



*nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 10*

# *Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus*

*Edita Jung, Annika Gels*

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur**

# *Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus*

Externe Vernetzung bzw. der Ausbau von Beziehungen zu externen Partner\*innen ist mittlerweile zu einem vielfältigen und wichtigen Handlungsfeld von pädagogischen Fachkräften im Kontext der Realisierung von pädagogischen Zielen in Kindertageseinrichtungen avanciert. Im vorliegenden Heft werden ausgewählte theoretische Bezüge zu solchen Kooperationen und Netzwerkarbeit skizziert und in Bezug zu KiTas gesetzt. Eine Systematisierung von verschiedenen Ebenen der Kooperationsaktivitäten in diesem Feld gibt einen Einblick in die Vielschichtigkeit und Spezifika der Vernetzungsintentionen in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partner\*innen im Sozialraum und darüber hinaus. Die anforderungsreiche Vernetzungsarbeit, die in Teams der KiTas geleistet werden soll, steht dabei in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen aber auch von Unterstützungssystemen, zu deren Herstellung Träger von Kindertageseinrichtungen, Fachberater\*innen, Prozessbegleiter\*innen und auch Multiplikator\*innen beitragen können.

## ***Inhalt:***

- 1 Einleitung**
- 2 Netzwerke und Kooperationen im Sozialraum und darüber hinaus**
  - 2.1 Motive von Netzwerk- und Kooperationsaktivitäten
  - 2.2 Bedingungen für erfolgreiche Netzwerkarbeit
- 3 Vernetzungsebenen in der Arbeit von KiTas**
  - 3.1 Externe Vernetzung im Kontext der Begleitung und Beratung von Eltern und Familien
  - 3.2 Stärkung des Bildungsangebotes durch eine sozialräumliche Öffnung und Vernetzung
  - 3.3 Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Organisationen des Betreuungs- und Bildungssystems
- 4 Methodische Zugänge zur Sichtbarmachung, Erschließung, Systematisierung und Evaluation von Vernetzungsaktivitäten**
- 5 Fazit und Ausblick**
- 6 Literatur**

# 1 Einleitung

*Kooperation als unverzichtbarer Teil der pädagogischen Arbeit in der KiTa*

*Wachsende Unterstützungsbedarfe für Eltern und Familien als Motiv*

*Vernetzung zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen als (sozial-)politisches Ziel*

Die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum mit den Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungssystem, wird in den regen und vielschichtigen Diskursen um die Anforderungen an die außerfamilialen Bildungsangebote zunehmend als eine der gewichtigen Aufgaben des Feldes hervorgehoben (etwa bei Fried & Roux 2006; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff 2008; Fröhlich-Gildhoff & Kraus-Gruner 2011). Folglich werden Aufbau und Pflege von Kooperationen, Netzwerkarbeit und Sozialraumorientierung inzwischen als ein unverzichtbarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte in KiTas definiert (Pohlmann & Kaiser-Hylla 2017) oder die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und externen Kooperationspartner\*innen diskutiert (Wulfekühler et al. 2013).

Die Begründung für die Notwendigkeit dieser Aufgabe und die damit verbundenen Argumentationszusammenhänge werden vorrangig aus der Annahme abgeleitet, dass die im Wandel befindlichen gesellschaftlichen Bedingungen veränderte Lebenslagen und wachsende Bedarfe aufseiten der Eltern und Familien erzeugen. An KiTas, als die in der Regel ersten Orte der außerfamilialen, institutionalisierten Bildung und Erziehung, wird die Hoffnung geknüpft, diese Bedarfe zu erkennen, präventiv einzuwirken sowie Angebote mit komplementären Leistungen einzubeziehen. Sie sollen gewissermaßen als Seismografen für die Bedarfs- und Problemlagen der familialen Systeme agieren sowie durch Vernetzung sowohl ihr pädagogisches Angebot optimieren und weiterentwickeln als auch eine Brücke zu weiterführenden Einrichtungen und Diensten bilden.

Nach den im § 22 SGB VIII verankerten Grundsätzen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, sollen die Einrichtungen u. a. „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“. Die Träger der KiTas werden im § 23 SGB VIII zur Sicherstellung der Zusammenarbeit mit „anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung“ angehalten. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2006, S. 6) hält in ihrem Beschluss zur Kooperation und Vernetzung hierzu fest: „Besonderes Anliegen ist es, auch die Eltern zu erreichen, die bislang kaum oder gar nicht durch Familienbildungsangebote angesprochen werden konnten. Diesbezüglich ist die Kindertageseinrichtung bestens geeignet, im Sinne der Prävention einen niedrighschwelligem Zugang zu ermöglichen.“ Diese Bestrebung korrespondiert mit den Entwicklungen im Feld der KiTas, die – wie bei Familienzentren (vgl. Engelhardt 2015) – das Prinzip der Vernetzung und Kooperation im Sinne der Stärkung von elterlichen Kompetenzen und Unterstützungsangebote für Familien zu einem neuen Organisationsprofil erhoben haben.

Die zweite Argumentationslinie hat einen primärpädagogischen Charakter und ist eng an die Absicht gebunden, in Kindertageseinrichtungen einen anregenden Bildungsort für Kinder zu schaffen, der durch Lebensweltorientierung und Öffnung im Sozialraum gekennzeichnet ist. Die entsprechenden Bezüge finden sich bereits in reformpädagogischen Ansätzen und Konzepten für die pädagogische Arbeit mit Kindern wieder, wie z.B. bei Freinet (vgl. Teigler 2007) und Dewey (vgl. Wehmeyer 2013).

In Anlehnung an die entsprechenden Bewegungen wurde im Situationsansatz (Zimmer 2000), als einem der neueren Ansätze, diese Öffnung als ein Grundprinzip der pädagogischen Arbeit in KiTas verankert: Eine gemeinwesenorientierte Arbeit soll Begegnungen mit „realen Rollenträgern“ (Haberkorn 2009, S. 81) und ein Lernen in „lebensnahen und realen Situationen“ (ebd., S. 79) außerhalb der Einrichtung ermöglichen. Gemeinwesen und Kindertageseinrichtungen werden aber auch aufeinander bezogen, indem die „Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, offene Häuser für Nachbarn und andere Gäste [sind], die den Erfahrungsbereich der Kinder erweitern und selbst von diesen profitieren“ (ebd., S. 84). Durch „enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld“ sollen die pädagogischen Fachkräfte u.a. die „im Umfeld vorhandenen Möglichkeiten für eine anregungsreiche Arbeit mit Kindern [nutzen]“ (Preissing 2003, S. 34).

Auch die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum intensiv rezipierten Grundsätze der Reggio-Pädagogik tragen bereits in ihrer Entstehungsgeschichte den Gedanken einer Gemeinwesenorientierung. Bildung und Erziehung in der Kindheit werden als kollektive Aufgabe in Verantwortung und einem engen Zusammenspiel zwischen Politik, Gesellschaft und Organisation einer KiTas beschrieben (vgl. Kazemi-Veisari 1997). Die vielfältigen Bezüge zum Gemeinwesen werden sodann als zentrales didaktisches Element bzw. als Quelle für Bildungsimpulse definiert: „Natur und Stadt sind die vernetzten zentralen Felder, zu denen sich die reggianischen KiTas öffnen, um die Erweiterung des naturbezogenen, zivilisatorischen und kulturellen Wissens der Kinder zu stimulieren.“ (Knauf 2017, S. 26)

Dem dritten Argumentationsstrang können Diskurse und Beiträge zugeordnet werden, die an der Schnittstelle zu anderen Organisationen des Bildungs- und Betreuungssystems angesiedelt sind und die Vernetzung sowohl auf der horizontalen als auch auf der vertikalen Ebene thematisieren. Dazu zählen Kooperationen mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege, mit Grundschulen im Kontext der Übergangsbegleitung, mit Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen mit kindheitspädagogischen Studienangeboten im Kontext des Praxismentorings und auch die Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen. Eine Trennschärfe in Bezug auf die zwei oben thematisierten Argumentationsstränge ist nicht durchgängig gegeben bzw. es sind an verschiedenen Stellen Überschneidungen feststellbar. Zugleich aber haben die Aktivitäten in diesem Sinne einen stärkeren organisationsbezogenen Charakter und dienen übergeordneten Zielsetzungen. Ein zielorientiertes Zusammenwirken und systematisch verankerte arbeitsteilige Kooperation sollen hier zur Weiterentwicklung von prozessualen und strukturellen Aspekten der KiTa-Organisation sowie zu einer Profilbildung beitragen.

Während sich somit auf verschiedenen Ebenen die Forderung nach vielfältigen Vernetzungsstrategien und tiefergehenden Kooperationen etabliert hat, können kaum empirisch abgesicherte Aussagen über die tatsächliche Breite und die praktizierten Konfigurationen der Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten getroffen werden. In den letzten Jahren mehren sich Untersuchungen, die eine externe Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften in den Blick nehmen (hier insbesondere und intensiv mit Grundschulen und im Kontext von Familienzentren). Es ist jedoch eine starke Heterogenität der Herangehensweisen an diesen Gegenstand darin zu konstatieren, ob und in welcher

**Gemeinwesenorientierung  
als Grundpfeiler von pädagogischen Ansätzen**

**Vernetzung und Kooperation  
im Dienste einer Organisationsentwicklung und Profilbildung**

Weise das Verständnis von Kooperation, Netzwerken und/oder Vernetzung expliziert und somit aus welchem Blickwinkel und in welcher Tiefe die Vernetzungsaktivitäten von KiTas erschlossen werden.

## 2 Netzwerke und Kooperationen im Sozialraum und darüber hinaus

Kommunikation, Interaktion und Kooperation sind als konstitutive Elemente der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen anzusehen.

Bereits innerhalb der Einrichtungen ist ein zielgerichtetes und planvolles Zusammenwirken unerlässlich, um dem pädagogischen und gesetzlichen Auftrag Rechnung tragen zu können.

Inzwischen konnte z. B. herausgearbeitet werden, dass sich etwa ein intraorganisationales kooperatives und fachlich unterstützendes Handeln im Team einer KiTa in positiver Weise auf die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern auswirkt (vgl. Werftein et al. 2013). Eine besondere Aufmerksamkeit in der Handlungspraxis und in fachwissenschaftlichen Diskursen erfährt die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern. Die Nahtstelle zwischen den Lebenswelten Familie und Kindertageseinrichtung ist so alt wie auch eine außerfamiliale Betreuung. Dennoch zeigt sich, dass die entsprechenden Geflechte mit ihren Merkmalen, Erfordernissen und Wirkungen nach wie vor eine intensive wissenschaftliche Aufmerksamkeit benötigen (vgl. Betz 2015).

Auch interorganisationale Zusammenarbeit und Kooperationen von KiTas haben eine sehr lange Tradition. In den letzten Jahren wird diesen Vernetzungsaktivitäten mit externen Partner\*innen zunehmend ein verbindendes „Dach“ verliehen, indem die Begriffe Sozialraum und Sozialraumorientierung in den frühpädagogisch ausgerichteten Publikationen eine explizite Verwendung finden (etwa bei Kobelt-Neuhaus & Refle 2013 oder bereits bei Hinte 1991 oder Thiersch 2002). Damit wird auf ein Fachkonzept mit vielfältigen Bezügen und mit den Wurzeln in der Sozialen Arbeit angeknüpft. Mit dem Prinzip der Sozialraumorientierung fand hier bereits in den 1970er Jahren eine Neuakzentuierung der Prinzipien der traditionellen Gemeinwesenarbeit statt (vgl. Hinte 2002). In besonderer Weise sollte damit auch in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe eine Erweiterung der fallbezogenen Arbeit durch die Stärkung der Sozialraumperspektive stattfinden (vgl. Deinet 2009a).

*Intraorganisationale Kooperation trägt zur pädagogischen Qualität bei*

*Interorganisationale Kooperation unter den Vorzeichen der Sozialraumorientierung*

### **Sozialraum:**

Kobelt-Neuhaus und Refle (2013, S. 11f.) fassen unterschiedliche Diskurse in folgenden Bedeutungsdimensionen bzw. Definitionskategorien zusammen:

- Sozialraum als subjektiv definierte Kategorie, die ihre Rahmung durch „soziale Netzwerke, Bindungen und Beziehungen“ des Individuums bekommt. Sozialraum repräsentiert hier den konkreten Lebens- und Handlungsraum, dessen Merkmale sich aus dem Grad der Eingebundenheit und der Zugehörigkeit ableiten lassen.

- Sozialraum als geografisches Gebiet des konkreten Wohnumfelds eines Individuums, das durch das sozialräumliche Zentrum (Wohnung), Nahraum und sozialräumliche Peripherie strukturiert wird.
- Sozialraum als durch die Verwaltung definierter räumlicher Zuschnitt (z.B. Stadtteil oder Bezirk) mit bestimmten Merkmalen im Hinblick auf die Bildungs- und Unterstützungsangebote.

Der zentrale Ausgangspunkt für eine pädagogische Betrachtung ist eine enge Verwobenheit zwischen subjektiven Lebensbezügen und der räumlichen Umgebung sowie ein damit verbundenes relationales Raumverständnis (vgl. Spatscheck 2009). „Mit Sozialraum werden [...] der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte).“ (Kessl & Reutlinger 2010, S. 25) Diese Bezeichnung verweist auf eine dynamische Wechselwirkung zwischen dem Sozialen und den Orten. Einerseits beeinflussen Orte durch ihre Eigenschaften das Soziale, indem Handlungen ermöglicht oder beschränkt werden. Andererseits prägen Menschen durch ihre soziale Situation und ihr Handeln ihre Lebenswelt und wirken somit an der Produktion des Sozialraumes mit.

Aus einer frühpädagogischen Perspektive betrachtet stellen ein differenziertes Wissen um die Merkmale und Ressourcen des sozialräumlichen Umfelds und die individuellen Handlungsräume von Kindern und Familien sowie eine gezielte Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen im Kontext professioneller Handlungsvollzüge den Kern einer Sozialraumorientierung dar. In Anknüpfung an Hinte (2006, S. 9) gehören Prinzipien wie die Ausrichtung an dem Willen und den Interessen der Menschen, aktivierende Arbeit, Orientierung an den personalen und sozialräumlichen Ressourcen, zielgruppen- und bereichsübergreifende Konzipierung der Aktivitäten sowie eine Vernetzung und Verzahnung unterstützender Strukturen zu den leitenden Prämissen einer entsprechenden professionellen Arbeit. Insgesamt hat eine Sozialraumorientierung immer auch eine ausgeprägte (sozial-)politische Dimension (vgl. Kessl & Reutlinger 2010).

Netzwerke mit ihren Vernetzungsstrukturen spielen dabei in vielfältiger Weise eine Rolle. Diese „sind das organische Gewebe des sozialen Raums, indem sie soziale Einheiten verbinden oder gegeneinander abschließen und so gleichsam das Feld erst schaffen, die wir dann als weiten/engen, vertrauten/fremden Raum erleben“ (Früchtel & Budde 2006, S. 204). Diese organischen Geflechte können sowohl auf der Ebene der Individuen als auch der Organisationen betrachtet werden und gehen dabei mit spezifischen Merkmalen einher.

### **Netzwerk:**

Ein Netzwerk kann sinnbildlich als eine kontextbezogene Anzahl von miteinander verbundenen „Knoten“ beschrieben werden. Während „Knoten“ für Akteure oder Organisationen im Netzwerk stehen, repräsentieren die verbindenden Linien die Beziehungen zwischen ihnen (vgl. Schubert 2008). Insgesamt handelt es sich somit um eine musterartige Abbildung der sozialen Beziehungen in einem bestimmten Rahmen (vgl. Fuhse 2013).

*Der Kern der frühpädagogischen Sozialraumorientierung ist die Verknüpfung zwischen sozialräumlicher Kenntnis und professionellem Handeln*

### *Vernetzungsaktivitäten zwischen Aktivierung von Ressourcen und (Mit-) Gestal- tung*

#### **Vernetzung:**

Schubert (2008, S. 35) definiert Vernetzung als eine aktive „Verbindung der Knoten eines Netzwerkes über Beziehungen“. Die Beziehungsbeschaffenheit (u. a. Intensität, Häufigkeit, Dauer, Gegenseitigkeit) sowie strukturelle Merkmale des Netzwerkes (u. a. Erreichbarkeit, strukturelle und räumliche Reichweite) beeinflussen dabei die Qualität der Verbundenheit der Akteure bzw. der vernetzten Organisationen oder Systeme. „`Vernetzen` bedeutet ein Ineinandergreifen verschiedener Arbeitsformen, ein Herstellen gegenseitiger, auf gemeinsamen Problemverständnissen aufbauender Verbindlichkeit.“ (Merchel 1989, S. 18)

Die Vernetzung im Umfeld einer Kindertageseinrichtung dient insbesondere einer Aktivierung von Ressourcen im Sozialraum sowie seiner gezielten (Mit-) Gestaltung mit und im Sinne von Kindern und Familien. Eine in dieser Weise verstandene Netzwerkbildung bedarf nach Kessl und Reutlinger (2010, S. 130) einen hohen Grad an Reflexion, die zu verhindern vermag, „dass immer wieder die bereits bestehenden Netzwerkstrukturen reproduziert werden und es den Nicht-Beteiligten weiterhin erschwert wird, sich zu beteiligen“.

Angesichts der vielfältigen Anforderungen an die professionelle frühpädagogische Arbeit und die Organisationsentwicklung sind Netzwerke der KiTa als Gebilde zu sehen, die die vermeintlichen Grenzen des Sozialraumes überschreiten und vielfach Kooperationen auch außerhalb des Nahraumes einer Einrichtung Bezüge aufweisen.

#### **Kooperation:**

Kooperation kann als ein zielorientiertes und planmäßiges Zusammenwirken verschiedener Akteure, Einrichtungen, Organisationen oder Systeme definiert werden (vgl. Nittel & Tippelt 2014). Sie geht in der Regel mit einer gleichberechtigten und idealerweise arbeitsteiligen Zusammenarbeit der beteiligten Akteure einher (vgl. Kardorff 1998). Dabei sind informelle, organisationsspezifisch definierte und auch vertraglich vereinbarte bzw. formelle Kooperationsformen denkbar.

### *Vertikale, horizontale, kom- plementäre und supportive Kooperationsebenen*

Mit dem Blick auf die Netzwerkforschung und die Verortung der Kooperationspartner\*innen unterscheiden Nittel und Tippelt (2014, S. 2) Kooperationen in Netzwerken wie folgt: vertikale, horizontale, komplementäre, supportive und integrative Kooperation. Wenn Einrichtungen und Akteure aus unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems zusammenarbeiten, kann von einer vertikalen Kooperation gesprochen werden. Bezogen auf Kindertageseinrichtungen sind hier insbesondere Grundschulen, aber auch Fachschulen für Sozialpädagogik und Hochschulen zu nennen. Eine horizontale Kooperation ist bei Netzwerken zwischen KiTa gegeben, da sie dem gleichen Feld angehören. Wenn sich die Angebotsprofile der kooperierenden Einrichtungen unterscheiden und im Hinblick auf die Kompetenzen und Zielsetzungen der Zusammenarbeit sinnvoll ergänzen, ist die Kooperation komplementär. Bei supportiven Kooperationen steht das Einwerben von finanziellen Mitteln oder eine synergetische Nutzung von materiellen Gütern im Vordergrund. Eine integrative Ko-



operation zeichnet sich nach Nittel und Tippelt (ebd.) durch einen hohen Grad an Vertrauen und Reziprozität in der Zusammenarbeit auf einer Projektebene aus.

Das Zustandekommen der Netzwerke und Kooperationen kann sich im Hinblick auf den Verpflichtungsgrad unterscheiden. Während die Zusammenarbeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und Sportvereinen eher auf einer Freiwilligkeit der Akteure beruht, ist z. B. die Kooperation mit Grundschulen auch durch gesetzliche Grundlagen festgeschrieben.

Mitwirkung in Netzwerken kann zeitlich begrenzter Natur sein und nach der Zielerreichung abgeschlossen sein. Bei längerfristig angelegten Vorhaben und kontinuierlichen Netzwerkaktivitäten erstreckt sich die entsprechende Arbeit jedoch in der Regel über einen längeren Zeitraum (vgl. Miller 2010). Wenn die Zielsetzung verschiedener Akteure in einem Stadtteil z. B. die Planung eines gemeinsamen Familienfestes ist, wird sich das Netzwerk möglicherweise nach der Durchführung und Evaluation der Veranstaltung auflösen. Sollen hingegen durch die Wirkung des Netzwerkes kulturelle Angebote für Familien fortwährend und nachhaltig gestärkt werden, kann von einer konstanten Zusammenarbeit der Netzwerkakteure ausgegangen werden.

Kooperationen jeweils vor Ort können jedoch in Abhängigkeit von den spezifischen Einflussfaktoren, wie z. B. Erwartungen der Kooperationspartner\*innen unterschiedliche Ausformung haben. In Orientierung an organisationspsychologische Ansätze unterscheiden Gräsel et al. (2006, S. 209ff.) drei Kooperationsformen: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und „Kokonstruktion“. Diese drei Formen werden von den Autor\*innen vor dem Hintergrund der folgenden drei Kernmerkmale beleuchtet: gemeinsame Ziele /Aufgaben, Vertrauen und Autonomie der Kooperationspartner\*innen.

Der Austausch ist in Kooperationskontexten zu finden, in welchen die übergreifenden Arbeitszielsetzungen vordefiniert sind. Innerhalb dessen verfügen die Kooperationspartner\*innen über klar definierte, autonome Arbeitsbereiche und handeln innerhalb dessen sehr unabhängig. Ein gegenseitiges, gelegentliches Informieren als basales Merkmal dient etwa zeitlichen Abstimmungen oder dem Austausch unterstützender Informationen. Das Vertrauen innerhalb der Kooperation bezieht sich lediglich auf die Gegenseitigkeit des Informationsflusses. Bei arbeitsteiligen Kooperationsformen wird das Arbeitsergebnis von mehreren Individuen auf der Grundlage einer gemeinsam geteilten Zielsetzung geplant und verantwortet. Die Kooperationspartner\*innen sind zwar innerhalb ihres Verantwortungsbereiches weitgehend autonom, jedoch sind sowohl bei der Planung als auch bei der Zusammenführung der einzelnen Beiträge Abstimmungen notwendig. Das Vertrauen spielt eine große Rolle, insofern als dass eine Verlässlichkeit bei der Erfüllung der aufgeteilten Aufgaben gegeben sein muss. „Kokonstruktion“ stellt nach der Autor\*innengruppe (ebd., S. 210f.) - als die prozessbasierende und zeitintensive Form der Kooperation - die anspruchsvollste Variante dar. Die Partner\*innen arbeiten hierbei überwiegend gemeinsam an Aufgabenstellungen, bringen sich in einem intensiven Austausch mit ihrem jeweiligen Wissen und Kompetenzen ein, erwerben dadurch auch neues Wissen und erarbeiten gemeinsam Aufgaben- und Lösungsansätze. Die Autonomie der Kooperationspartner\*innen ist daher eingeschränkt und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit unverzichtbar, wenn es z. B. um Kritik oder Ablehnung von Vorschlägen geht.

**Netzwerke und Kooperationen können sich im Verpflichtungsgrad und hinsichtlich ihrer Dauer unterscheiden**

**Drei Kooperationsformen: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion**

## 2.1 Motive von Netzwerk- und Kooperationsaktivitäten

Gründe und Notwendigkeiten für Netzwerk- und Kooperationsaktivitäten außerhalb einer Kindertageseinrichtung können sehr vielfältig sein, sich in verschiedenen Einrichtungen durchaus unterscheiden sowie jeweils entlang der Bedarfslagen und Zielsetzungen verändern.

*Netzwerke und Kooperationen wirken der „Versäulung“ der Angebote für Kinder, Eltern und Familien entgegen*

Auf der übergeordneten Ebene sollen die entsprechenden Maßnahmen aber insgesamt einer „Versäulung“ der Angebote für Kinder, Eltern und Familien entgegenwirken (vgl. Bruckmann 2014; Stieve 2016a). Mit gezielter Vernetzung und Kooperation wird die Möglichkeit verbunden, „vorhandene Potentiale zu bündeln, Ideen in ihrer Vielfalt zu entwickeln und gemeinsame Strategien und Handeln im Sozialraum zu verankern“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2006, S. 8). Dadurch werden Erfahrungszusammenhänge und Bildungswege der Kinder sowie Lebenslagen und Bedarfe der Familien weniger durch die häufig eingeengte Sichtweise der jeweiligen institutionellen Zuständigkeiten betrachtet, sondern vielmehr in ihrer komplexen Gesamtheit und den damit verbundenen Erfordernissen jenseits der institutionellen Grenzen in den Blick genommen.

*Bedeutsame Synergieeffekte können erzeugt werden*

Bezogen auf die pädagogischen Fachkräfte in KiTa bedeutet dieses zum einen, dass sie durch eine Vernetzung die Relevanz ihrer pädagogischen Arbeit, aber auch die Grenzen des professionellen Auftrags, sichtbar machen können. Zum anderen können bedeutsame Synergieeffekte erzeugt werden, die einen Gewinn für die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Begleitung von Eltern bedeuten.

Diese positive Wirkung kann je nach Netzwerk- und Kooperationsstrukturen in verschiedenen Bereichen liegen, wobei häufig von ihrer Überschneidung auszugehen ist:

- Erschließung von neuen Erfahrungs- und Aneignungsräumen für Kinder und Profilschärfung des Bildungsangebotes der Einrichtung (z. B. durch Kooperationen mit Kultureinrichtungen und Vereinen),
- Bildung einer sozialpolitischen Lobby für Familien und Kinder,
- Entwicklung und Sicherstellung von Qualitätsmerkmalen in der Übergangsbegleitung (Tagespflegestellen, Kinderkrippen, Grundschulen),
- Bündelung und Erweiterung der fachlichen Kompetenzen und Organisationsentwicklung (z. B. durch die Zusammenarbeit mit Beratungseinrichtungen, Hochschulen),
- gemeinsame Nutzung Ressourcen (z. B. mit Vereinen oder Tagespflege).

Eine Offenlegung und Erörterung der Motive für Kooperationen im Team einer Kindertageseinrichtung sowie die Diskussion entsprechender Ziele mit Kooperationspartner\*innen schafft eine unabdingbare Basis für die Planung und konkrete Ausgestaltung von Vernetzungsaktivitäten.

## 2.2 Bedingungen für erfolgreiche Netzwerkarbeit

Aus den Erfahrungen verschiedener Modellprojekte und Studien lassen sich für Netzwerkarbeit verschiedene Faktoren beschreiben, welche die Zusammenarbeit gelingen lassen (vgl. Miller 2010). Faktoren für eine erfolgreiche Netz-

werkarbeit sind z. B. die gemeinsame Zielvorstellung, Zeit und Kontinuität, Verbindlichkeit und Verantwortung, die (Transparenz der) Motivation der einzelnen Personen, Offenheit und Regelakzeptanz, Vertrauen und Konfliktfähigkeit unter den Netzwerkpartner\*innen (vgl. Klawe 1995), räumliche Nähe zueinander, ein umfangreiches Unterstützungssystem, eine finanzielle (Projekt-) Förderung, das gegenseitige Kennen der Netzwerkpartner\*innen im Vorfeld sowie ein guter Informationsfluss (vgl. Miller 2010). Diese Faktoren tragen zu einer starken Öffnung und Sichtbarmachung der eigenen Arbeit bei (vgl. Voigtländer 2011). An dieser Stelle können Konkurrenzdynamiken zwischen KiTa und anderen Institutionen zutage treten, die das System mit seinen Logiken als einhergehenden und teils gewünschten Effekt hervorbringt. Innerhalb der Kindertageseinrichtung kann dies zu Verunsicherung unter den Fachkräften führen, mit der es konstruktiv umzugehen gilt. Dabei sind besonders die Leitungskräfte und Trägervertreter\*innen der Einrichtungen gefragt ihren Mitarbeiter\*innen den Rücken zu stärken. Vernetzungsaktivitäten wirken dann besonders motivierend, wo ein konkreter Nutzen von Beteiligten erkannt wird. (vgl. Klawe 1995)

Diese Faktoren werden nicht unerheblich durch die Ebene des unterstützenden Netzwerkmanagement und der Netzwerkorganisation bedingt. Diese können die o.g. Merkmale beeinflussen und den selbigen zu ihrer Rahmung verhelfen, durch welche die Netzwerkpartner\*innen besonders leistungsfähig und engagiert im Sinne des Vorhabens werden. Netzwerkmanagement kanalisiert und rahmt die Aktivitäten mithilfe von Planung und Organisation der Kommunikation und des Handelns der Beteiligten. Durch die neutrale Vermittlung zwischen den Partner\*innen kann sowohl die Nachhaltigkeit des Vorhabens gesichert werden und gleichzeitig Antrieb desselbigen sein. Je größer ein Netzwerk dabei ist oder wird, umso größer wird die Relevanz guter Steuerung. Studien, die gewisse Störanfälligkeiten in der Netzwerkarbeit beschreiben, nennen in der Regel Faktoren, die man mitunter auf fehlendes Netzwerkmanagement zurückführen könnte: Organisationsdefizite, Defizite bei der Entwicklung einer Netzwerkkultur, Kommunikationsdefizite und Dissens von Strategien und Zielen (vgl. Miller 2010). Zudem spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle, die es benötigt ein Netzwerk überhaupt aufzubauen und nachhaltig verankern zu können (vgl. Maag Merki 2009).

Da Netzwerkmanagement über übliche Moderationstätigkeiten hinausgeht, lässt sich hier eine gewisse Komplexität feststellen. Wichtig ist, dass die Kooperationspartner\*innen sich in offenen Strukturen bewegen können, um Innovationskraft, Flexibilität und Kreativität zu ermöglichen bei gleichzeitiger Klarheit über Abläufe und Rahmen. Es gilt, dem Vorhaben lösungsorientiert und zielgerichtet einen Weg zu bahnen und die Akteure in diesen Prozessen zu begleiten. Hierzu muss Netzwerkmanagement immer den Balanceakt darin bewältigen, die Prozesse und Aktivitäten der Partner\*innen nicht zu über- oder unterregulieren. Partner\*innen innerhalb eines Netzwerkes sollen immer aktiv werden und bleiben sowie über Ziele, Strategien, Vorgehensweisen und Arbeitsteilung selbst entscheiden. Somit verstehen sich Netzwerke auch stets als ein Geflecht, in welchem Partizipationsprozesse stattfinden. Professionelles Netzwerkmanagement muss daher aus Unterstützungs-, Wissens-, Informations-, Beziehungs- und letztlich auch Konfliktmanagement bestehen, um die verschiedenen Interessen der Partner\*innen zu einem Vorhaben zu vereinen, welches von den Mitgliedern als gewinnbringende Teilhabe wahrgenommen wird (vgl. Miller 2010). KiTas stehen dabei vor der besonderen Schwierigkeit,

*Gemeinsame Zielvorstellungen, Zeit und Kontinuität als Erfolgsfaktoren*

*Je größer ein Netzwerk, desto größer die Relevanz guter Steuerung*

*Balanceakt zwischen Über- und Unterregulation*

**NetzwerkakteurInnen besetzen häufig Doppel- und Dreifachrollen**

dass in der Regel, um professionelles Netzwerkmanagement betreiben zu können, kaum Ressourcen zur Verfügung stehen. Umso wichtiger ist es, dass sich ein Teammitglieder einer KiTa im Sinne ihres professionellen Handelns gemeinsam entschließen, aktive Vernetzung zu betreiben und diese mithilfe aller umsetzt, einfordert und strukturiert. Die entscheidende Ressource, um sich erfolgreich zu vernetzen, ist nämlich die Motivation und Haltung aller Mitarbeiter\*innen.

Die Akteure eines Netzwerks können sowohl Privatpersonen sein als auch Abgesandte aus verschiedenen Institutionen. Die Akteure bringen hierdurch stets ihre eigenen Interessen, Systemlogiken und -traditionen, Sichtweisen, Kommunikationsformen und auch die durch ihr System hervorgehenden „Währungen“ mit ein. Dabei können Akteure sowohl ihre eigenen, persönlichen Interessen einbringen als auch die ihrer Organisation und des Netzwerkes. Somit besetzen Netzwerkakteur\*innen oftmals Doppel- oder Dreifachrollen und müssen, um Vertrauen herstellen zu können, in der Lage sein, diese stets zu reflektieren und auszugleichen. Sie müssen bereit sein, sich auf die verschiedenen Perspektiven der anderen Akteur\*innen einzulassen und dafür eigene Interessen zurückzustellen, wenn es die Situation erfordert. Dies sichert die Reziprozität, die Gegenseitigkeit des sozialen Austauschs. Natürlich spielt hier auch der Faktor Sympathie eine nicht zu vernachlässigende Rolle, dessen Bedeutung allerdings nicht der Erreichung des Vorhabens im Wege stehen darf, indem z. B. gewisse Institutionen und/oder Vertretungen nicht einbezogen werden, obwohl sie Zugänge zu bestimmtem Wissen verschaffen und Einfluss haben könnten.

Vor diesem Hintergrund und da die Ebene der Akteure in der Regel ein hohes Maß an Diversität aufweist, spielen Zeit und Raum eine ausgesprochen wichtige Rolle, damit Verständigungsprozesse realisiert und die Ressourcen, die eine solche Gemeinschaft mit sich bringt, erschlossen werden können (vgl. Miller 2010).

**Vernetzung im ländlichen Raum**

Vergleicht man die Institutionsebenen des ländlichen und städtischen Raums ist festzustellen, dass die Anzahl und Vielfalt der für das frühpädagogische System relevanten Einrichtungen und Akteur\*innen in Städten größer und damit auch die Potenzierung möglicher Kooperationspartner\*innen umfangreicher ist (vgl. Fischer & Huth 2013). Nicht umsonst entstammt der Ansatz der Vernetzung ursprünglich aus dem verdichteten städtischen Raum und lässt sich noch stets in den heutigen Ausformungen von und Erwartungen an Netzwerkaktivitäten erkennen (vgl. ebd.). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Netzwerkaktivitäten nicht auch im ländlichen Raum möglich und erforderlich wären. Sie bedürfen aber aufgrund der Strukturverschiedenheit mit großer Sicherheit anderer Ansätze, die es möglich machen, Ressourcen zu entdecken und nutzbar zu machen. Dass diese durchaus im ländlichen Raum vorhanden sind, aber oftmals außer Acht gelassen werden, zeigt eine Studie der Bertelsmann Stiftung auf, die den ländlichen Regionen 2011 attestierte, oft über geeignetere Lernumfelder für das schulische, berufliche und soziale Lernen zu verfügen als deutsche Großstädte (vgl. Fischer & Huth 2013). Die Quoten der Kinder, die im ländlichen und städtischen Raum eine Tageseinrichtung besuchen, unterscheiden sich kaum voneinander. Kindheit auf dem Land wird aber wahrscheinlich sehr viel stärker durch das soziale Umfeld und die Familie geprägt als Kindheit in der Stadt, wo eine stärkere Einbindung in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe vermutet wird (vgl. Fischer & Huth 2013).

**Vernetzungsaktivitäten im ländlichen Raum bedürfen anderer Ansätze als in der Stadt**

Der ländliche Raum wird in der Bundesrepublik oft mit einer Besiedlungsdichte von weniger als 150 Einwohner\*innen/km<sup>2</sup> definiert (vgl. ebd.). Diese Definition trifft fast auf die Hälfte aller niedersächsischen kreisfreien Städte und Landkreise zu (nämlich ungefähr 21 von insgesamt 45) (vgl. Landesamt für Statistik Niedersachsen 2018). Eine geringe Besiedlungsdichte kann eine weniger ausgeprägte Infrastruktur zur Folge haben, da die Nachfrage bestimmter Angebote der Kinder- und Jugendhilfe aus kommunaler Sicht weniger hoch und die Inanspruchnahme derselben geringer ausfallen mag (vgl. Fischer & Huth 2013). Betrachtet man Vernetzungsaktivitäten zudem mitunter als Baustein zur bedarfsgerechten Erweiterung des Angebots, als Qualitätssicherung innerhalb der vorhandenen Angebote und als Quelle von Innovationskraft (vgl. ebd.), könnten ländliche Kommunen die (Weiter-)Entwicklung ihrer Strukturen im Feld der frühkindlichen Bildung durch das Unterstützen von Vernetzungsaktivitäten fördern.

Zu überprüfen wäre, in welchem Wechselspiel sich strukturelle und interaktionelle Dimensionen eines oder mehrerer Netzwerke befinden und ob sich mithilfe bestimmter Merkmale (wie z. B. Qualität und Umfang), Unterschiede im kommunalen Angebot ländlich und städtisch geprägter Gebiete abbilden.

Ausgehend von der o. g. Definition des Begriffs Vernetzung (Reichweite, Dichte, Intensität, Häufigkeit usw.) und der darin enthaltenen Unterscheidung zwischen struktureller und interaktioneller Qualität ergibt sich für den ländlichen Raum die spannende Frage, in welchem kausalen Wechselspiel sich diese beiden Qualitätsdimensionen innerhalb und zwischen Netzwerken befinden.

Eine kleine Anzahl von Kindertageseinrichtungen und Beratungsangeboten für Familien auf dem Land könnte beispielsweise unter dem Aspekt der Reichweite und Dichte zur Folge haben, dass größere räumliche Entfernungen zu überwinden sind, welche die beiden Organisationsformen als Angebote nicht nur physisch schwer erreichbar machen, sondern auch den (ungesteuerten) Informationsaustausch und das Wissen über bestehende Angebote aufseiten der Fachkräfte und Familien erschweren (vgl. Fischer & Huth 2013). Zudem wäre zu untersuchen, ob der ländliche Raum durch die Schaffung dezentraler Betreuungsangebote eine höhere Anzahl von Kindertagespflegepersonen aufweist als in städtischen Räumen, um auf diese Weise der Problematik der Erreichbarkeit zu begegnen. Fischer & Huth (2013) führen weiterhin auf der Ebene der Trägerschaften an, dass Träger im ländlichen Raum eine geringere Kapazität aufweisen und mitunter dadurch weniger flexibel sind. Wahrscheinlich haben Mitarbeiter\*innen dadurch auch weniger Möglichkeiten, sich innerhalb ihres Trägers weiter zu vernetzen, auch wenn diese direkt vor Ort sind. Fernerhin zu beobachten im ländlichen Raum sind überregionale Trägerschaften. Mögliche Auswirkungen könnten sein, dass Trägervertreter\*innen weniger stark in regional spezifische und fachpolitische Diskurse und Netzwerke eingebunden sind und aufgrund ihrer meist zentralen, städtischen Verortung auf der interaktionellen Ebene städtisch geprägte Erwartungen an die Vernetzungsaktivitäten ihrer ländlichen KiTa haben.

Eine mögliche Strategie ländlicher Kommunen und Schlüsselstellen zur Stärkung und Unterstützung der Vernetzungsaktivitäten von Kindertagesstätten, Krippen und weiterführenden Angeboten ist die Implementierung pädagogischer Fachberatungsstellen, sowohl auf der Ebene der Trägerinstitutionen als auch auf Ebene der Kommunen. Pädagogische Fachberatungen können

*Unterstützung von Vernetzungsaktivitäten im ländlichen Raum als Chance zur Weiterentwicklung kommunaler Strukturen und Angebote*

*Strukturelle Merkmale der ländlichen Räume und ihre Auswirkung auf Vernetzung*

### *Implementierung pädagogischer Fachberatungen als eine Strategie*

für KiTas und andere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe Plattformen zur Vernetzung schaffen sowie Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistungen bieten (vgl. Karsten 1996). Dies bedeutet nicht, dass Fachberater\*innen das Netzwerkmanagement für KiTas übernehmen, sondern sie in Vernetzungsfragen vielmehr mit ihrem Überblickwissen durch das Feld aller Akteur\*innen im frühkindlichen Bereich regional sowie überregional lotsen. Da, wie o.g. geschrieben, das soziale Umfeld der Kinder auf dem Land zudem einen spezifischen Charakter hat, sollte eine Vernetzung darüber hinaus ihre Fäden auch zu Vereinen, zivilgesellschaftlichen und ehrenamtlichen Strukturen ziehen (vgl. Fischer & Huth 2013).

Zudem können Fachberatungsstellen als fachlich etablierte Struktur des Jugendamts für eine Kommune eine sinnvolle Kupplungsstelle von Landes- und Bundesprojekten bilden, da sie inhaltliche Orientierung und Anknüpfungspunkte im regionalen Feld bieten können bei gleichzeitigem Management des Wissens, z. B. durch die Wahrung, Weitergabe und das Anknüpfen an Ergebnisse und Erfahrungswissen auch nach Ablauf einer in Anspruch genommenen Projektförderung.

## **3 Vernetzungsebenen in der Arbeit von KiTas**

Eine systematisch durchgeführte Sozialraum- und/oder Netzwerkanalyse in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen würden sicherlich jeweils spezifische Abbildungen hervorbringen und Strukturen aufzeigen. Das Vergleichbare in den Ergebnissen wäre aber dabei die Vielfalt der aktuellen und potentiellen Kooperationspartner\*innen. Sie können je nach Ziel- und Schwerpunktsetzungen der KiTa auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein.

### **3.1 Externe Vernetzung im Kontext der Begleitung und Beratung von Eltern und Familien**

Familien leisten einen zentralen Beitrag hinsichtlich der Aufwuchsbedingungen von Kindern, investieren viel Zeit in ihre Begleitung, sie machen aber auch Wohnumgebungen, Stadtteile und Regionen zu lebendigen Strukturen, indem sie u. a. ehrenamtlich engagiert sind (vgl. Stieve 2016b). Insbesondere Mütter und Väter sind in der frühen Lebensphase ihrer Kinder kontinuierliche Akteur\*innen in KiTas, wodurch die genuine Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien nicht als externe Vernetzungsarbeit verstanden werden kann. Vielmehr können und sollten Eltern bzw. Familien in die Vernetzungsarbeit aktiv einbezogen werden sowie mitunter Adressat\*innen von bedarfsorientierten Vernetzungsaktivitäten der Einrichtung sein und von diesen Aktivitäten profitieren. Kaum eine andere Einrichtung oder Institution in einer Kommune hat einen so alltäglichen Kontakt und ein damit potentiell einhergehendes, intensives Beziehungsgeflecht zu Familien und Kindern wie eine KiTa (vgl. ebd.). Laut einer Studie der Universität Bamberg betrachten 42,3% der Eltern die Erzieher\*innen einer Einrichtung als sehr wichtige Ansprechpartner\*innen bei Erziehungsfragen (vgl. Smolka 2012). Hierdurch wird eine Vertrauensbeziehung geschaffen, die durch den KiTa-Besuch eines Kindes

*Eltern und Familien können und sollen aktiv in die Vernetzungsarbeit der KiTa einbezogen werden*

meist kontinuierlich über mehrere Jahre hinweg ausgebaut werden kann. Dass der Besuch freiwillig ist und die Einrichtung häufig bewusst gewählt wird, sind weitere verstärkende Faktoren. Zudem besteht in der Regel täglicher Kontakt, der wiederum Austausch über die Sichtweisen auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes zulässt und Sorgen ansprechbar macht (vgl. Stieve 2016b).

Diese Voraussetzungen ermöglichen es, dass Familien durch die pädagogischen Fachkräfte einer KiTa erleichterte Zugänge zu den Angeboten im Sozialraum eröffnet und die Familien u. a. in ihren Kompetenzen zur Erziehung und bei der Bewältigung benachteiligender Lebenslagen gestärkt werden (vgl. Meier-Gräwe 2013). Hierfür müssen sich pädagogische Fachkräfte Wissen über die Lebenslagen der Familien aneignen und die Familien bei Bedarf dahingehend beraten, das weiterführende Angebot im sozialpädagogischen, gesundheitsbezogenen und/oder sonderpädagogischen Bereich wahrzunehmen, welches ein Stadtteil, eine Stadt, eine Gemeinde oder Kommune bereitstellt.

Als wichtige Grundlage dieser Beratung wird die o. g. Vertrauensbeziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien betrachtet, die einen Raum für die Vermittlung bestimmter Hilfs- oder Unterstützungsangebote schafft (vgl. Stange 2012), wenn die Bedarfe von Eltern und Familien nicht mit pädagogischen Kompetenzen in KiTas beantwortet werden können und somit die Grenze des professionellen Handelns erreicht ist. Gleichzeitig können die pädagogischen Fachkräfte mit diesem breiten Angebotswissen eine wichtige Lotsenfunktion für die Kommune einnehmen, nämlich wenn es darum geht qualitative oder quantitative Lücken im System der familienunterstützenden Maßnahmen aufzudecken. Langfristig kann dies zu einem stimmigen Bildungs-, Förder- und Hilfeangebot in Kommunen führen, die kettenartig aufeinander abgestimmt sind (vgl. ebd.).

Das Spektrum möglicher, zumeist komplementär angelegter und kompetenzbezogener Kooperationen und Netzwerke weist eine enorme Breite auf. Lokale und regionale familienunterstützende, Soziale Dienste halten ein Angebot bereit, das bei erziehungsbezogenen Anliegen (u. a. Erziehungsberatung, Familienbildung und -beratung) oder gesundheits- und entwicklungsbezogenen Anlässen (u. a. Kinderärzt\*innen, Logopäd\*innen, Physio- und Ergotherapeut\*innen, auch in Gesundheitsämtern, Interdisziplinären Frühförderstellen oder Sozialpädiatrischen Zentren) greifen kann.

KiTas werden aufgrund ihrer Organisationsmerkmale z. B. seitens Jugend- und Gesundheitsämter zu den wichtigsten Kooperationspartner\*innen in den regionalen Netzwerken der Frühen Hilfen gezählt (vgl. Sann 2010). Hensen et al. (2015) konnten auf der Grundlage einer Befragung von Leiter\*innen aus 112 KiTas zur interprofessionellen Zusammenarbeit aufzeigen, dass insbesondere die Zusammenarbeit mit Frühförderstellen einen wichtigen Kooperationsstrang darstellt.

Um Kindern und Familien einen besonders niedrigschwelligen Zugang zu entsprechenden Angeboten zu schaffen, nehmen einige Kommunen das Beziehungsgeflecht zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien besonders ernst, indem sie ihr Angebot in die Kindertageseinrichtung implementieren. Somit entfällt für die Familien zusätzlicher Aufwand um z. B. Beratungen in Anspruch nehmen zu können, da diese an einem Ort stattfinden, an dem sie

*Vertrauensbeziehungen eröffnen Raum für die Vermittlung bestimmter Unterstützungsangebote*

*KiTas als wichtige Kooperationspartner für Frühe Hilfen*

sich ohnehin jeden Tag aufhalten. Kommunale (Dienst-)Leistungen und Beratungen zur Bildung und Entwicklung eines Kindes an einem Ort zu bündeln, ist letztlich die Entstehungsidee von Familienzentren (vgl. Engelhardt 2015).

Der Aufbau und die Gestaltung von Vernetzungssträngen, die eine Unterstützung für Eltern und Familien bedeuten sollen, können dabei nicht losgelöst von der Frage betrachtet werden, in welcher Weise Eltern sowie die Zusammenarbeit mit ihnen innerhalb von Einrichtungen, aber auch in Vernetzungszusammenhängen gesehen werden. So konstatiert Anders (2014, S. 172) z. B. für das Feld der Unterstützungsangebote zur Förderung von Erziehungskompetenzen folgendes Spannungsfeld: „Der Blick und Zugriff auf Mütter und Väter changiert dabei zwischen Kontrolle und Disziplinierung, also dem Misstrauen in elterliches Handeln einerseits und Stärkung und Ressourcenorientierung, also dem Zutrauen in elterliche Kompetenzen andererseits [...]“ Dieses in einer professioneller Weise zu bedenken, indem verdeckte Defizitzuschreibungen offengelegt und reflektiert werden sowie Perspektiven von Müttern und Vätern bzw. Sorgeberechtigten fundiert erschlossen und ressourcenorientiert einbezogen werden, sollte ein wichtiges Anliegen und Gegenstand von Vernetzungsaktivitäten sein.

*Notwendigkeit fundierter und reflektierter Herangehensweisen im Kontext von Vernetzungsaktivitäten*

### *3.2 Stärkung des Bildungsangebotes durch eine sozialräumliche Öffnung und Vernetzung*

Es ist davon auszugehen, dass grundsätzlich alle Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten einer KiTa im übergeordneten Sinne dazu dienen, die Aufwachs- bzw. Entwicklungs- und Bildungsbedingungen von Kindern in positiver Weise zu beeinflussen. Während die entsprechende Arbeit in vielen Bereichen mittelbare Effekte erzeugen vermag (z. B. Kooperation mit verschiedenen Beratungsstellen), können andere externe Kooperationen hingegen mit unmittelbaren Auswirkungen auf die Erfahrungswelten der Kinder bzw. auf die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung einhergehen.

*Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern*

Mit der Vernetzung in diesem Sinne wird in der Regel eine sozialräumliche Öffnung der pädagogischen Arbeit verbunden, die sowohl eine Erweiterung der Erfahrungsräume von Kindern in die Umgebung der Einrichtung ermöglichen als auch ein Hineinholen komplementärer Angebote und Kompetenzen in die Einrichtung befördern soll. Im Kontext des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung bilden die Konzepte der Aneignung (Deinet & Reutlinger 2004) und der Lebensweltorientierung (Grunwald & Thiersch 2016) hierzu zwei zentrale theoretische Bezugsgrößen.

*Individuelle Aneignungsweisen von Kindern sowie deren Lebenswelt(en) als Ausgangspunkt des pädagogischen*

Aneignung ist nach Deinet und Reutlinger (2004) als ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung von Subjekten mit ihrer räumlichen und gegenständlichen Umgebung, aber auch mit den darin manifestierten Bedeutungen und gesellschaftlichen Verhältnissen zu verstehen. Dieses Geschehen ist dabei als ein „schöpferischer Prozess der Erweiterung ihres Handlungsraumes, der Veränderung und Gestaltung von Räumen und Situationen“ zu verstehen (ebd., S. 7). Auch im Konzept der Lebensweltorientierung bekommen räumliche und soziale Erfahrungswelten sowie subjektive Aneignungsweisen von Kindern eine zentrale Bedeutung. Thiersch und Weiß (2016, S. 66) fassen die Maximen der Lebensweltorientierung so zusammen, als „dass sich die pädagogische Arbeit an der Lebenswelt der Adressat\_innen orientiert, an deren Alltag mit seinen



alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern sowie an deren Bewältigungsanstrengungen, und dass dieser Alltag in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine Ressourcen, in Anerkennung der Person und im Horizont des Projektes Soziale Gerechtigkeit, gesehen werden muss“.

Eine entsprechende Vernetzung von KiTas schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Spezifika der Erfahrungs- und Aneignungsmöglichkeiten von Kindern in differenzierter Weise eruiert sowie ihre Handlungs- und Erschließungsräume durch Lernarrangements innerhalb und außerhalb der Einrichtung durch komplementäre und supportive Kooperationen mit verschiedenen Partner\*innen, wie z. B. Vereinen im Sozialraum, gezielt und bedarfsorientiert erweitert werden können (vgl. Deinet 2013; Thiersch 2002). Auf diese Weise erweitert sich der traditionell immer noch sehr stark auf das pädagogische Geschehen innerhalb einer Einrichtung fokussierte Blick zugunsten einer sinnvollen Anschlussfähigkeit und Verknüpfung von non-formalen, informellen und formalen Bildungsprozesse in der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien (vgl. Jares 2016). Damit ist nach Küster und Thole (2004, S. 229) auch ein emanzipatorischer Anspruch verbunden: „Um sich zu artikulieren, wünschen und brauchen sie [Kinder und Jugendliche] keine partizipativ zu gestaltenden gesellschaftlichen Proberäume im Sinne pseudo-demokratischer Spielwiesen, sondern reale soziale Räume, die ihnen Möglichkeiten eröffnen, Mündigkeit fantasievoll zu erproben.“ In Anknüpfung an Kessl und Reutlinger (2010) gilt es in diesem Rahmen und im Sinne einer reflexiven Sozialraumarbeit auch die eigene Einrichtung als Sozialraum bzw. Lebensraum von Kindern zu verstehen sowie einen reflektierten Blick darauf zu werfen – verbunden mit der Frage, welche Räume Kindern eröffnet werden, wer diese definiert und wie Kinder selbst diese Räume verändern.

### **3.3 Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Organisationen des Betreuungs- und Bildungssystems**

#### **Netzwerke mit anderen KiTas und der Kindertagespflege:**

Eine Zusammenarbeit zwischen den KiTas - insbesondere die auf der Leitungsebene verortete – stellt sicherlich eine häufig praktizierte Form der Vernetzungsaktivitäten von KiTas dar. Aufgrund fehlender Untersuchungen in diesem Bereich können keine gesicherten Aussagen über die Konfigurationen solcher Netzwerke formuliert werden. Es liegt jedoch auf der Hand, dass die auf der kommunalen oder trägerbezogenen Ebene verankerten Leitungszirkel oder trägerübergreifende, in Eigeninitiative organisierte Arbeitsgruppen verschiedene Potentiale beinhalten können. Einerseits kann ein gegenseitiger Informationsfluss über fachspezifische Themen im Sinne der oben thematisierten Kooperationsform Austausch (Gräsel et al. 2006) neue Impulse für die fachlichen Entwicklungen in jeweiligen Einrichtungen bringen. Andererseits bekommen gemeinsam identifizierte und getragene Anliegen eine höhere Gewichtung, wenn sie aus einem breiten Netzwerk heraus öffentlich wirksam artikuliert werden (vgl. Klawe 1995). Auf diese Weise „steigert sich die Schlagkraft für eigene sozialpolitische Anliegen deutlich“ (Voigtländer 2011, S. 9). Einhergehend mit der gesetzlichen Verankerung einer Gleichrangigkeit von Kindertagespflege und KiTas mehren sich sozialpolitische Bemühungen, auch die Kooperation an der Schnittstelle zwischen den beiden Betreuungsformen durch entsprechende Arbeitshilfen zu initiieren (u. a. BASFI Hamburg 2011, LVR 2012). Dabei wird eine Zusammenarbeit angeregt, die über einen reinen

*Erweiterung des Blickes zugunsten einer Anschlussfähigkeit und Verknüpfung von non-formalen, informellen und formalen Bildungsprozesse*

*Austausch sowie gemeinsame Vertretung von Interessen als mögliche Anliegen im Kontext von horizontalen Kooperationen*

Austausch hinausgeht. Vielmehr werden mit diesen Kooperationen ressourcenbezogene Synergieeffekte (u.a. Raumnutzung), Konzipierung gemeinsamer Vorhaben und pädagogischer Angebote sowie gemeinsame Nutzung von Fortbildungsangeboten intendiert (vgl. ebd.).

### **Einrichtungsübergreifende Kooperationen im Kontext der Begleitung von Übergängen:**

Gründe für die Notwendigkeit einer intensiven und differenzierten Fokussierung von Übergängen im frühpädagogischen, aber auch im gesamten Bildungssystem lassen sich aus mehreren Bezügen ableiten. Ihre Bedeutsamkeit entfaltet sich insbesondere durch die Annahme, dass ein Wechsel zwischen verschiedenen Systemen eine hohe Anpassungsanforderung an die Kinder und ihre Familien darstellt (vgl. Blaschke & Nentwig-Gesemann 2009). Die Qualität der Bewältigungsleistungen wird in einem engen Zusammenhang mit einer längerfristigen Chancengleichheit innerhalb des Weges eines Kindes durch das Bildungssystem und im Hinblick auf den individuellen Bildungserfolg thematisiert (vgl. Rimm-Kaufmann & Pianta 2000). Und nicht zuletzt lässt sich eine argumentative Linie aus der Annahme ableiten, dass eine lebensgeschichtliche Bedeutung von Übergängen durch ihre gesellschaftlich bedingte Zunahme wächst und somit eine steigende Anforderung an eine Klärung da ist, „was ihre erfolgreiche Bewältigung bedeutet“ und „was zu ihrer erfolgreichen Bewältigung notwendig ist“ (Stauber, Pohl & Walther 2007, S. 7).

*Kooperationen zwischen KiTa und Grundschule im Sinne von Ko-Konstruktion sind immer noch die Ausnahme*

Einer engen Kooperation zwischen dem System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und der Primarstufe des Schulsystems wird vor diesem Hintergrund ein hoher Stellenwert beigemessen, wodurch Grundschulen zu den sicherlich häufigsten Kooperationspartner\*innen der KiTas gehören. In den vergangenen Jahren führte dies zu einer Reihe von Modellversuchen und Projekten, welche die Kooperationsstrukturen der beiden Institutionen fokussieren. Auf die breite und stark ausdifferenzierte Forschungslage zu der Thematik kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Festzuhalten ist jedoch, dass trotz der zahlreichen, auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Initiativen und Aktivitäten weitere Bemühungen notwendig sind, um eine Vertiefung der Kooperationsstränge zwischen den beiden Bildungseinrichtungen zu erreichen. So konstatiert u.a. Hanke (2011) auf der Grundlage einer Befragung in 38 KiTas und 15 Grundschulen in der Region Münster, dass die Kooperation zwischen den beiden Einrichtungen vor allem durch einen Informationsaustausch geprägt ist. Eine Arbeitsteilung oder „[a]nspruchsvollere Formen der Kooperation im Sinne von Ko-Konstruktion (gemeinsame Elternberatungen, Arbeitskreise, Konferenzen, Fortbildungen, Veranstaltungen mit Kindern und Eltern etc.) werden seltener realisiert“ (ebd., S. 18).

*Übergang von der Krippe in den Kindergarten und die entsprechenden Kooperationen erfahren kaum Aufmerksamkeit*

Die Expansion des frühpädagogischen Feldes im Bereich der Kinderkrippen macht es erforderlich auch den Übergang von der Krippe in den Kindergarten verstärkt in den Blick zu nehmen (vgl. Jung 2013). Die Merkmale von Kooperationen zwischen Kinderkrippen und Kindertagespflege einerseits sowie Kindergärten bzw. KiTas andererseits sind in diesem Kontext kaum zum Gegenstand von Forschungsvorhaben gemacht worden. Die Interviewstudie von Jung (2014) zeigt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte aus den beiden Bereichen die Übergangsbegleitung noch sehr stark in den Grenzen der eigenen Einrichtung definieren sowie systematische Kooperationen mit verschiedenen Hürden behaftet und in vielen Fällen auch als nicht notwendig erachten.

### **Kooperationen im Rahmen der Begleitung von Praxisphasen im Kontext der Ausbildung und Qualifizierung:**

Im Rahmen der fachschulischen Ausbildung zur Erzieher\*in stellen Praxisphasen einen wichtigen Baustein dar. Die Nähe dieses Lernortes und der KiTas steht entsprechend in einer langen Tradition; die Kompetenzen sollen „dabei durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Praxismentor\*innen und Praxismentoren gefördert“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 5) werden. Ein weiterer zentraler Bereich der kooperativen Begleitung von Praxisphasen ist auf der Ebene der kindheitspädagogischen Studiengänge angesiedelt. Die konzeptionellen Spezifika und curriculare Anforderungen der noch relativ neuen Studienangebote erweitern den Rahmen der Begleitung um die Aufgabe der Studierenden einer „Forschung am und mit dem Lernort Praxis“ zu realisieren (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 57). Das Ziel ist, „Forschungsfragen zu entwickeln, Wege und Methoden zu ihrer Beantwortung zu reflektieren und festzulegen, sie gemäß dieser Festlegung zu bearbeiten und die Ergebnisse auszuwerten und zu präsentieren“ (ebd.). Die Begleitung der Studierenden soll dabei durch vielfältige Formen einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen der Praxis und den Hochschulen flankiert werden.

Die Erwartungen an die Zusammenarbeit zwischen den Praxiseinrichtungen und Schulen sowie Hochschulen sind an die Vorstellung von komplementären und arbeitsteiligen Organisationsstrukturen in der gemeinsamen Begleitung von Schüler\*innen und Student\*innen geknüpft. Mit einer abgestimmten und in eine enge Kooperation eingebetteten Zusammenführung unterschiedlicher Kompetenzen soll die Verzahnung der fachtheoretischen und der fachpraktischen Ebene im Rahmen der Qualifizierung ermöglicht werden. Dieser Erwartung und der zunehmenden Anerkennung der Praxis als Lern- und Entwicklungsort steht jedoch eine „mangelnde strukturelle Unterstützung“ (Flämig 2011, S. 34) gegenüber. Flämig konstatiert auf der Grundlage einer Befragung von Studienleitungen „dass der ständige Abstimmungsbedarf und andere Reflexionsleistungen innerhalb der Kooperationsbeziehungen stark vom persönlichen Engagement der beteiligten Personen abhängt sowie Zeit und Energie verbraucht“.

### **Zusammenarbeit mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen:**

Eine Vernetzung mit hochschulischen Einrichtungen kann auch im Rahmen von Forschungsvorhaben entstehen oder vertieft werden. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere Projekte zur Evaluation von Maßnahmen und Programmen in KiTas nicht selten mit einem unmittelbaren Gewinn für die beteiligten Praxiseinrichtungen einhergehen können. Neben einem konkreten Einblick in die wissenschaftliche Praxis nennen Fröhlich-Gildhoff und Kraus-Gruner (2011) an dieser Stelle u. a. kostenfreie Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen und die Dialogmöglichkeiten zwischen der Praxis und Hochschulen im Kontext von projektspezifischen Fachtagungen. Mit einem Austausch auf dieser Ebene wird aber zunehmend die aktive Rolle der KiTas bei der Professionalisierung des frühpädagogischen Feldes verbunden. So eröffnen z.B. die Vernetzungsplattformen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) die Möglichkeit, „Bedarfe, Problemstellungen und Best Practice-Beispiele aus der Praxis zurück in die Wissenschaft und die Entscheidungsebenen“ (ebd. o. J, o. S.) zurückzuspiegeln.

*Verzahnung der fachtheoretischen und fachpraktischen Ebene im Rahmen einer kooperativen Begleitung von Schüler\*innen und Student\*innen*

*Dialog zwischen Forschung und Praxis*

Insgesamt scheint die intendierte Stärkung der (projektbezogenen) Vernetzung zwischen KiTas und Hochschulen nicht nur einen Transfer von Erkenntnissen als Grundgedanken zu tragen, sondern vielmehr eine Abkehr von der „beforschten“ Praxis hin zur „(mit-)forschenden“ Praxis einzuläuten. Auch an dieser Stelle gilt es jedoch anzumerken, dass sowohl der gegenseitige Transfer als auch die Frage danach, wie sich dieser in konkreter Form auf die pädagogische Praxis auswirkt, noch näherer wissenschaftlicher Betrachtung bedarf.

## 4 Methodische Zugänge

### *Sichtbarmachung, Erschließung, Systematisierung und Evaluation von Vernetzungsaktivitäten*

*Konkrete Kooperationsaktivitäten sollten aus einer Analyse der aktuellen Lebenslagen bzw. -bedarfe von Kindern und Familien sowie dem pädagogischen Gesamtkontext hervorgehen*

Mit dem Umfeld der eigenen Kindertageseinrichtung vernetzt zu arbeiten, bedeutet nicht per se, eine möglichst umfangreiche oder tunlichst auf allen Ebenen intensive Zusammenarbeit anzustreben (vgl. Voigtländer 2011). Die entsprechenden Aktivitäten sollten vielmehr seitens der pädagogischen Teams aus der Analyse der aktuellen Lebenslagen/-welten und Bedarfen von Kindern und Familien sowie der Gesamtsituation und Erfordernissen der pädagogischen Arbeit in der jeweiligen KiTa abgeleitet werden. Zugleich sind KiTas immer schon – auch aufgrund bestimmter Gesetze und Verordnungen und/oder einmaliger Projekte – in bestimmte Kooperationsbezüge bereits intensiv eingebunden, oftmals in mehreren Netzwerken unterschiedlich stark aktiv und/oder verfügen über relativ lose Kontakte zu einzelnen Organisationen oder Akteur\*innen, die bedarfsorientiert abgerufen werden können. Diese Komplexität und Vielschichtigkeit machen eine systematische Herangehensweise im Team einer Einrichtung erforderlich, wenn es darum geht, eigene Vernetzungsarbeit zu professionalisieren. Konkrete und auf verschiedenen Ebenen verortete methodische Wege können dabei behilflich sein.

*Methodisch strukturiertes Vorgehen ermöglicht einen systematischen Blick auf die bereits vorhandenen Vernetzungsstrukturen einer KiTa*

Die Verwendung der Methode „institutionelles Atom“ (bei Klawe 1995) ermöglicht einen Überblick über bereits bestehende Vernetzungsaktivitäten und Kooperationen der Einrichtung. Mit der ähnlich gelagerten Methode „Netzwerkarte“ werden die „Kontakte und die Einbettung der Einrichtung in relevante Netzwerke“ (ebd., S. 15) sowie die jeweilige Beziehungsintensität abgebildet und reflektiert. Mit dem Blick auf die zu beantwortende Fragestellung diskutiert und analysiert das Team u. a. Zusammensetzung, Umfang und Belastbarkeit der Vernetzungsstrukturen, um gleichzeitig Veränderungspotenzial aufzuspüren oder potentielle Kooperationspartner\*innen zu identifizieren. Im nächsten Schritt wird dann versucht, entsprechende Zugänge ausfindig zu machen. Hierfür können sowohl formelle und informelle als auch private Kontakte aller Teammitglieder genutzt werden (vgl. ebd.).

*Eine quantitative Sozialraumanalyse kann oftmals als Einstieg in die weitere Planung sinnvoll sein*

Eine quantitative Sozialraumanalyse oder sozialstrukturelle Analyse des Umfelds einer Einrichtung (vgl. Blankenburg & Rätz-Heinisch 2009) kann dazu beitragen, die Beschaffenheit der räumlichen und sozialen Strukturen sowie die Infrastruktur des Sozialraums, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Funktionen potentieller Vernetzungspartner\*innen hin näher zu betrachten. Umfassende Zusammenstellungen von entsprechenden Daten sowie deren Analyse

sind im pädagogischen Alltag kaum machbar und erforderlich. Blankenburg und Rätz-Heinisch (ebd., S. 171) konstatieren, dass es hierbei in KiTas vielmehr „um eine schrittweise Sammlung von Daten auf der Grundlage der Fragestellungen [geht]“ und die kommunale Verwaltung in der Regel auch über Analysen verfügen, „in denen sozialstrukturelle Daten kleinräumlich aufgearbeitet wurden“.

Entscheidend ist jedoch eine bedarfs- und fragegeleitete Erschließung von Daten, die eine unabdingbare Verknüpfung mit den Herangehensweisen erfährt, welche eine Auskunft über die tatsächlichen Lebenswelten von Familien und Aneignungsräume von Kindern geben.

Gemeinsam mit Kindern und Familien durchgeführte Erkundungen im Sozialraum können aufschlussreiche Anhaltspunkte über die Eigenschaften ihrer eigentlichen Lebenswelten und ihre Erfahrungs- und Aneignungsräume geben sowie auf dieser Grundlage wertvolle Hinweise zur Weiterentwicklung von Vernetzungsstrukturen liefern. Entsprechende sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden (vgl. Deinet 2009b) wurden aus der Haltung entwickelt, Menschen als Expert\*innen ihrer eigenen Lebenswelt und der eigenen qualitativen Wahrnehmung ihres Erlebens zu betrachten. Eine Vernetzung im Kontext einer Sozialraumorientierung in KiTas beginnt folglich erst einmal bei der Erweiterung vom Blick auf das Kind, hin zu den komplexen Lebensumfeldern, sozialen Beziehungen und räumlichen Bedingungen im alltäglichen Lebensumfeld des Kindes und nimmt ihren Ausgang in einer qualitativen Analyse der Lebenswelten (vgl. Blankenburg & Rätz-Heinisch 2009). Dabei geht es darum, den Kindern und Familien zu einem Narrativ ihrer eigenen „Einschätzungen, Empfindungen und Bedürfnisse“ (Deinet 2009b, S. 65) in Bezug auf ihre Erfahrungen im Sozialraum zu verhelfen.

Zu solchen Methoden, die auch in KiTas Anwendung finden können, gehören etwa (strukturierte) Stadtteilerkundungen und Stadtteilbegehungen mit Kindern, Nadelmethode, Erstellung von subjektiven Landkarten und Autofotografie mit mehreren Generationen (s. bei Deinet 2009b, 2013; Krisch 2009; Blankenburg & Rätz-Heinisch 2009). Stange und Holzmann (2009) beschreiben darüber hinaus Methoden wie Bewegungslandkarten, Bewegungsinterviews mit Kindern und „Schneller Sozialraum-Check“, welche als Großgruppenmethoden Anwendung finden können.

Neue und für die pädagogische Arbeit wertvolle Vernetzungsaktivitäten im Sozialraum können nach Blankenburg und Rätz-Heinisch (2009) durch Methoden entwickelt werden, die das bürgerschaftliche Engagement in den Fokus stellen, wie z. B. das „aktivierende Gespräch“. Hierbei „können sich Netzwerke der wechselseitigen sozialen Unterstützung zwischen Familien etablieren und Zugänge zu formellen Netzwerken, wie Elternberatungsstellen, Jugendamt, Gesundheitsdienst erschlossen werden“ (ebd., S. 183).

Wurden eine oder mehrere o. g. Analysemethoden angewandt, gilt es die Ergebnisse und Interpretationen der Analysestränge nach Beendigung zu synthetisieren, um die Vernetzungsziele und die dazugehörigen Aktivitäten einer Kindertageseinrichtung zu konzeptualisieren und zu planen (vgl. Gilles 2009). Die Übersetzung der Analyseergebnisse – etwa zur Formulierung neuer Ziele in der Einrichtungskonzeption und Knüpfen neuer Kontakte im Sozialraum – birgt allerdings Herausforderungen, da nur allzu oft Bestehendes zementiert

*Eigenschaften der Lebenswelten sowie der Erfahrungs- und Aneignungsräume durch sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden in Erfahrung bringen*

*Vielfältige Methoden zur strukturierten Sozialraumerkundung nutzen*

*Auf der Grundlage der Analyseergebnisse Vernetzungsaktivitäten planen*

***Ist-Analyse, Reflexion  
und die Ergebnisse  
der Sozialraum- und  
Lebensweltanalys(en)  
miteinander verknüpfen***

wird, wenn drei Analysestränge nicht getrennt voneinander bearbeitet werden: die Ist-Analyse der bisherigen pädagogischen Praxis und Organisation, die Reflexion eigener, persönlicher Wertemaßstäbe auf der Ebene der einzelnen pädagogischen Fachkraft und die Sozialraum- bzw. Lebensweltanalyse selbst (vgl. Gilles 2009). Die Resultate der Dreistrang-Analyse müssen dahingehend geordnet werden und einen weiteren Abgleich finden mit den Ergebnissen der Ist-Analyse. An dieser Stelle kann dann auch festgestellt werden, welche Informationen und Erkenntnisse noch fehlen und außerhalb der Einrichtung entdeckt werden müssen. Hieraus muss dann eine Priorisierung der wichtigsten Aspekte in Bezug auf den Sozialraum stattfinden um eine Fragestellung formulieren zu können, die bei der Sozialraumanalyse Orientierung bietet (vgl. ebd.).

***Erstellung einer „Ressourcen-  
karte“ als sinnvolle Doku-  
mentationsmöglichkeit***

Damit die Vernetzungsstränge einer Einrichtung systematisch dokumentiert und bei Bedarf allen Kolleg\*innen zugänglich sind, bietet sich nach Früchtel und Budde (2006, S. 216) die Erstellung einer „Ressourcenkarte“ an. Damit ist „zweierlei gemeint, nämlich einmal eine technisch ausgefuchste Speicherung und andererseits eine methodisch trainierte Art und Weise, wie ein Team Informationen aufbereitet, ablegt, abrufen, pflegt und im Team präsent hält“. Unabhängig von der gewählten Herangehensweise, enthält eine Ressourcenkarte u. a. Kontaktdaten von Ansprechpartner\*innen in Organisationen oder einzelnen Akteur\*innen, ihre Ressourcen, Kompetenzen, Stärken und nicht zuletzt die gemeinsamen Aktivitäten (vgl. ebd.).

***Evaluation, um Erwartungen  
und Zielerreichungen zu  
analysieren und zu reflektieren***

Eine systematische, interne Evaluation von Vernetzungsaktivitäten in einer Einrichtung ist sowohl während des Prozesses möglich, als auch nach Erreichung eines am Beginn formulierten Zieles. Die Wahl der Vorgehensweise hängt stark von der Art der realisierten Kooperationsform ab. Evaluationen und die damit verbundenen Reflexionen können dabei als Bestandteil der Tagesordnung von Dienstbesprechungen oder Teamsitzungen Einzug finden. Prozesshafte Evaluationen bieten sich bei Vernetzungsaktivitäten an, die langfristig oder ohne bestimmtes zeitliches Ende betrieben werden (z. B. die Mitarbeit in einem bestehenden Netzwerk), um flexibel auf Veränderungen einzugehen und die Mitwirkung oder Aktivitäten während des Prozesses anzupassen. Mögliche Fragestellungen, die zur Reflexion in Teams anregen können, sind z. B. ob bis dato gemachte Erfahrungen innerhalb der Vernetzungsaktivität die anfangs formulierten Erwartungen realisieren oder sich sogar ein weiterer Mehrwert durch die Aktivität ergeben hat, der zu Beginn nicht zu erwarten war. Müssen oder können dadurch Erwartungen oder Ziele umformuliert werden? Falls sich der versprochene Mehrwert durch die Aktivitäten nicht erreichen lässt, wäre zu hinterfragen, ob oder welche Veränderungen anzubringen, zumutbar und umsetzbar sind, um die intendierten Ziele zu erfüllen. Dies könnte auch beinhalten, dass andere Aktivitäten in Betracht gezogen werden müssen oder können. Für zeitlich begrenzte oder z. B. projektbezogene Vernetzungsaktivitäten eignet sich neben einer Reflexion im laufenden Prozess auch eine Abschlussreflexion. Hier kann im Team erörtert werden, ob die Ziele erreicht wurden, welche Erfahrungen auf institutioneller und individueller Ebene gemacht wurden, welcher pädagogische, professionelle, institutionelle Mehrwert durch die Aktivität erreicht wurde, ob und zu welchem Zeitpunkt eine Wiederholung lohnt oder sinnhaft ist und welche möglichen weiteren Ziele sich aus diesen Erfahrungen ergeben.

## 5 Fazit und Ausblick

Der Konsens und die Selbstverständlichkeit, mit denen Vernetzung als ein genuiner Aufgabenbereich von KiTas genannt wird, sind angesichts der komplexen Anforderungen an die Arbeit dieser Einrichtungen und der vielversprechenden Perspektiven von Kooperationen im Sozialraum sowie darüber hinaus naheliegend und plausibel. Eine systematische Vorgehensweise und kontinuierliche Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und verschiedenen Kooperationspartner\*innen haben das Potential, zu einer Qualitätsentwicklung und -sicherung auf verschiedenen Ebenen beizutragen und auf diese Weise die Begleitung von Kindern und ihren Familien zu stärken. Nicht zuletzt kann damit die Entwicklungsperspektive hin zu „lernenden Organisationen“ (Argyris & Schön 2008) verknüpft werden.

Neben den potentiellen Chancen all dieser Herangehensweisen sind aber im gleichen Zuge auch einige der zentralen Herausforderungen zu nennen: Der beinahe inflationäre Gebrauch der Begriffe Sozialraumorientierung oder Kooperation im Zusammenhang mit KiTas, birgt die Gefahr einer Vernachlässigung ihrer komplexen Anforderungen. Pädagogische Fachkräfte stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, in kompetenter Weise den Sozialraum zu analysieren, relevante Partner\*innen zu identifizieren, äußerst vielfältige und vielschichtige Formen der Netzwerkbildung und Kooperation auch außerhalb des Sozialraums der KiTa einzugehen sowie nicht zuletzt Vernetzung als einen konzeptionellen Baustein zu definieren (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Die Nachhaltigkeit dieser Bemühungen und sinnvolle Systematisierung der entsprechenden Aktivitäten kann nur mit ausreichenden zeitlichen und personellen Ressourcen gewährleistet werden.

Bei der Entwicklung von Vernetzungsstrategien und Steuerung von Netzwerkaktivitäten einer Einrichtung nehmen Leitungskräfte eine zentrale Rolle ein (vgl. Dieckbreder & Koschmider 2014). Ihre Aufgabe besteht nicht nur darin, in verschiedenen Netzwerken aktiv mitzuwirken und die KiTa zu vertreten, sondern auch das jeweilige Team bei der Umsetzung von externen Kooperationen zu begleiten. Es ist daher einerseits wichtig, dass die Leitungskräfte nicht nur durch zeitliche Ressourcen entlastet werden, sondern in diesem Rahmen auch selbst auf eine verlässliche fachliche Unterstützung zurückgreifen können, u. a. durch Fachberater\*innen. Andererseits sind sie darauf angewiesen, dass die von ihnen begleiteten Teams bereits im Rahmen ihrer Ausbildung zentrale Kompetenzen erworben haben, die eine Arbeit in Netzwerken möglich machen.

Die Qualität von Trägern von KiTas und der Ermöglichungsraum für die pädagogische Arbeit durch die gesetzlichen Grundlagen müsste folglich insbesondere danach bemessen werden, inwiefern ausreichende Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Perspektivisch scheint vor diesem Hintergrund auch eine Konzipierung und Implementierung von spezifischen Stellenprofilen in KiTas ratsam, welche die anspruchsvolle Vernetzungsarbeit systematisch und fundiert unterstützen können.

Nicht zuletzt gilt es zu konstatieren, dass lediglich in einigen wenigen Bereichen der Vernetzung von KiTas Faktoren für das Gelingen oder auch Misslin-

*Kooperationen im Sozialraum als Beitrag zu einer Qualitätsentwicklung und -sicherung*

*Für die anspruchsvolle Aufgabe der konzeptionellen Kooperationen braucht es zeitliche und personelle Ressourcen*

gen sowie die Wirkungen von Netzwerkaktivitäten ansatzweise erschlossen werden konnten. Zugleich aber bleibt die Zukunftsaufgabe, weitere und tiefergehende Analysen der Ebenen, Strategien, Prozesse und Effekte der Vernetzungsarbeit von Kindertageseinrichtungen zu erbringen. Nur dann kann die so positiv konnotierte Aufgabe der Vernetzung die momentan noch vorherrschende programmatische Ebene verlassen und auf eine evidenzbasierte Basis zurückgeführt werden.

## 6 Literatur

- Anders, S. (2014): Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. In: Betz, T. & Cloos, P. (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160–174.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2008): Die lernende Organisation. Grundlagen. Methoden. Praxis. Stuttgart.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien und Hansestadt Hamburg (BASFI) (Hrsg.) (2011): Es passt! Zusammenarbeit in der Kinderbetreuung. Aktionsprogramm Kindertagespflege. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/kindertagespflege/3544736/vernetzte-kinderbetreuung/>
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blankenburg, N. & Rätz-Heinisch, R. (2009): Kindertageseinrichtungen - Sozialräumliche Methoden in der Arbeit mit Kindern, Familien und Nachbarn. In: Deinet, U. (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, S. 165–188.
- Blaschke, G. & Nentwig-Gesemann, I. (2009): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Ein mikroanalytischer Blick auf Orientierungen und Praktiken von Pädagoginnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik II. Materialien zur Frühpädagogik. Band 3, Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 101–139.
- Bruckmann, D. (2014): Kooperationsaktivitäten im System des lebenslangen Lernens – Eine Analyse der gegenwärtigen Situation. In: Nittel, D.; Tippelt, R. & Wahl, J. (Hrsg.): Kooperation inner- und außerhalb des Systems des Lebenslangen Lernens, S. 78–86. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel\\_Tippelt\\_Wahl\\_2014\\_Kooperation\\_Lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel_Tippelt_Wahl_2014_Kooperation_Lebenslanges_Lernen.pdf)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2006): Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum. Beschluss der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter auf der 101. Arbeitstagung vom 08. bis 10. November 2006 in Kiel. Verfügbar unter: [http://www.bagljae.de/downloads/101\\_kooperation-und-vernetzung-kitas-im-sozial.pdf](http://www.bagljae.de/downloads/101_kooperation-und-vernetzung-kitas-im-sozial.pdf)
- Deinet, U. (2009a): Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: Deinet, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–26.



- Deinet, U. (2009b): Analyse- und Beteiligungsmethoden. In: Deinet, U. (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65–86.
- Deinet, U. (2013): Sozialraumorientierung als Konzeptionsentwicklung. Vom einrichtungszentrierten Blick zum Lebensweltbezug. In: TPS 8 | 2013, S. 8–12.
- Deinet, U. & Reutlinger, Ch. (2004): Einführung. In: Deinet, U. & Reutlinger, Ch. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–17.
- Dieckbreder, F. & Koschmider, S. M. (2014): In Netzwerken denken und handeln. In: Dieckbreder, F.; Koschmider, S. M. & Sauer, M. (Hrsg.): Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 95–120.
- Engelhardt, H. (Hrsg.) (2015): Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele. Freiburg: Herder.
- Fischer, J. & Huth, Ch. (2013): Vernetzung im ländlichen Raum. Frühkindliche Bildung in der Kooperation zwischen Politik, Kindertagesstätten und Eltern. In: Fischer, J. & Kosellek, T. (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 424–442.
- Flämig, K. (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 7. München.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Kraus-Grunder, G. (2011): Familienbildung und Resilienzförderung durch Vernetzung in Kindertageseinrichtungen – Projekterfahrungen und -ergebnisse. In: Robert, G. et al., (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203–215.
- Früchtel, F. & Budde, W. (2006): Wie funktioniert fallunspezifische Ressourcenarbeit? Sozialraumorientierung auf der Ebene von Netzwerken. In: Budde, W.; Früchtel, F. & Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, S. 201–218.
- Fuhse, J. (2013): Kommunikation und Handeln in Netzwerken. In: Fischer, J. & Kosellek, T. (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 127–142.
- Gilles, Ch. (2009): Von der Sozialraumanalyse zur innovativen Zielentwicklung. In: Deinet, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 193–203.
- Gräsel, C.; Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205–219.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2016): Lebensweltorientierung. In: Grunwald, K. & Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, 3., vollständig überarbeitete Auflage Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–64.
- Haberkorn, R. (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: Sanders, K. & Bock, M. (Hrsg.): Kundenorientierung - Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75–100.

- Hanke, P. (2011): Gestaltung von Übergängen - Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, Ch. & Steenbuck, O. (Hrsg.): Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 12–22.
- Hensen, G.; Lohmann, A. & Wiederbusch, S. (2015): Externe Kooperation von integrativen und nicht integrativen Einrichtungen. Ein Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis? In: Maykus, S. et al. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 28–54.
- Hessisches Sozialministerium & Kultusministerium (Hrsg.) (2007): Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Paderborn: Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag.
- Hinte, W. (1991): Öffnung statt Überpädagogisierung. Zum Sozialraumbezug der Arbeit in Kindertagesstätten: Was Sozialarbeit damit zu tun hat. In: sozial extra 6/1991, S. 15–17.
- Hinte, W. (2002): Fälle, Felder und Budgets. Zur Rezeption sozialraumorientierter Ansätze in der Jugendhilfe. In: Merten, R. (hrsg.): Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit. Weinheim und München: Juventa, S. 91–126.
- Hinte, W. (2006): Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzeptes „Sozialraumorientierung“ (Einleitung). In: Budde, W.; Früchtel, F. & Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–24.
- Jares, L. (2016): Kitas sind (keine) Inseln. Das sozialräumliche Verständnis von traditionellen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren NRW. Münster und New York: Waxmann.
- Jung, E. (2013). Von der Kinderkrippe in den Kindergarten. Qualitätsmerkmale in der Begleitung von Kindern und Eltern formulieren und implementieren. In: KiTa aktuell, 04/2013, S. 102–104.
- Jung, E. (2014): Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kardorff, E. v. (1998): Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkung zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In: Röhrle, B.; Sommer, G. & Nestmann, F. (Hrsg.): Netzwerkinterventionen, Bd. 2, Tübingen: dgvt-Verlag, S. 203–222.
- Karsten, M.-E. (1996): Fünf Thesen zu: Fachberatung – ein Modell der Verknüpfungsdienstleistung. In: Devivere, B. v. & Irskens, B. (Hrsg.): „Mit uns auf Erfolgskurs“. Fachberatung in Kindertagesstätten. Kongreßdokumentation. Frankfurt a. M.: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 52–53.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Kronach: Carl Link.
- Kazemi-Weisari, E. (1997): Reggio-Pädagogik. Lebendiger Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern. In: Kiga heute spezial. Freiburg: Herder, S. 37–41.
- Kessl, F. & Reutlinger, Ch. (2010): Sozialraum. Eine Einführung, 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Klawe, W. (1995): Institutionelle Kooperation und Vernetzung im Alltag der Kita. In: Krenz, A. (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen. Verfügbar unter: [www.edidact.de/articlesid/186049/Detail/Institutionelle\\_Kooperation\\_und\\_Vernetzung\\_im\\_Alltag\\_der\\_Kita.htm](http://www.edidact.de/articlesid/186049/Detail/Institutionelle_Kooperation_und_Vernetzung_im_Alltag_der_Kita.htm)

- Knauf, T. (2017): Reggio-Pädagogik. Verfügbar unter: [www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Knauf\\_2017\\_Reggio-Paedagogik\\_01.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf)
- Kobelt-Neuhaus, D. & Refle, G. (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. WiFF-Expertisen I 37. München.
- Krisch, R. (2009): Methoden qualitativer Sozialraumanalysen als zentraler Baustein sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: Deinet, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–173.
- Küster, E.-U. & Thole, W. (2004): Kinder- und Jugendarbeit im „Dickicht der Lebenswelt“. In: Grundwald, K. & Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, S. 213–232.
- Landesamt für Statistik Niedersachsen (2018). Statistische Berichte Niedersachsen – Bevölkerung der Gemeinden am 31. Dezember 2016. Hannover: Eigenverlag, S. 8–10.
- LVR Landschaftsverband Rheinland (2012): Kooperation. Arbeitshilfe für Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflegepersonen. Verfügbar unter: [http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente\\_94/kinder\\_und\\_familien/tageseinrichtungen\\_f\\_r\\_kinder/Arbeitshilfe\\_tagespflege\\_und\\_kita.pdf](http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/kinder_und_familien/tageseinrichtungen_f_r_kinder/Arbeitshilfe_tagespflege_und_kita.pdf)
- Maag Merki, K. (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 7–13.
- Merchel, J. (1989): Vernetzung der Sozialen Dienste. Probleme der Kooperation zwischen behördlichen Trägern, verbandlichen Trägern, Initiativ- und Selbsthilfegruppen. In: Soziale Arbeit 1/1989, S. 17–22.
- Meier-Gräwe, U. (2013): Zusammenarbeit der Partner vor Ort. Vernetzungs- und Sozialraumorientierung. In: Corell, L. & Lepperhoff, J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Miller, T. (2010): Vertrauen, Kompetenz, Management. Schlüssel für gelingende Netzwerkarbeit. In: Erwachsenenbildung 56 (2010), Heft 4, S. 214–216.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (o. J.): „Auf die ersten Jahre kommt es an!“ Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/infoservice/downloads/allgemeine-infos-zum-nifbe/229-nifbe-leporello-161214-web/file>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche - Theorie und Praxis - in der Fachschule Sozialpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.nibis.de/uploads/2bbskuels/fsp.pdf>
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2014): Kooperation: Ein Modus der Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. In: Nittel, D.; Tippelt, R. & Wahl, J. (Hrsg.): Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens (S. 1–8). Verfügbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel\\_Tippelt\\_Wahl\\_2014\\_Kooperation\\_Lebenslanges\\_Lernen.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel_Tippelt_Wahl_2014_Kooperation_Lebenslanges_Lernen.pdf)
- Pohlmann, U. & Kaiser-Hylla, C. (2017): Gut vernetzt?! Wie Kita-Leitungen die Sozialraumorientierung ihrer Einrichtung (ein-)schätzen. In: Betrifft KINDER, 10|17, S. 12–17.
- Preissing, Ch. (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 21, No 6, S. 491–522.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart.
- Sann, A. (2010): *Bestandsaufnahme kommunale Praxis Früher Hilfen in Deutschland. Teiluntersuchung 1: Kooperationsformen*. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen.
- Schubert, H. (2008): *Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzung*. In: Schubert, H. (Hrsg.): *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele*. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–105.
- Smolka, A. (2012): *Der Orientierungs-, Informations- und Bildungsbedarf von Eltern*. In: Stange, W.; Krüger, R. Henschel, A. & Schmitt, Ch. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–318.
- Spatscheck, Ch. (2009). *Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit*. In: Deinet, U. (Hrsg.): *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33–44.
- Stange, W. (2012): *Elternarbeit als Netzwerkaufgabe*. In: Stange, W.; Krüger, R. Henschel, A. & Schmitt, Ch. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 518–555.
- Stange, W. & Holzmann, S. (2009): *Großraummethoden*. In: Deinet, U. (Hrsg.): *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 235–266.
- Stauber, B.; Pohl, A. & Walther, A. (2007): *Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer*. In: Stauber, B.; Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 7–18.
- Stieve, C. (2016a): *Netzwerke frühkindlicher Bildung. Merkmale erfolgreicher kommunaler Kooperation*. Verfügbar unter: [http://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE\\_Netzwerke\\_fr%C3%BChkindlicher\\_Bildung\\_Stieve.pdf/b3b6e210-025e-423c-bc57-a43fa01e8349](http://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE_Netzwerke_fr%C3%BChkindlicher_Bildung_Stieve.pdf/b3b6e210-025e-423c-bc57-a43fa01e8349)
- Stieve, C. (2016b): *Knotenpunkte der Vernetzung - Kinder- und Familienzentren im Kontext kommunaler Politik*. Verfügbar unter: [https://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE\\_Knotenpunkte\\_Vernetzung\\_Stieve.pdf/68fb0a47-c583-444d-9100-a10d8c631bc5](https://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE_Knotenpunkte_Vernetzung_Stieve.pdf/68fb0a47-c583-444d-9100-a10d8c631bc5)
- Teigler, P. (2007): *Freinet-Pädagogik, psychologische Lernmotivations-Theorie und Viktor E. Frankls „Wille zum Sinn“*. In: Hellmich, A. & Teigler, P. (Hrsg.): *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik – Konzeption und aktuelle Praxis* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz, S. 114–140.
- Thiersch, R. (2002): *Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen – Sozialraumorientierung als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen*. In: Liegler, L. & Treptow, R. (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag, S. 242–257.

- Thiersch, R. & Weiß, B. (2016): Lebensweltorientierung in der Kindertagesbetreuung. In: Grunwald, K. & Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, 3., vollständig überarbeitete Auflage Weinheim: Beltz Juventa, S. 65–76.
- Voigtländer, Ch. (2011): Vernetzung stärkt alle (1). Grundlagen zur Netzwerkarbeit in Kitas. Kindergarten heute 10/2011, S. 8–12.
- Wehmeyer, K. (2013): Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wertfein, M.; Müller, K. & Danay, E. (2013): Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. In: Frühe Bildung, 2 (1), S. 20–27.
- Wulfekühler, H.; Wiedebusch, S.; Maykus, S.; Rietmann, S. & Renic, M. (2013) (Hrsg.): Interprofessionalität in der Tagesbetreuung. Module zur Gestaltung von Netzwerkpraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmer, J. (2000): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In: Fthenakis, W. E. & Textor, M. E. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 94–114.

## Autorinnen



### *Annika Gels*

Annika Gels, Jahrgang 1986, arbeitet und lebt seit drei Jahren in und um Ostfriesland, nachdem sie mehrere Jahre in den Niederlanden gelebt hat, um dort einen Bachelor in Logopädie und einen Master in allgemeiner Sprachwissenschaft mit dem Fokus Soziolinguistik zu absolvieren. In ihrer hauptberuflichen Tätigkeit für das nifbe NordWest arbeitet sie intensiv mit Fachkräften aus der Frühpädagogik zusammen und steht Trägern und Kommunen beratend zur Seite bezüglich aktueller Fachthemen im Feld. Nebenher ist sie freiberuflich gerne zu Themen wie z.B. Mehrsprachigkeit und Sprache im Kindesalter unterwegs und kann theoretische Expertise bedarfsgerecht in die pädagogische Praxis übersetzen.



### *Edita Jung*

Dr. phil. Edita Jung ist Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung an der Hochschule Emden/Leer und leitet dort den Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“. Als Erzieherin und Dipl. Pädagogin war sie zuvor in verschiedenen frühpädagogischen Bereichen tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit sowie professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Feldern.

## **Impressum**

V.i.S.d.P.:  
*Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.*  
*VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Jan Erhorn*

*Osnabrück 2019*

*Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.*

**Weitere Infos unter [www.nifbe.de](http://www.nifbe.de)**

ISBN 978-3-943677-79-9

**nifbe** Niedersächsisches Institut  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung