

Frühe Förderung aus dem Blickwinkel der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit

Handlungsperspektiven für die
Quartierarbeit zur Verminderung
von sozialer Ungleichheit



Livia Möckli
Bachelor- Arbeit
der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

**Bachelor-Arbeit
Soziokultur
TZ 2016-2023**

Livia Möckli

**Frühe Förderung aus dem Blickwinkel der sozialraumorientierten
Sozialen Arbeit**

**Handlungsperspektiven für die Quartierarbeit zur Verminderung von sozialer
Ungleichheit**

Diese Arbeit wurde am **15.08.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die nachfolgende Bachelor-Arbeit, verfasst von Livia Möckli, befasst sich mit Früher Förderung aus dem Blickwinkel sozialraumorientierter Sozialer Arbeit. Fehlendes ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital der Eltern kann sich in vielfältiger Weise negativ auf die Entwicklungsbedingungen in der frühen Kindheit auswirken. Die Frühe Förderung verfolgt das Ziel, die Integration aller Kinder in das kulturelle und soziale Leben sowie die Anschlussfähigkeit ins Bildungssystem der Schweiz zu gewährleisten. Diese Arbeit beantwortet Fragen zu den bestehenden Herausforderungen der allgemeinen Frühen Förderung und welche Rolle die Sozialraumorientierung [SRO] als Arbeitsprinzip Sozialer Arbeit bei der Förderung der Chancengleichheit in der Bildung sowie der sozialen Teilhabe sozioökonomisch benachteiligter Kleinkinder spielt. Die sozialraumorientierte Arbeit bietet Handlungsmöglichkeiten, um lebensweltnahe Elternbildung unter Einbezug sozialräumlicher Ressourcen aufzubauen. Sie stellt mit Lebensweltanalysen Werkzeuge zur Verfügung, um Angebote mehr nach Bedarf auszurichten und blinde Flecken in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch bestehende Strukturen aufzudecken. Die theoretischen Erkenntnisse werden schlussendlich in Bezug zur Praxis gesetzt und in Form von Handlungsempfehlungen für das soziokulturelle Berufsfeld der Quartierarbeit aufgearbeitet. Dafür werden zwei konkrete Projektideen, nämlich die Idee des Aufbaus von sozialräumlichen Bildungspatenschaften und die Idee der Lebensweltanalysen als Baustein für Frühförderkonzepte, vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Schulleitung	iii
Abstract.....	iv
Inhaltsverzeichnis.....	v
Abbildungsverzeichnis.....	vii
Abkürzungsverzeichnis	viii
1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Zielsetzung und Adressat*innen.....	3
1.3 Fragestellungen	3
1.4 Aufbau der Arbeit.....	4
2. Wissensgrundlagen zur Frühen Förderung in der Schweiz.....	4
2.1 Ziele und Leistungen.....	4
2.2 Gesetzliche Verankerung.....	6
2.3 Bildungsverständnis.....	9
2.4 Aktuelle Herausforderungen	11
2.4.1 Ganzheitliche Politik und einheitliche Ausgestaltung der Angebote	11
2.4.2 Einbezug der Zivilgesellschaft	12
2.4.3 Zugang zu den Angeboten	13
2.4.4 Vernetzung und Kooperation	14
2.5. Zusammenfassung	14
3. Soziale Ungleichheit und sozioökonomischer Status.....	15
3.1 Messung von sozioökonomischer Ungleichheit.....	17
3.2 Die Lage in der Schweiz	18
3.3 Bildung.....	20
3.3.1 Kleinkinder	20
3.3.2 Elternbildung	23
3.4 Soziale Teilhabe	24
3.5 Zwischenfazit.....	25

4. Sozialraumorientierung und die Frühe Förderung	26
4.1 Raumkonzept der Sozialraumorientierung	26
4.2 Handlungskonzept der Sozialraumorientierung	27
4.3 Gestaltung des Sozialraumes	29
4.3.1 Arbeit mit den Menschen	29
4.3.2 Gestaltung von Orten	31
4.3.3 Gestaltung der Strukturen	31
4.4 Sozialraumorientierte Ansätze für die Frühe Förderung	32
5. Praxisempfehlungen für das soziokulturelle Berufsfeld Quartierarbeit	35
5.1 Quartierarbeit	35
5.2 Funktionen der Soziokulturellen Animation	36
5.3 Rollen der Soziokulturellen Animation im Sozialraum	38
5.4. Erkenntnisse für das Berufsfeld der Quartierarbeit und die Profession derSoziokulturellen Animation	39
5.4.1 Bildungspatenschaften	40
5.4.2 Sozialraum- und Lebensweltanalyse als Baustein in Frühförderkonzepten ..	43
6. Schlussbetrachtung	45
6.1 Fazit	45
6.2 Ausblick	45
6.3 Danksagung	46
7. Literaturverzeichnis	47

Abbildungsverzeichnis

Titelblatt: Untitled (eigene Gestaltung).....	i
Abb. 1: Kinder entdecken die Welt.....	11
Abb. 2: Sozialhilfestatistik zu den Bildungsabschlüssen bei Familien.....	20
Abb. 3: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation.....	39
Abb. 4: Rollen der Soziokulturellen Animation im Sozialraum.....	41

Abkürzungsverzeichnis

AG	Aargau
AI	Appenzell Innerrhoden
AR	Aargau
Aufl.	Auflage
BE	Bern
BFS	Bundesamt für Statistik
BL	Basel-Land
BS	Basel-Stadt
D.h.	Daher
Erw.	Erweitert
EDK	Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FR	Fribourg
GE	Genf
GL	Glarus
IKA	Interkantonaler Austausch
JU	Jura
KdK	Konferenz der Kantonsregierungen
KIP	Kantonale Integrationsprogramme
KOKES	Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz
Lu	Luzern
NE	Neuenburg
NW	Nidwalden
OW	Obwalden
Prof.	Professor*in

SH	Schaffhausen
SG	St. Gallen
SKA	Soziokulturelle Animation
SO	Solothurn
SODK	Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren
SRO	Sozialraumorientierung
SZ	Schwyz
TG	Thurgau
TI	Ticino
Überarb.	Überarbeitet
Unterkap.	Unterkapitel
UR	Uri
VD	Vaud
VS	Valais
Z.B.	Zum Beispiel
ZG	Zug
ZH	Zürich
Zit. in	Zitie

1. Einleitung

Als Einstieg ins Thema wird mit der Ausgangslage eine erste Übersicht geschaffen. Darauf folgt die Zielsetzung der Arbeit und deren Relevanz für die Praxis. Zudem wird erläutert, an wen sich die Arbeit richtet. Von der Ausgangslage herrührend werden die Fragestellungen und damit der Rahmen dieser Arbeit vorgestellt. Abschliessend wird der Aufbau der Arbeit geschildert.

1.1 Ausgangslage

Der Lebensphase der frühen Kindheit, dem Alter zwischen null bis vier Jahren, wurde in den vergangenen Jahren seitens fachlicher Kreise sowie der Politik in der Schweiz immer mehr Bedeutung beigemessen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 5). Gemäss Hafen (2012) sind die ersten Jahre im Leben eines Menschen aus gesundheitlicher und präventiver Sicht die wichtigsten, um problematische Entwicklungen vorzubeugen (S. 59). Auch Margrit Stamm (2009) führt an, dass die gemachten Erfahrungen sowie die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung während dieser Jahre grossen Einfluss auf die weitere Biografie eines Menschen haben. Sie sind für den Bildungsverlauf eines Kindes bedeutend. Somit haben nicht alle Kinder bei Kindergarteneintritt die gleichen Bildungsvoraussetzungen. In der Schweiz wurde erwiesen, dass die soziale Herkunft für eben diese Bildungschancen oftmals entscheidend ist. Das Konzept der Frühen Förderung bezieht sich darauf, optimale Rahmenbedingungen zu schaffen, um die kleinkindlichen Bildungs- und Lernprozesse zu fördern. Das Ziel ist, die Anschlussfähigkeit aller Kinder beim Übergang das reguläre Bildungssystem und die Integration in die sozialen und kulturellen Strukturen zu gewährleisten (S. 10-11). Hafen (2012) merkt ausserdem an, dass die Fokussierung Früher Förderung bei sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie Familien mit besonderen Herausforderungen zur Reduktion von sozialer Ungleichheit beitragen kann (S. 53). Wie Untersuchungen im Kontext des nationalen Programms zur Prävention und Bekämpfung von Armut (2014-2018) gezeigt haben, leistet die Frühe Förderung einen wichtigen Beitrag zur Reduktion von Familienarmut (Schweizerische Bundesrat, 2017, S. 29). Stutz et al. (2017) konnten mit einer Untersuchung der kantonalen Familienberichte aus den Jahren 2004-2016 aufzeigen, dass die Massnahmen im Frühbereich zur sozialen Integration und gesellschaftlichen Teilhabe jener Familien mit Kleinkindern beitragen. Zudem fördern die Massnahmen die Chancengerechtigkeit in der Bildung (S. 40).

Auf nationalpolitischer Ebene wurden im Jahr 2019 zwei Postulate eingereicht, welche eine Koordination der Frühen Förderung auf Bundesebene zum Ziel haben. Gefordert wird allgemein eine kohärente Politik auf den verschiedenen politischen Ebenen und mehr Einbezug der Zivilbevölkerung (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 1). Der Bundesrat hielt in seiner Antwort im Jahr 2021 fest, dass eine bessere Vernetzung der Angebote und der Fachpersonen notwendig ist. Des Weiteren gibt es Handlungsbedarf im Bereich der Zugänglichkeit der Angebote, insbesondere von sozioökonomisch schwächer gestellten Personen mit und ohne Migrationshintergrund (Schweizerischer Bundesrat, 2021, S. 44).

Die Analyse der kantonalen Familienberichte aus den Jahren 2004-2016 von Stutz et al. (2017) zeigt, dass eine SRO in der Familienpolitik vermehrt ein Thema geworden ist. Dazu gehören lebensweltnahe, vernetzte Angebote und Begegnungsmöglichkeiten im näheren Wohnumfeld sowie vermehrte Partizipation der Zielgruppen in Entwicklungsprozessen dieses Umfelds (S. 40). Dies wird im Leitfaden zur Frühen Förderung für kleinere und mittlere Gemeinden, erarbeitet durch das nationale Programm zur Bekämpfung von Armut (2018) bekräftigt. Der Leitfaden empfiehlt eine sozialräumliche Verankerung der Angebote, um vor allem sozioökonomisch schwächer gestellte Familien zu erreichen (S. 17). Auch Hafén (2012) betont in seiner Analyse der präventiven Wirkung Früher Förderung die Wichtigkeit der sozialräumlichen Arbeit namentlich beim Zugang zu eben diesen Familien (S. 57).

In der vorliegenden Arbeit wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Methoden und Handlungsansätze der sozialraumorientierten Arbeit zur Weiterentwicklung der Frühen Förderung beitragen. Dies mit dem Fokus auf sozioökonomisch schwächer gestellte Familien. Da solche Familien oft besonders von den Angeboten hinsichtlich der Chancengerechtigkeit in der Bildung sowie der sozialen Teilhabe profitieren.

Wie Drilling und Oehler (2016) anmerken, hat sich die sozialraumorientierte Arbeit zu einem Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit herausgebildet, als Antwort darauf, die gesellschaftlichen Aspekte mehr einzubinden und nicht die Problemlage bei den Individuen zu suchen. Sie nutzt die Ressourcen des Gemeinwesens und eignet sich dafür, durch ihren nahen Bezug zur Lebenswelt eine Zielgruppe besser zu erreichen (S. 24). In der Schweiz wird in der Quartierarbeit nach diesen Grundsätzen gearbeitet. Daher widmet sich die Praxisfrage dieser Arbeit spezifisch den Handlungsmöglichkeiten der Quartierarbeit.

1.2 Zielsetzung und Adressat*innen

Das Ziel der Bachelor-Arbeit ist es, einen Überblick der aktuellen Entwicklungen im Bereich der allgemeinen Förderung in der frühen Kindheit ausserhalb der Betreuungsleistungen zu schaffen. Mithilfe von aktuellen Forschungsergebnissen und entsprechender Fachliteratur wird eingeordnet, welchen Beitrag die sozialraumorientierte Arbeit mit ihren Handlungsansätzen zur Erreichung der übergeordneten Ziele der frühen Förderung leistet. Für Professionelle, welche in der Quartierarbeit tätig sind und Projekte an der Schnittstelle zum Frühbereich begleiten, dienen die Ausführungen als Anregung. Daher werden im Kapitel 5 anhand der vorangegangenen Untersuchungen konkrete Handlungsmöglichkeiten ausgearbeitet.

Die Arbeit soll damit einen Beitrag zum aktuellen Diskurs der Frühen Förderung leisten. Sie bietet eine Vertiefung des Themas und Denkanstösse zur frühen Kindheit sowie den Zusammenhängen bezüglich der Chancengerechtigkeit in der Bildung sowie der sozialen Teilhabe. Sie richtet sich daher in erster Linie an interessierte Fachpersonen der soziokulturellen Animation sowie an Studierende. Des Weiteren sind alle Interessierten, seien dies Fachpersonen der Frühen Förderung, Politiker*innen, Mitarbeitende der Verwaltung, Eltern oder Personen des Gemeinwesens angesprochen.

1.3 Fragestellungen

Diese Arbeit behandelt die nachfolgenden Fragestellungen. Diese wurden basierend auf der Ausgangslage und der Zielsetzung aufgestellt.

1. Was sind die aktuellen Herausforderungen der Frühen Förderung im Bereich der Nichtbetreuungsleistungen der allgemeinen Kinder- und Jugendförderung in der Deutschschweiz?
2. Welche Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der Chancengerechtigkeit in der Bildung und der sozialen Teilhabe sozioökonomisch benachteiligter Kleinkinder bietet die sozialraumorientierte Arbeit, um die bestehenden Herausforderungen in der Frühen Förderung anzugehen?
3. Welche Handlungsempfehlungen ergeben sich für das soziokulturelle Berufsfeld Quartierarbeit an der Schnittstelle zur Frühen Förderung?

1.4 Aufbau der Arbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde zur Beantwortung der drei gestellten Fragen in sechs Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel dient der Einführung ins Thema und schafft eine Übersicht zum Ziel der Arbeit sowie zu dessen Aufbau. Kapitel 2 schafft ein Grundverständnis was frühe Förderung beinhaltet und welche Teilbereiche daraus in dieser Arbeit behandelt werden. Ausserdem werden die aktuellen Entwicklungspotenziale beschrieben. Um Handlungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung der Frühen Förderung herauszuarbeiten, werden im Kapitel 3 die Faktoren sozioökonomischer Benachteiligung und deren Auswirkungen beleuchtet. Das Kapitel 4 widmet sich den Prinzipien der sozialraumorientierten Arbeit und setzt deren Ansätze in Bezug zu den Herausforderungen der Frühen Förderung und den Faktoren sozioökonomischer Benachteiligung. In Kapitel 5 werden aufgrund der vorangegangenen Erkenntnisse konkrete Praxisempfehlungen für das soziokulturelle Berufsfeld Quartierarbeit abgegeben. Kapitel 6 schliesst mit einem Fazit und einem Ausblick die Bachelor-Arbeit ab.

2. Wissensgrundlagen zur Frühen Förderung in der Schweiz

In diesem Kapitel 2 werden die wichtigsten Eckdaten der Frühen Förderung erläutert. Dazu werden die Ziele und Leistungen sowie die Gesetzliche Verankerung der Frühen Förderung beschrieben und auf dessen Bildungsverständnis eingegangen. Das Unterkapitel 2.4 geht abschliessend auf die aktuellen Herausforderungen ein.

2.1 Ziele und Leistungen

Das Feld der Frühen Kindheit wurde in den letzten Jahren in der Schweiz sowie global vielfältig besprochen. Daher haben sich unterschiedliche Begrifflichkeiten herausgebildet. Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle eine Klärung dieser verschiedenen Bezeichnungen vorgenommen. In der Deutschschweiz haben die folgenden drei Bezeichnungen Einzug in den fachlichen Diskurs und der Politik gefunden: «Politik der frühen Kindheit», «Frühe Förderung» und «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung». Der erste Begriff wird in Anlehnung an die Kinder- und Jugendpolitik genutzt (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 4). Die schweizerische UNESCO-Kommission definiert diese Bezeichnung in ihrem Positionspapier, verfasst von Stern et al. (2019), folgendermassen: «Die Politik der frühen Kindheit schafft Rahmenbedingungen und Angebote, die die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern unterstützen und ein gesundes Aufwachsen ermöglichen (S. 11)». Die konkreten Massnahmen und Angebote, welche daraus hervorgehen, werden unter den Begriffen «Frühe Förderung» oder

«Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» [FBBE] subsumiert. Die Bezeichnung Frühe Förderung grenzt sich ab von Frühförderung oder Früherziehung, welche im deutschsprachigen Raum in der Heil- und Sonderpädagogik oder zur Förderung von hochbegabten Kindern genutzt wird. FBBE ist aus dem internationalen Fachbegriff «early childhood education and care» abgeleitet worden (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 6). Stern et al. (2018) betonen, dass die beiden Formen Frühe Förderung und FBBE nicht spezifisch unterschieden werden. In einigen Texten ist die Rede von der FBBE als Teil von der Frühen Förderung, meist werden die zwei Begriffe allerdings synonym verwendet (S. 4). Einfachheitshalber wird in dieser Arbeit die Bezeichnung Frühe Förderung genutzt.

Das übergeordnete Ziel von Früher Förderung ist die Integration aller Kinder in das kulturelle und soziale Leben sowie die Anschlussfähigkeit ans Bildungssystem der Schweiz zu gewährleisten (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 24). Um dies zu erreichen, braucht es gemäss Stern et al. (2018) folgende Leistungen: « (...) Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Vorschulalter (z.B. Spielgruppen, Kindertagesstätten «Kitas», Tagesfamilien), verschiedene Unterstützungsangebote für die ganze Familie (z. B. Gesundheitsversorgung vor und nach der Geburt, Mütter- und Väterberatung, Elternbildung, Hausbesuchsprogramme) wie auch Massnahmen zur Gestaltung des Wohnumfeldes von Kindern und Familien» (S. 4). Das Bundesamt für Gesundheit [BAG] (2018) betont, dass es nicht um Angebote geht, welche Kleinkinder dahingehend fördern, zusätzliche Leistungen zu erbringen (S. 10). Vielmehr geht es darum, bei der besonderen Herausforderung der Kindererziehung Unterstützung zu bieten. Und nicht alle Familien verfügen über dieselben Ressourcen, sei dies sprachlich, gesundheitlich, finanziell oder durch ihr soziales Netzwerk. Die Rahmenbedingungen müssen daher so gelegt werden, dass Familien die entsprechend notwendige Unterstützung erhalten und die Kleinkinder sich gemäss ihren Fähigkeiten entwickeln können. Ein weiterer Aspekt ist die Anschlussfähigkeit an das reguläre Bildungssystem. Bei Kindergarteneintritt werden gewisse Voraussetzungen wie die jeweils altersgemässe Beherrschung der deutschen Sprache, soziale Kompetenzen und motorische Fähigkeiten verlangt. Der Fokus liegt daher darin, Chancengleichheit auf dem Bildungsweg unabhängig von der Herkunftsfamilie herzustellen (Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016, S. 1).

Während in anderen Ländern die Frühe Förderung auf 0-6 Lebensjahre festgelegt wurde, ist in der Schweiz eine Altersspanne von 0-4 Lebensjahre definiert (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 6). Die Leistungen der Frühen Förderung können gemäss einem Modell von Stefan Schnurr (2012) eingeordnet werden. Dieser hat die

Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe in drei Bereiche geteilt: die allgemeine Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien, die Beratung und Unterstützung zur Bewältigung allgemeiner Herausforderungen und schwieriger Lebenslagen und zuletzt die ergänzenden Hilfen zur Erziehung und zur Bewältigung schwieriger Lebenslagen. Die Einteilung erfolgt dabei gemäss dem Umfang dessen, wie weit das Angebot in das Leben der Klient*innen eingreift. Die allgemeine Förderung ist insbesondere charakterisiert durch die Zugänglichkeit für alle Kinder, Jugendlichen und Familien. Ausserdem ist sie weniger auf einen einzelnen spezifischen Fall ausgerichtet (S. 68). Zur allgemeinen Förderung in der frühen Kindheit gehört die familienergänzende Kinderbetreuung, Elternbildung, Angebote im Bereich Gesundheit und früher Sprachförderung sowie das Schaffen von begegnungs- und altersgerechten Lernorten für Kinder im Vorschulalter und deren Bezugspersonen. Die Leistungsbereiche sind allerdings nicht immer klar voneinander abgegrenzt. So wird oftmals an Begegnungsorten wie Familienzentren auch Beratung angeboten (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 25-26). Zur Beantwortung der Fragestellung wird in dieser Arbeit nur der Bereich der allgemeinen Förderung der frühen Kindheit und nicht die familienergänzende Kinderbetreuung beleuchtet.

2.2 Gesetzliche Verankerung

In diesem Unterkapitel wird die gesetzliche Verankerung der Frühen Förderung umrissen und die Zuständigkeiten auf den unterschiedlichen staatlichen Ebenen erläutert. Ein Verständnis für die aktuellen politischen Entwicklungen zu haben, ist für Fachpersonen unter anderem wichtig, um entsprechende Projekte begründen zu können und finanzielle Leistungen dafür zu erhalten.

Als international richtungweisend für die Frühe Förderung war das Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2006. Unter den sechs formulierten Bildungszielen betraf eines davon die Förderung in der frühen Kindheit zum Wohle der am stärksten benachteiligten Kinder (Deutsche UNESCO-Kommission, 2006, S. 3). Die Schweiz hat sich mit der Ratifizierung der UNO-Kinderrechtskonvention im Jahr 1997 rechtsbindend verpflichtet, für das Wohl und den Schutz der Kinder aufzukommen sowie deren Rechte zu wahren. Die Massnahmen zur Frühen Förderung stützen sich dabei auf das Recht des Kindes auf Überleben und Entwicklung (Art. 6 KRK), einen angemessenen Lebensstandard (Art. 27 Abs. 1 KRK), auf Bildung gemäss der Grundlage der Chancengleichheit (Art. 28 KRK) und dem Recht für Kinder mit Behinderungen auf einen Zugang zu Bildung und Erziehung (Art. 23 Abs. 3 KRK). Ausserdem sollen die Erziehenden durch angemessene Rahmenbedingungen Unterstützung in der Betreuung und Erziehung der Kinder erhalten (Art. 18,

KRK) (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 9-10). Des Weiteren ergibt sich aus der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der UNESCO-Empfehlungen für die Frühe Förderung. Folgende Forderung ist in ihrem Unterziel 4.2 festgehalten: «Alle Mädchen und Jungen erhalten Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind.» (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, 2020).

Auf nationaler Ebene wird Frühe Förderung durch nachfolgende Artikel in der Bundesverfassung gestützt. In Art. 2, Absatz 3 BV ist festgelegt, dass der Staat für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürger*innen sorgt. Artikel 11 Absatz 1 BV hält den Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf deren besonderen Schutz der Unversehrtheit und Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fest. Des Weiteren steht in den Sozialzielen von Art. 41 BV unter den Buchstaben c und f geschrieben, dass Familien als Gemeinschaften bestehend aus Erwachsenen und Kindern geschützt werden sowie Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden (Schweizerischer Bundesrat, 2021, S. 10-11).

Auf Bundesebene sind es verschiedene Ämter, welche sich mit Früher Förderung auseinandersetzen. Die Themenfelder sind vielfältig, von der gesundheitlichen Sicht der Babynahrung bis hin zu Bewegungsangeboten und Sprachförderung. Das Staatssekretariat für Migration (SEM) hat sich bei der Ausarbeitung der kantonalen Integrationsprogramme [KIP] in Zusammenarbeit mit den Kantonen mit dem Frühbereich auseinandergesetzt. Das Programm beinhaltet acht Förderbereiche, von denen einer die Frühe Kindheit betrifft. Das Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] ist die zuständige Fachstelle für die Kinder- und Jugendpolitik und fördert den Austausch zwischen den verschiedenen Bundesämtern, erarbeitet Grundlagenkonzepte und ist zuständig für die Entrichtung von Finanzhilfen im Frühbereich. Das BSV hat mit dem nationalen Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut (2014-2018) die Wichtigkeit Früher Förderung in den Vordergrund gerückt. Eine in diesem Rahmen durchgeführte Studie des BSV hat den unmittelbaren Zusammenhang von Früher Förderung und der Verbesserung der Lebenssituation der von Armut gefährdeten Personen und Familien aufgezeigt (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 11-12).

In den Kantonen ist die jeweilige Fachkonferenz zuständig. Neben der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), der Konferenz der kantonalen Gesundheitsdirektorinnen und -direktoren (GDK) sowie der Konferenz der

Kantonsregierungen (KdK) sowie der Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES) ist die Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) federführend. Da die Frühe Förderung verschiedene Themenbereiche betrifft, streben die Konferenzen eine koordinierte Zusammenarbeit an. Daraus entstanden sind rechtlich unverbindliche Richtlinien für den Frühbereich mit dem Ziel, interkantonal möglichst einheitlich zu agieren. In einem regelmässig stattfindenden interkantonalen Austausch (IKA) wird weiterhin an einer kohärenten Politik auf kantonaler Ebene und einem gemeinsamen Verständnis von Früher Förderung gearbeitet. An diesem regelmässig stattfindenden Austausch nehmen auch der Schweizerische Städteverband sowie der Schweizerische Gemeindeverband teil (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 18).

Inwiefern die einzelnen Kantone rechtliche Grundlagen in Bezug zur frühen Kindheit erarbeitet haben und Massnahmen dahingehend umsetzen, ist sehr unterschiedlich. Eine umfassende Ansicht der Frühen Förderung als eigenständiger Bereich und als ein politisches Querschnittsthema existiert erst seit Kurzem. Es hat sich gezeigt, dass die Kantone in den letzten Jahren ihre Kinder- und Jugendpolitik durch Massnahmenpakete strategisch weiterentwickelt haben. In vielen Fällen war auch die Frühe Kindheit einbezogen. In 18 Kantonen wurden spezifische Strategien entwickelt oder sind zurzeit in Bearbeitung (BE, BS, LU, OW, NW, SG, SH, TG, VD, ZG, ZH, AR, AG, BL, GL, GR, SO, UR). In drei Kantonen (GE, FR, TI) ist der Frühbereich ein Teil der KIP und der allgemeinen Kinder- und Jugendpolitik. Und fünf Kantone (AI, JU, NE, SZ, VS) setzen Massnahmen vor allem im Rahmen der KIP um (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 19-20). Umfassende gesetzliche Grundlagen der Frühen Förderung bilden gemäss Stern et al. 2019 allerdings nach wie vor eine Ausnahme (S. 21).

Die Städte und Gemeinden sind massgeblich für die Finanzierung und die Angebotsgestaltung der Frühen Förderung verantwortlich. Sie sind die erste Anlaufstelle und kennen die lokalen Bedürfnisse am besten, weshalb sie entsprechende Projekte initiieren. In vielen Städten hat eine Professionalisierung in dem Bereich stattgefunden. Und auch in kleineren und mittleren Gemeinden ist die Frühe Förderung ein Thema. Die Zusammenarbeit mit den Leistungsanbieter*innen erfolgt meist mittels Leistungsvereinbarungen. Diese werden in der Regel mit Organisationen abgeschlossen, teilweise auch unter den Gemeinden. Mit Kantonen bestehen nirgendwo Leistungsvereinbarungen. Die Gemeinden werden untereinander durch den Schweizerischen Gemeindeverband vernetzt. Dieser nimmt eine Multiplikator-Rolle ein und leitet die Erfahrungen und Good-Practice Beispiele weiter. Der Städteverband nimmt eine ähnliche Rolle wahr und fördert den Erfahrungsaustausch zwischen den Städten (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 22-23).

2.3 Bildungsverständnis

Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 2.1) fand in den letzten Jahren ein reger Diskurs bezüglich des Inhalts und der Ziele der Frühen Förderung statt. An dieser Stelle wird zusammengefasst, welches Verständnis sich zur Bildung bei Kleinkindern herausgebildet hat. Die weiteren Kapitel dieser Arbeit werden sich auf dieses Bildungsverständnis beziehen.

Nehmen wir nochmals den Begriff «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» hervor. Wie Wustmann Seiler und Simoni (2016) ausführen, bezieht sich Betreuung und Erziehung auf die erwachsene Leistung, wie zum Beispiel eine anregende Spiellandschaft bereitzustellen, während Bildung die Aneignungstätigkeiten des Kindes meint. Jedes Kind lernt im steten Austausch mit seiner Umwelt, indem es diese erforscht und sich ein Bild der Welt konstruiert. Diese Aneignungsprozesse sind intrinsisch motiviert, jedes Kind bildet sich daher von Anfang an und bereitet seine weiteren Entwicklungsschritte vor (S. 20-24). Laut Largo (2017) ist der Zeitpunkt der Entwicklungsschritte bei jedem Kleinkind unterschiedlich. Kinder wollen allerdings, je nachdem welcher Schritt gerade ansteht, diese neuen Fähigkeiten erproben und üben. Sie lernen durch Ausprobieren, Erkunden, Entdecken und Nachahmen. Jedes Kind braucht daher eine anregende, sichere Umgebung, um seine Fähigkeiten auszubauen und sich gemäss seinem eigenen Entwicklungsfahrplan zu entfalten (S. 15-16). Hafen (2012) führt an, dass nebst einer vielfältigen und materiell sicheren Umgebung die Bindung zu Bezugspersonen des Kindes für vielfältige Aneignungstätigkeiten wichtig ist. Neugeborene und Kleinkinder brauchen eine sensible Begleitung, die ihre Bedürfnisse stillt und emotionale und körperliche Nähe spendet. Nur so entwickelt sich das Vertrauen, grundsätzlich in einer sicheren Welt zu leben. Ein Kind, welches sich geborgen und unterstützt fühlt, ist vielmehr bereit, seine Umwelt selbstständig zu erkunden. Das Kleinkind lernt durch die Interaktionen mit seinen nahen Bezugspersonen seine Emotionen zu regeln. Die Emotionsregulation zusammen mit weiteren sozialen Kompetenzen ist ein wichtiger Baustein psychischer Gesundheit (S. 29-30). Ein weiterer Faktor der Bildung in der frühen Kindheit ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Gemäss Brinkmann (2021) ist Selbstwirksamkeit die Überzeugung, aus eigener Kraft das Vorgenommene erfolgreich meistern zu können (S. 78). Kleinkinder wiederholen unermüdlich das Gleiche, bis irgendwann eine neue Fähigkeit dazugelernt wird. Werden sie dabei von Erwachsenen unterstützt, lernen sie, dass ihnen etwas zugetraut wird. Dies und das dazukommende Erfolgserlebnis, etwas erreicht zu haben, fördert die positive Selbstwirksamkeitserfahrung. Das Empfinden der eigenen Selbstwirksamkeit entscheidet, ob ein Mensch eine Aufgabe unabhängig der dafür erforderlichen Kompetenzen als lösbare Herausforderung ansieht oder sie ihm Angst

macht und sich ein eher vermeidendes Verhalten herausbildet (Abderhalden & Jüngling, 2019, S. 5-10). Auch Hafen (2012) beschreibt positive Selbstwirksamkeitserfahrungen als sehr wichtig für die gesunde psychosoziale Entwicklung eines Menschen (S. 30). Gesamthaft gesehen geht also Bildung in diesem Lebensabschnitt davon aus, dass Babys und Kleinkinder sich während ihrer Entwicklung in einem ständigen Lernprozess befinden und sich neues Wissen in Form von Erfahrungen aneignen. Es bezieht sich weniger darauf, dem Kind etwas Bestimmtes, wie zum Beispiel Rechnen, beizubringen. Vielmehr ist dafür zu sorgen, eine altersgerechte Umwelt anzubieten und die jeweiligen Entwicklungsschritte zu erkennen und zu unterstützen. Zudem sollte dabei genügend Fürsorge und Sicherheit geboten werden.



Abb. 1: Kinder entdecken die Welt (Eigene Fotografie)

2.4 Aktuelle Herausforderungen

In diesem Unterkapitel werden die aktuellen Herausforderungen, welche sich im Feld der allgemeinen Förderung der frühen Kindheit ergeben, vorgestellt. Untersucht wurden aktuelle Situationsanalysen zu den Angeboten und Leistungen der Frühen Förderung. Die aufgenommenen Problemstellungen umfassen dabei nicht alle im Diskurs stehenden Herausforderungen. Auf die von verschiedenen Fachpublikationen geforderte Erhöhung der Qualifikationen des Fachpersonals wird nicht weiter eingegangen. Diese Forderungen beziehen sich grösstenteils auf Betreuungseinrichtungen und sind daher zur Beantwortung der hier gestellten Frage irrelevant. Des Weiteren werden besonders die Problemstellungen diskutiert, bei deren ein direkter Bezug zu sozioökonomisch benachteiligten Kindern und deren Familien besteht. In anderen Worten, deren Verbesserung dieser Zielgruppe direkt zugutekommt.

Stern et al. (2019) betonen, die Handlungsempfehlungen aus der Sozialwissenschaft seien ernst zu nehmen und die Angebotspalette solle danach weiterentwickelt werden. Nur so können die übergeordneten Ziele der Frühen Förderung erreicht werden (S. 4). In den nachfolgenden Kapiteln werden die Handlungsfelder einzeln beschrieben und die Entwicklungsempfehlungen aus der Fachwelt zusammengefasst.

2.4.1 Ganzheitliche Politik und einheitliche Ausgestaltung der Angebote

Eine Forderung aus dem Grundlagenbericht der UNESCO-Kommission des Jahres 2009 an die Politik war eine Vereinheitlichung der Angebote. Da mehrheitlich die Kantone zuständig sind für den Frühförderbereich, bestehen grosse Unterschiede in den jeweiligen Leistungsangeboten. Daher sollte der Bund als zentrales Leitorgan mehr Aufgaben übernehmen können, ohne dabei die Vielfalt der verschiedenen Kantone zu verlieren (Margrit Stamm, 2009, S. 94-95). Diese Forderung ist in politischen Vorstössen der letzten Jahre zu finden. In einer Antwort auf das Postulat 19.3417 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates vom 12. April 2019 «Strategie zur Stärkung der frühen Förderung» und auf das Postulat 19.3262 von Gugger vom 21. März 2019 «Geht es den Kindern gut, geht es der Schweiz besser» hält der Bundesrat Entwicklungsmöglichkeiten fest. Diese Möglichkeiten zielen erstens darauf ab, eine verbesserte Datengrundlage hinsichtlich des Gesundheitszustandes der Kleinkinder unter Berücksichtigung sozialer Benachteiligungen zu schaffen. Zweitens, den Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den Fachpersonen zu fördern sowie eine verbesserte Zusammenarbeit auf Bundesebene zu erreichen. Drittens, bessere Zugänge für Kinder mit Migrationshintergrund zu schaffen. Und zuletzt sollen grosszügigere Subventionen an

Organisationen, welche mit der Zielgruppe arbeiten, ausgezahlt werden. In seiner Antwort betont der Bundesrat, dass sich die Koordination und der Austausch der verschiedenen Akteur*innen und der unterschiedlichen Staatsstufen in den letzten Jahren verbessert hat (vgl. Kap.2.2). Da die Frühe Förderung allerdings ein bildungs-, gesundheits- und soziales Querschnittsthema ist, bleibt es eine Herausforderung (Schweizerische Bundesrat, 2021, S. 42-48). Weitere Massnahmen zur schweizweiten Vereinheitlichung und Schaffung lückenloser Angebote bieten integrierte Frühförderkonzepte in den einzelnen Städten und Gemeinden. Diese sollen helfen, Einzelangebote zu verknüpfen und bereits bestehende kantonale Programme besser zu nutzen (Stern et al., 2012, S. 43-47).

2.4.2 Einbezug der Zivilgesellschaft

Wie Margrit Stamm (2009) betont, ist es wichtig, die bestehenden Einzelangebote verschiedener Akteur*innen zu bündeln und auf den tatsächlichen Bedarf auszulegen. Daher wird ein vermehrter Einbezug der Zivilgesellschaft in die politischen Entscheide und Ausgestaltung der Angebote von der Fachwelt gefordert. Bedarfsgerechte Angebote kommen insbesondere den Familien zugute, welche am meisten von den Angeboten profitieren können (S. 98). Stern et al. (2017) zeigen indes auf, dass dies heute noch zu wenig geschieht. Die Autorenschaft betont, dass auch bei einer breiten Angebotspalette die Leistungen von sozioökonomisch benachteiligten Familien am wenigsten genutzt werden (S. 21). Während zwar die Gründe für mehr bedarfsgerechte Angebote auf der Hand liegen und damit auch mehr Einbezug der Zivilbevölkerung gefordert wird, findet sich wenig Fachliteratur dazu, wie dies umzusetzen ist. Eine Empfehlung ist die Erarbeitung von kommunalen Strategien. Dabei soll von einer Situationsanalyse der bestehenden Angebote ausgegangen werden und der Bedarf der Zielgruppen eruiert werden. Ein weiterer Ansatz ist der vermehrte Einbezug der Bedürfnisse der Eltern und deren Kinder, durch Mitwirkung bei den einzelnen Angeboten (ebd.).

Eine weitere, nicht zu unterschätzende Dimension des Einbezuges der Zivilgesellschaft ist das gesellschaftliche Bild von Früher Förderung. Für die Etablierung und finanzielle Legitimierung ist dies von zentraler Bedeutung. Eine Rolle spielt dabei Transferleistungen in Form finanzieller Unterstützung an die Familien. Gemäss Meier Magistretti et al. (2019) wird vor allem konkrete finanzielle Entlastung von vielen Familien in ökonomischer Schieflage als hilfreich angesehen (S. 53). Auch der Bund sieht Handlungsbedarf bei konkreten monetären Leistungen an die Familien und hat im Familienbericht im Jahr 2017 entsprechende Handlungsoptionen aufgezeigt, von denen bisher jedoch keine umgesetzt wurden (Schweizerische Bundesrat, 2017, S. 46). Unter anderem spielen dabei

das gesellschaftliche Bild und der fehlende Druck auf die Politik eine Rolle. Dies wirkt sich auch auf die Finanzierung aller den Frühbereich betreffenden Massnahmen aus. Denn obwohl die Frühe Kindheit als wichtiger Grundpfeiler für das spätere Leben immer mehr in den Fokus rückt, auch ausserhalb der Fachkreise, bleibt doch die Meinung bestehen, dass sich Investitionen in diesem Bereich nicht auszahlen (Hafen, 2012, S. 9). Dies, obwohl Studien aus dem Ausland den volkswirtschaftlichen Nutzen Früher Förderung belegen und dies auch auf die Schweiz übertragbar ist (Stern et al., 2016, S. 19). Des Weiteren bleibt die Idee der Familie als einzige Instanz in der Erziehung gesellschaftlich hartnäckig bestehen (Margrit Stamm, 2009, S. 89). Dieses Bild zeigt sich auch in den Familien. Eine Studie von Meier Magistretti et al. (2019) hat hervorgebracht, dass die Auffassung der Familien ist, ohne Hilfe von aussen klarkommen zu müssen (S. 53).

2.4.3 Zugang zu den Angeboten

Die unterschiedliche Angebotsdichte und Kohärenz je nach Region und Ortschaft wurde in Kap. 2.4.1 bereits besprochen. Doch wie kommt es, dass auch in Städten mit gut ausgebauten und nach Bedarf ausgerichteten Angeboten sozioökonomisch benachteiligte Familien die Angebote trotzdem weniger nutzen? Gemäss Meier Magistretti et al. (2019) nutzen gerade Familien die Sozialhilfe beziehen die Angebote am wenigsten (S. 53). An dieser Stelle werden die gängigen Empfehlungen für einen besseren Zugang aller Angebote aufgezeigt, während im nächsten Kapitel 3 noch vermehrt auf die Ursachen von sozialer Ungleichheit eingegangen wird, um das spezifische Handlungspotenzial für die sozialraumorientierte Arbeit aufzuzeigen.

Für die Nutzung spezifischer Angebote braucht es gemäss Stern et al. (2019) eine gewisse Vielfalt und Dichte an Angeboten. Die Autorenschaft weist ausserdem darauf hin, dass die Angebote nicht nur spezifisch auf sozioökonomisch benachteiligte Familien ausgerichtet werden sollten, sondern eine gewisse soziale Durchmischung erforderlich ist (S. 22). Sozial durchmischte Angebote werden laut einer europäischen Studie von benachteiligten Familien mehr genutzt (European Commission, 2014). Wie Meier Magistretti et al. (2019) ausführen, ist eine weitere Hürde das fehlende Wissen über die Möglichkeiten. Ein Verbesserungsvorschlag liegt darin, in der Wochenbettbetreuung sowie der Mütter- und Väterberatung, in persönlichen Gesprächen auf weitere Unterstützungsleistungen aufmerksam zu machen. Die genannten Angebote der Wochenbettbetreuung sowie die Mütter- und Väterberatung werden fast lückenlos genutzt und von den Eltern sehr geschätzt (S. 53). Eine vermehrte Vernetzung und Kooperation der Akteur*innen im Feld wäre daher zielführend. Dies wird im nächsten Abschnitt als ein weiteres Handlungsfeld detaillierter beschrieben.

2.4.4 Vernetzung und Kooperation

Einige der zuvor genannten Themen lassen sich auch unter der Betrachtungsweise der Vernetzung und Kooperation einordnen. Die im Bereich der Frühen Förderung tätigen Fachpersonen und die privaten und öffentlichen Anbieter zu vernetzen, ermöglicht eine gemeinsame Zielsetzung und fördert das gleiche Grundverständnis Früher Förderung. Dies ermöglicht zielgerichtete Angebote zu gestalten und erhöht damit die Erreichbarkeit der Zielgruppe. Die Bereitstellung von genügend Ressourcen für diese Koordination und Vernetzung hat grosse Wirkung (Meier Magistretti et al., 2015, S. 23-25). Frühförderangebote werden eher genutzt, wenn sie von bereits bekannten Personen vermittelt werden. Daher ist es für alle Fachpersonen zentral, das Frühfördernetzwerk zu kennen. Dazu gehören auch weitere Angebote für Kinder und Familien im allgemeinen Förderungsbereich von Kindern denn gerade hinsichtlich der sozialen Teilhabe sind für alle zugängliche Sport- und Freizeitangebote wichtig. Die Vernetzung und Kooperation mit weiterführenden Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule und die damit verbundene verbesserte Begleitung in Bildungsübergängen hat sich als wirksam erwiesen. Einige kleinere Städte in der Schweiz verfügen über eine Koordinationsstelle für den Frühförderbereich, welche sich strategisch als erfolgreich herausgestellt hat, da diese die Frühe Förderung bereichsübergreifend vorantreiben kann. Da die Frühe Förderung ein Querschnittsthema bleibt und die Bildungs-, Gesundheits-, Sozial- und Integrationspolitik betrifft, ist eine solche Stelle wertvoll. Denn auch darüber hinaus betrifft sie weitere Ressorts wie die Raumplanung oder die Arbeitsmarktpolitik (Stern et al., 2019, S. 29-30). Die Arbeitsmarktpolitik, um strukturelle Änderungen hinsichtlich der Arbeitsmarktchancen von sozioökonomisch benachteiligten Eltern zu unternehmen und so längerfristige Problemlagen zu verhindern. Und die Raumpolitik ist wichtig, da die nahe soziale Umgebung Einfluss auf die Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder hat (Stutz et al., 2016, S. 27).

2.5. Zusammenfassung

Die Ziele der Frühen Förderung sind in der Schweiz in der Verfassung verankert. Die Erfahrungen in der frühen Kindheit gelten als wichtige Grundlage für eine gesunde psychosoziale Entwicklung und die Beherrschung gewisser Kompetenzen ist bereits bei Kindergarten Eintritt ein Faktor für einen erfolgreichen Bildungsweg. Daher ist in den letzten Jahren das Bewusstsein für das Potenzial und die Wichtigkeit Früher Förderung immer mehr gewachsen. Allerdings bleiben die gesetzlichen Grundlagen auf kantonaler Ebene lückenhaft und die Umsetzung variiert je nach Städten und Gemeinden. Überwiegend in Bezug auf sozial benachteiligte Familien besteht Handlungsbedarf, da diese Gruppe die

Angebote am wenigsten in Anspruch nimmt, der Nutzen da aber am grössten ist. Die Städte und Gemeinden kennen die lokalen Bedürfnisse am besten und haben Gestaltungsspielraum bei den Angeboten. Eine vermehrt nach Bedarf ausgerichtete Angebotspalette durch mehr Einbezug der Adressat*innen sowie eine verbesserte Kooperation und Vernetzung der Akteur*innen ist gefordert. Integrierte Frühförderkonzepte und Koordinationsstellen sollen dies ermöglichen und damit auch der Frühen Förderung als Querschnittsaufgabe mehr gerecht werden. Um grundlegend wirksame Angebote in der allgemeinen Förderung der frühen Kindheit zu etablieren, ist es notwendig, die spezifischen Bedürfnisse der Familien zu kennen und die Angebote danach auszurichten. Diese sollen zudem nicht nur im sozialen Bereich, sondern vielmehr auch in der Bildungspolitik oder in der Raumplanung eingebracht werden.

3. Soziale Ungleichheit und sozioökonomischer Status

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie soziale Ungleichheiten entstehen und welche Bedeutung spezifisch eine sozioökonomische Benachteiligung der Eltern für deren Kleinkinder hat. Anhand klassischer Klassen- und Schichtmodelle wird aufgezeigt, wie überhaupt ungleiche Chancen in einer Gesellschaft entstehen. Und anhand der Habitus-theorie von Pierre Bourdieu wird detaillierter auf die Strukturen sozialer Ungleichheit eingegangen und wie sich diese reproduzieren.

Während natürlicherweise alle Menschen schon von Geburt an unterschiedlich sind, ist mit sozialer Ungleichheit nach der Definition von Max Weber die ungleiche Verteilung von materiellen Gütern sowie von Lebenschancen gemeint (Ditton & Maaz, 2011, S. 2). Welche Unterschiede zwischen den Menschen zu einer sozialen Ungleichheit führen, erfolgt durch gesellschaftliche Bewertung. Diese legt fest, welche Attribute zu einer Ressource für Erfolg und Lebenschancen und welche zu Hindernissen werden. Biologische Merkmale, die Herkunft oder die Ausübung eines gewissen Berufes können zu einem Kriterium für soziale Auf- oder Abwertung werden. Es gibt Merkmale, welche nicht beeinflussbar sind, wie die Hautfarbe oder jene, die erst im Laufe des Lebens erreicht werden, wie zum Beispiel ein Berufstitel. Von sozialer Ungleichheit wird gesprochen, wenn die Ungleichheitsmerkmale dauerhaft die Lebensbedingungen beeinflussen (Hanspeter Stamm et al., 2000, S. 2). An dieser Stelle kann gemäss Ditton und Maaz (2011) auch von sozialem Status in einer gesellschaftlichen Hierarchie gesprochen werden. Um diesen Status zu beschreiben, werden in der Sozialwissenschaft oft mehrere Merkmale gebündelt. Beim sozioökonomischen Status ist die Rede von Beruf, Einkommen und dem Bildungsniveau. Das sind selbstverständlich nicht alle Kriterien. Es gibt weitere

Merkmale, welche zu Ausschluss und Benachteiligung führen können wie unter anderem das Geschlecht, das Alter, die Wohnsituation oder die Herkunft (S. 193). An dieser Stelle begrenzen sich die Ausführungen auf den sozioökonomischen Status.

Zwischen den sozialen Positionen bestehen grosse Unterschiede bezüglich des Zugangs zu Bildung, der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe und der Verwirklichung von Lebenszielen. Mehrheitlich sind es die höheren sozialen Positionen, welche die Macht in politischen, wirtschaftlichen Entscheiden, aber auch in anderen Bereichen wie dem Schulsystem haben (Ditton & Maaz, 2011, S. 193). Um diese Machtstruktur erklären zu können gibt es verschiedene Modelle. Wichtige Grundlagen dafür bieten die Klassen- und Schichtungstheorien, deren Grundlagen von Karl Marx (1818-1883) und Max Weber (1864-1920) geschaffen wurden. Marx ging davon aus, dass die Ungleichverteilung von den Produktivkräften und Produktionsverhältnissen herrührt. Die Produktionsverhältnisse bilden die ökonomische Struktur einer Gesellschaft, aus der wiederum Machtverhältnisse in weitere Bereiche des Lebens übergehen. Als Klasse werden Menschengruppen bezeichnet, welche über ähnliches ökonomisches Kapital verfügen. Auch Weber hat die Idee von Marx über die Besitzenden und die Besitzlosen aufgegriffen, sieht aber unterschiedliche und veränderbare Lebenschancen innerhalb der Klassenunterteilungen. Er zählt neben dem verfügbaren Eigentum weitere Kriterien zur Bestimmung der Klassenlagen dazu, wie die beruflichen Qualifikationen. Er hat die Basis für darauffolgende Schichttheorien geschaffen, welche der Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit Rechnung tragen und noch genauere Unterteilungen zulassen (Biermann et al., 2013, S. 212-218).

Bourdieu vermittelt mit seiner Habitusstheorie ein besseres Verständnis von den Strukturen der sozialen Ungleichheit. Er beschreibt neben den Machtstrukturen auch den Einfluss in das alltägliche Leben, auf die individuelle Lebensführung und gewisse Benimmcodes in den unterschiedlichen sozialen Schichten, welche wiederum soziale Ungleichheiten reproduzieren (Bauer, 2011, S. 121). Für Bourdieu (1983) ist eine soziale Position verbunden mit dem verfügbaren ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital. Das ökonomische Kapital meint die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen. Das kulturelle Kapital umfasst die verinnerlichte Maxime wie die persönliche Einstellung und Orientierung, Wertehaltungen, Vorlieben und Vorbehalte. Es umfasst somit die kognitiven und sozialen Kompetenzen, Herangehensweisen und Aneignungsmuster. Beim sozialen Kapital sind die sozialen Ressourcen und damit die sozialen Netzwerke gemeint, welche aktiviert werden können und welche massgeblich vom Ansehen und dem guten Ruf einer Person mitbestimmt werden (S. 185-193). Aus den Kapitalen bilden

sich verschiedene Deutungsmuster und Handlungsweisen im Alltag heraus, die Bourdieu als Lebensstile bezeichnet. Abhängig vom sozioökonomischen Status variiert auch das verfügbare soziale und kulturelle Kapital. So kann mit einem gesicherten und guten Einkommen auch mehr Zeit verwendet werden, um kulturelles und soziales Kapital aufzubauen. Bourdieu versteht die soziale Realität als sozialen Raum, indem die beschriebenen Kapitale an unterschiedlichen Stellen aber in Bedingung zueinanderstehen (Bauer, 2011, S. 121). Aufgezeichnet hat dieser Raum eine vertikale und eine horizontale Achse, die das ökonomische und das kulturelle Kapital verkörpern. Somit wird das gesamte Kapitalvolumen zusammen mit den verbundenen Handlungsressourcen des Individuums sichtbar gemacht. Die Position, in welcher sich jemand befindet, definiert daher auch die Grundhaltung und wie auf bestimmte Situationen reagiert wird. Durch die Sozialisation mitgegebenen Erfahrungen spiegeln sich in der Art, wie man sich kleidet, welchen Geschmack man hat, in der Körperhaltung und vielem mehr wider. Es bestimmt daher die verinnerlichten Handlungsweisen. Bourdieu nennt diese Besonderheiten Habitus. Der gebildete Habitus hat auch immer damit zu tun welches Selbstbild man von sich hat und wie man von anderen gesehen wird. Daher auch, wie man seine eigenen Lebenschancen sieht, ob man erfolgreich an eine Sache rangeht oder ob man sich wenig zutraut. Die herausgebildeten Lebensstile werden auch zur Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen mit anderen Lebensstilen genutzt. Habitus werden weitervererbt und reproduzieren somit soziale Ungleichheiten (Biermann et al., 2013, S. 242-244).

3.1 Messung von sozioökonomischer Ungleichheit

Sozioökonomische Benachteiligung kann anhand verschiedener Merkmale gemessen werden. Die objektiven Merkmale, wie das Einkommen, die Art der Erwerbstätigkeit oder der Bildungsstand werden um subjektive Folgen erweitert. Verschiedene Faktoren intensivieren sich gegenseitig, können aber auch unterstützend und abmildernd wirken. Eine finanzielle Unterversorgung führt nicht in jedem Fall zu einer prekären Lebenssituation. Wichtig sind die Bewältigungsstrategien sowie weitere Faktoren wie das Beziehungsnetz der Familien (Mengel, 2007, S. 53-59). Um den sozioökonomischen Status messbar zu machen, existieren verschiedene Modelle. Von «absoluter Armut» wird gesprochen, wenn die Menschen unter dem Existenzminimum leben müssen, deshalb hungern oder obdachlos sind. Bei der «relativen» Armut wird ein Vergleich des Einkommens zum Durchschnittseinkommen eines Landes gemacht und damit eine Armutsgrenze gezogen (Wagener, 2017, S. 117). Der «Ressourcenansatz» geht davon aus, dass bei ungenügender finanzieller Versorgung keine angemessene gesellschaftliche Teilhabe mehr möglich ist. Dieser Ansatz macht in erster Linie möglich, Armut in einer Gesellschaft

sichtbar zu machen. Diesem eindimensionalen Ansatz steht der «Lebenslagenansatz» gegenüber, welcher der Mehrdimensionalität von sozialer Benachteiligung eher gerecht wird. Der Ansatz nimmt weniger die finanziellen Ressourcen in den Fokus, sondern befasst sich mit den einzelnen Handlungsspielräumen, die sich in einer Lebenssituation ergeben. Sozioökonomische Benachteiligung kann sich aus diesem Blickwinkel anhand der Grundversorgung, also dem Wohnen, der Nahrung oder den Kleidern, zeigen, aber auch dem kulturellen Bereich wie der kognitiven Entwicklung und der Bildung. Weitere Faktoren sind der soziale Aspekt, wie die sozialen Kontakte und sozialen Kompetenzen, sowie der psychische und physische Gesundheitszustand (Wagener, 2017, S. 118). Holz (2010) betont den Vorteil mehrdimensionaler Konzepte, um so die diversen Lebenssituationen und die daraus entstehenden Teilhabe-, Bildungs- und Lebenschancen zu verstehen. Dies ermöglicht differenziertere Unterstützungsleistungen und verhindert die eher einseitige und diskriminierende Haltung vonseiten des Fachpersonals (S. 96).

3.2 Die Lage in der Schweiz

Das Bundesamt für Statistik (2021) hat in seiner neuesten Erhebung zur Situation der Familien in der Schweiz aufgezeigt, dass Paarhaushalte mit mehr als zwei Kindern sowie Ein-Eltern-Haushalte den tiefsten Lebensstandard gemessen am Äquivalenzeinkommen haben. Das Äquivalenzeinkommen misst alle Einnahmen inklusive Schenkungen und Leistungen aus Sozialversicherungen etc., abzüglich der monatlich zu leistenden obligatorischen Transferleistungen wie Krankenversicherungen, Miete, Steuern etc. (S. 45-46). Auch Stutz et al. (2017) benennen Ein-Eltern-Haushalte wie auch Migrationsfamilien als am meisten armutsgefährdet. Die Schwierigkeit der Ein-Eltern-Haushalte liegt darin, das Erwerbsleben und die Kinderbetreuung zu meistern. Die geleisteten Alimente können die finanzielle Lücke oft nicht schliessen. Bei Migrationsfamilien führen fehlende Bildungsabschlüsse oder die Nichtanerkennung solcher sowie mangelnde Sprachkenntnisse zu Arbeitslosigkeit oder prekären Beschäftigungsverhältnissen (S. 37). Die Familienstatistiken des Bundes zeigen kein genaues Monitoring der Armut und deren Auswirkungen, geben aber Hinweise, welches die wichtigsten Ursachen sind. Der aktuelle Bericht vom Bundesamt für Statistik (2021) definiert Armut in seiner Erhebung als Unterversorgung in wichtigen Bereichen materieller Hinsicht sowie dem kulturellen und sozialen Leben in der Schweiz und folgt dementsprechend dem Ressourcenansatz (S. 50-56). Daher basieren die nachfolgenden Ausführungen auf einer festgelegten Einkommensgrenze. Haushalte mit einem Einkommen unter dieser Grenze werden als armutsgefährdet oder armutsbetroffen eingestuft. Rund 28 % der Ein-Eltern-Haushalte und 13 % der Paarhaushalte mit Kindern gehören in diesen Bereich. Ein Fünftel der

alleinlebenden Haushalte mit Kindern sind abhängig von der Sozialhilfe, damit liegt deren Anteil deutlich über dem Durchschnitt im Vergleich zu anderen Haushaltsformen. Die wirtschaftliche Sozialhilfe zeichnet ein gutes Bild der Armutsquote in der Schweiz, obwohl nicht alle Bezugsberechtigten diese auch in Anspruch nehmen (ebd.). Stutz et al. (2017) merken an, dass viele Familien ohne geregelten Aufenthaltsstatus oft möglichst lange keine Bedarfsleistungen beziehen, aus Angst, dies könnte sich negativ auf den Status ihrer Aufenthaltsbewilligung auswirken (S. 40). Die grösste Gefahr für die Abhängigkeit von der Sozialhilfe einer Familie ist eine fehlende Berufsbildung. Bei über der Hälfte der Paarhaushalte mit Kindern in der Sozialhilfe ist mindestens ein Elternteil erwerbstätig (62 %). Niedrige Bildungsabschlüsse sind hier verantwortlich für tiefere Löhne, welche zur Finanzierung der Familie nicht gänzlich ausreichen (Bundesamt für Statistik, 2021, S. 45-56). Der hohe Anteil eher niedriger Bildungsabschlüsse von Sozialhilfebezügler*innen zeigt sich in der nachfolgenden Statistik noch etwas genauer.

Familien mit Sozialhilfebezug nach höchster abgeschlossener Ausbildung, 2019

G9.5

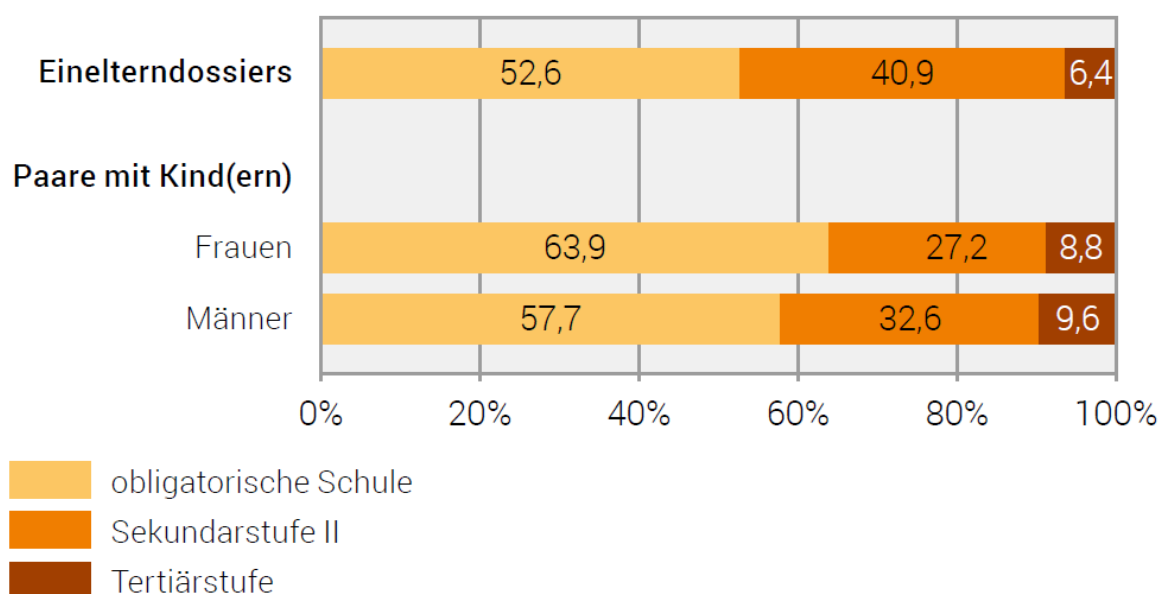


Abb. 2: Sozialhilfestatistik zu den Bildungsabschlüssen bei Familien (BFS, 2021, S.54)

Die Quote der Ein-Eltern-Familien mit der obligatorischen Schule als höchster Bildungsabschluss liegt bei über 50 Prozent (52.6 %). Bei den Paaren mit Kindern ist sie bei Frauen höher (63.9 %) und bei Männern steht sie bei 57.7 %.

Bei den Wohnverhältnissen sind Ein-Eltern-Haushalte am ehesten mit Mängeln wie Schimmel und übermässigem Lärm sowie beschränktem Wohnraum konfrontiert. Beim

Eigentum ist ein markanter Unterschied zwischen Menschen mit und solchen ohne Migrationshintergrund feststellbar. Während bei der ersteren Personengruppen mit zwei Kindern oder mehr 28 % ein eigenes Heim besitzen, sind es bei der zweiten Gruppe 68 %. 7.1 % der Personen in Haushalten mit Kindern lebt in einer überbelegten Wohnung. Davon sind drei Viertel Ausländer*innen und es besteht ein Zusammenhang mit einem tiefen Äquivalenzeinkommen. Eine Wohnung gilt als überbelegt, wenn weniger als ein Zimmer für ein erwachsenes Paar oder zwei Kinder unter 14 Jahren zur Verfügung steht (Bundesamt für Statistik, 2021, S. 63-65).

3.3 Bildung

Bildung gilt als Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Berufslaufbahn und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Aus diesem Grund nimmt sie einen hohen Stellenwert in Bezug zur Chancengleichheit ein, denn nicht alle haben die gleichen Möglichkeiten. Chancengleichheit meint hier alle Kinder, ungeachtet bestimmter Merkmale wie der Herkunft oder des Wohnortes, die die gleichen Möglichkeiten haben, an Bildung teilzunehmen. Daher soll ungeachtet der Lebensumstände das individuelle Potenzial ausgeschöpft werden können. Studien zeigen hier allerdings ein anderes Bild. Die soziale Herkunft ist in der Schweiz massgeblich für Bildungserfolge und so mit mehr Lebenschancen verbunden (Margrit Stamm, 2018, S. 16).

Welche Faktoren sozioökonomischer Benachteiligung auf die Bildung in der frühen Kindheit wirksam sind, wird in den nachfolgenden Abschnitten erläutert. Dabei beinhaltet Bildung in Bezug auf Frühe Förderung und sozioökonomisch benachteiligte Familien zwei Komponente: einerseits die Sicht auf die Kinder und wie spezifisch sich der sozioökonomische Status der Eltern auf diese auswirkt und andererseits die der Zusammenarbeit mit den Eltern in Form von Bildungsangeboten. Als Erstes wird die Perspektive der Kleinkinder aufgezeigt und anschliessend die der Eltern.

3.3.1 Kleinkinder

Gemäss Bourdieu ist das kulturelle Kapital massgeblich abhängig vom ökonomischen Kapital. Wer viel ökonomisches Kapital besitzt, kann auch mehr kulturelles Kapital aufbauen, somit auch mehr Zeit, sich vielfältig zu bilden, was sich im Umkehrschluss wieder auf ein höheres Einkommen und damit ein höheres ökonomisches Kapital auswirken kann. Bourdieu zufolge wird kulturelles Kapital und insbesondere Bildungskapital an die Kinder weitervererbt. Zeit, in die Bildung seiner Kinder investieren zu können, sieht Bourdieu als wichtigen Faktor, damit diese später einen höheren sozialen Status erreichen

(Schütte, 2012, S. 113). Die Erfahrungen der Kinder ist geprägt durch den Habitus der Eltern und ist verantwortlich für deren Denk-, Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster, welche später in der Schule hoch gewichtet werden. Bildungsambitionierte Familien verfügen und vererben eher einen den Bildungsidealen der Schulen entsprechenden Habitus. Diese Dimension der Reproduktion sozialer Ungleichheit wird gemäss dem Konzept des französischen Soziologen Raymond Boudon als «primäre Effekte» bezeichnet. Die «sekundären Effekte» beziehen sich auf die sogenannten «Bildungsentscheide» der Eltern. Je nach eigener Bildungserfahrung der Eltern wird sich demnach unterschiedlich für den Bildungsweg der Kinder eingesetzt. Dies bezieht sich auf die Beanspruchung von Nachhilfeleistungen, der Wahl einer Privatschule beispielsweise sowie der Entscheidung, die Kinder an weiterführende Schulen zu schicken. Daher ist auch bei gleichen schulischen Leistungen und kognitiven Entwicklungen die Herkunftsfamilie für den Bildungsvorgang entscheidend. Dieser «sekundäre Effekt» wirkt sich auch bereits in der frühen Kindheit im Ausmass der Beanspruchung von Förderprogrammen aus (Margrit Stamm, 2018, S. 21-22).

Ein Rückblick auf das Kapitel 2.3 zeigt, dass vor allem das Umfeld des Kindes für die frühkindliche Bildung entscheidend ist. Daher wird davon ausgegangen, dass jedes Kind ständig am Lernen ist und sich neue Kompetenzen aneignet. Es wurde darauf eingegangen, wie wichtig ein anregungsreiches Umfeld sowie eine hohe Sensitivität der nahen Bezugspersonen, insbesondere der Mutter, sind, um das Kleinkind in diesen Bildungsprozessen zu unterstützen. Eine tragfähige Eltern-Kind-Beziehung und eine bedürfnisorientierte Erziehung sind zentrale Faktoren für die gesunde Entwicklung des Kindes. Gemäss einer Studie des NCHID Early Child Care Research Network (2001) wachsen Kleinkinder (unter drei Jahre) in sozioökonomisch benachteiligten Familien in einem weniger anregungsreichen Umfeld auf. Beengte Wohnverhältnisse und eine wenig kinderfreundliche Umgebung ohne Spielplätze oder ähnlichen Begegnungsorten sind hier ausschlaggebend (S. 567). Erziehungsberechtigte in finanziell schwieriger Lage sind oft einer höheren psychischen Belastung ausgesetzt und haben damit das grössere Risiko, an einer Depression zu leiden, welche sich negativ auf die Sensibilität gegenüber den Kindern auswirken kann. Armutsrisiken können öfters Krisen auslösen, welche die Familie negativ belasten (Hungerford & Cox, 2006). Der Risikofaktor der Armutsbelastung kann allerdings auch anders gewichtet werden, wie eine Längsschnittstudie zeigt. Gemäss derer werden in armutsbelasteten Familien oft gemeinsame Aktivitäten als Kompensation für die materiellen Entbehrungen genutzt. Diese stützen wiederum eine positive Eltern-Kind-Beziehung und sorgen für ein gutes Familienklima (Hock et al., 2013, S. XI). Auch Margrit Stamm (2018) merkt an, dass die Armutsbelastung nicht unbedingt

negative Folgen für die kindliche Entwicklung haben muss. Sie kritisiert das einseitige Bild und der defizitäre Blick, welcher durch die Betonung eines Förderbedarfs für sozial benachteiligte Familien entstehen. Und sie plädiert dafür, auch besser gestellte Familien in den Blick der Ungleichheitsforschung zu nehmen und zu untersuchen, weshalb deren Kinder oft mehr von Förderprogrammen profitieren. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einem verstärkenden Effekt der individuellen Leistungen der Kinder. Dies hängt damit zusammen, dass diese Familien Förderprogramme mehr in Anspruch nehmen und die Leistungsvoraussetzungen in den Schulen besser kennen (S. 27-28).

Ein weiterer Faktor ist der sogenannte Kohärenzsinn (sense of coherence) der Eltern. Der Begriff Kohärenzsinn geht auf den Soziologen Aaron Antonovsky zurück. Kohärenzsinn umfasst das Ausmass, inwiefern das innere Vertrauen besteht, auf sich zukommende Aufgaben zu verstehen und inwiefern Ressourcen vorhanden sind, um Anforderungen als Herausforderungen ansehen zu können, mit denen umgegangen werden kann. Besser gestellte Familien mit höheren Bildungsabschlüssen und einem guten sozialen Umfeld verfügen über einen höheren Kohärenzsinn und kommen allgemein besser mit ausserordentlichen und Stress verursachenden Herausforderungen zurecht. Hingegen haben sozioökonomisch benachteiligte Familien weniger das Vertrauen, Situationen zu verstehen und Anforderungen zu bewältigen (Antonovsky, 1987; zit. in Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016, S. 19-20). Aus diesem Grund besteht ein zentraler Wirkfaktor Früher Förderung darin, das Kohärenzgefühl Erziehender zu stärken, welches wiederum positiven Einfluss auf die Kleinkinder hat. Untersuchungen zur Stärkung des Kohärenzsinn bei Erwachsenen belegen die geringe Wirksamkeit einseitiger Unterstützungsmassnahmen, wie zum Beispiel nur monetäre Hilfen oder nur sozial integrative Massnahmen. Wirksam zur Förderung des Kohärenzsinn sind Institutionen wie Quartiertreffs, Familienzentren oder intergeneracionales Wohnen, die verschiedene Aktivitäten vereinen und gleichzeitig die Familien in soziale Strukturen einbetten. Ausserdem stärkt die Beteiligung der Eltern und deren Kindern an der Gestaltung von Angeboten das Vertrauen in sich selbst (Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016, S. 19-20).

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Anschlussfähigkeit ans Bildungssystem sind die sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Die psychische Gesundheit der Mutter und der nahen Bezugspersonen ist auch hier von hoher Wichtigkeit. Denn hohe Sensitivität in der Kommunikation mit den Kindern unterstützt diese in ihrer sprachlichen Entwicklung optimal (Stein et al., 2008).

3.3.2 Elternbildung

In der Frühen Förderung wird versucht, die Eltern von der Geburt des Kindes an in Gesundheits- und Erziehungsfragen zu unterstützen. Während die Mütter- und Väterberatung von den Eltern gerne genutzt wird, zeigt sich bei Bildungsangeboten wenig Beteiligung sozioökonomisch benachteiligter Familien, obwohl diese vielseitige Optionen zur Unterstützung von herausfordernden Aufgaben bietet (Meier Magistretti et al., 2019, S. 53) (vgl. Kap. 2.4.3).

Hafen (2012) bekräftigt das und fügt hinzu, dass sozioökonomisch schwächere Familien durch herkömmliche Bildungsveranstaltungen kaum erreicht werden. Rein informative Bildung ist in diesem Sinne weniger zielführend. Allerdings funktioniert die Unterstützung in der Erziehung durch sozialpädagogische Familienbegleitung gut. Diese Hilfe kommt jedoch nur einzelnen Familien zugute (S. 40). Daher stellt sich die Frage, wie gelingende Elternbildung im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung aussehen kann.

Der Habitus Theorie von Bourdieu zufolge stammen Bildungsanbieter*innen meist aus höheren Schichten. Daher sehen sie Bildung aus ihrer Perspektive und gestalten Angebote ihres Habitus entsprechend (Ditton, 2010, S. 264). Margrit Stamm (2018) bekräftigt dies in ihrer Forschung und nennt die Haltungen und Einstellungen der Fach- und Lehrpersonen als einen zentralen Faktor für die Reproduktivität sozialer Ungleichheiten (S. 25). Fachpersonen handeln oft gemäss ihren eigenen biografischen Erfahrungen, während wissenschaftlich hervorgebrachte Erkenntnisse in den Hintergrund rücken. Dabei entstehen meist unbewusst diskriminierende Haltungen (Cloos, S. 42, 2008). Ausserdem sind die erfahrenen Benachteiligungen der Familien divers und erfordern von den Fachpersonen umfangreiche Kenntnisse über Mechanismen und Strukturen von sozialer Ungleichheit. Die Kategorie «benachteiligt» führt oft dazu, darin eingeordnete Eltern undifferenziert durch diese Brille zu sehen. So macht es die betroffenen Familien zum «Kernproblem» des Bildungssystems, die Struktur davon und die Rolle bessergestellter Familien wird demnach wenig hinterfragt. Ein weiterer Faktor sind die Bildungs- und Erziehungsziele, welche in den Institutionen Früher Förderung vorherrschen und die der Mehrheitsgesellschaft entsprechen. Hinsichtlich der Elternbildung bedeutet dies oft eine Zusammenarbeit, dessen Zielrichtung die Institutionen vorgeben und welche die Bedürfnisse der Eltern und der Kinder ausklammert (Margrit Stamm, 2018, S. 25-27).

Gemäss Holzkamp (2004), einem Vertreter der kritischen Psychologie, lernen Menschen nur bedingt initiiert, also von aussen angestossen und nur dann, wenn entsprechende Gründe dafür vorliegen. Er geht davon aus, dass jedes Individuum als existenzsichernde

Massnahme lernt. Somit verfolgt Holzkamp eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Der Mensch lernt immer dann, wenn eine Schwierigkeit auftaucht, welche mit den bereits angeeigneten Strategien nicht überwindbar ist und den Erwerb neuer Kompetenzen erfordert. In diesem Zusammenhang nennt Holzkamp zwei Formen von Lernen. Das «defensive Lernen» geschieht ohne eigenes Lerninteresse, sondern durch das Vermeiden von Sanktionen. «Expansives Lernen» hingegen ist intentional und geschieht aus der Motivation, seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, heraus (S. 29-30). An Bedeutung gewinnt aus dieser Perspektive das Alltagshandeln und die damit verbundenen Problemlösungsstrategien als «Lernziele». Dem gegenüber stehen die gängigen Familienbildungsanlässe, deren Verständnis eher davon ausgeht, dass Lernprozesse von aussen angestossen werden. Und deren Inhalte, wie im letzten Abschnitt erwähnt, meist aus der Perspektive einer höheren Gesellschaftsschicht zusammengestellt werden (ebd.). Familie hingegen ist Alltag und legt daher auch ein alltagsorientiertes und subjektzentriertes Bildungsverständnis nahe. Doch auch hier stellt sich die Frage der Zugänglichkeit. Alltagsnahe und intentionales Lernen mit dem Ziel, mehr Handlungsspielraum zu erlangen, kennt begünstigende und negative Einflussfaktoren. Ludwig (1999) zufolge ist der soziale Kontext für die Entscheidung zu lernen relevant. Er sieht Bildungs- und Lernprozesse als gestaltbare, soziale und pädagogische Beziehungen. Ausserdem beeinflusst die Biografie und die Lebensbedingungen, in der sich ein Mensch befindet, die Möglichkeiten des Lernens (S. 669).

Vielfache Arbeitsbelastung, fehlende Kinderbetreuung, herausfordernde Situationen wie Arbeitslosigkeit oder Konflikte in der Partnerschaft sind von grundlegender Substanz und verhindern oft die Teilnahme an Bildungsangeboten. Ausserdem führen allenfalls selbst erlebte negative Bildungserfahrungen zu Hemmschwellen, auch in nicht bildungsfernen Familien. Des Weiteren muss das Bildungsangebot als zielführend empfunden werden. Und zu guter Letzt werden Bildungsangebote von Familien in benachteiligten Lebenssituationen eher wahrgenommen, wenn sie durch persönliche Kontakte weitervermittelt werden (Wittke, 2012, S. 195).

3.4 Soziale Teilhabe

In allen Lebenslagen bieten soziale Netzwerke hilfreiche Unterstützung. Eine sozioökonomische Benachteiligung kann zu einer reduzierten sozialen Teilhabe führen. Denn einerseits fehlt die Zeit zur Schaffung solcher Netzwerke und der damit verbundenen Entlastung. Andererseits fehlen die Haushaltsmittel, um regelmässig an sozialen Aktivitäten teilzunehmen. Soziale Isolation ergibt sich durch längerfristig eingeschränkte

Handlungsmöglichkeiten ökonomischer, kultureller und sozialer Art (Wittke, 2012, S. 192). Das Entlastungspotenzial sozialer Netzwerke zeigt sich darin, Erfahrungen mit Menschen in ähnlichen Lebensabschnitten austauschen zu können sowie Entlastung in der Betreuung der Kinder zu erhalten. Eingebettet in einem sozialen Netzwerk zu sein bedeutet auch die Möglichkeit für die Kinder, ausserhalb der Bindung zu den Eltern weitere Beziehungserfahrungen zu machen, welche im besten Fall eine gewisse Konstanz aufweisen (Hafen, 2012, S. 40-41).

3.5 Zwischenfazit

Soziale Ungleichheiten entstehen aus gesellschaftlichen Bewertungen heraus und drücken sich in der ungleichen Verteilung materieller Güter und Lebenschancen der Menschen aus. Soziale Ungleichheiten werden durch die entstandenen Machtverhältnisse weiter reproduziert und können auch weitervererbt werden.

Für die Kleinkinder ist eine anregungsreiche Umgebung wichtig in der sie die Umwelt gefahrenlos erleben und erkunden und damit ihre Erfahrungen machen. Eine liebevolle, bedürfnisorientierte Begleitung durch die nahen Bezugspersonen unterstützt sie dabei. Eine solche Umwelt bereitzustellen, erfordert Ressourcen wie Zeit und eine hohe Belastbarkeit der Bezugspersonen. Eine sozioökonomische Benachteiligung kann solche Ressourcen verschmälern und führt damit zu einer Einschränkung der Bildungsmöglichkeiten in der Frühen Kindheit. Schon bei Kindergarteneintritt kann sich dies negativ auswirken und die Kleinkinder auf dem Bildungsweg benachteiligen. Bildung bedeutet die zentrale Basis für eine erfolgreiche Berufslaufbahn und gesellschaftliche Teilhabe. Das Ziel der allgemeinen Förderung der Frühen Kindheit ist daher die Bildungsmöglichkeiten aller Kleinkinder zu erhöhen und damit einen Anknüpfungspunkt in das weitere Bildungssystem zu gewährleisten.

Wie bereits erwähnt ist in den ersten Jahren für die Kleinkinder vor allem deren nahes Lebensumfeld wichtig. In erster Linie sind dies die Familie und nahe Bezugspersonen, aber auch das soziale Wohnumfeld oder das Betreuungssetting. Elternbildung bietet vielfältige Optionen die Zielgruppe in ihrer Erziehungsleistung zu unterstützen damit Herausforderungen besser zu bewältigen. Hinsichtlich der Arbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Familien ist eine reflektierte Haltung der Fachpersonen und ein differenzierter Blick auf die Lebenslagen notwendig. Bildungsangebote sind möglichst alltagsnah zu gestalten und sollten expansives lernen fördern. Bei den Angeboten sollte auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Familien Rücksicht genommen werden. Die Schaffung von kinderfreundlichen Begegnungsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kontakte

ist zentral für junge Familien. Funktionierende soziale Netzwerke bieten ein grosses Entlastungspotenzial. Doch gerade sozioökonomisch benachteiligte Familien haben weniger Zeit ein solches aufzubauen und es fehlen die materiellen Ressourcen um regelmäßig an gesellschaftlichen Veranstaltungen teilzunehmen. Umso wichtiger sind daher niederschwellige Aktivitätsmöglichkeiten, welche keine zusätzlichen Kosten verursachen.

4. Sozialraumorientierung und die Frühe Förderung

Dieses Kapitel hat in einem ersten Schritt zum Ziel, die SRO als ein Arbeitsprinzip Sozialer Arbeit vorzustellen. In einem zweiten Schritt wird das Potenzial der SRO in Bezug zur Frühen Förderung gesetzt und daraus entstehende Handlungsmöglichkeiten abgeleitet. Um ein Verständnis für die sozialraumorientierte Vorgehensweise zu erhalten, wird als erstes das relative Raumverständnis als Grundlage der SRO näher erläutert. Anschliessend werden die Handlungsprinzipien, nach denen die sozialraumorientierte Arbeit handelt, erläutert. Im Unterkapitel 4.3 werden die verschiedenen Zugänge der sozialraumorientierten Arbeit beschrieben. Abschliessend werden in Unterkapitel 4.4 Handlungsmöglichkeiten der SRO bezüglich der Frühen Förderung skizziert.

4.1 Raumkonzept der Sozialraumorientierung

In der Sozialwissenschaft wurde dem Raum lange Zeit wenig Beachtung geschenkt. Dieser wurde als eine eher starre, vorgegebene Umgebung angesehen, die auch die sozialen Zusammenhänge vorgibt. Diese absolute Vorstellung von Raum sieht diesen als materielle Einheit, als eine Art Behälter (Container), der mit Körpern gefüllt werden kann. Der aber auch leer und entkoppelt von den sozialen Beziehungen existiert. Im 20. Jahrhundert ist das relative Raumverständnis stärker in den Fokus gerückt. Dieses sieht die Körper selbst als strukturierende und damit «raumbildende» Elemente. In der Sozialwissenschaft werden damit die Beziehungen im Raum als strukturbildende Kräfte vermehrt untersucht (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 8-21). Die Soziologin Martina Löw (2001) spricht von räumlichen Strukturen, die neben den politischen, ökonomischen, rechtlichen und weiteren Strukturen das gesellschaftliche Gefüge ergeben. Diese räumlichen Strukturen entstehen aus dem Handeln, geben aber auch das Handeln vor. Aus der wechselseitigen Beziehung des sozialen Handelns und den sozialen Strukturen entstehen Räume, welche wiederum den Handlungsverlauf voraussetzen (S. 16-18).

Der Begriff Sozialraum ergänzt den Begriff Raum, welcher eher das Bild eines vorgegebenen, starren Ortes vermittelt. Im Gegensatz verweist der Begriff Sozialraum darauf, dass Raum immer ein Ergebnis von menschlichem Handeln bedeutet und die darin

vorkommenden Elemente in Beziehung zueinanderstehen. Diese Perspektive bezieht sich daher nicht nur auf materielle Gegebenheiten, sondern auch auf die sozialen Verhältnisse und die sozialen Beziehungen (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 21-23).

Wie bereits beschrieben, beeinflussen die konstruierten Räume auch die weiteren Handlungen der Akteur*innen. Damit konstituieren sich einerseits gewisse Strukturen und zeigen sich andererseits in Form materieller Gegebenheiten. Alle Gesellschaftsmitglieder gestalten den Raum in einer Weise mit. Allerdings sind die Möglichkeiten, Einfluss auf die Konstruktionsprozesse zu nehmen, sozial sehr ungleich verteilt. Daher muss in einer sozialraumorientierten Sozialen Arbeit eine umfassende Analyse der räumlichen Struktur vorgenommen werden. Es soll untersucht werden, welche Konstruktionsprozesse stattgefunden haben und wie es zu ungleichen Beteiligungsmöglichkeiten gekommen ist. Es gilt daher, die Ausgestaltung sozialer Zusammenhänge neu zu diskutieren (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 23-26).

4.2 Handlungskonzept der Sozialraumorientierung

In diesem Unterkapitel wird auf das Handlungskonzept der SRO eingegangen und deren Handlungsprinzipien aufgezeigt. Den Ausführungen der nachfolgenden Abschnitte liegt ein relatives Raumverständnis zugrunde.

Mit der SRO wird vermehrt der Fokus von einer Problemlage des Individuums hin zum Einbezug des sozialräumlichen Umfeldes gelegt. Dabei ist die Soziale Arbeit nicht die einzige Instanz, die alleine aus sich heraus den Betroffenen Unterstützung bietet, sondern die gesamte sozialräumliche Umgebung. Mit diesem Verständnis werden neue zivilgesellschaftliche Ideen integriert und die professionellen Dienstleistungen aufgeweicht. SRO kann demnach als ein Handlungskonzept der Sozialen Arbeit verstanden werden, welches sich an den sozialräumlichen Bedürfnissen orientiert. Die Aktivierung der vorhandenen Ressourcen stellt dafür einen wichtigen Baustein dar (Früchtel et al., 2013, S. 36). Neben der SRO wird auch der Begriff Sozialraumarbeit verwendet, welcher den Bezug der handelnden Fachperson zum Raum noch etwas deutlicher macht. Kessl & Reutlinger (2007) konkretisieren dies folgendermassen: «Sozialraumarbeit meint die Einnahme einer reflexiven räumlichen Haltung. Diese konkretisiert sich durch eine systematische Kontextualisierung des jeweiligen Handlungsraumes, d. h. eine systematische und möglichst umfassende Inblicknahme des Erbringungszusammenhangs» (S. 126). Dies verdeutlicht die umfassende Perspektive, welche durch die SRO eingenommen wird. Sie versucht stets, den gesamten Kontext, in der sich ein Mensch oder eine

bestimmte Gruppe Menschen bewegt, zu verstehen. Davon ausgehend wird gehandelt, indem gemeinsam versucht wird, diese Umgebung zu verändern und zu gestalten.

SRO bietet ein konzeptionelles Hintergrundgerüst für verschiedene Felder der Sozialen Arbeit. Die betroffenen Menschen werden zu aktiven Gestalter*innen ihrer Lebenswelt. Handlungsoptionen sollen erweitert und eröffnet werden. Zudem soll sich die Ausgestaltung der Unterstützung am Willen der Betroffenen orientieren. Durch die veränderte Fachlichkeit, welche mit einer SRO einhergeht, sind integrierte und flexible Unterstützungsansätze möglich (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 248). Wolfgang Hinte (2017) verdeutlicht mit folgenden Grundprinzipien die bereits angesprochenen Leitgedanken der SRO (S. 19):

- Im Gegensatz zu definierten Bedarfen der Fachpersonen steht der Wille und das Interesse des angesprochenen Menschen im Vordergrund der Arbeit.
- Aktivierung steht an erster Stelle vor betreuender Tätigkeit. Daher tragen die Menschen selbst die Verantwortung für die Bewältigung ihrer Lebenssituation.
- Die Unterstützung gestaltet sich nach den Ressourcen des Individuums und des Sozialraumes. Daher wird sich an den von den betroffenen Menschen formulierten und durch diese selbst erreichbaren Zielen orientiert. Und die vorhandenen Räume, Nachbarschaften, Plätze und Unternehmen werden als Ressourcen genutzt und vernetzt.
- Es wird immer zielgruppen- und bereichsübergreifend gearbeitet. Es sollen Arrangements geschaffen werden, an denen sich alle beteiligen können.
- Vernetzung und Kooperation wird über verschiedene Leistungsbereiche hinweg angestrebt und strukturell verankert.

Die SRO stellt demnach grundsätzlich infrage, ob die Probleme einzelner Menschen allein durch die Unterstützung des Individuums lösbar sind oder ob dazu ein weiterer Fokus notwendig ist. Sie kritisiert zudem das Fachkräftemonopol, sodass Probleme nur von dafür speziell ausgebildeten Personen behandelt werden können. Hilfe zur Selbsthilfe kann damit gar nicht umgesetzt werden, so die Kritik. SRO bietet die Möglichkeit, angestammte Hilfesysteme reflektiv zu hinterfragen und neue Lösungsansätze zu finden. (Früchtel et al., 2013, S. 23)

Willener (2010) verweist darauf, dass Handlungskonzepte der SRO vor allem in Deutschland Einzug in das Sozialsystem erhalten haben. In der Schweiz ist dies noch selten der Fall und wird vor allem in der Gemeinwesenarbeit, der Soziokulturellen Animation und Entwicklungsprozessen angewandt. Jeder Sozialraum erfährt seine Eigenheiten und gerade im föderalistischen System der Schweiz unterscheiden sich die lokalen Strukturen stark. Daher lässt sich das Konzept der SRO nicht einfach beliebig übernehmen, sondern muss den Gegebenheiten entsprechend angepasst werden (S. 355-356).

4.3 Gestaltung des Sozialraumes

Reutlinger und Wigger (2008) schlagen drei Zugänge vor, um den sozialen Raum zu gestalten. Als Erstes durch die Arbeit mit Menschen. Als Zweites über die Veränderung der Umwelt. Und als Letztes über die Arbeit an den Strukturen, wie zum Beispiel den politischen Steuerungsprozessen (S. 344). In den nachfolgenden Abschnitten wird detailliert auf die verschiedenen Ebenen eingegangen.

4.3.1 Arbeit mit den Menschen

Nachfolgend werden die Haltungen und Grundprinzipien der SRO in der direkten Arbeit mit den Menschen skizziert. Die pädagogische Arbeit findet mit Individuen und Gruppen statt und befasst sich grundsätzlich mit allen im Sozialraum vorkommenden Menschen, wobei manchmal eine Zielgruppe im Fokus steht.

Die Lebensweltorientierung beschreibt ein Konzept, welches massgeblich von dem Deutschen Professor für Erziehungswissenschaften, Hans Thiersch geprägt wurde und mit der SRO eng verknüpft ist. Die Lebensweltorientierung ist aus der Tatsache heraus entstanden, dass die Jugendhilfe sich nicht ausreichend mit den Lebensverhältnissen der Jugendlichen auskannte. Diese haben sich aufgrund der Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierungsprozessen stark verändert. Lebensweltorientierung hat sich zu einem etablierten Ansatz in der gesamten Sozialen Arbeit entwickelt. Lebensweltorientierte Angebote werden möglichst niederschwellig ausgerichtet und beziehen sich auf den Bedarf der Adressat*innen. Die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens steht im Fokus, Adressat*innen sollen aktiv eingebunden werden, lernen, sich einzubringen und Entscheidungen zu treffen (Grunwald & Thiersch, 2008, S. 13-28). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Menschen als Expert*innen ihrer Lebenswelt angesehen werden, ohne deren Ressourcen Veränderungsprozesse gar nicht möglich wären. Die SRO nimmt die Menschen vor Ort als Individuen ernst und richtet ihre Arbeit danach aus.

Die Zusammenarbeit geschieht auf Augenhöhe, daher werden Dialoge geführt. Ausserdem werden die Menschen nicht als Klient*innen bezeichnet, sondern eher als Kolleg*innen angesehen (Emmenegger, 2010, S. 336).

Die Sozialraum- und Lebensweltorientierung geht demnach davon aus, dass in der Lebenswelt viele Ressourcen stecken. Es geht daher darum, diese zu erkennen und Settings zu schaffen, welche diese Möglichkeiten hervorrufen (Früchtel et al., 2013, S. 79). In anderen Worten, Menschen zu ermächtigen, zu empower. Beim Empowerment ist gemäss Friz (2019a) die Haltung der Fachpersonen entscheidend. Ein defizitärer Blickwinkel auf Probleme wird vermieden und auf die Stärken der Menschen gelegt. Allerdings sind Stärken, welche nicht zu den eigenen Vorstellungen passen, oft schwierig zu erkennen. Menschen müssen von den Fachpersonen grundsätzlich als handlungsfähig angesehen werden, um alternative Lebensmöglichkeiten umzusetzen. Es gilt herauszufinden, was die Menschen motiviert, denn der Wille ist ein starker Motor für Veränderung. Daher gilt es in Kontakt zu treten, Fragen zu stellen und herauszufinden, welche Themen aktuell sind und was die Motivationsbezüge sind. Des Weiteren ist Vertrauen zentral, um auf Augenhöhe mit Menschen zu arbeiten. Daher müssen sich diese auch ein Bild der Fachperson machen können und Transparenz sowie konsequenter Einbezug der Adressat*innen ist gefordert (S. 45).

In Kapitel 3.3.2 wurden expansive Lernmöglichkeiten als wichtiges Instrument in der Elternbildung mit sozioökonomisch benachteiligten Familien angesprochen. Diesem Ansatz kommt die sozialraumorientierte Arbeit entgegen, indem sie Settings schafft, welche alltagsnahe Bildungsprozesse fördert. Diese informellen und non-formalen Bildungsräume lassen gemäss Friz (2019b) experimentelles Lernen zu und fördern die Menschen in ihrer Kompetenzerweiterung. Während formale Bildung meist in Bildungsinstitutionen stattfindet und zu einer Zertifizierung führt, sind mit informeller Bildung Prozesse gemeint, welche im alltäglichen Handeln geschehen und Alltagskompetenzen erweitern. So werden zum Beispiel in der Vernetzung mit Nachbar*innen Selbst- und Sozialkompetenzen wie die kommunikativen Fähigkeiten gestärkt. Aber auch fachliche Kompetenzen können angeeignet werden, indem voneinander gelernt wird und neue Aufgaben zum Beispiel im handwerklichen Bereich angepackt werden (S. 111). Mit non-formaler Bildung ist initiiertes und zielgerichtetes Lernen gemeint, welches allerdings ausserhalb traditioneller Bildungsinstitutionen stattfindet. Dies kann zum Beispiel eine interne Weiterbildung eines Vereins sein (Dohmen, 2001, S. 18).

4.3.2 Gestaltung von Orten

Die Gestaltung von Orten bezieht sich auf die Gestaltung von sozialen Einrichtungen sowie auf den öffentlichen Raum (Deinet, 2020, S. 1306). Unter dem Aspekt der Bildung in Bezug zur Erwachsenenbildung bedeutet dies unter anderem die Schaffung von geeigneten Settings, um informelle Lernprozesse zu fördern. Gerade mit dieser Form der Bildung können Erziehungsberechtigte mit einem tieferen sozioökonomischen Status besser erreicht werden (vgl. Kap. 3.3.2). Hafén (2010) bekräftigt diese Aussagen und verweist auf die Erfahrungen von informellen Bildungsräumen im Kontext der Schule oder durch die Soziale Arbeit initiierte Gemeinschaftsaktivitäten. Er schlägt die Einbindung von Freiwilligen mit Erfahrung vor, welche aus der Lebenswelt der Zielgruppe stammen und die als Multiplikator*innen fungieren können. Auch weitere Interessierte wie «Laien» könnten das Fachpersonal bei lebensweltnahen Elternbildungsangeboten unterstützen. Er plädiert daher für den systematischen Aufbau informeller Bildungslandschaften im öffentlichen Raum sowie den Institutionen (Hafén, 2010, S. 58).

In Bezug auf die Kleinkinder bedeutet die Gestaltung von Orten altersgerechte Spiel-landschaften (vgl. Kap. 2.3) bereitzustellen. Da Kleinkinder die Welt noch stark von den Erziehungsberechtigten und dessen nahem Umfeld begleitet erfahren, müssen diese Orte für diese ansprechend und erreichbar sein. Daher sollten die Bedürfnisse von jungen Familien an die nahe Umgebung bei Raumplanungsprozessen miteinbezogen werden. Die Schaffung von Begegnungsorten und entsprechende Aktivitäten fördern ausserdem die Einbindung schwierig erreichbarer und isolierter Familien. An solchen Orten entstehen wichtige Vertrauensbeziehungen zu den Fachkräften. Persönliche Kontakte sind ebenfalls wichtig, auch in der Vermittlung von weiteren Angeboten (vgl. Kap. 3.3.2) (Hafén, 2010, S. 56).

4.3.3 Gestaltung der Strukturen

Die Gestaltung von Strukturen meint die Kooperation und Vernetzung der bestehenden Akteur*innen und Angeboten. Dazu kann aber auch die Einbindung aller Institutionen und Organisationen, welche Einfluss im Sozialraum haben, sinnvoll sein wie zum Beispiel Kirchen, Vereine, die Schule, aber auch die Verwaltungen. Und nicht nur auf Organisationsebene, sondern auch die Verbindungen zu einzelnen Menschen ist in der sozialraumorientierten Arbeit zentral (Deinet, 2020, S. 1306). Früchtel et al. (2013) schlagen vor, sich die Beziehungen zwischen Menschen und Organisationen als Netze vorzustellen und dies im professionellen Denken vermehrt zu verankern und zu nutzen. Die verschiedenen Menschen und Organisationen sind die Knotenpunkte und die Maschen

zeigen die Beziehungen dazwischen auf. Zwischen den Knotenpunkten geschehen vielfältige Austauschprozesse. Je weiter ein Netz gespannt wird, desto mehr Menschen können erreicht werden. In sozialen Beziehungen liegt das soziale Kapital, wie von Bourdieu beschrieben (vgl. Kap. 3). Es zeichnet sich einerseits aus durch Vertrauen, bei dem ein bestimmtes Verhalten des Gegenübers vorhergesehen wird. Andererseits erbringt jede Bemühung in den sozialen Beziehungen auch eine soziale Schuld des Gegenübers. In diesem Kontext wird von sozialen Kreditbeziehungen gesprochen. Daher wird zum Beispiel ein gemachter Gefallen beim nächsten Mal auch wieder durch eine Leistung ausgeglichen und dadurch gleichzeitig die Bindung weiter gestärkt. In der sozialraumorientierten Arbeit werden zwei Dimensionen beschrieben. Zum einen die zwischen den Menschen im lebensweltlichen Kontext und zum anderen die der Vernetzung von Institutionen und Organisationen auf der professionellen Ebene. Im lebensweltlichen Kontext ist soziales Kapital hilfreich, um individuelle Ziele zu erreichen und belastende Situationen besser zu meistern. Aus der professionellen Perspektive heraus bedeutet dies bei einer Unterstützungsleistung den Menschen in dieser Einbettung seines sozialen Netzwerkes zu sehen und dieses möglichst mit einzubeziehen. Menschen sollen insbesondere darin unterstützt werden, ihr soziales Kapital auszubauen (S. 92-94).

Auf der Ebene von Institutionen und Organisationen bedeutet konsequente Kooperation und Vernetzung eine Leistungssteigerung, da Synergien genutzt werden können. Professionelles Wissen wird kumuliert und Versorgungslücken werden besser erkannt (Früchtel et al., 2013, S. 90-91).

Gestaltung der Strukturen bedeutet des Weiteren Strukturen durch politisches Einmischen zu verändern. Die Einflussnahme in den sozialpolitischen Kurs setzt eine gute Kenntnisnahme der Lebenswelt der Zielgruppe voraus. Um als Fachperson den Adressat*innen direkte Partizipationsmöglichkeiten in der Politik zu erschliessen oder indirekt als Vertretung deren Stimme einzubringen, braucht es eine umfassende Analyse des Sozialraumes und der Lebenswelt (Deinet, 2020, S. 1307).

4.4 Sozialraumorientierte Ansätze für die Frühe Förderung

In diesem Unterkapitel werden die Ansätze der SRO in Bezug zu den Erkenntnissen aus dem Kapitel 3 gestellt. Damit soll die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten die SRO zur Förderung der Chancengerechtigkeit in der Bildung und der sozialen Teilhabe sozioökonomisch benachteiligter Kleinkinder bietet, beantwortet werden. Da die Chancengerechtigkeit in der Bildung und die soziale Teilhabe zu den übergeordneten Zielen der Frühen Förderung gehören, werden ausserdem die Handlungsmöglichkeiten der SRO

in Bezug zum gesamten Feld der allgemeinen Frühen Förderung (ohne Betreuungsangebote) gesetzt. Dafür werden Aussagen zu den im Unterkapitel 2.4 beschriebenen Herausforderungen gemacht.

Ausgestaltung der Angebote

Wie Unterkapitel 2.4.1 gezeigt hat, ist die Angebotslandschaft frühkindlicher Angebote von den Gesetzen, dem politischen Willen sowie dem Grad der Professionalisierung her sehr unterschiedlich geprägt. Eine Stärke der SRO liegt darin mit dem Vorhandenen zu arbeiten und die Nutzung des sozialen Kapitals im Sozialraum erweitert den Handlungsspielraum. Somit sind auch flexible Ansätze möglich und so können in Form von Projektarbeiten neue Ansätze ausprobiert werden.

Einbindung der Zivilgesellschaft

Die SRO bietet eine umfassende Perspektive auf die Herausforderungen junger Familien, indem sie die spezifischen sozialräumlichen Kontexte miteinbezieht. Die noch fehlende Einbindung der Zivilgesellschaft wurde in Unterkapitel 2.4.2 als eine Herausforderung beschrieben. Die SRO stellt explizit Methoden bereit, um eine lebensweltnahe Konzeptionalisierung von Angeboten vorzunehmen. Dabei die Menschen als Expert*innen ihrer Lebenswelt anzusehen, fördert insbesondere eine Ausgestaltung der Angebote, welche sozioökonomisch benachteiligten Familien anzusprechen vermag. Angebote werden daher weniger rein aus dem Blickwinkel der Professionellen heraus konzipiert. Und laufen damit weniger in Gefahr, vor allem jene Menschen mit einem ähnlichen Habitus anzusprechen. Da die SRO aber mit allen Menschen in Kontakt steht und Verbindungen zwischen verschiedenen Menschen und Schichten im Sozialraum schafft, wird auch eine soziale Durchmischung gefördert.

Erreichbarkeit und Einbindung sozioökonomisch benachteiligter Familien in Elternbildungsangeboten

Da die Familie für die gesunde Entwicklung der Kleinkinder die wichtigste Instanz bleibt, ist es zentral, die Eltern und nahen Bezugspersonen zu stärken. Die SRO zielt mit ihrer Arbeit darauf ab, Menschen Möglichkeiten zu bieten, ihr soziales Kapital auszubauen. Dies fördert die soziale Teilhabe und erweitert die Handlungsmöglichkeiten des Individuums. Ein ausgebautes Netzwerk in die Lebenswelt der Adressat*innen sowie unter den Institutionen und Organisationen erweitert die Erreichbarkeit der durch sozioökonomische Benachteiligung isolierten Familien. Die Schaffung von alltagsnahen Lernsettings eignet sich besonders in der Elternbildungsarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Familien. Die SRO versteht sich dabei als Aktivierung der vorhandenen

Ressourcen bei den Individuen sowie des gesamten Sozialraumes. Die Nutzung von zivilgesellschaftlichen Ressourcen zur Ausgestaltung von Elternbildungsangeboten bietet viel Potenzial für lebensweltnahe Lernmöglichkeiten, die durch Vertrauen geprägt sind und auf Augenhöhe geschehen. Die Adressat*innen zu Beteiligten zu machen, sie konsequent einzubeziehen und ihnen Entscheidungsmacht zuzusprechen fördert die Aktivierung der eigenen Kräfte. Der Kohärenzsinn wird gestärkt und Herausforderungen besser gemeistert.

Begegnungsmöglichkeiten schaffen und das soziale Kapital stärken

Die SRO unterstützt und ermöglicht Begegnungsorte im nahräumlichen Kontext. Sie schafft dafür Möglichkeiten für Aktivitäten, welche die Eltern mit ihren Kindern unternehmen, ohne dafür viel Geld ausgeben zu müssen. Wie in Unterkapitel 3.3.1 ausgeführt, sind solche gemeinsamen Unternehmungen wichtig für eine stabile Beziehung, welche für die kindlichen Aneignungstätigkeiten zentral ist. Die Stärkung des sozialen Kapitals der Adressat*innen erhöht dessen Möglichkeiten, individuelle Ziele zu erreichen und belastende Situationen erfolgreicher zu meistern.

Aufbau von Netzwerken

Die Verankerung vom Netzwerkdenken im professionellen Habitus fördert den kontinuierlichen Auf- und Ausbau von Synergien zwischen Akteur*innen im Feld der Frühen Förderung. Das Netzwerk unter den Organisationen erhöht wiederum die Erreichbarkeit der Adressat*innen, da diese die durch eine vertraute Person empfohlenen Angebote eher nutzen. Ausserdem fördert dies den Dialog unter den Akteur*innen und ermöglicht die Arbeit an gemeinsamen Zielsetzungen. Lücken in der Angebotslandschaft werden besser erkannt und Good-Practice Beispiele weitergegeben.

Einfluss auf bestehende Strukturen nehmen

Da die SRO eine reflektierende Haltung einnimmt und sich kritisch mit bestehenden Hilfsangeboten auseinandersetzt, kann sie bestehende Machtverhältnisse und benachteiligende Strukturen aufdecken und zum Thema machen. Gerade wo Angebote sozio-ökonomisch benachteiligte Familien nicht erreichen, kann dieser Blick hilfreich sein, damit eine Neuausrichtung vorgenommen werden kann.

5. Praxisempfehlungen für das soziokulturelle Berufsfeld Quartierarbeit

Nachdem im Kapitel 4 die SRO als ein konzeptionelles Hintergrundgerüst für die Soziale Arbeit vorgestellt und in Bezug zur allgemeinen Frühen Förderung gesetzt wurde, folgt nun ein genauere Blick in ein spezifisches Berufsfeld. Daher werden in diesem Kapitel die gewonnen Erkenntnisse als Handlungsempfehlungen für das soziokulturelle Berufsfeld der Quartierarbeit aufgearbeitet.

5.1 Quartierarbeit

In den nachfolgenden Ausführungen wird näher auf das Quartier als Handlungsfeld sozialraumorientierter Arbeit eingegangen. Dafür wird zuerst eine geschichtliche Herleitung zur Stadtteil- oder Quartiersbezogenen Arbeit vorgenommen. Anschliessend wird die Soziokulturelle Animation als Profession vorgestellt und ihren Bezug zur sozialraumorientierten Arbeit im Quartier erklärt.

Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden vor allem in den USA Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit, welche Stadtteile und Quartiere zu ihrem Handlungsfeld machten. Diese unter den Begriffen «Community Work», «Community Organization» oder «Community Development» zusammengefassten konzeptionell-methodischen Ansätze hatten zum Ziel, die Lebensbedingungen der Bewohnenden zu verbessern. Im Zuge der Industrialisierung hatte sich die allgemeine Versorgungslage verschlechtert, gleichzeitig wuchs und konzentrierte sich die Armut in einzelnen Gebieten. Durch Selbsthilfeprojekte sollten die eigenen Ressourcen der Anwohner*innen aktiviert werden und die Macht der breiten Bevölkerung genutzt werden, um sie gegen die Macht des Geldes zu setzen. Die Anliegen aus den benachteiligten Stadtteilen sollten gehört werden. Ausserdem wurde mittels Wohnprojekten die soziale Durchmischung gefördert. Die Prinzipien lagen demnach darin, Zusammenschlüsse zu organisieren, die Verbindungen unter den Nachbar*innen zu stärken, die eigenen Ressourcen zu aktivieren und die soziale Durchmischung zu fördern. In Deutschland begann sich in der Nachkriegszeit auf Basis der Theorien und Methoden der «Community Organization» aus den USA die Gemeinwesenarbeit [GWA] herauszubilden. Die GWA hat sich indessen weiterentwickelt und wurde auch in der Schweiz zu einem Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit, welche eng mit der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch verbunden ist. Der Grundsatz, das Gemeinwesen aktiv mitzugestalten, ist geblieben. Dabei wird ein politisches, solidarisches und parteiliches Professionsverständnis verfolgt. Die GWA arbeitet

sozialräumlich, integrativ und aktivierend sowie Bezugsdisziplinen- und Methoden übergreifend. Sie verortet soziale Probleme im gesellschaftlich-historischen Kontext und überschreitet eigene Fachgrenzen. Aus der GWA haben sich unterschiedliche Stränge herausgebildet, die im Kern die gleichen Prinzipien vertreten (Drilling & Oehler, 2013, S. 15-16, S. 40). Dazu gehört gemäss Hinte (2017) auch die sozialraumorientierte Arbeit, aus der wiederum neuen Benennungen wie Quartiermanagement, Quartierarbeit oder offene Jugendarbeit entstanden sind (Hinte, 2007, S. 13).

In der Schweiz stellt Willener (2010) einen Schwerpunkt der SRO in der offenen Jugendarbeit fest. In grösseren Städten findet zudem seit Längerem eine SRO nach den Prinzipien der GWA durch die professionelle Quartierarbeit statt. Die sich auch in den kleineren Städten nach und nach etabliert. Als Quartier wird ein soziographisch festgelegter Raum gemeint. Die Tätigkeiten der Quartierarbeit richten sich nach den Bedürfnissen und dem Handlungsbedarf in diesem soziographisch festgelegten Raum. Die Ziele und Prioritäten der Quartierarbeit werden entweder handlungsspezifisch (z.B. Integration) oder zielgruppenspezifisch (z.B. Familien mit Kleinkindern) festgelegt (S. 354-356). In der Schweiz übernimmt die Soziokulturelle Animation [SKA] als ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit mit ihren Funktionen die sozialraumorientierte Arbeit im Quartier. Gemäss der Charta der SKA orientiert sich diese an den Bedürfnissen der Bewohnenden und arbeitet ressourcenorientiert. Sie setzt sich für die Teilhabe und Mitgestaltungsmöglichkeiten aller Menschen ein und fördert die Chancengleichheit (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, Stiftung für soziokulturelle Entwicklung und Partizipation, 2017). Gerade bei Gruppen, bei denen dies noch nicht verankert und selbstverständlich ist, werden Partizipationsmöglichkeiten geschaffen und deren Interessen vertreten. Dazu gehören zum Beispiel die Jüngsten der Gesellschaft sowie Menschengruppen aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen.

5.2 Funktionen der Soziokulturellen Animation

Die nachfolgende Grafik von Gabi Hangartner zeigt die verschiedenen Tätigkeitsfelder der SKA und welche Funktionen sie ausübt.

Teilbereiche	Tätigkeitsfelder Fokussierung	Funktionen				mögliche Förderung und Output
Politik	Stadt-, Stadtteil- oder Gemeinwesenentwicklung	↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓	↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓	↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓	↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓	fördert Innovation und Selbstbestimmung und Interessenvertretung von Menschen ohne politische Partizipationsmöglichkeit
Soziales	Aufbau von sozialen Netzen / Gemeinschaften / Nachbarschaft					fördert Solidarität und vermittelt zwischen sozialen Gruppen und fungiert als Frühwarnsystem für soziale Ungleichheiten und entstehende Probleme
Bildung	niederschwellige nach- oder ausserschulische Angebote					fördert lebenslanges Lernen und bietet informelle und evtl. auch formelle ¹⁴ Bildung
Kultur / Kunst	niederschwellige Angebote für kulturelle Beteiligung					fördert Kreativität und ermöglicht aktiven Zugang zu Kultur
Sport	niederschwellige Angebote durch Animation auf spielerische Weise					fördert Gesundheit und Gesundheitsbewusstsein und vermittelt zwischen sozialen Gruppen
Tourismus / Freizeit	alternative, kulturell und ökologisch nachhaltige Angebote					fördert das Bewusstsein für die Umwelt, andere örtlich nahe Kulturen und die Mobilität
Wohnen / Wohnumfeld	Wohnbaugenossenschaften, grosse Siedlungen					fördert Nachbarschaftshilfe und Solidarität und fungiert als Frühwarnsystem für entstehende Probleme im Zusammenleben

Abb. 3: Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA (Hangartner, 2010, S. 287)

Die ersten drei Felder stehen bei dieser Arbeit im Fokus. Hangartner (2010) betont, dass die Funktionen sich je nach Ort, auftraggebende Institution und Zielgruppe überschneiden und ergänzen. Mit **Vernetzungs- und Kooperationsfunktion** wird das in Unterkapitel 4.4.3 angesprochene Netzwerkdenken, daher die Unterstützung beim Aufbau von sozialen Netzwerken sowie die Kooperation auf institutioneller Ebene gemeint. Die **partizipative Funktion** wird ausgeübt, indem Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen werden und man sich für die Interessen der Adressat*innen einsetzt. In der **präventiven Funktion** wirkt die SKA seismographisch und thematisiert gesellschaftlich auftretende Probleme, um negative Entwicklungen vorzubeugen. Unter **integrativer Funktion** wird das Vermitteln zwischen Individuen und Gruppen oder Gemeinschaften verschiedener sozialer, kultureller, religiöser oder ethnischer Ausrichtungen gemeint, wie auch zwischen Lebenswelt und System, auf das im nächsten Unterkapitel noch näher eingegangen wird. Diese Funktionen der SKA sind in Bezug zur Förderung der Chancengleichheit in der Bildung und der Sozialen Teilhabe von Kleinkindern und deren Familien von grosser Bedeutung.

5.3 Rollen der Soziokulturellen Animation im Sozialraum

Soziokulturelle Animator*innen begleiten Veränderungsprozesse mit verschiedenen Aktivitäten. Sie orientieren sich an den Bedürfnissen der in einem bestimmten Gebiet wohnhaften Menschen und suchen nach Möglichkeiten den Sozialraum mitzugestalten. In diesem Unterkapitel wird die Rolle der SKA im Sozialraum genauer beschrieben.

Willener (2010) führt an, dass der Grad der Verankerung sozialraumorientierter Arbeit in den Verwaltungen der Städte und Gemeinden sehr unterschiedlich ist. Damit unterscheiden sich auch die Rollen und Funktionen der Soziokulturellen Animator*innen sowie deren Möglichkeiten. Bei der Rollenausübung sind zwei Vorgehensweisen möglich. Zum einen die direkte Art, bei deren selbst die Initiative ergriffen wird oder bestimmte Gruppen aktiviert werden. Zum anderen die indirekte Rollenausübung, wobei durch die Zivilbevölkerung angestossene Aktivitäten unterstützt und begleitet werden. Eine wichtige Rolle im Sozialraum nehmen Soziokulturelle Animator*innen als intermediäre Instanz ein. Die intermediäre Position der SKA bedeutet das Agieren in der Zwischenposition von Lebenswelt und System (S. 365-366). Gemäss Hangartner (2010) ist die Lebenswelt der Ort, an dem die Menschen nach ihren kulturellen Prägungen, ihrer sozialen Herkunft und ihren Alltagskompetenzen handeln. Im Gegensatz dazu gibt das System die Strukturen vor, die durch wirtschaftliche Aspekte und der Politik bestimmt werden und zweckrational aufgebaut sind. Die Lebenswelt wird durch das System begrenzt und beeinflusst. Zwischen den beiden Positionen Lebenswelt und System bleibt Spielraum für Konflikte und Anpassungsprozesse (S. 276-277). In Bezug auf die Sozialraumgestaltung bedeutet die intermediäre Position der SKA eine Brücken- und Vermittlungsposition zwischen den Menschen und den verschiedenen Akteur*innen im Sozialraum. Daher arbeitet sie nicht nur mit der Zivilbevölkerung, sondern auch mit Institutionen wie sozialen Einrichtungen aber auch der Wohneigentümerschaft, den Vereinen oder der Gemeinde- und Stadtverwaltung zusammen (Willener, 2010, S. 366-367). Diese intermediäre Position und die verschiedenen möglichen Rollen, welche die SKA in Lebenswelt und System einnehmen kann, wird anhand der nachfolgenden Grafik von Alex Willener noch deutlicher.

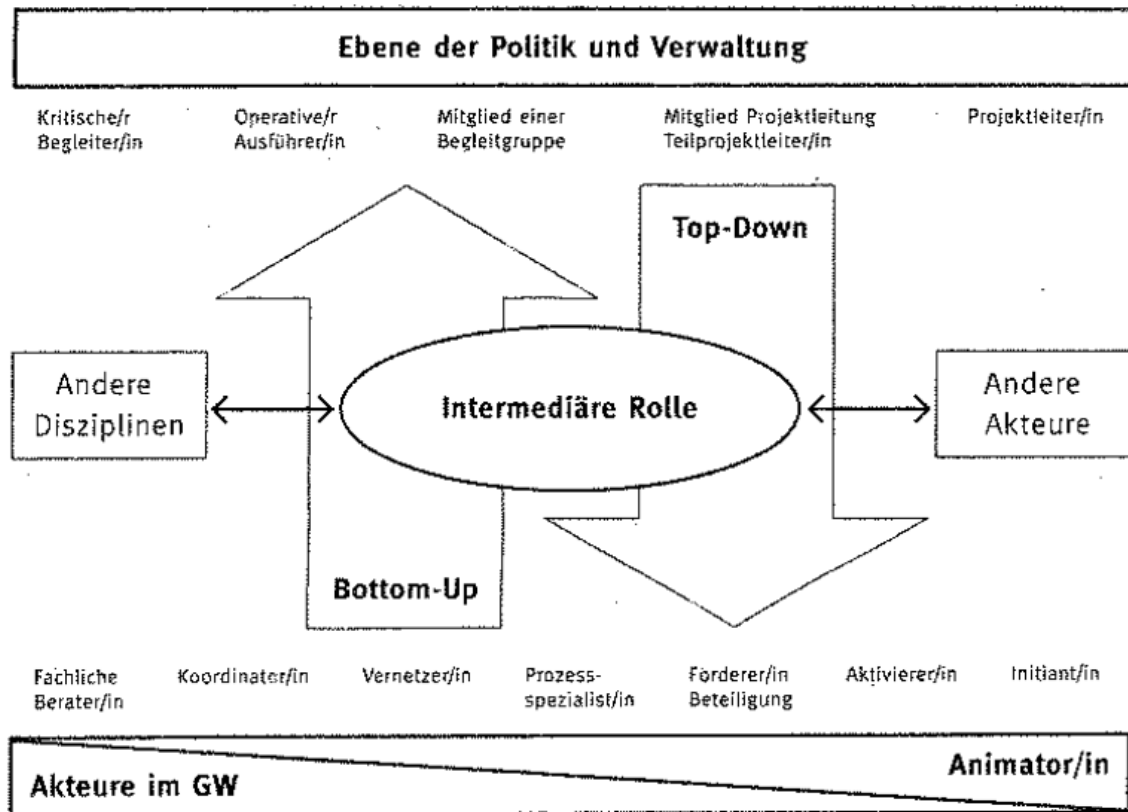


Abb. 4: Rollen der SKA im Sozialraum (Willener, 2010, S. 367)

5.4. Erkenntnisse für das Berufsfeld der Quartierarbeit und die Profession der Soziokulturellen Animation

In diesem Unterkapitel wird die Relevanz der vorangegangenen Erkenntnisse für das soziokulturelle Berufsfeld der Quartierarbeit sowie für die Profession der SKA aufgezeigt. Dies erfolgt als Erstes in einem allgemeinen Teil und mündet in einem zweiten Teil in die Ausarbeitung zweier konkreter Projektideen und Methoden für die Quartierarbeit. Die Projektideen sind gemäss der in Unterkapitel 4.3 vorgeschlagenen Zugänge zur Gestaltung des Sozialraumes ausgelegt. Daher beziehen sie sich einmal auf die Gestaltung von Orten und einmal auf die Gestaltung von Strukturen.

Die Arbeitsweisen der SKA tragen zum Empowerment von sozioökonomisch benachteiligten Familien bei, um ihre Lebenssituation selbst zu verbessern. Dafür wird deren Vernetzung gefördert und damit das soziale Kapital gestärkt. Die SKA lässt Menschen konsequent an Projekten und Prozessen beteiligen. Sie schafft dabei auch immer informelle Lernmöglichkeiten und fördert Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dies stärkt den durch sozioökonomische Benachteiligung geschwächten Kohärenzsinn und stärkt die Erziehungsberechtigten, wovon wiederum die Kleinkinder profitieren. Um das der Frühen

Förderung übergeordnete Ziel, die Chancengleichheit aller Kinder ab Geburt zu fördern, müssen die Angebote vermehrt auf sozioökonomisch benachteiligte Familien ausgerichtet werden. Dazu gehört der konsequente Einbezug dieser Familien in die Ausgestaltung der Angebote. Durch ihre intermediäre Position im Sozialraum kennen Soziokulturelle Animator*innen einerseits die Lebenswelt ihrer Adressat*innen genau. Andererseits pflegt die SKA Beziehungen zu den verschiedenen Akteur*innen im Sozialraum. Die SKA kann diese Rolle nutzen, um die Bedürfnisse in das System einzubringen und den Sozialen Raum für sozioökonomisch benachteiligte Familien gestaltbarer zu machen. Dafür wird in Kap. 5.4.2 eine konkrete Methode vorgestellt. Dabei ist es zentral, die Gestaltung nicht nur Fachpersonen zu überlassen. Diese können meist unbewusst soziale Ungleichheit reproduzierende Strukturen erhalten.

In den nachfolgenden Projektideen wird der Begriff Animator*innen genutzt. Gemeint sind damit Professionelle der SKA welche in ihrer Tätigkeit in der Quartierarbeit die Rolle und die Funktionen der SKA ausüben.

Die Projektideen und Methoden lassen sich als Anregungen für die Quartierarbeit verstehen. Dabei ist sich die Autorin bewusst, dass jeder Sozialraum seine Eigenheiten hat, die Rollen und Funktionen der Animator*innen unterschiedlich ausgestaltet sind, die Verwaltungsstrukturen in den Städten und Gemeinden sich unterscheiden, genauso wie die Konzepte der Frühen Förderung lokal verschieden sind.

5.4.1 Bildungspatenschaften

In dieser Praxisempfehlung wird das Schaffen von informellen und non-formalen Bildungslandschaften (vgl. Kap. 4.3.2) aufgegriffen, um Eltern und Bezugspersonen in ihren erzieherischen Kompetenzen zu unterstützen. Zur Förderung einer solchen Bildungslandschaft wird hier eine Konzeptidee zum Aufbau eines sozialräumlichen Bildungspatenschaft-Netzwerkes vorgestellt. Ein Handlungsziel ist die Nutzung des vorhandenen Wissens in einem Sozialraum zur kleinkindlichen Erziehung. Dafür werden interessierte Menschen als Bildungspat*innen aktiviert. Deren Erziehungserfahrungen sollen nutzbar und zugänglich gemacht werden, um lebensweltnahe, niederschwellige und nach Bedarf ausgerichtete Bildung zu ermöglichen. Elternbildung wird damit nicht nur von Fachpersonen übernommen, sondern auch von «Laien». Die Bildungspat*innen stellen ihr Wissen für Einzel- oder Gruppengesprächen mit interessierten Familien bereit. Dafür wird im Voraus ein Thema abgemacht.

Es geht aber nicht nur um den Wissenstransfer zwischen den Bildungspat*innen und der Adressat*innen, sondern auch darum, mit den Bildungspatenschaften einen Zugang zu den Bedürfnissen und Sorgen der Familien zu erhalten. Dies geschieht angelehnt an die Methode des Schlüsselpersonen-Netzwerkes. Willener (2010) nennt das Aufbauen eines Schlüsselpersonen-Netzwerkes als eine bewährte Methode des sozialräumlichen Handelns. Schlüsselpersonen sind Menschen, welche durch ihre Position, ihre Rolle oder auch ihrer Persönlichkeit eine wichtige Funktion im Sozialraum einnehmen und gut mit unterschiedlichen Menschen, Gruppen oder Organisationen vernetzt sind. Sie können eine Türöffnungs- und Vermittlungsfunktion einnehmen sowie Anliegen aufnehmen und weiterleiten (S. 371). Zu einem Bildungspatenschaft-Netzwerk kann zum Beispiel auch ein oder eine Krabbelgruppenleiter*in gehören. Die Einbindung von Anbieter*innen frühkindlicher Angebote erfüllt auch die Funktion zur Vermittlung von Bildungspatenschaften an interessierte Familien.

Im nachfolgenden wird auf die Aufgaben der Animator*innen beim Aufbau der Bildungspatenschaften eingegangen und die Wirkungsziele skizziert.

Aktivierung von Bildungspatenschaften

Interessierte Freiwillige werden durch den oder die Animator*in aktiviert. Diese können über verschiedene Kanäle aus dem Netzwerk der Quartierarbeit rekrutiert werden. Förderlich ist eine Durchmischung aus Personen der Zivilbevölkerung und Fachpersonen. Die Ziele der Bildungspatenschaften sollen transparent kommuniziert werden und es soll eine Zusammenarbeit angestrebt werden, in der alle die gleiche Entscheidungsmacht zur Weiterentwicklung des Projektes haben.

Coaching der Bildungspatenschaften

Bildungspat*innen werden durch die Animator*innen begleitet. In einem Erstgespräch werden sie in die Aufgabenfelder eingeführt und die Erwartungen werden geklärt. Die Themen für die Gespräche in den Bildungspatenschaften werden vorgängig besprochen und gemeinsam, allenfalls unter Einbezug einer Fachperson, vorbereitet. Wie oft die Treffen mit den Familien stattfinden, wird in der Bildungspatenschaft abgemacht. Der oder die Animator*in steht jederzeit für Fragen und Unterstützung beider Seiten zur Verfügung.

Bereitstellung des geeigneten Settings

Der oder die Animator*in unterstützt die Bildungspatenschaften beim Finden eines geeigneten Settings für die Gespräche oder der gemeinsamen Aktivitäten. Dazu gehören

zum Beispiel die Mithilfe in der Organisation von Kinderbetreuung oder die Bereitstellung eines Krabbelraumes.

Austausch, Aufnahme und Weiterleitung der Themen aus den Bildungspatenschaften

In Austauschtreffen werden die gemachten Erfahrungen ausgetauscht. Es wird eruiert, welcher Bedarf an Bildungspatenschaften besteht. Die behandelten Themen aus den Bildungspatenschaften werden aufgenommen und es wird diskutiert, inwiefern diese bearbeitet werden können oder ob es zum Beispiel geeignete Fachstellen gibt. Die Austauschtreffen können auch für Weiterbildungen genutzt werden, sofern dies gewünscht wird. Ausserdem sollen die Austauschtreffen der Animator*innen dazu dienen, Bedürfnisse der Familien bei der Gestaltung des Sozialraumes aufzunehmen, um diese gegebenenfalls in ihrer Funktion als intermediären Position weitergeben zu können.

Qualitätssicherung

Der oder die Animator*in ist verantwortlich für die Qualitätssicherung. Dazu gehört einerseits der enge Kontakt mit den Bildungspatenschaften und andererseits auch mit Fachpersonen der Frühen Förderung. Ebenfalls für die Bereitstellung der Austauschgefässe und für die Evaluation des Projektes ist die Fachperson verantwortlich.

Funktionen und Wirkungsziele

Bildungspatenschaften ermöglichen niederschwellige Austausch Erfahrungen, welche durch ihre Verankerung in der Lebenswelt der Adressat*innen sozioökonomisch benachteiligte Familien ansprechen. Das soziale Kapital wird gestärkt, da Beziehungen zu Menschen im eigenen Sozialraum aufgebaut werden (*Integrative Funktion*). Für die SKA bedeutet der Aufbau eines Bildungspatenschaft-Netzwerkes, die Lebenssituationen sozioökonomisch benachteiligter Familien mit Kleinkindern besser kennenzulernen und dessen Bedürfnisse in ihrer intermediären Rolle in das System einzubringen (*Vernetzungs- und Kooperationsfunktion*).

Schlussbemerkung

Ein solches Projekt benötigt viele zeitliche und auch finanzielle Ressourcen. Es muss nicht das Ziel sein, diese durch die Quartierarbeit bereitzustellen. Die Quartierarbeit eignet sich allerdings durch ihre sozialraumorientierte Handlungsweise und ihrem Netzwerk in der Lebenswelt der Adressat*innen, solche Bildungspatenschafts-Projekte anzustossen oder zu begleiten.

5.4.2 Sozialraum- und Lebensweltanalyse als Baustein in Frühförderkonzepten

Die Städte und Gemeinden sind für die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Frühförderkonzepten verantwortlich. Die Fachwelt empfiehlt, kommunale Strategien zu erarbeiten, denen eine Analyse der bestehenden Angebote vorausgeht und welche an die Bedürfnisse der Menschen anknüpft (vgl. Kap. 2.4.2). Gemäss Deinet (2020) geht eine Sozialraum- und Lebensweltanalyse nicht von den institutionellen Rahmenbedingungen aus, sondern nimmt die Lebenswelt der Adressat*innen als Ausgangspunkt einer Konzeptionalisierung. Dies fördert die konsequente Ausgestaltung nach Bedarf und zeigt die Anforderungen an die Institutionen auf. Die institutionellen Rahmenbedingungen werden dabei nicht ausgeklammert, gelten aber nicht schon im Voraus als Ausgangslage. Eine Sozialraum- und Lebensweltanalyse bedeutet die qualitative Erforschung der Lebenslagen durch qualitativ angelegte Methoden. Dabei sind die Adressat*innen aktiv am Prozess beteiligt. Aus den Daten und Informationen der Analyse wird der Bedarf eruiert (S. 1307). Die Quartierarbeit eignet sich, um eine solche Sozialraum- und Lebensweltanalyse durchzuführen, als ein Instrument für die Erstellung eines bedarfsgerechten Frühförderkonzeptes. Sie kennt bereits die groben Strukturen des Sozialraumes und verfügt über die notwendigen Beziehungen zu den Menschen. Im Nachfolgenden werden mögliche Vorgehensweisen vorgestellt und Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse auf die Zielgruppe Familien mit Kleinkindern angepasst.

Analysemethoden

Diese hier vorgestellten Methoden dienen zur Erfassung der Lebensbedingungen der Adressat*innen und des subjektiven Erlebens des Sozialraumes. Sie sollen des Weiteren aufzeigen, welche Entwicklungsanforderungen die Adressat*innen an ihre sozialräumliche Umgebung haben. Die Methode versteht sich als qualitative Erfassungsmethode und lehnt sich an die von Ulrich Deinet und Richard Krisch entwickelten Nadelmethode und der subjektiven Landkarten an (vgl. Krisch, 2005, S. 331-340). Dafür wird eine Quartierskarte erstellt und darauf mit Stecknadeln wichtige Orte markiert. Das Gleiche geschieht mit einer visualisierten «Landkarte» der verschiedenen frühkindlichen Angebote. Weitere gewünschte Angebote dürfen gemalt werden. Die Stecknadelmethode eignet sich dafür, ins Gespräch mit den Adressat*innen zu kommen. Die jeweiligen Punkte werden also gesetzt und die Fachperson nimmt die jeweiligen Ausführungen dazu auf und stellt Fragen.

Umfassende Stakeholderanalyse

Als erstes werden alle Akteur*innen mit Bezug zur frühen Kindheit mittels Leitfadenterview zu ihren Angeboten und dem ihrer Meinung nach vorhandenen Bedarfes und

Entwicklungspotenzials befragt. Auch weitere Institutionen und Organisationen wie Verbände, Kirchen, Schulen oder Kindergärten werden anschliessend miteinbezogen.

Soziomapping

Soziomapping stellt gemäss Willener (2010) eine Handlungsmethode sozialraumorientierter Arbeit dar. Dafür werden die Daten aus der Sozialraum- und Lebensweltanalyse visualisiert. Durch bestimmte Symbole werden Angebote, Treffpunkte, Brennpunkte und so weiter auf einer Karte des Quartiers dargestellt (S. 377). Ein solches Soziomapping soll durch eine Visualisierung der bestehenden Angebote ergänzt werden und aufzeigen, wie diese untereinander vernetzt sind und sich ergänzen. Darin aufgenommen werden schlussendlich auch die Daten und Informationen zum bestehenden Bedarf, die einerseits aus der Fachwelt, aber auch aus der Lebenswelt der Adressat*innen formuliert wurden. Das erstellte Soziomapping kann durch die intermediäre Position der Soziokulturellen Animator*innen in den Strategieprozess zur Förderung der frühen Kindheit eingebracht werden.

Funktionen und Wirkungsziele

Die *partizipative Funktion* erfolgt durch den Einbezug der Adressat*innen und aller Akteur*innen. Dies ermöglicht, ein umfassendes Bild des Sozialraumes hinsichtlich förderlicher und hinderlicher Strukturen für Familien zu erhalten. Ausserdem fördert es die Sensibilisierung auf das Thema frühe Kindheit und die Wichtigkeit guter Rahmenbedingungen und erfüllt damit die *integrative Funktion*. Eine Sozialraum- und Lebensweltanalyse zeigt die Herausforderungen aus dem Alltag der Familien auf. Zudem kann den Folgeproblemen *präventiv* begegnet werden. Ein Soziomapping zur frühen Kindheit zeigt einerseits bereits bestehende Kooperationen und Netzwerke sowie weitere Verbindungsmöglichkeiten auf. Andererseits führt bereits der Prozess zur Erstellung des Soziomapping zu weiterer Vernetzung. Damit wird die *Vernetzungs- und Kooperationsfunktion* ausgeübt.

6. Schlussbetrachtung

In diesem letzten Kapitel wird ein Schlussfazit gezogen. Ausserdem wird aufgezeigt, welche weiteren Untersuchungen zu diesem Thema und aufbauend auf diese Arbeit von Interesse sind. Und zum Schluss wird allen Personen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, gedankt.

6.1 Fazit

Die Frühe Kindheit ist wichtig für eine gesunde psychosoziale Entwicklung und kann bereits entscheidend sein für die Chancengleichheit auf dem Bildungsweg. In der Schweiz fanden in den letzten Jahren auf Bundes-, Kantonal- und Gemeindeebene Fachdiskussionen statt und es entwickelten sich Frühförderkonzepte. Die Frühe Förderung ist ein Querschnittsthema und ein sich immer weiter entwickelnder Bereich der Sozialen Arbeit. Die Rolle der SRO im Frühförderbereich kam bisher im fachlichen Diskurs wenig vor. Diese Arbeit hat aufgezeigt, dass eine sozialraumorientierte Herangehensweise bei der Ausgestaltung der Angebote im allgemeinen Bereich der Frühen Förderung Lösungen und Handlungsmöglichkeiten anbietet, um die von der Fachwelt eruierten Herausforderungen anzugehen. Die Arbeitsprinzipien der SRO in Bildungsangeboten zu etablieren, erhöht die Chancen sozioökonomisch benachteiligte Familien zu erreichen. Des Weiteren eignen sich Methoden der SRO, um den tatsächlichen Bedarf sozioökonomisch schwächer gestellten Familien zu eruieren und die Angebote danach auszurichten. Ausserdem verhindert der Einbezug der Adressat*innen die alleinige Ausgestaltung durch Fachpersonen und verringert dadurch die Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Der Blick auf die Stärken der Menschen und deren konsequenter Einbezug wirkt sich positiv auf deren Kohärenzsinn aus.

Soziokulturelle Animator*innen in der Quartierarbeit können durch ihren Bezug zum Sozialraum und durch ihre Nähe zur Lebenswelt der Adressat*innen einen wichtigen Beitrag leisten um die Frühe Förderung entsprechend den oben genannten Chancen weiterzuentwickeln. Sie sind Spezialist*innen für den Einbezug der Adressat*innen und dienen durch ihre intermediäre Rolle im Sozialraum als Brücke zwischen System und Lebenswelt.

6.2 Ausblick

Diese Bachelor-Arbeit hat ausschliesslich aus theoretischen Überlegungen heraus Handlungsmöglichkeiten für Fachpersonen der Quartierarbeit zur Weiterentwicklung der

Frühen Förderung aufgezeigt. Um im Frühförderbereich sozialraumorientierte Handlungsweisen noch mehr in den Diskurs zu bringen, bräuchte es die Auswertung von Praxisbeispielen. Die in dieser Arbeit vorgestellten Projektideen könnten in der konkreten Umsetzung begleitet und nach bestimmten Kriterien ausgewertet werden. Daher könnten die effektiv eingenommenen Rollen der SKA und welchen Einfluss dies auf das lokale Frühförderangebot auslöst, untersucht werden. Und des Weiteren wäre es interessant, die Perspektive der Familien mit den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit abzugleichen. Dies ergäbe einen erweiterten Blickwinkel für die Ausarbeitung weiterer Handlungsmöglichkeiten. Weiterführend genauer untersucht werden könnte die Rolle informeller Bildung bei Elternbildungsangeboten und wie diese möglichst zielführend ausgestaltet werden kann.

6.3 Danksagung

An dieser Stelle möchte sich die Autorin herzlich bedanken bei:

- Prof. Simone Gretler Heusser für die wertvolle Begleitung der Arbeit.
- Caroline Näther und den Mitstudent*innen aus dem Bachelorkolloquium für die zahlreichen Inputs und die Unterstützung beim Verfassen der Disposition.
- Janine Hediger für das sorgfältige Korrekturlesen.
- Der Familie und zahlreichen Freundinnen, welche sich, während der Schreibzeit liebevoll um die Tochter gekümmert haben und die Autorin auch sonst in vielen Belangen unterstützt haben. Ohne sie wäre das Schreiben dieser Bachelor-Arbeit nicht möglich gewesen.

7. Literaturverzeichnis

- Abderhalden, Irene & Jüngling, Kerstin (2019). *Selbstwirksamkeit. Eine Orientierungshilfe für Projekt- und Programmleitende der kantonalen Aktionsprogramme zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Lebenskompetenzen*. Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.). https://gesundheitsfoerderung.ch/assets/public/documents/de/5-grundlagen/publikationen/psychische-gesundheit/Broschuere_GFCH_2019-03_-_Selbstwirksamkeit.pdf
- Bauer, Ullrich (2011). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Benno, Bock-Rosenthal, Erika, Doehlemann, Martin, Grohall, Karl-Heinz & Kühn, Dietrich (2013). *Soziologie. Studienbuch für Soziale Berufe*. 6. Auflage. Reinhardt.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Verlag Otto Schwartz und co.
- Brinkmann, Ralf (2021). *Angewandte Gesundheitspsychologie* (2. überarb. Aufl.). Pearson.
- Bundesamt für Gesundheit. (2018). *Gesundheitsförderung und Prävention in der frühen Kindheit*. <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/praevention-fuer-kinder-und-jugendliche/fruehe-kindheit.html>
- Bundesamt für Statistik (2021). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2021*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.17084546.html>
- Cloos, Peter (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationkultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Juventa.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2006). *Weltbericht Bildung für alle 2006. Kurzfassung*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-02/weltbericht_bildung_fuer_alle_2006.pdf

- Ditton, Hartmut (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, S. 247-276 (4., akt. Aufl.). VS Verlag.
- Ditton, Hartmut & Maaz, Kai (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung Gegenstandsbereiche*, S. 193-208. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drilling Matthias & Oehler Patrick (2016) (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Stadtentwicklung. Forschungsperspektiven, Handlungsfelder, Herausforderungen*. Springer VS.
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2020). *Agenda 2030*. <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung.html>
- Emmenegger, Barbara (2010). Raumkonzeptionen und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 326–347). Interact.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission*. <https://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/Proposal%20for%20key%20principles%20of%20a%20Quality%20Framework%20for%20ECEC.pdf>
- Friz, Annina (2019). Empowerment. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 42-49). Interact.
- Früchtel, Frank, Cyprian, Gudrun & Budde, Wolfgang (2013). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen* (3., überarb. Auflage). Springer VS.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2008). *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (2. Aufl.). Juventa.

- Hafen, Martin (2012). *„Better Together“ - Prävention durch Frühe Förderung. Präventions-theoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren*. Graphisch neu gestaltete, inhaltlich unveränderte Version des Schlussberichts zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft* (S.265- 324). Interact.
- Hinte, Wolfgang (2017). Sozialraumorientierung– Konzept, Debatten, Forschungsbefunde. In Wolfgang Budde, Frank Früchtel & Wolfgang Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 13-31). Springer VS.
- Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, Stiftung für soziokulturelle Entwicklung und Partizipation (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/170313_sa_fly_charta_a4_2s_V2_1_1.pdf.
- Hock, Beate, Holz, Gerda, Simmendinger, Renate, Wüstendorfer, Werner (2013). *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt e.V.* https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/InternetGute_Kindheit_Schlechte_Kindheit.pdf
- Holz, Gerda (2010). Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In Margherita Zander (Hrsg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für die Forschung und Praxis* (S. 88-109). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holz kamp, Klaus (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29-38). Schneider Verlag.
- Hungerford, Anne & Cox Martha (2006). Family factors in child care research. *Evaluation Review*, 30(5), 631-655. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291532>

- Kessl, Fabian, Reutlinger, Christian (2010). *Sozialraum – eine Einführung*. 2. durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krisch, Richard (2005). Methoden qualitativer Sozialraumanalyse als zentraler Baustein der Konzeptentwicklung. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte* (S. 331-340) (2., völlig überarb. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Largo, Remo (2017). *Babyjahre: Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (überarb. und erw. Aufl.). Piper.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Ludwig, Joachim (1999). Subjektperspektiven in neuen Lern-begriffen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 667-682.
- Meier Magistretti, Claudia, Walter-Laager, Catherine, Schraner, Marco & Schwarz, Jürg (2019). *Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten (AFFiS). Kohortenstudie zur Nutzung und zum Nutzen von Angeboten aus Elternsicht*. Interact.
- Meier Magistretti, Claudia, Capeder, Andreas, Huser, Claudia, Isenschmid, Myrta, Schläppi, Michael, Wergles, Marcel & Zäch, Samuel (2015). Was macht Netzwerke wirksam? Erfolgsfaktoren in Netzwerken am Beispiel der Frühen Förderung Stadt Luzern. *SozialAktuell*, 2015 (4), 23-25.
- Mengel, Melanie (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten*. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NICHD Early Child Care Research (2001). *Before Head Start: Income and ethnicity, family characteristics, childcare experiences, and child development*. Early Education and Development, 12(4), 545-576.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_4
- Reutlinger, Christian & Wigger, Annegret (2008). Von der Sozialraumorientierung zur Sozialraumarbeit. Eine Entwicklungsperspektive für die Sozialpädagogik? *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6 (4), 340-370.
- Schnurr, Stefan (2012). *Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Fachhochschule Nordwestschweiz.

- Schütte, Johannes (2012). Soziale Inklusion und Exklusion: Norm, Zustandsbeschreibung und Handlungsoptionen. In Ernst Ulrich Huster, Jürgen Boeckh, Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (2. Aufl.) (S. 104-121). Springer VS.
- Schweizerischer Bundesrat (2021). *Politik der frühen Kindheit. Auslegeordnung und Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 19.3417 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates vom 12. April 2019 und 19.3262 Gugger vom 21. März 2019.* <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/fruehekindheit/auslegeordnung-fruehekindheit.html>
- Schweizerische Bundesrat. (2018). *Ergebnisse Nationales Programm Prävention und Bekämpfung von Armut 2014-2018. Bericht des Bundesrats zum Nationalen Programm sowie in Erfüllung der Motion 14.3890 Sozialdemokratische Fraktion vom 25.09.2014.* https://www.gegenarmut.ch/fileadmin/kundendaten/18._April_18/BR-Bericht_Ergebnisse_Nationales_Programm_Praevention_und_Bekaempfung_von_Armut.pdf
- Schweizerische Bundesrat (2017). *Familienbericht 2017. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 12.3144 Meier-Schatz vom 14.März 2012 und 01.3733 Fehr vom 12. Dezember 2001.* <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/familienpolitik/grundlagen/familienbericht-2017.html>
- Soziokultur Schweiz (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation.* https://soziokulturschweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211_Charta_Dez_2017.pdf
- Stamm, Hanspeter, Lamprecht, Markus, Nef, Rolf Joye, Dominique & Suter, Christian (2000): "Die Ungleichheitsstruktur der Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert." In Peter Farago (Hrsg.), *Analysis of Comparative and Longitudinal Data. 3 Contributions Using ISSP, Eurobarometer and Household Panel Data* (S. 9-51). SPP Working Paper 6. SNF.
- Stamm, Margrit (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz.* Universität Fribourg.
- Stamm, Margrit (2018). *Die Ungleichheit früher Bildungschancen. Herausforderungen für die Zukunft.* <https://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/265-die-fruehe-ungleichheit-von-bildungschancen/file.html>

- Stein, Alan, Malmberg, Lars-Eric, Sylva, Kathy, Barnes, Jaqueline & Leach, Penelope (2008). The influence of maternal depression, caregiving, and socioeconomic status in the post-natal year on children's language development. *Child: Care, Health & Development*, 34(5), 603-612. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00837.x>
- Stern, Susanne, Gschwend, Eva Iten, Rolf, Bütler Monika & Ramsden, Alma (2016). *Whitepaper zu den Kosten und Nutzen einer Politik der frühen Kindheit Kurzfassung*. <https://jacobsfoundation.org/publication/whitepaper-kosten-und-nutzen-einer-politik-der-fruehen-kindheit/>
- Stern, Susanne, Schwab Cammarano, Stephanie, Aeberhard, Sandra & Sidler, Christine (2018). *Frühe Förderung. Orientierungshilfe für kleinere und mittlere Gemeinden*. https://www.gegenarmut.ch/fileadmin/kundendaten/Fruehe_Foerderung_in_Gemeinden/GzD_de_NAP_Fruehe_Foerderung.pdf
- Stern, Susanne, Schwab Cammarano, Stephanie, Gschwend, Eva & Sigrist, Donald (2019). *Für eine Politik der frühen Kindheit: Eine Investition in die Zukunft, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung / Frühe Förderung in der Schweiz*. https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2019/02/Publikation_F%C3%BCr-eine-Politik-der-fr%C3%BChen-Kindheit-1.pdf
- Stern, Susanne, Tassinari, Sergio, Walther, Ursula, North, Nicole & Iten, Rolf (2012). *Situationsanalyse zur Frühen Förderung in kleinen und mittleren Städten. Schlussbericht*. https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2017/08/Jacobs-Foundation_Langfassung_Fruehe_Foerderung_de.pdf
- Stutz, Heidi, Bannwart, Livia, Abrassart, Aurélien, Rudin, Melania, Legler, Victor, Goumaz, Margaux, Simion, Mattia, Dubach, Philipp (2016). *Kommunale Strategien, Massnahmen und Leistungen zur Prävention und Bekämpfung von Familienarmut. Schlussbericht*. Bundesamt für Sozialversicherungen (Hrsg.). https://www.gegenarmut.ch/fileadmin/kundendaten/Studien_NAP/Studie_Kommunale_Strategien__Massmen_u._Leistungen_zur_Praevention_u._Bekaempfung_von_Familienarmut.pdf
- Stutz, Heidi, Bannwart, Livia & Legler Victor (2017). Familienpolitik der Kantone. In schweizerischen Bundesrat (Hrsg.), *Familienbericht 2017. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 12.3144 Meier-Schatz vom 14.März 2012 und*

01.3733 Fehr vom 12. Dezember 2001 (S. 33-43). <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitischethemen/familienpolitik/grundlagen/familienbericht-2017.html>

Walter-Lager, Catherine, Meier Magistretti, Claudia (2016). *Literaturstudie und Good-Practice Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der Frühen Förderung für sozial benachteiligte Kinder*. https://www.gegenarmut.ch/fileadmin/kundendaten/Studien_NAP/Studie_Wirksamkeit_von_Angboten_der_fruehen_Foerderung.pdf

Wagener, Matthea (2017). Sozioökonomische Benachteiligung und Exklusion. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge* (S. 115-129). Verlag Barbara Budrich.

Walter-Laager, Catherine & Meier Magistretti, Claudia (2016). *Beiträge zur sozialen Sicherheit. Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut. Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der Frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien*. Bundesamt für Sozialversicherungen.

Willener, Alex (2010). Sozialräumliches Handeln. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft* (S.349-382). Interact.

Wittke, Verena (2012). Familien in benachteiligten Lebenslagen als Adressaten. In Ronald Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien* (S. 191-208). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wustmann Seiler, Corina & Simoni, Heidi (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auftrag_160818_lowres.pdf