

Implementierung der Sprachförderung in die aufsuchende Sozialarbeit der plusKITAs im Rahmen der KiBiz-Reform

Rahmenkonzept der Stadt Gelsenkirchen



INHALT

| | | |
|------------|---|----|
| I | Ausgangslage | 3 |
| II | Wirkungsziele | 7 |
| III | Handlungsziele | 9 |
| | 1. Integration und Bündelung von Sprachförderung, -bildung und sozialpädagogischer aufsuchender Arbeit | 9 |
| | 2. Soziale Arbeit/Kinderschutz | 10 |
| | 3. Sozialraumorientierung | 10 |
| IV | Handlungsschritte 1–7 | 11 |
| | Anhang: Übersicht plusKITAs | 16 |
| | Literaturverzeichnis | 18 |

IMPRESSUM

Autor: Prof. Dr. Holger Schmidt
Fachhochschule Dortmund
holger.schmidt@fh-dortmund.de
01523 3830714

Fotos: Caroline Seidel (außer S. 6)
Layout & Satz: brand.m GmbH, Gelsenkirchen

I AUSGANGSLAGE

Lebensführungsprobleme sind nicht allein im Subjekt selbst zu verorten, vielmehr sind die soziokulturellen und ökonomischen Umstände, in denen Menschen leben, inklusive ihrer jeweiligen (Migrations-)Biografie und ihrer Lebensperspektive, mitverantwortlich für diese. In sozioökonomischen Problemlagen können sich als problematisch anzusehende Erziehungssituationen in Familien ergeben. Die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII ist überproportional insbesondere mit der Inanspruchnahme von SGB-II-Leistungen verbunden (Tabel et al. 2018). In Gelsenkirchen wachsen 6939 Kinder (42,21% der Alterskohorte) mit SGB-II-Leistungsbezügen auf (Stand 31.12.2019). In plusKITAs beziehen

mehr als 75 % der Eltern einen Leistungsbezug nach SGB II oder sie pflegen eine andere Familiensprache als Deutsch. Es ist also evident, dass die sozioökonomische Situation der Eltern der plusKITA-Kinder mit den damit verbundenen Lebensführungs- und -bewältigungsproblemen sowohl einen Einfluss auf die Subjektbildung der Kinder als auch auf deren Spracherwerb (siehe unten) haben und diese erschweren.

Die Subjektbildung, also die Bildung (jenseits formaler Schulbildung) des Selbst¹, ist eine wesentliche Voraussetzung für die gelingende Teilhabe an der Gesellschaft



¹ Unter einem Subjekt bzw. der Bildung eines Subjekts, des Selbst, ist die gelingende Auseinandersetzung und Aneignung des Subjekts mit seiner Umwelt zu verstehen. Dazu gehören die gelingende Bewältigung und das Sich-zu-eigen-machen bisher unbekannter Situationen, die Feststellung einer Selbstwirksamkeit auf die Umwelt sowie die Entwicklung eines eigenen Bewusstseins über sich selbst und des Zusammenhangs zwischen sich selbst und äußeren Begebenheiten, unter anderem der Gesellschaft (Winkler 1988; Scherr 1997). Diese Eigenschaften sind notwendig, um in einer Gesellschaft mit rasanten Entwicklungen in der Lage zu sein, sich immer wieder neues Wissen zu eigen zu machen und immer wieder neu entstehende Situationen meistern zu können.

und an den wesentlichen Funktionssystemen, für das soziokulturelle Miteinander und für die Teilnahme an demokratischen Entscheidungsprozessen und damit die Unterstützung demokratischer Strukturen (Scherr 2005, 2008, 2013). Eine suboptimale Subjektbildung kann Desintegrationserscheinungen aus den genannten gesellschaftlichen Funktionssystemen mit sich bringen. Die Folgen für die Kinder können mannigfaltig sein und die je individuelle Lebensführung und -bewältigung erschweren. Aus der subjektiven Perspektive der betroffenen Menschen wären diese Folgen negativ zu beurteilen.

Gleichzeitig können die Folgen für die Gesellschaft problematisch sein, da ressourcenaufwendige vielfältige gesellschaftliche Hilfen, sowohl Personal durch Soziale Arbeit als auch materiell z.B. durch SGB-II-Leistungen, dadurch benötigt werden, aber auch abweichendes Verhalten (Heitmeyer 2008) und damit verbundene strafrechtliche Konsequenzen und Kosten auftreten sowie antidemokratische Tendenzen entstehen können.

Soziale Arbeit mit den Kindern und den dazugehörigen Familien bereits im Kita-Alter ist ein Präventionsbaustein zur Verhinderung von Desintegrationserscheinungen sowie zur Bearbeitung sozialer Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Zu bearbeiten sind solche Folgeerscheinung nicht nur durch die (Soziale) Arbeit am Subjekt, also dem Kind, sondern vielmehr durch die Arbeit mit dessen Eltern und an bzw. in deren Lebenswelten, also den gesellschaftlich produzierten Umständen, in denen sie leben.

Der Ansatz, in plusKITAs (aufsuchende) Soziale Arbeit anzubieten, stellt also eine frühzeitige Prävention dar, die eine gelingendere Subjektbildung (Thiersch 2020) ermöglicht und Desintegrationsentwicklungen vorbeugt. Dem entsprechend liegt der Fokus auf dem frühzeitigen Erkennen und Bearbeiten von (nicht pathologisch begründeten) Entwicklungsverzögerungen und (drohen-

den) Kindeswohlgefährdungen sowie der Ermöglichung einer Subjektbildung durch zur Verfügung zu stellende Bildungs- und Aneignungsgelegenheiten und eine Entwicklung des Sozialraums der AdressatInnen.

In Gelsenkirchen leben 10.789 Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund. Das entspricht einem Anteil von 64,45 % aller Kinder unter 6 Jahren (Stand 11.09.2020). Die deutliche Mehrheit der Gelsenkirchener Kinder erlebt damit Deutsch voraussichtlich nicht als Erstsprache². Dazu ist es bei einem Anteil von rund zwei Dritteln der Kinder unter sechs Jahren sehr wahrscheinlich, dass sie keine oder nur wenige als subjektiv sinnvoll und positiv gedeutete interethnische Kontakte zu Kindern oder anderen Personen mit Deutsch als Muttersprache pflegen können. Dies hat zur Folge, dass Deutsch nur sehr geringfügig informell erlernt wird, wie bei einer Muttersprache üblich (Esser 2006, S. 16), beispielsweise im Kontext der eigenen Familie oder durch den Kontakt zu anderen Kindern. Zusätzlich haben auch Kinder ohne Migrationshintergrund teilweise keine altersangemessene Sprachentwicklung und somit einen Sprachförderbedarf.

Die Bevölkerungsentwicklung der Stadt Gelsenkirchen zeigt zudem, dass ein Anteil der immigrierten Menschen lediglich für eine begrenzte Zeitspanne im Stadtgebiet wohnhaft ist. Fraglich ist, inwiefern eine kurze Verweildauer in Gelsenkirchen mit einer ebenfalls kurzen Verweildauer in Deutschland korreliert. Die geplante Verweildauer von Menschen mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland hat einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Spracherwerb der jeweiligen Aufnahmelandessprache (Esser 2006). Gleichzeitig zeigt sich, dass auch immer mehr Menschen in Gelsenkirchen verbleiben, obwohl ihnen zunächst seitens der Öffentlichkeit nur eine kurze Verweildauer attestiert wurde. Entsprechend sind diese Menschen bei der Planung von Sprachförderung, -bildung, Sozialer Arbeit und Integration nicht zu vernachlässigen.

² Diesem Rahmenkonzept liegen folgende Begriffsverständnisse zu Grunde: Als Erstsprache kann die Sprache verstanden werden, die das Kind beim Start ins Leben als erstes kontinuierlich sprachlich aufnimmt und dabei informell erwirbt. Dies wird oft auch als Muttersprache bezeichnet. Die Familiensprache ist die Sprache, die in einer Familie am häufigsten untereinander genutzt wird, auch wenn in der Familie mehrere Sprachen gesprochen werden. Dies bedeutet zum Beispiel, dass die Mutter und/oder der Vater mit dem Kind in deutscher Sprache kommunizieren, aber ein Wechsel in eine andere Sprache stattfindet, sobald die gesamte Familie zusammen ist. In diesem Fall wäre die andere Sprache die Familiensprache. Kinder können problemlos mehrere Sprachen erwerben, wenn diese im Lebensalltag für die Kinder relevant sind. Um die Umgebungssprache (hier Deutsch) auf Muttersprachniveau zu erreichen, ist ein gesteuerter Zweitspracherwerb nötig. Dieser Prozess wird oft als Sprachförderung bezeichnet.



Die grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache auf Muttersprachniveau kann jedoch als eine Voraussetzung der Integration in zentrale Funktionssysteme der deutschen Gesellschaft angesehen werden, also z. B. dem formalen Bildungssystem, der beruflichen Ausbildung bzw. eines Studiums, der Teilnahme am sozialen und politisch demokratischen Leben des Landes und der damit verbundenen Besetzung von Positionen in dieser Gesellschaft, sofern die Gesellschaft keine anderweitigen Inklusionsbestrebungen unternimmt. Der Spracherwerb kann ebenso als ein Punkt unter der oben genannten Subjektbildung subsumiert werden, welche wiederum für Integration bzw. Desintegration eine hohes Potenzial besitzt. Eine Nichtbeherrschung der deutschen Sprache ist somit als ein Faktor für eine Desintegration anzusehen. Eine Integration der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ist von hohem gesellschaftlichen Interesse. Eine frühzeitige Sprachförderung ist daher ein präventi-

ver Schritt zur Vermeidung von Desintegrationsproblemen. Insbesondere die Kita eignet sich für einen solchen Ansatz, da der (informelle) Spracherwerb im Alter bis zu zehn Jahren intensiv stattfindet und anschließend abflacht (Esser 2006). Eine Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Spracherwerbsförderung und -bildung erscheint unter diesen Gesichtspunkten als ein logischer Schritt.

In Gelsenkirchen bestehen 70 plusKITAs (Übersicht siehe Anlage 1). Dies bedeutet, wie oben bereits angesprochen, dass mindestens 75 % der Eltern SGB-II-Leistungen beziehen oder eine andere Familiensprache als Deutsch nutzen. Die oben beschriebenen soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen für einen suboptimalen Spracherwerb sowie für Desintegrationserscheinungen liegen also überproportional in diesen Einzugsgebieten vor. In plusKITAs existieren jeweils eine zusätzliche MitarbeiterInnenstelle (mindestens 50 %), die von Mitarbei-

terInnen mit heterogenen Qualifikationen besetzt sind. Diese MitarbeiterInnenstellen dienen der Förderung des Spracherwerbs sowie der aufsuchenden Sozialen Arbeit.

Im Oktober 2020 wurde eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Festgestellt wurden die Qualifikation der MitarbeiterInnen, die die zusätzlichen Stellen besetzten, sowie die Anzahl an Kindern mit Förderbedarf.

2.996 Kinder in den plusKITAs haben einen Sprachförderbedarf. Laut Gesetzeslage müssen auch alle vier- und fünfjährigen Kinder, die noch keinen Kitaplatz besitzen, bei Bedarf eine Sprachförderung erhalten. Dazu kommen weitere Kinder unbekannter Anzahl, die weder einen Kitaplatz besitzen noch auf Wartelisten erfasst sind. Die tatsächliche Gesamtanzahl an Kindern mit Sprachförderbedarf dürfte folglich höher liegen als die derzeit betreuten Kinder und zwischen 3.000 und 4.000 liegen.

In den 70 plusKITAs sind 38 Stellen der zusätzlichen Fachkraft besetzt, 16 Stellen sind nicht besetzt und 14 Stellen mit einem geringeren als vorgesehenen Stundenkontin-

gent³. Somit sind lediglich 55,88% der Stellen voll besetzt, 44,12% nicht oder nur teilweise. Die vorhandenen Stellen sind von 41 SozialpädagogInnen, drei DiplompädagogInnen, einer MotopädIn und 39 ErzieherInnen sowie drei Personen mit nicht-pädagogischer Ausbildung besetzt⁴. In 34 Kitas (48,6%) haben diese MitarbeiterInnen eine Zusatzqualifikation in Bezug zur Sprachförderung. *Für den Bereich des Kinderschutzes bzw. der Sozialen Arbeit gibt es keine Zusatzqualifikation.* Drei Einrichtungen gaben eine zusätzliche sexualpädagogische Zusatzqualifikation an. Für die Einrichtungen gibt es bei jedem Träger mindestens eine zertifizierte Kinderschutzfachkraft. 17 der 34 Zusatzqualifikationen beschränken sich auf eine Qualifikation zur Sprachstandsfeststellung und damit nicht auf eine direkte Sprachförderung. Damit sind lediglich in 24,3% der plusKITAs Zusatzqualifikationen zur direkten Sprachförderung vorhanden. In 23 plusKITAs (32,89%) sind Stellen mit SozialarbeiterInnen besetzt. Diese Daten weisen auf einen erheblichen Fortbildungsbedarf in Bezug auf Sprachförderung und hinsichtlich der ErzieherInnen in Bezug auf Kinderschutz im Kontext Sozialer Arbeit hin.



³ Zwei Kitas blieben ohne Angaben

⁴ Bei der Datenerfassung wurden von drei Einrichtungen jeweils vier zusätzliche SozialpädagogInnenstellen gemeldet.



II WIRKUNGSZIELE

1) Alle Kinder, die eine plusKITA besuchen, haben eine alters- und körperentsprechende soziale, motorische und kognitive Entwicklung. Etwaige Abweichungen, die das Wohl des Kindes und seine soziale, motorische und kognitive Entwicklung betreffen, werden bis zur Beendigung des Kitabesuchs in der Kita bearbeitet. Bei einem Übergang in die Schule werden sozialpädagogisch betreute Kinder und deren Eltern in eine an die Kita anschließende sozialpädagogische Betreuung übergeben (z. B. Allgemeiner Sozialer Dienst oder Schulsozialarbeit).

2) Alle Kinder haben eine alters- und körperentsprechende sprachliche Entwicklung, die einem Muttersprachniveau entspricht und bei einem Übergang in die Schule zu keinen Ungleichheiten führen. Eine Integration in das Funktionssystem der Schule zum Schulstart im Bereich der Sprachbeherrschung gelingt.



III HANDLUNGSZIELE

— Übergeordnetes Handlungsziel des Rahmenkonzepts ist eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit, ausgehend von den plusKITAs, die eine Sprachförderung in dieser Sozialraumorientierung integriert. Das erste Handlungsziel stellt zunächst das Ziel der Integration der bisher getrennten Bereiche der Sozialen Arbeit und der Sprachförderung dar. Das zweite Ziel beschäftigt sich mit dem Bereich des Kinderschutzes im Kontext Sozialer Arbeit in den plusKITAs. Das dritte Ziel führt diese Bereiche in ein sozialräumlich beschriebenes Ziel über.

1. Integration und Bündelung von Sprachförderung, -bildung und sozialpädagogischer⁵ aufsuchender Arbeit

Sprachförderung, -bildung und aufsuchende Soziale Arbeit werden gegenwärtig von jeweils spezialisierten Fachkräften (Sprachförderkraft respektive SozialpädagogIn) getrennt angeboten. Durch eine gegenseitige Integration der Aufgaben sollen folgende Unterziele erreicht werden:

1a) Sprachförderkräfte haben eine sozialpädagogische und damit ganzheitlich Perspektive auf die zu fördernden Kinder. Diese werden ganzheitlich und in ihren familiären und sozialökologischen Bedingungen gesehen. Sprachförderung und -bildung wird unter Einbeziehung dieser Bedingungen geplant und durchgeführt. Esser (2006) weist in Bezug auf den gelingenden Spracherwerb einer Zweitsprache auf Zusammenhänge mit der Familien- und Migrationsbiografie, dem Herkunfts-, Aufnahme- sowie ethnischen Kontext hin. Möglichkeiten eines Spracherwerbs sind also nicht nur in der Person (dem Kind) selbst

zu verorten, sondern sind bedingt durch den Kontext des Aufwachsens. Dies verweist auf einen deutlichen Zusammenhang zur lebensweltlichen Perspektive der Sozialen Arbeit. Sprachförderkräfte erkennen somit Lebensführungsprobleme der AdressatInnen und deren subjektive Deutung der je eigenen Lebenswelt und leiten neben Sprachförderung und -bildung auch sozialpädagogische Hilfeangebote ein bzw. fördern deren Inanspruchnahme. Darüber hinaus können sie Anzeichen auf eine Kindeswohlgefährdung deuten und an die entsprechende Fachkraft weitergeben.

1b) Sprachförderung und -bildung ist mit einer sozialpädagogischen Perspektive, welche non-formale und insbesondere informelle Bildungsprozesse berücksichtigt, angereichert.

Die **formale Bildung** ist (hoch-)schulischer (Berufs-) Ausbildung vorbehalten. Sie ist formal organisiert und institutionalisiert, dient intentional dem Lernen, ist verpflichtend und ist mit einem anerkannten Zertifikat verbunden.

Non-formale Bildung ist ebenfalls organisiert und dient intentional dem Lernen, sie ist jedoch mit keinem anerkannten Zertifikatserwerb verbunden und wird freiwillig in Anspruch genommen.

Entwicklungsangemessene Sprachförderung, die konzeptionell das Ziel verfolgt, das Sprachverständnis und den Sprachgebrauch zu verbessern, kann daher als non-formale Bildung bezeichnet werden.

Informelle Bildung hingegen geschieht zufällig, z. B. im Rahmen von bedeutsamen Erlebnissen, im Außerge-

⁵ Die Begriffe Soziale Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik sowie die korrespondierenden Adjektive „sozialpädagogisch“ und „sozialarbeiterisch“ werden synonym verwandt.

⁶ Subjektbildungsprozesse sind Gelegenheiten, in denen Menschen, also die Subjekte, die Möglichkeiten haben, ihr selbst zu bilden. Dies geschieht üblicherweise durch Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit neuen Situationen, in denen das Subjekt seinen Horizont durch die Aneignung und Bewältigung dieser Situationen erweitern und seine Perspektiven auf sich und die Welt verändern kann. Die Bildung geschieht durch das Subjekt selbst, von außen können durch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit lediglich Anreize und Gelegenheiten arrangiert werden. Erforderlich ist zudem eine Begleitung, da solche Gelegenheiten tendenziell Überforderungen darstellen können und ein Misslingen zu Aneignungsproblematiken führen kann. Zur Subjektbildung in der Sozialen Arbeit siehe Winkler 1988; Thiersch 2020; Scherr 1997; Sünker 1989, in der Erziehungswissenschaft geht Marotzki 1990 von einer Veränderung des Selbst-/Weltbildes aus.

wöhnlichem, fernab von Routinen. Aber auch in der Ausbildung von Routinen durch Gelegenheiten (z. B. die Nutzung einer Sprache im Rahmen interethnischer Kontakte) (*Overwien 2008*).

Dies entspricht der Idee der Sprachbildung. Im Kontext informeller Bildung obliegt es den Fachkräften, Anreize für Bildungsgelegenheiten anzubieten und zu begleiten sowie zufällige Bildungsgelegenheiten wahrzunehmen und fruchtbar zu machen (*Müller et al. 2005*). Der Spracherwerb wird im Kontext informeller Bildung also durch die Vorbereitung, Begleitung und Wahrnehmung informeller Bildungsgelegenheiten gefördert. Insbesondere informelle Sprachbildungsmöglichkeiten entsprechen den Erkenntnissen hinsichtlich eines Spracherwerbs in der Kindheit (*Esser 2006*).

1c) SozialpädagogInnen beziehen Sprachförderung und -bildung als einen Schwerpunkt in ihre (aufsuchende) Arbeit mit Kindern und deren Familien ein. Der Erwerb der Sprache eines Landes gilt als ein wichtiges Element der Integration in wesentliche Funktionssysteme der jeweiligen Gesellschaft:

- Erfolg im Rahmen formaler Bildung
- Zugang zum ökonomischen System
- Besetzung wichtiger Positionen (z. B. Politik) (*Esser 2006*).

2. Soziale Arbeit/Kinderschutz

In den plusKITAs findet Soziale Arbeit statt. Damit werden Lebensführungsprobleme der AdressatInnen, also der Kinder und deren Eltern, bearbeitet. Diese Lebensführungsprobleme werden nicht ausschließlich defizitorientiert bearbeitet, also direkt bezogen auf ein bestehendes Problemphänomen. Vielmehr nehmen die Fachkräfte auch Subjektbildungsprozesse⁶ in den Blick, die präventiv das Entstehen von Problematiken der Lebensführung vermeiden können (s.o.).

Bearbeitet werden von den Fachkräften mögliche Erziehungs- und Entwicklungsdefizite im Kontext von Lebensführungsproblemen der AdressatInnen in deren Lebenswelt sowie auftretende akute Krisen. Dazu bilden die Fachkräfte ein Netzwerk aus verschiedenen Hilfsangeboten, insbesondere dem Allgemeinen Sozialen Dienst und an-

deren Sozialen Diensten der Stadt Gelsenkirchen, und fördern die Inanspruchnahme dieser durch die AdressatInnen. In Bezug auf Kindeswohlgefährdungen ist eine Kooperation mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst zu institutionalisieren.

Um Subjektbildungsprozesse anzuregen, fördern die Fachkräfte die Partizipation der AdressatInnen bezüglich der Kita sowie allen weiteren sie betreffenden Angelegenheiten. Darüber hinaus wird die Partizipation im Sozialraum gestärkt (*siehe unten*). Die Fachkräfte planen und führen zudem Projekte durch, die Subjektbildungsprozesse initiieren.

3. Sozialraumorientierung

Die Arbeit der Sprachförderung und der Sozialpädagoginnen bezog sich in der Vergangenheit ausschließlich auf das Subjekt (Kind) sowie das direkte familiäre System. Diese Orientierung wird erweitert. Sprachförderung und Soziale Arbeit sind sozialräumlich orientiert, sie nutzen sozialräumliche Ressourcen und wirken in den Sozialraum hinein. Dies folgt dem lebensweltorientierten Paradigma der Sozialen Arbeit, in dem Subjekte im Zusammenhang ihrer je eigenen Lebenswelt betrachtet werden müssen, also dem Zusammenhang der subjektiven Deutung der Lebenswelt und den objektiven Begebenheiten dieser (auf der Makroebene die Gesellschaft und der Mesoebene die Institutionen, Organisationen und des Sozialraums, denen sie angehören) (*Thiersch 2020; Dewe und Stüwe 2016*). Lebensführungsprobleme sind also unter diesen Bezügen zu deuten und im sozialräumlichen Zusammenhang zu bearbeiten. Dies entspricht einer Bearbeitung der oben beschriebenen Desintegrationspotenziale (*Abschnitt I*). Die Sozialraumorientierung erweitert die Möglichkeit, Lebensführungs- und Lebensbewältigungsproblematiken der Kinder und deren Eltern zu bearbeiten, um gelingendere Subjektbildungsprozesse (*Thiersch 2020*) anzustoßen und damit eine gelingende Integration zu ermöglichen.

Die Sozialraumorientierung ermöglicht Sprachförderung für die Kinder, die auf der Warteliste für einen Kitaplatz stehen oder die bisher weder einen Platz belegen noch auf Wartelisten stehen. Diesbezüglich sind Vernetzung und Kooperationen mit Familienzentren eingerichtet.

IV HANDLUNGSSCHRITTE

— Im Folgenden werden einzelne Handlungsschritte beschrieben, die zur Erreichung der oben beschriebenen Wirkungs- und Handlungsziele dienen. Diese sind nicht hierarchisch geordnet und auch nicht trennscharf anzusehen, vielmehr können sie in der Praxis parallel oder miteinander verbunden durchgeführt werden.

Handlungsschritt 1

Für eine sozialräumliche Orientierung sind die Sprachförderkräfte und SozialpädagogInnen der plusKITAs der Einrichtungen eines Sozialraums miteinander vernetzt.

In einer Auftaktveranstaltung im Dezember 2020 bilden sich Sozialraumteams der entsprechenden MitarbeiterInnen der plusKITAs. Dazu gehören die jeweiligen Fachkräfte der Sprachförderung, die SozialarbeiterInnen sowie EinrichtungsleiterInnen bzw. deren StellvertreterInnen. Es finden regelmäßige Teamtreffen eines Sozialraums statt, mindestens fünf pro Jahr.

Ein Sozialraum ist dabei nicht lediglich als eine stadtplanerisch räumliche Ausdehnung, dem so genannten Containerraum, anzusehen. Vielmehr wird in einem sozialpädagogischen Ansatz die Idee des relationalen Raums in den Vordergrund gerückt (*Reutlinger 2009*). Es geht darum, was angeordnet wird (z. B. Dinge, Ereignisse) sowie um die Frage, wer die Macht hat, anzuordnen. Also auch, welche unterschiedlichen Entwicklungsvorstellungen hinsichtlich eines Sozialraums von unterschiedlichen Personen existieren. (Sozial-)Raum meint damit nicht nur platzierte Gegenstände (Bauten, Hecken, Straßen), sondern diese sind vielmehr in Relation zu sozial konstruierten Bedeutungen und sozialen Praktiken zu sehen.

Was ein Sozialraum ist, wird somit nicht (nur) von räumlichen Begebenheiten bestimmt, entspricht also nicht einem Stadtteil, vielmehr bestimmen auch die in Räumen lebenden Menschen, welchen Raum sie als ihren Sozialraum ansehen und welche Bedeutung sie den Elementen, Angeboten, Praktiken und Personen dieses Raums geben.

Dies kann sich auch deutlich von Bedeutungen unterscheiden, die andere Personen, die nicht in diesem Raum leben, zuweisen.

Insofern kann eine Zuordnung zu Sozialräumen zunächst nur durch die Fachkräfte der Einrichtungen, die den Sozialraum kennen, stattfinden. Eine solche Zuordnung kann immer nur vorübergehend sein, da die räumlichen Grenzen eines Sozialraums beständig überprüft und angepasst werden müssen. Damit verbunden ist auch die Überprüfung der Zugehörigkeit einer Einrichtung zu einem Sozialraum. Eine Zuordnung während der Auftaktveranstaltung kann also lediglich als ein erster Startpunkt angesehen werden. Zukünftig haben immer wieder erneute (Um-)Orientierungen stattzufinden, sofern sich die sozialräumlichen Begebenheiten ändern. Diese können jederzeit stattfinden, mindestens im September/Okttober jeden Jahres werden die Zugehörigkeiten reflektiert und, falls notwendig, neu sortiert.

Die Sozialraumteams benennen eine Person als SprecherIn, die zukünftig die Arbeit der Sozialraumteams koordiniert, z. B. Treffen und Orte organisiert, Fortbildungsbedarfe sammelt (*siehe unten*) etc.

Die Sozialraumteams dienen dem fachlichen Austausch und der gemeinsamen Weiterentwicklung der sozialräumlichen Arbeit in dem jeweiligen Sozialraum, z. B. durch Kooperationen, gemeinsame Projekte etc.

Handlungsschritt 2

1) Einrichtungen erstellen eine sozialräumlich orientierte Konzeption für die Sprachförderung und aufsuchende Soziale Arbeit. Diese Konzeption wird jährlich im September erneuert. Zuständig ist die plusKITA Fachkraft.

2) Sozialraumorientierung wird derzeit in der Praxis der Sozialen Arbeit vorwiegend als ein Element einer Sozialplanung angesehen. Dabei geht es lediglich um eine



Feststellung von Bedarfen und Bedürfnissen und einer damit verbundenen Abstimmung der sozialpädagogischen Angebote des Sozialraums. Wie unter Handlungsziel 3 (s.o.) bereits beschrieben, stellt ein Sozialraum unter sozialpädagogischer Perspektive jedoch mehr dar als einen Containerraum, in dem Menschen und Angebote geografisch angeordnet sind. Eine sozialräumlich orientierte Konzeption der plusKITAs beinhaltet folglich nicht nur eine Vernetzung mit anderen plusKITAs sowie sozialpädagogischen Einrichtungen und Bildungsangeboten. Vielmehr geht es um das Erkennen von Bedeutungszuschreibungen der AdressatInnen (Kinder und deren Eltern) sowie um die Möglichkeit der Veränderung und der Aneignung des Sozialraums durch die AdressatInnen, um wahrgenommene Zusammenhänge mit anderen Einrichtungen, Angeboten, Dingen, Orten, Praktiken und Menschen.

Um die beschriebenen subjektiven Bedeutungen und Zusammenhänge zu erfahren, muss der Sozialraum anhand sozialräumlicher Methoden (z. B. Begehungen, Interviews, Gespräche, Autofotografie, Nadelmethoden etc.) zunächst (und immer wieder neu) durch die Fachkräfte der plusKITAs erkundet werden. Dies geschieht durch eine sozialräumliche Lebensweltanalyse (Deinet 2009) unter Mitwirkung der AdressatInnen. Dadurch soll eine Partizipation der AdressatInnen stattfinden. Die Fachkräfte werden dazu im März 2021 durch einen Auftaktworkshop geschult, weitere Fortbildungen werden nach Bedarf erfolgen. Die Ergebnisse der sozialräumlichen Lebensweltanalyse der jeweiligen Einrichtungen sowie der Einrichtungskonzeptionen werden in den Sozialraumteams vorgestellt und reflektiert.

In diesem Zusammenhang nehmen die plusKITA Fachkräfte auch an den Aufnahmegesprächen teil, um einerseits frühzeitig Hilfe- und Förderbedarf feststellen zu können, andererseits um eine Zugehörigkeit und damit verbundene Vernetzung und subjektive Bedeutungszuschreibung der Familien in ihrem Sozialraum einschätzen zu können.

2) Eine Konzeptionierung erfolgt nach einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse sowie unter Hinzunahme relevanter statistischer sozialräumlicher Daten. Mithilfe dieser Grundlage werden für eine Konzeptionierung Wirkungsziele, Handlungsziele und Handlungsschritte für

die jeweiligen Einrichtungen formuliert (Spiegel 2004, 2007). Diese Zielformulierung geschieht operabel, d. h. die Erreichung der Ziele muss überprüfbar sein. Die sozialräumliche Konzeptionierung der jeweils eigenen Einrichtung geschieht auch im Austausch mit den Fachkräften der anderen Einrichtungen der Sozialraumteams, um Kooperationen und Synergieeffekte zu planen. In einem Auftaktworkshop im März 2021 werden zur Konzeptionsentwicklung Fortbildungen angeboten. Dieser Workshop dient zudem dazu, Standards einer Konzeptionsstruktur zu erarbeiten.

3) Die Erhebung der sozialräumlichen Lebensweltanalyse wird unter der Einbeziehung der Kinder bereits als Sprachbildung genutzt. So können z. B. durch verschiedene Methoden Erzählungen der Kinder generiert werden. Das Erzählen in deutscher Sprache wird von ihnen als sinnvoll erachtet, da die Weitergabe der Erzählung lebensweltnah ist, die Rezeption und damit das Verstehen der Erzählung durch andere Kinder ebenfalls. Die Erhebung bietet durch die Partizipation der Kinder folglich Möglichkeiten informeller Bildung (siehe Handlungsziele).

4) Die Partizipation der Kinder und Eltern an der sozialräumlichen Lebensweltanalyse bietet ebenso informelle Bildungsmöglichkeiten, sofern sie eine Selbstwirkung, die Möglichkeit einer Raumeignung sowie der Vernetzung (mit anderen Eltern, Personen des Sozialraums sowie Angeboten) dadurch erleben. Dies kann als Grundstein weiterer sozialräumlicher Arbeit, auch in Zusammenhang mit anderen sozialräumlich angelegten Angeboten (Quartiersarbeit etc.) genutzt werden.

5) Die Partizipation der Kinder und Eltern wird zudem zugleich im Spektrum des sozialarbeiterischen Angebots der Sozialen Arbeit angesehen, um eine Vernetzung der Eltern untereinander mit Angeboten des Sozialraums zur Unterstützung der Eltern sowie mit dortigen Schlüsselpersonen zu beginnen.

6) Die Konzeption der sozialpädagogischen Arbeit, der Sprachförderung und -bildung wird in die Gesamtkonzeption der plusKITA integriert.

7) Ein Tag der Konzeptionstage der Einrichtungen wird zur Vorstellung der Sozialarbeits- und Sprachkonzeption genutzt.

8) Die sozialraumorientierte sozialpädagogische Ausrichtung und die Integration einer Sprachförderung im Alltag der Kinder werden als Aufgabe aller MitarbeiterInnen der plusKITAs begriffen. Eine entsprechende Haltung ist in den Einrichtungen zu entwickeln.

Handlungsschritt 3:

Die oben dargestellten Daten der Ausgangslage zeigen, dass die plusKITA Stellen mit Personen mit heterogenen Professionen bzw. Ausbildungen sowie unterschiedlichen Zusatzqualifikationen besetzt sind. Aufgrund der Handlungsziele des vorliegenden Rahmenkonzepts ist daher davon auszugehen, dass ein entsprechender Fortbildungsbedarf vorliegt. Der Bedarf an Fortbildungen für die plusKITA Fachkräfte wird im November jeden Jahres durch die SprecherInnen der Sozialraumteams gesammelt und an die Fachberatung der plusKITAs weitergegeben. Dies bildet die Grundlage für eine Planung der Fortbildungen im Folgejahr. Fortbildungen werden trägerübergreifend angeboten.

Handlungsschritt 4:

Die Träger benennen eine Person als FachberaterIn für den Bereich der Sozialen Arbeit und der Sprachförderung und -bildung der plusKITAs. Aufgabe der FachberaterIn ist u.a. die Fachberatung und -entwicklung, die Koordination der Fortbildungen, ein trägerübergreifender Austausch sowie die Organisation der trägerinternen Besprechungstreffen (siehe Handlungsschritt 5). Zudem fungiert sie als AnsprechpartnerIn der SprecherInnen der Sozialraumteams. Außerdem überprüft die FachberaterIn jährlich zum neuen Kitajahr die Besetzung der plusKITA Stelle bzgl. des jeweilig festzusetzenden Schwerpunktes der inhaltlichen Arbeit und der dazu notwendigen Profession der StelleninhaberIn.

Handlungsschritt 5:

Es werden trägerinterne Besprechungstreffen aller plusKITA Fachkräfte, der Fachberatung und weiteren relevanten Personen durchgeführt. Den Turnus legen die jeweiligen Träger intern fest.

Handlungsschritt 6:

Die für das Rahmenkonzept durchgeführte Erhebung weist eine nicht unerhebliche Unterbesetzung der plusKITA stellen auf. Die freien Stellen sind zeitnah mit mindestens 19,5 Wochenstunden besetzt.

Handlungsschritt 7:

Das vorliegende Rahmenkonzept der Stadt Gelsenkirchen wird alle fünf Jahre überprüft, fort- und neugeschrieben. Dies koordiniert die Fachberatung der plusKITAs von GeKita.





Anhang 1: Übersicht plusKITAs

| | Kindergarten | Quote SGB II (%) | Quote Mig. (%) | Bewertungszahl | | Summe |
|----|---|------------------------|----------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | | SGB II (3-fach) | Migration | |
| 1 | AWO Tageseinrichtung Brückenstraße | 100,00 | 63,89 | 300,00 | 63,89 | 363,89 |
| 2 | Städt. Tageseinrichtung Vandalenstraße 41 | 81,97 | 85,25 | 245,90 | 85,25 | 331,15 |
| 3 | Städt. Tageseinrichtung Wiehagen | 81,08 | 84,68 | 243,24 | 84,68 | 327,93 |
| 4 | Städt. Tageseinrichtung Steeler Straße | 84,44 | 62,22 | 253,33 | 62,22 | 315,56 |
| 5 | Städt. Tageseinrichtung Heidelberger Str. | 77,27 | 81,82 | 231,82 | 81,82 | 313,64 |
| 6 | Städt. Tageseinrichtung Margaretenhof 14 | 75,56 | 86,67 | 226,67 | 86,67 | 313,33 |
| 7 | Städt. Tageseinrichtung Lothringer Str. 21 | 77,27 | 71,21 | 231,82 | 71,21 | 303,03 |
| 8 | Städt. Tageseinrichtung Kronenstr. 31 | 73,85 | 72,31 | 221,54 | 72,31 | 293,85 |
| 9 | Städt. Tageseinrichtung Hubertusstraße 8 | 75,00 | 68,33 | 225,00 | 68,33 | 293,33 |
| 10 | Städt. Tageseinrichtung Bochumer Str. 214 | 72,00 | 76,00 | 216,00 | 76,00 | 292,00 |
| 11 | Städt. Tageseinrichtung Johanniterstr. 16/18 | 70,00 | 78,00 | 210,00 | 78,00 | 288,00 |
| 12 | Städt. Tageseinrichtung Königstr. 1 | 69,88 | 76,51 | 209,64 | 76,51 | 286,14 |
| 13 | Städt. Tageseinrichtung Franz-Bielefeld-Str. 40 | 67,39 | 82,61 | 202,17 | 82,61 | 284,78 |
| 14 | Städt. Tageseinrichtung Tannenbergrstr. | 77,78 | 51,11 | 233,33 | 51,11 | 284,44 |
| 15 | Städt. Tageseinrichtung Hertastraße 38 | 71,43 | 65,71 | 214,29 | 65,71 | 280,00 |
| 16 | Städt. Tageseinrichtung Haydnstr. | 72,73 | 59,09 | 218,18 | 59,09 | 277,27 |
| 17 | Städt. Tageseinrichtung Blumendelle 32 | 66,67 | 75,76 | 200,00 | 75,76 | 275,76 |
| 18 | Kath. Tageseinrichtung St. Josef/Frankfurter Str. | 73,47 | 55,10 | 220,41 | 55,10 | 275,51 |
| 19 | Städt. Tageseinrichtung Florastraße | 64,12 | 79,39 | 192,37 | 79,39 | 271,76 |
| 20 | Städt. Tageseinrichtung Plutostr. 64 | 59,55 | 85,39 | 178,65 | 85,39 | 264,04 |
| 21 | Städt. Tageseinrichtung Hohenzollernstr. 149 | 58,89 | 86,67 | 176,67 | 86,67 | 263,33 |
| 22 | Städt. Tageseinrichtung Franziskusstraße (Lahrshof) | 64,71 | 66,91 | 194,12 | 66,91 | 261,03 |
| 23 | Städt. Tageseinrichtung Leipziger Str. 39 | 61,54 | 74,13 | 184,62 | 74,13 | 258,74 |
| 24 | Kath. Tageseinrichtung St. Barbara/Danziger Str. | 64,44 | 64,44 | 193,33 | 64,44 | 257,78 |
| 25 | Städt. Tageseinrichtung Flöttestr. 9 | 60,78 | 74,51 | 182,35 | 74,51 | 256,86 |
| 26 | Kath. Tageseinrichtung Belforter Str. 12/St. Josef | 65,22 | 58,70 | 195,65 | 58,70 | 254,35 |
| 27 | Kath. Tageseinrichtung St. Nikolaus/Kirchstr. | 74,58 | 30,51 | 223,73 | 30,51 | 254,24 |
| 28 | Kath. Tageseinrichtung Liebfrauen/Ottilienstr. | 61,70 | 61,70 | 185,11 | 61,70 | 246,81 |
| 29 | Kath. Tageseinrichtung St. Bonifatius/Forsthauswinkel | 68,18 | 40,91 | 204,55 | 40,91 | 245,45 |
| 30 | Städt. Tageseinrichtung Flöz Sonnenschein 60 | 61,22 | 48,98 | 183,67 | 48,98 | 232,65 |
| 31 | Städt. Tageseinrichtung Munscheidstr. 12 | 55,42 | 63,86 | 166,27 | 63,86 | 230,12 |
| 32 | Kath. Tageseinrichtung St. Elisabeth/Holtgrawenstr. | 66,04 | 28,30 | 198,11 | 28,30 | 226,42 |
| 33 | Förderkörbchen Tageseinrichtung Schlosserstraße 5 | 57,45 | 53,19 | 172,34 | 53,19 | 225,53 |
| 34 | Kath. Tageseinrichtung St. Michael Straße | 60,00 | 40,00 | 180,00 | 40,00 | 220,00 |

| | | | | | | |
|----|--|-------|-------|--------|-------|---------------|
| 35 | Städt. Tageseinrichtung Hohenfriedberger Str. 60 | 54,26 | 49,61 | 162,79 | 49,61 | 212,40 |
| 36 | Städt. Tageseinrichtung Wilmshof / Hohenstaufenallee | 48,21 | 64,29 | 144,64 | 64,29 | 208,93 |
| 37 | Kath. Tageseinrichtung Im Mühlenfeld 12/14 | 56,86 | 38,24 | 170,59 | 38,24 | 208,82 |
| 38 | Städt. Tageseinrichtung Braukämperstr. 33 | 48,48 | 62,63 | 145,45 | 62,63 | 208,08 |
| 39 | Städt. Tageseinrichtung Rotthauer Str. 48 | 47,22 | 65,97 | 141,67 | 65,97 | 207,64 |
| 40 | Kath. Tageseinrichtung Don Bosco, Feldhauser Str. | 61,73 | 19,75 | 185,19 | 19,75 | 204,94 |
| 41 | Evang. Tageseinrichtung Breslauer Str. 18 | 56,94 | 31,94 | 170,83 | 31,94 | 202,78 |
| 42 | Städt. Tageseinrichtung Freiligrathstr. 80 | 52,81 | 43,82 | 158,43 | 43,82 | 202,25 |
| 43 | Städt. Tageseinrichtung Weindorfstr. 35 | 46,23 | 58,49 | 138,68 | 58,49 | 197,17 |
| 44 | Kath. Tageseinrichtung St. Barbara/Friedenstr. | 59,09 | 18,18 | 177,27 | 18,18 | 195,45 |
| 45 | Städt. Tageseinrichtung Auf dem Schollbruch 56 | 44,44 | 61,11 | 133,33 | 61,11 | 194,44 |
| 46 | Städt. Tageseinrichtung Diesterwegstr. 5 | 46,88 | 52,34 | 140,63 | 52,34 | 192,97 |
| 47 | Evang. Tageseinrichtung Vandalenstr. 45 | 53,26 | 29,35 | 159,78 | 29,35 | 189,13 |
| 48 | Städt. Tageseinrichtung Dörmannsweg 8 | 43,82 | 55,06 | 131,46 | 55,06 | 186,52 |
| 49 | Städt. Tageseinrichtung Gustavstr. 13/15 | 43,12 | 56,88 | 129,36 | 56,88 | 186,24 |
| 50 | Evang. Tageseinrichtung Buddestr. 24 | 55,00 | 17,50 | 165,00 | 17,50 | 182,50 |
| 51 | Städt. Tageseinrichtung Schonnebecker Straße 21 | 48,84 | 34,88 | 146,51 | 34,88 | 181,40 |
| 52 | Kath. Tageseinrichtung Auf dem Schollbruch 51 | 46,15 | 40,00 | 138,46 | 40,00 | 178,46 |
| 53 | Städt. Tageseinrichtung Auf der Hardt 134 | 43,33 | 47,78 | 130,00 | 47,78 | 177,78 |
| 54 | Evang. Tageseinrichtung Devensstr. 35 | 37,78 | 62,22 | 113,33 | 62,22 | 175,56 |
| 55 | Kath. Tageseinrichtung St. Laurentius/Zum Bauverein | 48,08 | 30,77 | 144,23 | 30,77 | 175,00 |
| 56 | Städt. Tageseinrichtung Skagerrakstr. 58 | 40,00 | 50,67 | 120,00 | 50,67 | 170,67 |
| 57 | Kath. Tageseinrichtung St. Agnes/Grillostr. | 41,98 | 43,21 | 125,93 | 43,21 | 169,14 |
| 58 | Evang. Tageseinrichtung Surkampstr. 31 | 48,94 | 21,28 | 146,81 | 21,28 | 168,09 |
| 59 | Städt. Tageseinrichtung Landecker Str. 2 | 36,19 | 57,14 | 108,57 | 57,14 | 165,71 |
| 60 | Städt. Tageseinrichtung Rotthauer Markt 18 | 35,92 | 53,40 | 107,77 | 53,40 | 161,17 |
| 61 | Städt. Tageseinrichtung Cranger Str. | 37,14 | 48,57 | 111,43 | 48,57 | 160,00 |
| 62 | Städt. Tageseinrichtung Sandstr. 11 | 33,33 | 55,07 | 100,00 | 55,07 | 155,07 |
| 63 | Städt. Tageseinrichtung Agnesstr. 15 | 32,50 | 56,10 | 97,50 | 56,10 | 153,60 |
| 64 | Städt. Tageseinrichtung Ückendorfer Str. 163 a | 33,33 | 51,11 | 100,00 | 51,11 | 151,11 |
| 65 | Kath. Tageseinrichtung St. Konrad/Gartmannshof | 39,44 | 28,17 | 118,31 | 28,17 | 146,48 |
| 66 | Kath. Tageseinrichtung Hagemannshof 5 | 38,46 | 30,77 | 115,38 | 30,77 | 146,15 |
| 67 | Kath. Tageseinrichtung St. Suitbert/Spiekermannstr. | 37,10 | 33,87 | 111,29 | 33,87 | 145,16 |
| 68 | Kath. Tageseinrichtung Herz Jesu/Ahornstr. 50 | 41,67 | 18,75 | 125,00 | 18,75 | 143,75 |
| 69 | Städt. Tageseinrichtung Julius-Frisch-Str. 12 | 36,00 | 35,00 | 108,00 | 35,00 | 143,00 |
| 70 | Evang. Tageseinrichtung Biele 1 | 41,33 | 18,67 | 124,00 | 18,67 | 142,67 |

LITERATURVERZEICHNIS

- Deinet, Ulrich (2009): Analyse- und Beteiligungsmethoden. In: Ulrich Deinet (Hg.): Methodenbuch Sozialraum. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 65–86.
- Dewe, Bernd; Stüwe, Gerd (2016): Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit. In memoriam Wilfried Ferchhoff. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz, 4. Berlin.
- Heitmeyer, Wilhelm (2008): Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnisch-kulturelle Konflikte. In: Peter Imbusch und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Integration – Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 571–590.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3).
- Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne; Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Overwien, Bernd (2008): Informelles Lernen. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 128–136.
- Reutlinger, Christian (2009): Raumdeutungen. Rekonstruktion des Sozialraums „Schule“ und mitagierende Erforschung „unsichtbarer Bewältigungskarten“ als methodische Felder von Sozialraumforschung. In: Ulrich Deinet (Hg.): Methodenbuch Sozialraum. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 17–32.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Scherr, Albert (2005): Subjektorientierte Offene Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–217.
- Scherr, Albert (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–145.
- Scherr, Albert (2013): Gesellschaftspolitische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener: Was erklärt der Migrationshintergrund. In: Neue Praxis 43 (3), S. 281–287.
- Spiegel, Hiltrud von (2004): Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis ; mit 4 Tabellen und 25 Arbeitshilfen. München, Basel: Reinhardt (UTB, 8277).
- Spiegel, Hiltrud von (2007): So macht man Konzeptionsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit – eine praktische Anleitung. In: Benedikt Sturzenhecker und Ulrich Deinet (Hg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim: Juventa, S. 51–110.
- Sünker, Heinz (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 6).
- Tabel, Agathe; Pothmann, Jens; Fendrich, Sandra (2018): HzE Bericht 2018. Erste Ergebnisse. Datenbasis 2016. Münster, Köln und Dortmund. Online verfügbar unter <http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/HzE-Bericht-2018-Erste-Ergebnisse-WEB.pdf>.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - revisited. Grundlagen und Perspektiven. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Edition soziale Arbeit).
- Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der HumanwissenschaftenTheorie).





Jedem
Kind
seine
Chance!

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Herausgeber:
Stadt Gelsenkirchen
GeKita – Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung
Dezember 2020