung von Räumen als ein subjektorientierter Zugang,
- bürgerschaftliches Engagement zur wechselseitigen Erschließung des Potenzials sowie der Ressourcen der Stadtteilbewohner:innen und der Einrichtung zur Gestaltung des sozialen Raumes sowie der Organisation sozialer Unterstützung.

Diese Dimensionen decken sich teilweise mit den Aspekten von R. Thiersch (2002). Blankenburg und Rätz-Heinisch (2009, S. 168) verweisen jedoch noch auf die sozialen Dienstleistungsangebote von Kindertageseinrichtungen und die Vernetzungsstrukturen.

Hier wird deutlich, dass sich in Ansätzen bereits Autor:innen theoretisch mit der Sozialraumarbeit in Kindertageseinrichtungen auseinandergesetzt haben. In Kapitel fünf werden Handlungsstrategien von frühpädagogischen Fachkräften vorgestellt, die sich im Rahmen einer qualitativen Studie, ausgehend von einer Befragung von Leitungskräften ergeben haben. Die Erkenntnisse wurden somit nicht aus der Theorie, sondern aus der Praxis generiert (vgl. Jares 2016).

3.2 Sozialraumorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Diskussionen in Bezug auf soziale Stadterneuerung, Kinder- und Jugendhilfeplanung und der Neuausrichtung von sozialen Dienstleistungen am sozialen Raum gewinnen seit den 1990er Jahren an Beachtung. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz werden Aufträge an Leistungsangebote hinsichtlich einer sozialräumlich ausgerichteten Analyse, Planung sowie Organisation gestellt (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 7). Die Kinder- und Jugendhilfe ist im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, rechtlich verankert (vgl. Bock 2002, zit. in Schöning 2008, S. 173). Im Rahmen dieser Gesetzgebung werden die Hilfen zur Erziehung, die Betreuung von Kindern sowie die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als verpflichtende oder freiwillige Leistungen der Kommunen festgelegt (vgl. Schöning 2008, S. 173). Sozialraumorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe hat ihre rechtliche Grundlage im § 1 Abs. 3, Satz 1 SGB VIII, worin es heißt:

„(...) junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen“ sowie in Satz 4 „dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

In der Expertise zum achten Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen wurden bereits im Jahr 2004 unter dem Titel „Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen“ die Aufgaben von einer „sozialraumsensiblen Bildungsinstanz“ für die Kinder- und Jugendhilfe formuliert. Die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen werden in einem starken Maße von ihrer sozialen Herkunft und ihrer sozialräumlichen Lebenswelt bestimmt. Diese Faktoren führen bei einem Großteil der Kinder und Jugendlichen zu sozialer Ausgrenzung. Daher hat die Sozialraumorientierung in die Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere im Zuge von Präventionsangeboten Einzug erhalten. Präventionsprojekte sind aufgrund von Problematiken im öffentlichen Raum entstanden. Dem geht häufig ein defizitäres Verständnis vom öffentlichen Raum somit auch von Sozialraum voraus. Sozialraumorientierung wird so in der Kinder- und Jugendhilfe häufig verkürzt in ein sozialgeografisches Muster von Wohngebiet, eingegrenztem Sozialraum, Planungsraum etc., gepresst. Hier fehlt die subjektorientierte, sozialräumliche Sichtweise auf den Sozialraum als Aneignungs- und Bildungsraum. Diese Sichtweise auf den Sozialraum muss noch stärker in die aktuelle Debatte um Sozialraumorientierung in der Kinder- und Jugendarbeit Einflus erhalten (vgl. Deinet 2007, S. 46ff.).

In der Kinder- und Jugendhilfe führt die Debatte einer sozialräumlich orientierten Arbeit dennoch zu einem Paradigmenwechsel vom „Fall zum Feld“ (vgl.

Hinte 2002, S. 95), somit zu einer Abwendung von einem ausschließlich auf den Einzelfall bezogenen Blickwinkel. Aufgrund des sich in den letzten Jahren vollziehenden Paradigmenwechsels und der Erkenntnis, „dass ein Großteil sich individuell abbildender Probleme durch die jeweiligen Bedingungen im gesellschaftlichen und sozialen Umfeld verursacht werden“ rückt in der Kinder- und Jugendhilfe immer stärker die Sozialraumorientierung in den Vordergrund.

Hinweis: Der Sozialraum ist eine Ressource, welche sich die Kinder- und Jugendhilfe und somit die Kindertageseinrichtung zunutze machen kann.

3.3 Räumliche Aneignung von Kindern

Ausgehend von der Prämisse, dass der Sozialraum bedeutsam für die Kindertageseinrichtung ist, sollte er von der Kita als gestaltbar verstanden und Kinder und Familien als handelnde Subjekte ihrer Lebenswelt betrachtet werden. Der Sozialraum an sich stellt immer nur eine Momentaufnahme dar (vgl. Schneider 2015, S. 82). Im Mittelpunkt einer sozialräumlichen Orientierung sollten die Deutungen, Interpretationen, Handlungen und Tätigkeiten von Kindern im Prozess ihrer Aneignung von Räumen stehen (vgl. Deinet 2011, S. 293f.). Bei der Aneignung von Räumen geht es nicht nur um strukturelle Gegebenheiten, sondern wesentlich ist die Qualität von Räumen, denn Räume werden erst durch die eigenen Möglichkeiten zu sozialen Räumen (vgl. Deinet 2007, S. 48).

In der Auseinandersetzung mit der Umwelt durchlaufen Kinder wichtige Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse. Ausschlaggebend für diese Prozesse sind die Aneignungs- und Entfaltungsoptionen, die ihnen die sozialräumliche Umwelt bietet (vgl. Blankenburg/Rätz-Heinisch 2009, S. 166).

„Durch die Erweiterung ihres Handlungsraumes erschließen sie sich Räume und deren Bedeutung und erweitern damit ihren Horizont; durch den tätigen Umgang mit Gegenständen, Material und Werkzeug, durch Einüben und Wiederholen erweitern sie ihre motorischen Fähigkeiten; durch die Veränderung von Situationen entwickeln sie eine spezifische Form von Eigentätigkeit.“ (Deinet 1999, S. 28)

Auf die wesentlichen Aspekte reduziert, meint Aneignung zusammenfassend die eigene Auseinandersetzung mit der Umwelt, die Verortung im öffentlichen Raum, die Erweiterung des Handlungsraumes, die Veränderung von bestehenden Situationen, sowie die Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenzen (vgl. Braun 1994, zit. in Deinet 2007, S. 60). Sich seine Lebenswelt anzueignen, bedeutet somit, sich nicht ausschließlich die gegebenen Räume

anzueignen, sondern sich auch Räume zu schaffen – durch Spacing und Syntheseleistung. Spacing legt den Fokus auf das „Errichten, Bauen oder Positionieren“ in Bezug auf andere Positionierungen. Syntheseleistung meint, dass für die Konstituierung von Raum über „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ Individuen und Objekte zusammengefasst werden (vgl. Deinet 2010, S. 38).

Insbesondere der öffentliche Raum bietet umfassende Aneignungsmöglichkeiten auch außerhalb der Kita. Diese informellen Bildungsorte können die Bildungsprozesse von Kindern in einem entscheidenden Maße mitprägen (vgl. Deinet 2010, S. 38). Bei Aneignungsprozessen von Kindern ist die Herausarbeitung der individuellen Perspektive wesentlich. Aneignungsräume sind nach Deinet (2007, S. 51) nur in Teilen „mit dem jeweiligen Sozialraum als Verwaltungsbezirk deckungsgleich“.

Um die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als ein Bestandteil der Lebenswelt von Kindern nachvollziehen zu können, bieten sich die sozialökologischen Ansätze u.a. von Zeiher (1983) und Baacke (1984) an, da sie „den Zusammenhang zwischen Räumen, in denen Kinder leben, und deren Entwicklung und Aneignungsprozesse thematisieren“ (Deinet 2011, S. 292). Dem Inselmodell von Zeiher (1983) liegt die Theorie zugrunde, dass der/die Heranwachsende einen unzusammenhängenden Lebensraum, der sich in viele kleine Segmente unterteilt, erlebt. Das Zonenmodell von Baacke (1984), in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981), geht davon aus, dass sich der Handlungsraum von Kindern kontinuierlich erweitert.

Das *Zonenmodell* von Baacke (1984) in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981), beschreibt vier ökologische Zonen, die der/die Heranwachsende nacheinander betritt und geht davon aus, dass sich der Handlungsraum von Kindern im Laufe der Entwicklung qualitativ und quantitativ vergrößert. Bei den vier ökologischen Zonen (von innen nach außen betrachtet), steht zunächst das Zentrum im Mittelpunkt, das impliziert die Familie, das Zuhause des Kindes. Daran schließt sich der Kreis des ökologischen Nahraumes (Nachbarschaft, der Stadtteil etc.) an. In einem weiteren Kreis befinden sich die ökologischen Ausschnitte, dies sind Orte, an denen ein funktionsspezifischer Umgang gelehrt wird (z. B. Schule). Der äußerste Kreis ist die ökologische Peripherie. Dieser Kreis umschließt gelegentliche Kontakte, oder das Bewegen in unbekannten Räumlichkeiten. Das Zonenmodell ist dynamisch, die einzelnen Zonen bieten dem Kind verschiedene Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten und bringen unterschiedliche Anforderungen mit sich. Es gibt kein striktes Altersmuster, wonach die jeweiligen Zonen, die verschiedene Erfahrungs- und Aneignungsmöglichkeiten für Kinder bieten, erschlossen werden. Kitas befinden sich häufig im unmittelbaren Lebensumfeld und sind somit ein relevanter Bereich des ökologischen Nahraumes. Liegt die Kita nicht im unmittelbaren Umfeld der Kinder, gehört sie zu den ökologischen Ausschnitten. Durch den

Besuch verlassen die Kinder ihren Nahraum und erobern neue Räume und eignen sich diese an (vgl. Deinet 2011, S. 293f., zit. in Jares 2016, S. 109ff.).

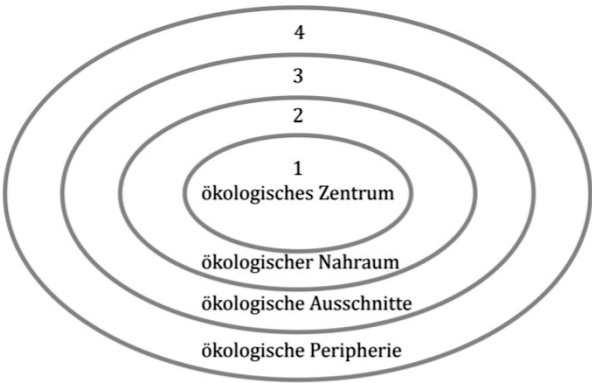


Abbildung 3 Das Zonenmodell von Dieter Baacke (1984, zit. in Deinet 2009)

Entgegen der Vorstellung, dass sich ein Kind mit steigendem Alter die Umwelt mehr und mehr erschließt, liegt dem *Inselmodell* von Zeiher (1983) die Annahme zugrunde, dass unterschiedliche Räume für verschiedene Altersklassen spezialisiert sind. Die einzelnen Segmente sind wie kleine Inseln zu verstehen, die das Kind sich, ausgehend von seinem ökologischen Zentrum, seiner Wohninsel, erschließt. Jede dieser Inseln, wie zum Beispiel das Zuhause, die Wohnungen von Verwandten und Freunden, die Kita etc., hat eine feststehende Begrenzung. Kinder werden in diese verinselte Lebenswelt hineingeboren. Es werden somit nur Teilräume erlebt, die lediglich durch den Tagesablauf der Person oder durch Kommunikationsstränge miteinander verbunden sind. Aus ökonomisch bedingten Zeitgründen werden die Zwischenräume, wie z. B. der Weg zur Kita, hier nicht mehr wahrgenommen. Zudem erfolgt durch Medien wie Fernsehen oder Telefon eine Verbindung von Räumlichkeiten (vgl. Zeiher 1983, S. 188).

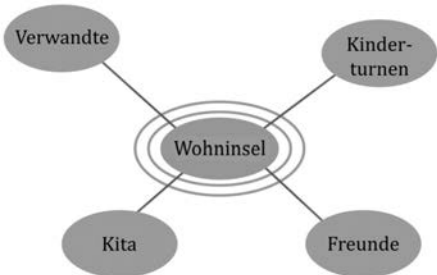


Abbildung 4 Das Inselmodell in Anlehnung an Helga Zeiher (1983)

Die dargestellten Modelle von Baacke (1984) und Zeiher (1983) beschreiben die sozialräumliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Auch wenn den beiden Modellen unterschiedliche Theorien zugrunde liegen, zeigen beide auf die Vergrößerung des Handlungsraumes im Laufe der Entwicklung hin und messen dem Nahraum eine besondere Bedeutung bei.

Hinweis: Kindertageseinrichtungen sollten mit Blick auf das Konzept der Aneignung, einerseits Kenntnisse über den Sozialraum der Einrichtung und dessen Aneignungsmöglichkeiten haben, sowie andererseits über Wissen in Bezug auf die kindlichen Formen der Aneignung verfügen (vgl. Deinet 2011, S. 299).

Der Prozess der Aneignung räumlicher Lebenswelten von Kindern verdeutlicht, dass hier kein verkürztes Verständnis von Sozialraum greifen kann. Kinder müssen durch ihre Aneignungsprozesse ihren individuellen Handlungs- und Erfahrungsraum erweitern und bewusst „Grenzen“ eines Sozialraumes überschreiten. Hierfür ist eine „sozialräumlich-, aneignungs- und bildungsorientierte“ Arbeit mit Kindern förderlich, welche sich einsetzt für eine „Revitalisierung öffentlicher Räume“. Die Übernahme einer solchen „Mandatsfunktion“ können Kindertageseinrichtungen nur mit einem erweiterten Blickwinkel auf den Sozialraum erfüllen (vgl. Deinet 2007, S. 61).