



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang: Master Beratung

M a s t e r a r b e i t

Zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten gestalten

Kongruenz, Akzeptanz und Empathie als konstitutive Bedingungen

Name: Anna Stefan

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0274-9

Erstprüfer: Prof. Dr. Marion Musiol

Zweitprüfer: Prof. Dr. Werner Freigang

Datum: 03.01.2012

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Begriffsproblematik und Bedeutsamkeit des Themas	3
1.1 Erziehungspartnerschaft oder Zusammenarbeit mit Eltern?	3
1.2 Der gesellschaftliche Wandel und seine Auswirkungen auf die Anforderungen an Familien und pädagogische Fachkräfte	6
1.3 „Familie allein genügt nicht – Institution alleine auch nicht“	9
2. Einblicke in die aktuelle Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten	11
2.1 Schwerpunktmäßige Betrachtung der Konzeptionen zweier Kindertagesstätten	11
2.2 Auswertung der Forschungsergebnisse unter Einbezug weiterer Studien und Projekte.	13
3. Beratung – Aufgabe von Erzieherinnen in KITAS?	17
3.1 Phänomenologie der Beratung und die Anwendung dieser auf Alltagssituationen in Kindertagesstätten	18
3.2 Kommunikatives Handlungswissen und grundlegende Aspekte für die Gestaltung von Gesprächssituationen	22
3.2.1 Kommunikationsmodelle	23
3.2.2 Grundlegende Aspekte personenzentrierter und systemischer Ansätze	26
3.2.3 Ausgewählte methodische Aspekte der Gesprächsführung	29
4. Zusammenarbeit mit Eltern unter sich wandelnden Bedingungen gestalten – einige Überlegungen.....	33
4.1 Orientierungs- und Strukturqualität – entscheidende Dimensionen in der Zusammenarbeit mit Eltern.....	33
4.2 Exemplarische Darstellung praktischen Vorgehens in der Zusammenarbeit mit Eltern..	39
4.2.1 Entwurf eines Leitbildes.....	40
4.2.2 Verschiedene Möglichkeiten und Formen der Gestaltung in der Zusammenarbeit mit Eltern	41
4.2.3 Praxisbeispiel	46
5. Fazit	54
Literaturverzeichnis	58

Einleitung

Eine oft zitierte afrikanische Weisheit, mit der ich in diese Arbeit einsteigen möchte, lautet wie folgt: „Um ein Kind großzuziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ Doch was macht so ein afrikanisches Dorf aus? Da leben mehrere Generationen und Familien zusammen, Eltern, Großeltern – oft auch noch Urgroßeltern, Kinder unterschiedlichen Alters – Geschwister und Freunde, Onkel, Tanten und andere Verwandte. Es ist selbstverständlich, dass die Alten und Kranken mit im Dorf leben und von den Gesunden versorgt und gepflegt werden. Sie gehören dazu, ebenso wie viele Tiere, durch die häufig das eigene Überleben nur gesichert werden kann. Die Mädchen und Jungen müssen vielfach neben dem Spielen und Lernen mitarbeiten, haben Verpflichtungen und sammeln dabei vielfältige Erfahrungen, die nicht unbedingt immer alle gut für sie sind.

Es leben also Menschen mit unterschiedlichen Begabungen zusammen, jeder hat seine Aufgabe und übernimmt dafür Verantwortung. Die Hauptverantwortung für die Kinder haben dort vordergründig die Mütter beziehungsweise die Frauen, aber was entscheidend ist: durch das enge Zusammenleben und die Gemeinschaft haben dort viele Erwachsene Einfluss auf die Jungen und Mädchen.

Ich hatte diesen Sommer die Möglichkeit, einige Tage in einem traditionell afrikanischen Dorf mit zu erleben und dabei ist mir die Tragweite und Bedeutung dieser Weisheit erst so richtig bewusst geworden.

Kinder profitieren ungemein von verschiedenen Menschen mit denen sie vielfältige Beziehungen eingehen können, vor allem wenn es diesen Erwachsenen gelingt, sich mit Achtung und Respekt zu begegnen. Natürlich ist es schwierig und wahrscheinlich auch nicht vordergründig erstrebenswert in Deutschland „afrikanische Dörfer“ entstehen zu lassen, aber wenn die Erziehung und Bildung in Deutschland nicht immer mehr nur der Familie, in die ein Kind hineingeboren wird und damit, aus Sicht des Kindes, dem Zufall überlassen werden soll, sind neben den Eltern auch andere Erwachsene gefragt. Primär natürlich die medizinischen und pädagogischen Fachkräfte – Kinderärzte, Hebammen, Erzieherinnen und Erzieher.¹ Gerade bei den Letztgenannten richtet sich der Fokus in den letzten Jahren immer mal wieder auf die Zusammenarbeit mit den Eltern.

In einer Zeit, in der die Individualität und Mobilität gerade von jungen Leuten immer mehr, vor allem aufgrund veränderter und sich ständig wandelnder Berufswelten, gefordert wird, ist es für

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und der sprachlichen Gestaltung wird in dieser Arbeit im Folgenden häufig nur die weibliche oder die männliche Form der Berufsbezeichnungen verwendet. Es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass immer beide Geschlechter gemeint sind.

alle Beteiligten umso bedeutsamer, dass die Menschen, die häufig in Kontakt mit Kindern stehen, gelingend zusammenarbeiten.

Die Anforderungen an Kindheitspädagoginnen und Erzieherinnen² steigen stetig mit den sich ändernden Rahmenbedingungen für Familien. Der vorhandene Wertpluralismus beispielsweise überlagert häufig das Vertrauen der Eltern auf ihre intuitive Kompetenz, übersteigt diese eventuell in einigen Fällen auch und macht Unterstützung und Beratung notwendig. Kindertagesstätten,³ oftmals erste öffentliche Anlaufstellen für Familien, versuchen diesen Bedarfen heute häufig gerecht zu werden.

Kompetenzerweiterung auf Seiten der Fachkräfte, eine breitere Vernetzung und bessere Rahmenbedingungen für die Professionellen sind unabdingbar, damit die Zusammenarbeit unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen gelingen kann. Das da auch politische Akteure gefordert sind und Handlungsbedarf besteht, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend⁴ erkannt (vgl. BMFSFJ 2005, S. 21). Betont werden soll hier aber auch, dass neben Politik, Wirtschaft und pädagogischen Fachkräften, die gesamte Gesellschaft, also jeder Einzelne dafür verantwortlich ist, dass Kinder und deren Familien sich in Deutschland wohlfühlen und gute Voraussetzungen zum Wachsen und Lernen haben. Mädchen und Jungen brauchen idealerweise interessierte Verwandte, Nachbarn, Ärzte, kinderfreundliche Architekten, Verkäuferinnen und vieles mehr, und auch die soziale Anerkennung der Erziehungsleistung der Eltern sowie des Berufs der Pädagogen sind eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit (vgl. Brunner 2006, S. 33). Das auf diesem Gebiet noch viel nachzuholen ist, zeigt eine aktuelle Studie, in der nur jeder fünfte Deutsche das eigene Land als sehr kinderfreundlich bewertet, womit Deutschland diesbezüglich zu den Schlusslichtern in Europa gehört (vgl. URL 1 Online Focus 2011).

Die fachliche, wie auch gesellschaftliche Komplexität und Aktualität des Themas „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten“, sowie die vermutlich aus Zeitgründen nur kurze Behandlung der Thematik im grundständigen Studiengang der Kindheitspädagogik, hat mich vor zwei Jahren dazu bewogen, den Master mit dem Schwerpunkt Beratung zu studieren. Mit dieser Arbeit schließt sich durch die Verknüpfung beider Themen für mich der Kreis: Die Zusammenarbeit mit Eltern in KITAs profitiert von Beratungskompetenzen und Menschen, die die Bedeutung der in dieser Arbeit thematisierten Aspekte zum Wohl der Kinder verinnerlicht haben.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und der sprachlichen Gestaltung wird in dieser Arbeit im Folgenden entweder der Begriff Kindheitspädagogin oder der Begriff Erzieherin genutzt. Es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass, wenn nicht durch andere Anmerkungen aufgehoben, immer alle Menschen, die einen der beiden Berufsabschlüsse erworben haben, gemeint sind.

³ im Folgenden abgekürzt: KITA

⁴ im Folgenden abgekürzt: BMFSFJ

1. Begriffsproblematik und Bedeutsamkeit des Themas

Der gesellschaftliche Wandel hat, wie in der Einleitung kurz erwähnt, Auswirkungen auf die Anforderungen an Eltern, Kinder und Erzieherinnen. Aufgrund dessen werden die entscheidenden Veränderungen der letzten Jahre im folgenden Kapitel näher beschrieben und die damit einhergehende Bedeutungszunahme der Zusammenarbeit in Kindertagesstätten für alle Beteiligten dargestellt.

Zuvor stehen die vielen verschiedenen Begriffe, die in Literatur und Praxis im Zusammenhang mit diesem Thema verwendet werden, im Mittelpunkt. Die Beschäftigung mit Worten und ihren Bedeutungen ist belangreich, da die Bezeichnung einer Sache niemals die Sache an sich ist. Jegliche Begriffe beeinflussen unsere Sicht der Dinge, da sie, häufig unbewusst, Erwartungen mit sich bringen. Die Auseinandersetzungen mit den drei in der Literatur am häufigsten verwendeten Bezeichnungen und die durch sie transportierten Annahmen, sind Inhalt des folgenden Unterkapitels.

1.1 Erziehungspartnerschaft oder Zusammenarbeit mit Eltern?

Dem ältesten und in aktuellen Erscheinungen oft nicht mehr genutztem Begriff „Elternarbeit“ haftet etwas Mühsames und Anstrengendes an. Er klingt nach ungeliebter zusätzlicher Arbeit, als welche sie auch häufig angesehen wurde/wird (vgl. Welzien 2006, S. 9). Anhand der gesellschaftshistorischen Entwicklungslinie des Elternbezugs in KITAS wird die Entstehung dieser Begrifflichkeit verstehbar. Fröbels Bestreben bei der Erfindung des Kindergartens, „die Verbesserung der Familienerziehung“, kann seiner Ansicht nach nur erfüllt werden, indem an den Eltern gearbeitet wird (Thiersch 2006, S. 82). Damit erklärt er Mütter und Väter zu Unterweisungsbedürftigen. Dieses Machtgefälle zu Ungunsten der Eltern wird mit Einführung des staatlichen Wächteramtes Ende des 19. Jahrhunderts verfestigt und kehrt sich erst durch die Entstehung des Dienstleistungsgedanken um. Eltern werden als Kunden wahrgenommen, teilweise „stehen [sich] AnbieterInnen und NutzerInnen auf gleicher Augenhöhe gegenüber“, die „Tendenz zur Asymmetrie“ ist aber auch hier gegeben, da sich das Angebot im Zweifelsfall nach den Wünschen der Eltern richtet⁵ (Wiezorek 2006, S. 47, Umstellung A.S.⁶).

⁵ Nach Viernickel (2006, S. 3 (Internetquelle)) wird diese Tendenz, Eltern sehen sich zunehmend als Kunden, aktuell durch die demographische Entwicklung und zunehmende Dienstleistungsorientierung in Deutschland verfestigt. Becker-Textor (1999, S. 1ff (Internetquelle)) stellt diesbezüglich die berechtigten Fragen, wie weit Kundenorientierung in KITAS gehen sollte und wer überhaupt der Kunde ist (die Eltern oder das Land, zahlen müssen beide? – und sollten es aus pädagogischer Sicht nicht vordergründig die Kinder sein?).

⁶ Abkürzung für: Anna Stefan

Diese strukturelle Diskrepanz, einerseits die Gleichwertigkeit, andererseits die Höherwertigkeit der einen oder anderen Erziehungsinstanz, ist ebenso ein Diskussionsschwerpunkt bei der Argumentationsführung für beziehungsweise gegen die Bezeichnungen „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Erziehungspartnerschaft“.

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft wird nicht nur in vielen Fachbüchern, sondern auch in der im Sommer 2010 erschienenen Bildungskonzeption für 0-10-jährige Kinder in Mecklenburg Vorpommern, sowie in der ebenfalls überarbeiteten Fassung des KiföGs⁷ verwendet. Doch was beinhaltet er im Detail?

Nach Viernickel sind Partner Menschen,

„die miteinander in einer familiären, beruflichen oder sozialen Beziehung stehen, gemeinsame Ziele verfolgen oder eine gemeinsame Tätigkeit ausüben. [...] Darüber hinaus beinhaltet der Begriff der Partnerschaft die Vorstellung einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Partner.“ (Viernickel 2009, S. 60, Auslassung A.S.).

Textor (2011), Viernickel (2009) und vor allem Prott (2004) betonen, dass mit der Bezeichnung Erziehungspartnerschaft auch gefühlsmäßige und moralische Ansprüche assoziiert werden. Partner gehen eine enge, vertrauensvolle und emotionale Bindung ein, die auf intensiver Kommunikation, geteilter Verantwortung und starken positiven Gefühlen basiert. Beim Blick auf die aktuellen Rahmenbedingungen wird sofort klar, dass eine intensive dialoghafte Beziehung mit allen Eltern nicht ansatzweise eingelöst werden kann. Darüber hinaus besteht der Einwand, dass gerade Begriffe wie Fairness, Vertrauen und Verantwortung die Arbeit in Richtung Partnerschaft erschweren, da sie „hochgradig moralisch aufgeladen [sind][...] [und] sich nicht wirklich in Frage stellen [lassen].“⁸ (Prott 2004, S. 10, Auslassungen und Umstellungen A.S.). Für Prott steht hinter dem Konzept der Erziehungspartnerschaft

„die Sehnsucht nach Harmonie, nach angenehmen sozialen Umgangsformen und nach Arbeitserleichterung. Dieser in Partnerschaft gleichsam hineingewobene Wunsch schadet, wenn er nicht entdeckt wird, weil er fordert, was – manchmal über disharmonische Auseinandersetzungen – erst langsam wächst.“ (ebd. S. 11)

Abgesehen von diesen emotionalen und moralischen Aspekten, besteht zwischen Partnern im Allgemeinen eine symmetrische Beziehung, bei der alle Beteiligten die gleichen Rechte haben. Dies führt zu der Frage, wie in einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Eltern und

⁷ Abkürzung für: Kindertagesförderungsgesetz M-V

⁸ „Darf eine Person zugeben, dass sie manchmal unfair ist?, Wer bezweifelt ernsthaft den Wert gemeinsamer Verantwortung?, Wer traut sich zuzugeben, dass er nur wenig Vertrauen hat?, Kann jemand diesen Mangel offen legen? Oder setzt das Eingeständnis nicht gerade das Vertrauen voraus, das doch noch fehlt?“ (Prott 2004, S. 10)

Pädagogen eine angemessene Balance zwischen Dienstleistungsauftrag und Schutzauftrag herzustellen ist.

Cloos und Karner haben die Forderung der Kultusministerkonferenz 2004 nach „partnerschaftlicher Zusammenarbeit“ mit einem Gegenentwurf beantwortet, der die Zusammenarbeit ungleicher Partner vorschlägt (vgl. Cloos/Karner 2010, S. 169ff). Darin wird deutlich, dass aus rechtlicher Perspektive gesehen, die gemeinsame Verantwortung der Eltern und Erzieherinnen eine geteilte Verantwortung ungleicher Partner ist. Die Eltern haben das Erziehungsrecht und die -pflicht⁹ und damit eine höhere Position inne. Die pädagogischen Fachkräfte haben ein abgeleitetes Erziehungsrecht und handeln auf der Grundlage eines Betreuungsvertrags. Sie haben nach §22 Abs. 2 SGB VIII den Auftrag, die Eltern bei der Erziehung und Bildung der Mädchen und Jungen zu unterstützen und ihnen die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung zu erleichtern. „[Z]um Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ soll zusammengearbeitet und den Eltern bei wesentlichen Entscheidungen Beteiligung eingeräumt werden (Stascheit 2008, S. 1160, Anpassung A.S.). Diesem Dienstleistungsauftrag gegenüber steht der Schutzauftrag¹⁰ der im §8a Abs. 2 SGB VIII noch einmal konkretisiert wird. Fachkräfte müssen (mögliche) Gefährdungen wahrnehmen, abschätzen und bei Bedarf in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt auf Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken können.

Ergänzend zu diesen rechtlichen Aspekten kommt nach Rohnke (2008) hinzu, dass bei einer symmetrischen Partnerschaft beide Seiten zumindest annähernd ähnliche Sachkenntnisse und Informationsstände als Basis aufweisen sollten, um Aushandlungsprozesse gestalten zu können (vgl. S. 4 (Internetquelle)). Dabei wird den Eltern nicht ihre Expertenrolle im Bezug auf ihre Kinder abgesprochen, sondern auf das breite Fachwissen der Professionellen hingewiesen. Beratungstätigkeiten durch Fachkräfte würden durch eine symmetrische Partnerschaft ebenfalls ausgeschlossen werden (vgl. Textor 2010, S. 6 (Internetquelle)). Bauer und Brunner (2006) gehen soweit, den Begriff der Erziehungspartnerschaft als Euphemismus zu bezeichnen, da völlig klar ist, dass die strukturelle Asymmetrie und „das Spannungsfeld von Freiwilligkeit und Zwang“ nicht vollständig aufzulösen ist (S. 10).

Der Begriff der Zusammenarbeit impliziert gemeinsame Anstrengung und Erfahrungen, ebenso einen Minimalkonsens bei den Erziehungszielen, sowie einen respektvollen und achtsamen Umgang miteinander. Die Beteiligten müssen nicht immer einer Meinung sein, haben gleichwohl viele Handlungsmöglichkeiten und die Chance erreichbare Ziele selbst zu bestimmen. Gemeinsam

⁹ siehe Artikel 6 GG Abs. 2

¹⁰ Artikel 6 GG Abs. 2 „Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

können Aufgaben festgelegt werden, die getrennt oder zusammen zu bearbeiten sind, so dass jeder nach seinen momentanen Möglichkeiten soviel beitragen darf, wie er kann und will. Jeder Fortschritt kann als Erfolg betrachtet werden, und wenn etwas misslingt, entsteht nicht sofort der Eindruck eines Vertrauensbruches (vgl. Prott 2004, S. 11). Das Konzept der Zusammenarbeit schließt eine Partnerschaft mit einigen Eltern am Ende nicht aus, sondern kann, wenn diese von ihren moralisierenden Anteilen befreit wird, „als eine Form sehr hochentwickelter Zusammenarbeit definiert werden“ (Prott 2004, S. 11).

Das Entscheidende ist, dass pädagogische Fachkräfte sich der Bezeichnungen und ihrer unterschiedlichen Bedeutung bewusst sind, um sich erst im Team und anschließend mit den Eltern über ein gemeinsames Verständnis der Begriffe, eine grundlegende Basis für die gemeinsame Arbeit schaffen können. In den folgenden Ausführungen wird bewusst die Begrifflichkeit „Zusammenarbeit mit Eltern“¹¹ bevorzugt, da sie begründet in der vorhergehenden Argumentationsführung, als die fachlich adäquatere angesehen wird.¹²

1.2 Der gesellschaftliche Wandel und seine Auswirkungen auf die Anforderungen an Familien und pädagogische Fachkräfte

Durch soziale und gesellschaftliche Prozesse hat sich die Lebenswirklichkeit von Familien in den letzten Jahrzehnten in Deutschland stark verändert. Aus der traditionellen Großfamilie ist die moderne Kleinfamilie geworden. Beck erklärt diesen Wandel in westlichen Industriegesellschaften unter anderem mit dem Individualisierungsschub in den 50er Jahren, „der sich in der Steigerung des materiellen Lebensstandards, einer gestiegenen sozialen und geographischen Mobilität sowie der Bildungsexpansion ausdrückt.“ (Grosser 2006, S. 61). Diese Veränderungen haben für den Einzelnen neben den positiven Effekten auch erschwerende Bedingungen zur Folge, denn Sicherheit gebende Bindungen und Strukturen gehen verloren. Eltern und Verwandte sind oft nicht mehr in unmittelbarer Nähe, so dass den jungen Eltern einerseits der Austausch mit ihnen und damit häufig auch ein Orientierung gebendes direktes Feedback fehlt und andererseits kurzfristige oder alltägliche familiäre Unterstützungsmöglichkeiten wegfallen. Dies ist dort besonders prekär, wo ein unsicherer Arbeitsmarkt hohen Einsatz und Flexibilität verlangt, ohne eine sichere Zukunftsperspektive zu bieten (vgl. Brunner 2006, S. 25f/ Rupp/Smolka 2006, S. 197).

¹¹ im Folgenden abgekürzt: ZmE

¹² Wenn im Folgenden vereinzelt der Begriff Erziehungspartnerschaft genutzt wird, dann nur um sich sprachlich nicht zu weit von den Originalquellen zu entfernen.

Solche Ungewissheiten und schwierigen Bedingungen tragen auch dazu bei, dass die Geburtenraten in Deutschland seit Jahren sinken.¹³ Haushalte, in denen Kinder, leben nehmen ab und wenn sich für eigene Kinder entschieden wird, dominieren Familien mit einem beziehungsweise zwei Kindern. Dieser demografische Wandel führt dazu, dass „[d]ie Chancen, Erfahrungen mit Kindern zu machen, schwinden und damit verbunden auch das Alltagswissen über den Umgang mit ihnen.“ (Rupp/Smolka 2006, S. 195). Des Weiteren wird der Abstand zwischen den Generationen immer größer, da das Alter bei der Erstgeburt seit Jahren stetig steigt. Es entsteht durch die große Distanz zur eigenen Kindheit eine lange Phase „kinderfreien Lebens“. Dadurch fällt die Umstellung auf ein Leben mit Kindern unter Umständen schwerer, da Anforderungen ungewohnter sind und Handlungsstrategien oft fehlen (vgl. ebd. S. 196). Diese Veränderungen haben wahrlich auch Folgen für das Aufwachsen der Jungen und Mädchen, in der Fachwelt wird von „zunehmender ‚Verinselung‘ kindlichen Alltags“ gesprochen (Neumann, zit. nach Förster 2005, S. 3 (Internetquelle)).

Ein weiterer Aspekt des sozialen und gesellschaftlichen Wandels ist die Pluralisierung der familiären Lebensformen. Neben der traditionellen Ehe mit Kind/Kindern entstehen immer mehr Ein-Elternfamilien, Patchwork Familien und gleichgeschlechtliche Partnerschaften. Stellt bei den beiden letztgenannten Formen vor allem die Rollenthematik häufig eine Herausforderung dar, wiegt bei den Alleinerziehenden bedingt durch ihre Rollenvielfalt (ökonomische Versorgung, die Betreuung und Erziehung, Haushalt) die wirtschaftliche Situation oft schwer¹⁴ (vgl. Grosser 2006, S. 64/ Rupp/Smolka 2006, S. 199). Die Heterogenität der hier lebenden Familien steigt noch einmal durch die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Binationale Familien stehen vor der Herausforderung mit ihren Kindern eine familiäre Identität zu entwickeln (vgl. Rupp/Smolka 2006, S. 199).

Thiersch (2006) und Brunner (2006) weisen darauf hin, dass neben dem demografisch-gesellschaftlichen auch der mediale Wandel in den Fokus genommen werden muss. Alltagsmedien wirken heutzutage „intensiv in den Binnenraum der Familie hinein“ und vermitteln dabei eine Fülle von Erziehungsvorstellungen, bei denen die Qualität oft mehr als fragwürdig ist (S. 85/ vgl. S.25f).

¹³ Repräsentative Umfragen in Deutschland zeigen, dass nicht der Wunsch Kinder zu kriegen zu niedrig ist (durchschnittlich wünschen sich Frauen 2,1 Kinder), sondern die tatsächlichen Geburtenrate (in der Realität bekommen Frauen in Deutschland 1,3 Kinder). Dass heißt, jungen Frauen und Männern muss die Chance eröffnet werden, ihren Kinderwunsch umzusetzen, und darauf haben Politik und Gesellschaft wesentlichen Einfluss (vgl. Deupmann 2005, S. 68ff).

¹⁴ Im Datenreport 2011 kommt zum Ausdruck, dass 37,5%, das ist mehr als jede dritte Person, im Haushalt von Alleinerziehenden als armutsgefährdet gilt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011, S. 155 (Internetquelle)).

All die genannten Aspekte führen zu hohen Anforderungen an Eltern und teilweise auch zu deren Verunsicherung, weswegen eine Zunahme an adäquatem Unterstützungsbedarf zu verzeichnen ist.

Gesellschaftliche Veränderungen wirken sich häufig auch auf die Arbeit von pädagogischen Fachkräften aus. Mit der im Zuge der schlechten PISA-Ergebnisse aufkommenden völlig berechtigten Forderung nach Bildung von Anfang an, haben sich die Ansprüche an den Beruf erheblich erweitert.¹⁵ Die ZmE unter den eben beschriebenen veränderten Rahmenbedingungen erhöhen die Anforderungen noch einmal um ein Vielfaches. Eltern sind interessiert an der Bildung und Erziehung ihrer Kinder, und da Vorbilder für Kindererziehung heute oftmals fehlen, wenden sie sich immer öfter vertrauensvoll an die in den KITAS tätigen Fachkräfte.

„Eltern [...] wollen fachlich fundierte Informationen zum Entwicklungsstand, zu pädagogischen Fragen und zum Alltag des Kindes in der Einrichtung erhalten. Sie suchen professionelle fachliche Beratung bei der Erzieherin zu Übergängen, Krisen und Unsicherheiten im Leben und im Umgang mit ihrem Kind.“ (Beier 2010, S. 6)

Studien und Projekte zeigen und bestätigen, dass Erzieherinnen neben Familienmitgliedern die wichtigsten und ersten Ansprechpartnerinnen für Eltern sind, „wenn es um Fragen und Probleme bei der Erziehung ihrer Kinder geht.“ (Stolz/Thiel 2006, S. 202).

Da 95% aller 3-6-jährigen Mädchen und Jungen eine KITA besuchen, kommt dieser eine Schlüsselrolle als Ort der Begegnung für Familien und als Vermittlungsinstanz zu. Bei diesem hohen Grad an Heterogenität der Elternschaft, eine sehr anspruchsvolle Aufgabe (vgl. ebd. S.202). Erzieherinnen sollten in der Lage sein, sich auf jede Mutter, jeden Vater individuell einzustellen, sensibel zu schauen und aufmerksam hinzuhören, Bedarfe zu analysieren um adäquate Angebote machen zu können und schlussendlich eine produktive Kooperation zu erreichen (vgl. Thiersch 2006, S. 81). Eine notwendige Bedingung für solch eine konstruktive Zusammenarbeit ist, dass pädagogische Fachkräfte es schaffen, ihre Vorstellungen von „richtiger Erziehung“ und „guten Eltern“, sowie das eigene Erziehungsverhalten zu reflektieren, um sich die eigenen Normalitätserwartungen bewusst zu machen, sie zu hinterfragen und gegebenenfalls zu erweitern (vgl. Viernickel 2009, S. 61).¹⁶

Durch diese kurzen Ausführungen kommt in Ansätzen zum Ausdruck, welchen hohen Anforderungen Erzieherinnen heute gegenüber stehen. Wie bedeutsam es für jeden einzelnen

¹⁵ Der Anspruch auf Bildung in Kindertagesstätten bestand bei den meisten pädagogischen Fachkräften durchaus auch schon vor den PISA-Ergebnissen. Durch die Bekanntgabe dieser gelangte die Forderung nach Bildung allerdings erst in die Öffentlichkeit und es entstand Diskussion auf fachlicher, politischer und gesellschaftlicher Ebene.

¹⁶ ausführlich zu den notwendigen Kompetenzen für gelingende ZmE siehe Kapitel 4.1

Beteiligten, aber auch für die gesamte Gesellschaft ist, dass diese Ansprüche weitestgehend erfüllt werden, wird im nächsten Kapitel deutlich.

1.3 „Familie allein genügt nicht – Institution alleine auch nicht“

Durch die massiven Veränderungen für das Aufwachsen von Kindern in unserer Gesellschaft innerhalb der letzten Jahrzehnte, ist auch der Stellenwert von gelingender ZmE neu zu verorten. Der Wegfall nachbarschaftlicher und verwandtschaftlicher Netzwerke erhöht die Bedeutung der gelingenden Zusammenarbeit für alle Beteiligten. Diller (2010) kommt zu dem Ergebnis „Familie allein genügt nicht – Institution alleine auch nicht“ (S. 150).

„Familie und Kindergarten sind die wichtigsten Lebenswelten und Sozialisationsinstanzen für Kleinkinder.“ (Textor 2001, S. 1 (Internetquelle)). Eltern und Erzieherinnen werden ihrer Verantwortung für das Kindeswohl jedoch nur gerecht, wenn sie zusammenarbeiten, denn es ist offensichtlich, dass „[e]s [...] keinen Sinn [macht], ein Kind zu erziehen, ohne dabei die für das Kind bedeutendsten Menschen zu berücksichtigen.“ (Bruce zit. nach Wehinger 2010, S. 9, Anpassung und Umstellung A.S.). Dass es nicht nur keinen Sinn ergibt, sondern auch nicht gelingen kann, wird daran deutlich, dass sich die Erzieherin von Beginn an automatisch in einem Beziehungsdreieck mit Kind und Eltern bewegt. Legt man das ökologische Modell von Bronfenbrenner zu Grunde, agiert das Kind in den Mikrosystemen Familie und KITA. Die vielfältigen und unterschiedlichen Erfahrungen, die es in beiden Kontexten macht, wirken sich dann als förderlich für seine Entwicklung aus, wenn eine unterstützende Verbindung zwischen den Lebensbereichen besteht, das heißt die Bezugspersonen achtsam und respektvoll miteinander umgehen und sich gegenseitig anerkennend gegenüber treten (vgl. Viernickel 2009, S. 56f). Ferner erleichtert die gegenseitige Achtung und Akzeptanz der wichtigsten Bindungspersonen es den Mädchen und Jungen ein positives Selbstbild, sowie ein positives Bild von der Welt zu entwickeln und bewahrt sie vor Loyalitätskonflikten.

Da die Bildung und Erziehung der Kinder in den Familien und öffentlichen Institutionen der ständig wechselseitigen Beeinflussung unterliegt, ist eine Kooperation zwischen beiden nicht nur förderlich, sondern unbedingt notwendig (vgl. Textor 2006, S. 13f). Erzieherinnen und Erzieher, die durch den Austausch mit den Eltern Einblicke in den Familienalltag erhalten, erfahren etwas über die Kontexte, in denen die Kinder leben und verstehen dadurch Zusammenhänge möglicherweise neu oder anders. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Familienentwürfe und Lebenssituationen, z.B. bei der Planung von Angeboten, werden sie den Mädchen und Jungen im KITA Alltag eher gerecht (vgl. Wehinger 2010, S. 43). Grundsätzlich entsteht eine win-win-Situation: Die Erzieherin muss nicht immer die Allwissende sein, sondern kann an den

Erfahrungen der Eltern mit ihrem Kind partizipieren und von deren privaten und beruflichen Stärken im KITA-Alltag profitieren. Eltern wiederum fühlen sich in einem solch konstruktiven Miteinander ernst genommen, können Wissen, Ideen und Kompetenzen mit einbringen, sich aber auch Beratung holen und Wünsche, Sorgen und Ängste äußern. Die eigentlichen Gewinner solch einer Zusammenarbeit sind die Mädchen und Jungen, da ein präzises Bild ihrer Entwicklungsprozesse entsteht, wodurch sie optimal gefördert werden können (vgl. Welzin 2006, S. 8/ Lepenies 2005, S. 18). Dies wird durch US-amerikanische Studien aus dem Jahr 1997 deutlich belegt. Sie zeigen, dass die Qualität pädagogischer Arbeit in KITAS höher ist, wenn zwischen den Erwachsenen eine positive Beziehung, sowie eine lebhaftere Kommunikationskultur besteht und Eltern aktiv mitwirken können (vgl. Viernickel 2006, S. 6f (Internetquelle)). Auch deutsche Forschungen belegen, dass die Einbeziehung der Eltern die „am besten dokumentierten Bedingungsfaktoren für langfristig erfolgreiche Förderprogramme“ sind (Liegle 2010, S. 75). Textor (2000) merkt am Ende seiner Ausführungen noch an, dass auch die Zufriedenheit der Erzieherinnen vergrößert wird, wenn ZmE gelingt (vgl. S. 61).

Neben der großen Bedeutung der Thematik für die direkt am Prozess Beteiligten, lohnt es sich den Fokus auch auf die Wichtigkeit für die gesamte deutsche Bevölkerung zu legen.

Aufgrund der demografischen Situation wird die Familie gesellschaftlich wieder bedeutsamer. Die Erkenntnis: „Wenn in einem Haus das Fundament erodiert, reicht es zur Stabilisierung kaum aus, im Dach ein Fitness-Studio einzurichten. Das Fundament jeder Gesellschaft sind ihre Kinder.“ (Deupmann 2005, S. 7), wird auch wieder außerhalb der Fachwelt, vor allem in der Politik wahrgenommen. Die wirtschaftliche Entwicklung und damit die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes sind eng verknüpft mit dem Sozialisationserfolg in Familie, KITA und Schule (vgl. BMFSFJ 2005, S. 5). Deutschland braucht also nicht nur wesentlich mehr Kinder, sondern muss jedem Einzelnen von ihnen gute Bedingungen zum Aufwachsen und individuell passende Bildungsmöglichkeiten schaffen. Dies schließt die Verbesserung der Rahmenbedingungen für gelingende, konstruktive ZmE ein, um Familien mit den momentan zum Teil schwierigen Bedingungen nicht alleine zu lassen, sondern sie adäquat zu unterstützen.

Die gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften und die daraus resultierenden positiven Wirkungen sind also für jeden Einzelnen, aber auch für die gesamte deutsche Gesellschaft von hoher Bedeutung!

2. Einblicke in die aktuelle Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten

Die Ausgestaltung und Umsetzung der Thematik ZmE ist nicht nur von Bundesland zu Bundesland und von Stadt zu Stadt, sondern selbst von Einrichtung zu Einrichtung höchst mannigfach im Bezug auf Quantität und Qualität. Sieben absolvierte Praktika in verschiedenen Kindertagesstätten und Krippen in Mecklenburg-Vorpommern in den letzten fünf Jahren, sowie Studien und Projektbeschreibungen, bezogen auf die unterschiedlichsten Standorte im Bundesgebiet, lassen diesen Schluss zu.

Im Zuge meiner Forschungsarbeit im Frühjahr 2011 habe ich in zwei Praktikumseinrichtungen in Rostock mit Erzieherinnen und einem Erzieher Interviews zu diesem Thema durchgeführt. Die Ergebnisse, die zu Beginn des zweiten Unterkapitels aufgegriffen werden, zeigen einen professionellen Umgang und ebenso Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung bezüglich dieser Themenstellung. Es war mir ein Bedürfnis, Wege des Gelingens aufzuzeigen, weshalb die Wahl bewusst auf diese zwei Einrichtungen gefallen ist. Erfahrungen zeigen gleichwohl, und dies soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass viele KITAS in M-V von einer fortschrittlichen Umsetzung zum Teil noch weit entfernt sind. Im ersten Unterkapitel stehen nun die Konzeptionen der beiden erforschten Einrichtungen im Hinblick auf die ZmE im Vordergrund.

Abschließend werden, um den Einblick in die aktuelle Praxis abzurunden, einige Projektergebnisse im Hinblick auf diese Thematik, sowie Resultate von Elternbefragungen dargestellt.

2.1 Schwerpunktmäßige Betrachtung der Konzeptionen zweier Kindertagesstätten

Die pädagogischen Konzeptionen der KITAS A und B¹⁷ weisen neben vielen Gemeinsamkeiten im Bezug auf den Schwerpunkt ZmE auch einige Unterschiede auf. Während in der Fassung der KITA A die Begrifflichkeit „Zusammenarbeit mit Eltern“ genutzt wird, ist das entsprechende Kapitel im Konzept der Einrichtung B mit „Elternarbeit“ überschrieben. Gleich im ersten Satz jedoch wird dort festgehalten, dass die Mütter und Väter wichtige Partner der pädagogischen Fachkräfte sind (vgl. Konzeption KITA B, S. 26). Auch im zweiten Konzept steht zu Beginn der Beziehungsaspekt im Fokus. Er wird unter anderem durch die Beschreibung der täglichen persönlichen Begrüßung und Verabschiedung der Kinder und ihrer Eltern durch die verantwortliche Erzieherin in KITA A deutlich (vgl. Konzeption KITA A, S. 7).

¹⁷ Die Kindertagesstätten A und B sind zwei Einrichtungen in Rostock, die aus Anonymitätsgründen mit „A“ und „B“ bezeichnet werden.

Der Informationsaustausch mit den Eltern über ihr Kind, aber auch über die pädagogische Arbeit, sowie terminliche Absprachen erfolgen auf unterschiedlichen Wegen. Auf der einen Seite über mündliche Gespräche bei den Bring- und Abholsituationen, auf der anderen Seite über Elternbriefe und (bebilderte) Aushänge. Neben den in der Institution A etwas öfter als in B durchgeführten Elternabenden, sind die Entwicklungsgespräche zwischen Erzieherinnen und Eltern ein unerlässlicher Aspekt und in beiden Einrichtungen Bestandteil der Zusammenarbeit. In KITA B finden sie mindestens einmal jährlich, auf der Grundlage von Beobachtungen und Fallbesprechungen mit dem Team statt. In beiden Schriften wird betont, dass ferner auf Gesprächsanfragen von Eltern mit zeitnahen Terminen reagiert wird. In der Konzeption der Institution A wird darüber hinaus unter der Teilüberschrift „Angebote und Beratung für Eltern“ deutlich, dass die Fachkräfte es als ihre Aufgabe sehen, die Eltern auf deren Wunsch hin über psychosoziale Dienste zu informieren und bei der Inanspruchnahme von Hilfen zu unterstützen. Die Mütter und Väter der Kinder dieser Einrichtung haben durch eine Sitzgruppe im Flur, mit ausgelegten Fachzeitschriften und Flyern mit Adressen für verschiedenste Beratungsangebote, einen Ort an dem sie Platz nehmen, sich informieren und ausruhen oder warten können (vgl. ebd. S. 7f). In KITA B fungiert die Bezugserzieherin ebenfalls als Ansprechpartnerin zur Vermittlung von Beratungsangeboten.

Neben geplanten Eltern-Kind-Aktivitäten in den Einrichtungen, wie z.B. Umgestaltung der Räume, gemeinsames Feiern von Festen oder durch einzelne Eltern begleitete Ausflüge, haben die Erziehungsberechtigten Möglichkeiten zur Hospitation und dadurch Gelegenheit, tieferen Einblick in den KITA Alltag, vor allem in die pädagogische Arbeit, zu erlangen. Über diese in beiden Konzeptionen festgeschriebenen Ansprüche hinaus, wird in der Institution B Wert darauf gelegt, dass sich die Eltern auch an der Bildungsarbeit beteiligen, indem sie in Absprache mit den Erzieherinnen bildungsrelevante Dinge aus dem Alltag der Kinder mitbringen (vgl. Konzeption KITA B, S. 26).

Die Funktionen, die Aufgaben und die Verantwortung der Elternvertreter sind ebenfalls in beiden Texten dargestellt.

Auffallend ist das in der Konzeption der KITA A existierende Unterkapitel zum „Umgang mit Beschwerden der Eltern“. Darin ist beschrieben, dass aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen und Erwartungen Konflikte zwischen Elternhaus und Institution entstehen können. Da es Ziel ist, dass sich alle Beteiligten in dem Haus wohlfühlen, ist es der Anspruch der Einrichtung, dass die Fachkräfte die Anliegen und Beschwerden der Eltern ernst nehmen, nach Möglichkeiten der Problemlösung suchen und dabei achtsam und respektvoll miteinander umgehen (vgl. Konzeption KITA A, S. 8).

Der Großteil dieser in den Konzepten beschriebenen Aspekte ist von den Interviewten in den Gesprächen genannt sowie mit Beispielen erläutert und untermalt worden. Darüber hinaus wurden allgemeine Aussagen zu der Thematik getroffen und Erweiterungsvorschläge gemacht, welche das nächste Kapitel unter anderem beinhaltet.

2.2 Auswertung der Forschungsergebnisse unter Einbezug weiterer Studien und Projekte

In der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Gesichtspunkte aus der Konzeption in der Praxis weitestgehend umgesetzt werden. In den durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring entstanden Kategorien 1-5 werden die von den pädagogischen Fachkräften genutzten Methoden der Zusammenarbeit sichtbar. Neben den unterschiedlichen Gesprächsformen, schildern die Interviewten die Aufgaben des Elternrats/-vereins und weitere Vorgehensweisen, um die Teilnahmemöglichkeiten der Eltern und die Transparenz der Arbeit zu gewährleisten. Dabei wird deutlich, dass die Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung dieser nicht nur von einer zur anderen Einrichtung unterschiedlich ausfallen, sondern innerhalb einer KITA auch stark abhängig von der durchführenden Person sind (vgl. Stefan 2011, S. 17ff). Kategorie 6 beinhaltet die enge Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Erzieher mit den Eltern bei der Eingewöhnung eines neuen Kindes beziehungsweise bei dem hausinternen Übergang von der Krippe zur KITA. Das dieser momentan in den Konzeptionen noch fehlender Aspekt für die Befragten eine hohe Bedeutung hat, wird an vielen Aussagen, beispielhaft an folgender, deutlich:

„Die Eingewöhnung an sich ist [...] eine ganz intensive [Zeit], wo die Eltern häufig noch lange dabei sind, also über viele Tage, manchmal Wochen sind die Eltern noch hier im Haus. Weil wir einfach sehen, dass das für das Kind viel besser ist einfach in diesem Dreierkomplex zu arbeiten – Eltern-Kind-Erzieherin – und nicht sofort diese Trennung.“
(Int.1/Z61-65, zit. nach ebd. S. 22, Auslassungen und Ergänzung A.S.).

Die Vorschläge der Erzieherinnen und des Erziehers, wie sie ihr Vorgehen in der ZmE erweitern würden, sind in der siebten Kategorie zusammengefasst. Es existiert der Gedanke, ein Elterncafé entstehen zu lassen oder Vorträge und Kochabende anzubieten, damit die Eltern mehr ins Gespräch kommen und sich austauschen können, oder auch die Idee Eltern in externe Evaluationsprozesse mit einzubeziehen (vgl. ebd. S. 23).

Die zweite Hauptkategorie und in dieser vor allem die Kategorien 10-14 zeigen, dass sich die beteiligten Fachkräfte der Bedeutung einer positiv-konstruktiven Beziehung mit den Erziehungsberechtigten der Kinder für die gesamte Arbeit in der KITA bewusst sind. Sie erkennen, dass ein achtsamer, respektvoller und offener Umgang konstitutiv für die gelingende Anwendung jeder Methode in der ZmE ist (vgl. ebd. S. 30).

Die Aussagen der Interviewten bezüglich der Behandlung der Thematik während der Ausbildung, sowie ihre Angaben zu Weiterbildungen in Bezug auf die ZmE werden durch Ergebnisse weiterer Studien und Projektauswertungen bestätigt. Von vereinzelnden positiven Erfahrungen aus Praktika und Hospitationen während der Ausbildung einmal abgesehen, sind die beiden Erzieherinnen und der Erzieher der Ansicht, dass die ZmE in der Ausbildung eine zu geringe Rolle spielt (ebd. S. 23f). Da die Befragten alle eine unterschiedliche Ausbildung durchlaufen haben, scheint es eine ausbildungstypunabhängige Angelegenheit zu sein. Die Forschungsgruppe Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, Wünsche und Rönnau-Böse bestätigen mit ihren Ergebnissen der Analyse der Lehrpläne der Fachschulen für Sozialpädagogik und der nationalen Modulhandbuchanalysen der Hochschulen diese Vermutung. In den meisten Lehrplänen der Fachschulen wurden Bezüge zur Thematik ZmE festgestellt. Die explizite Beschäftigung mit dem Thema findet in nur sehr wenigen Bundesländern statt; in drei Rahmenplänen „lassen sich einschlägige Module/Themenbereiche identifizieren“, und in drei weiteren „sind ganz eigenständige Lernfelder zur Thematik erkennbar“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 46f). Auf der Ebene der Hochschulen kommen die Wissenschaftler bei 42 ausgewerteten Modulhandbüchern „lediglich [auf] 5 Studiengänge mit einem einschlägigem Schwerpunktbereich und entsprechenden Modulen zur Thematik `Zusammenarbeit mit Eltern`“ (ebd. S. 47, Anpassung A.S.). Der Großteil der Studiengänge weist „einzelne Themenbezüge“ auf, 26 Handbücher auch „einschlägige Module (wie beispielsweise: Vernetzung/Kita im Sozialraum und Transition, Familien in besonderen Lebenslagen und Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz [...])“ (ebd. S. 48, Auslassung A.S.).

Die logische Folge dieser zum Teil geringen ausführlichen Behandlung des Themas während der Ausbildung/des Studiums wird unter anderem in der GEW-Studie von 2007 sichtbar. Dort rangiert die Thematik „Elternarbeit/Elternbildung“ mit 17,1% an zweiter Stelle der Fortbildungswünsche und mit 22,5% auf dem fünften Rang der Weiterbildungsthemen der im Jahr 2006 besuchten Fortbildungen (vgl. GEW 2007, S. 15f (Internetquelle)). Das dies nicht ausschließlich neuentstandene Herausforderungen der letzten fünf Jahre sind, wird in dem Buch der Diplom-Sozialpädagogin Monika Bröder deutlich. Sie bietet seit 15 Jahren Kurse zur „Gesprächsführung im Kindergarten“ an und beschreibt, dass der Bedarf der Erzieherinnen im Laufe der Jahre immer deutlicher wird, die Nachfragen zunehmen und die pädagogischen Fachkräfte als Weiterbildungsgrund oftmals angeben, „daß sie sich durch ihre Berufsausbildung nur unzureichend darauf vorbereitet fühlen, mit Eltern hilfreiche und weiterführende Gespräche zu führen [...])“ (Bröder 2000, S. 9, Auslassungen A.S.). Im Konkreten berichten die Erzieherinnen von einer großen eigenen Unsicherheit in Bezug auf Beratungsgespräche, die von ihnen aufgrund von

beobachteten Auffälligkeiten des Kindes, initiiert werden (vgl. ebd. S. 128). Der Äußerung, dass die Forderung nach Beratung in den Einrichtungen ausschließlich von außen, durch Politik (Kifög, Bildungskonzeption) und Eltern an die Institutionen herangetragen wird, muss widersprochen werden. In der Forschungsarbeit wird deutlich, dass es ebenso der eigene Anspruch der Erzieherinnen an sich selbst ist, die Familien zu unterstützen und zu beraten (vgl. Stefan 2011, S. 24f). Es besteht die Vermutung, dass dieses Bedürfnis aufgrund der Realität, die sie täglich in der KITA erleben, entsteht.

Eltern wollen und brauchen, wie in der Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse des in Baden-Württemberg durchgeführten Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ deutlich wird, auf teils sehr verschiedenen Gebieten Beratung und Unterstützung durch die Erzieherinnen. Mütter und Väter wollen Beratung zur Entwicklung ihres Kindes und der Erziehung allgemein, sie erhoffen sich Informationen zu Verhaltensauffälligkeiten und dem adäquaten Umgang mit diesen, aber auch Auskünfte zur Vorbeugung von Gefährdungen und Gefahrensituationen im Alltag. Vorhanden sind Wünsche nach Unterstützung bei Problemen in Ehe und Partnerschaft und in fremder Kultur, wenn auch nur mit unter 5%. Im Zuge des Projekts wurden vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit Eltern etabliert. Diese sind zum Teil völlig neu entstanden, andere wurden ausgebaut. Die mit 80,8% und 70% am häufigsten durchgeführten Angebote sind Elternfortbildungen beziehungsweise -kurse¹⁸ und regelmäßige Entwicklungsgespräche auf der Grundlage kontinuierlicher Entwicklungsbeobachtung (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2006, S. 3). In Vorbereitung auf die Angebotsgestaltung, wurden mit den Erzieherinnen sehr zeitintensive Weiterbildungen durchgeführt, welche vor allem Haltungsveränderungen gegenüber Müttern und Vätern zur Folge hatten. Vielen Teilnehmerinnen wurde bewusst, dass ihre ursprüngliche „eher defizitorientierte oder gar konkurrierende Haltung ein entscheidendes Hindernis für eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern darstellte“ (ebd. S. 2). Neben der Erkenntnis, dass eine positive Einstellung gegenüber Eltern konstitutive Grundlage für gelingende Zusammenarbeit ist, konnten durch die Evaluation dieses Projekts noch weitere Einsichten gewonnen werden. Beispielsweise, dass es nicht eine Methode im Bezug auf ZmE gibt, welche in allen KITAs erfolgreich angewendet werden kann, sondern dass die Bedarfe der Familien im Sozialraum analysiert werden müssen, um auf diese mit adäquaten Angeboten reagieren zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2006, S. 6). Ebenso deutlich wurde, dass Zeitmangel, zu wenig Personal und zu viele Fortbildungen in zu kurzer Zeit die Belastungen für die Pädagogen sehr groß werden lassen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, S. 10

¹⁸ Ob Elternbildung als Teil der ZmE betrachtet werden kann beziehungsweise muss, ist von der Definition der jeweiligen Begriffe abhängig und wird in der Literatur sehr kontrovers diskutiert. Der Aspekt wird später in dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen.

(Internetquelle)). Mit Blick auf die steigenden Zahlen psychischer Erkrankungen, auch aufgrund von Überlastungen im Beruf, sollte dieser Aspekt ernst genommen werden.

Ein weiteres Projekt, welches auf die Feststellung – die Thematik ZmE komme in der Ausbildung zu kurz – reagiert, ist das von der Robert Bosch Stiftung geförderte und im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte durchgeführte Projekt „Profis in Kitas II“. Das im Sommer 2011 veröffentlichte Ergebnis beinhaltet ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf die „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Durch die Umsetzung und Evaluation des Lehrplans an fünf Hochschulstandorten in Deutschland konnten erste Erkenntnisse festgehalten werden. Diese gleichen in entscheidenden Punkten den Ergebnissen des Projekts in Baden-Württemberg und, auch wenn in Ausführlichkeit und Repräsentativität starke Unterschiede bestehen, der Einsicht meiner Forschungsarbeit bezüglich der Bedeutung der geistigen Haltung von Menschen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden Tests und Befragungen vor und nachdem die Studierenden die Seminare durchlaufen haben, durchgeführt. Das Ergebnis: Studentinnen und Studenten bearbeiten, nachdem sie das Curriculum durchlaufen haben, die gestellten Situationen in der Regel sensibler, differenzierter und aus mehreren Perspektiven. Sie versuchen eher, die Eltern zu verstehen und die Handlungsweisen in einen lebensweltlichen Kontext einzuordnen (vgl. ebd. S. 76).

Neben diesen relativ aktuell durchgeführten Projekten mit dem Fokus ZmE, soll hier das Konzept des Early Excellence Centers wenigstens kurz Erwähnung finden. Im 1983 entwickelten Konzept, für das erste Pen Green Center in Corby, wird die gezielte Förderung der Kinder mit Angeboten zur Unterstützung und Entlastung der Eltern verknüpft. 1997 entstanden in Großbritannien die ersten Early Excellence Center, die das Konzept als Grundlage für ihre Arbeit übernahmen. Inspiriert durch den Early Excellence Ansatz, adaptierten Mitarbeiter des Pestalozzi-Fröbel-Hauses im Jahr 2000 das Konzept und machten es auch für Einrichtungen in Deutschland nutzbar. Erstmals angewendet wurde es im gleichen Jahr im „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ in Berlin (vgl. Hebenstreit-Müller 2010, S. 1 (Internetquelle)). Der Bedeutung der ZmE für die pädagogische Arbeit in KITAS wird in diesem Konzept vortrefflich Rechnung getragen und durch den Schwerpunkt der Elternbildung ergänzt.

Dies ist ein Beispiel, dass Deutschland von Entwicklungen anderer Länder profitieren kann; Voraussetzung ist, dass diese wahrgenommen, reflektiert und adaptiert werden. Die Expertise von Pietsch, Ziesemer und Fröhlich-Gildhoff, in der internationale Studien und Forschungsergebnisse zur ZmE beleuchtet werden, zeigen dass das Thema momentan nicht nur in Deutschland eine hohe Aktualität aufweist. Die Schlussfolgerungen dieser Recherche von Studien, Konzepten und

Projekten sollten bei der Bearbeitung und Weiterentwicklung in Deutschland beachtet werden (vgl. Pietsch/Ziesemer/Fröhlich-Gildhoff 2010, S.74ff (Internetquelle)).

Nachdem zu Beginn Aussagen und Meinungen der pädagogischen Fachkräfte zur ZmE im Mittelpunkt stehen, bildet die kurze Betrachtung der Ansichten der Eltern zu der Thematik, eruiert in drei Studien, den Abschluss dieses Kapitels.

Textor (1998), Lang (2006) und Hielscher (2010) haben in KITAS in fünf Bundesländern Interviews mit Eltern beziehungsweise Elternbefragungen unter anderem zur Zusammenarbeit durchgeführt. Dabei wurden Mütter und Väter unter anderem danach gefragt, ob sie sich durch die Erzieherinnen gut informiert und ernst genommen fühlen, ob sie bei Problemen Ansprechpartner in der KITA finden und ob sie ausreichendes Mitspracherecht haben (vgl. Hielscher 2010, S. 1). Die Befragungsergebnisse von 1998 geben Aufschluss über Erwartungen und Wünsche, die Eltern an die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften haben (Textor 1998, S. 7). Zusammenfassend wird aus all diesen Befragungsaspekten ersichtlich, dass Eltern mit der Zusammenarbeit und ihrer Beziehung zu den Fachkräften überwiegend zufrieden sind.^{19, 20} In der Elternbefragung und Zusatzauswertung der Elternkommentare von Lang wird deutlich, dass Mütter und Väter sich der Bedeutung einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen durchaus bewusst sind (Lang 2006, S. 15f (Internetquelle)).

Des Öfteren wurde in dieser Arbeit der Begriff der Beratung verwendet, ohne näher darauf einzugehen, was er genau beinhaltet. Dies und mögliche Überschneidungspunkte von Beratungstätigkeiten mit der Arbeit in KITAS, sind Schwerpunkte des nächsten Kapitels.

3. Beratung – Aufgabe von Erzieherinnen in KITAS?

Die moderne Gesellschaft ist eine „Beratungsgesellschaft“ (vgl. Kraft 2009a, S. 45). Bei näherer Betrachtung der Vielfalt an Beratungsangeboten, kann dieser Aussage wohl nur zugestimmt werden. Es existiert heute kaum noch ein Lebens- oder Tätigkeitsbereich, für den kein Beratungsangebot vorliegt. Da gibt es die Möglichkeit der Schwangerschafts-, Familien- und Erziehungsberatung, auch zu Studium, Beruf und Steuern kann man sich beraten lassen. Über die übliche medizinische und rechtliche Beratung hinaus, besteht heute ebenso die Chance zu einer

¹⁹ 91% der Befragten bewerten ihren Kontakt zu den Erzieherinnen als „sehr gut“ & „gut“ (Textor 1998, S. 18); 80% schätzen die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten als „sehr gut“ & „gut“ ein (Hielscher 2010, S. 1)

²⁰ Berechtigt ist die Frage, inwieweit die Ergebnisse von Elternbefragungen verwertbar sind, da Mütter und Väter prinzipiell darauf angewiesen sind „ihre“ KITA und damit die Arbeit der dort Tätigen gut zu finden, da sie sonst ihre Kinder nur schwerlich jeden Morgen dort hinbringen könnten. Thiersch bezeichnet dies in ihrer Ausführung als „Generalisiertes Vertrauen in abstrakte Systeme“ (Thiersch 2006, S. 88).

allumfassenden Lebensberatung, einer EDV- oder Unternehmensberatung. Diese ungeordnete Aufzählung spiegelt nur einen kleinen Ausschnitt der aktuellen Angebotsstruktur des Beratungssektors wieder, lässt aber deutlich erkennen, dass der Begriff „Beratung“ aus dem Alltag kaum noch wegzudenken ist. Auch in der Fachwelt wird er vielfältig genutzt und sorgt nicht selten für Diskussionsstoff.

Die vorherigen Kapitel machen deutlich, dass auch im Bereich der Kindertagesstätten Beratung eine immer größere Rolle spielt. Wie geschildert, sehen Erzieherinnen sich oftmals der Forderung gegenüber, Eltern zu beraten. Darüber hinaus haben sie zum Teil diesen Anspruch auch an sich selbst, und nach Angaben einiger Beteiligten wird Beratung in KITAS durch pädagogische Fachkräfte bisweilen schon praktiziert. Mit den Fragestellungen, was Beratung beinhaltet und ob sie durch Erzieherinnen in KITAS aktuell geleistet wird beziehungsweise überhaupt geleistet werden kann, wird sich nachfolgend auseinandergesetzt.

3.1 Phänomenologie der Beratung und die Anwendung dieser auf Alltagssituationen in Kindertagesstätten

Beratung kann als eine grundlegende Kommunikationsform beschrieben werden. Der Begriff ist ungeschützt, und im „Handbuch der Beratung“ sind mehr als 12 Disziplinen (z.B. Psychologie, Pädagogik, Medizin, Rechtswissenschaften) sowie 13 Beratungsansätze (z.B. psychoanalytisch, systemisch, klientenzentriert, lebensweltorientiert) vermerkt (vgl. Nestmann/ Engel/ Sickendiek 2004a/b). In der Literatur wird mitunter zwischen professionellen, paraprofessionellen und nicht professionellen Beratern unterschieden, denn „[e]inerseits gibt es spezifische Professionen und Berufe (z.B. Steuerberatung), andererseits ist Beratung bei einer Vielzahl von Professionen und Berufen als eine Teilfunktion in deren Handlungsspektrum genuin enthalten (z.B. bei Rechtsanwälten, Ärzten, Psychologen, Geistlichen, Pädagogen); [...]“ (Kraft 2009a, S. 45, Anpassung und Auslassung A.S.). Als nicht professionelle Beratung hingegen gilt z.B. Beratung unter Freunden im alltäglichen Miteinander. Diese Aspekte verdeutlichen, dass „[w]er sich mit Beratung beschäftigt, [...] auf semantisch, professionell und disziplinär mehrfach besetztes Terrain [begibt].“ (Kraft 2009b, S. 199, Anpassung und Umstellung A.S.).

Statt den Versuch zu unternehmen, eine allgemeingültige Definition für Beratung zu entwickeln, was aufgrund der Vielfalt der Formen und Ansätze nicht zufriedenstellend möglich wäre, soll anschließend über die Beschreibung der Gegenstände des Wissenschaftsgebietes Beratung, zumindest in Ansätzen eruiert werden, inwieweit Beratungsaspekte im KITA Alltag eine Rolle spielen. Angemerkt sei hier noch, dass auch wenn die folgende phänomenologische

Auseinandersetzung in der Fachwelt auf breite Zustimmung trifft, punktuell auch völlig gegensätzliche Sichtweisen bestehen.

Zu den allgemeinen Merkmalen einer Beratungssituation gehören verschiedene Komponenten: einerseits mindestens zwei Personen, die komplementäre Rollen einnehmen, also ein Ratsuchender und ein Berater, und andererseits ein Problem, für das der Ratsuchende momentan keine lösungsorientierte Handlungsstrategie besitzt und daher reflexive Unterstützung benötigt.²¹ Der Ratsuchende begibt sich freiwillig in die Beratung, weil er Zutrauen in die Erfahrungen, das Wissen und die Urteilskraft des Beraters hat;²² der Ratgeber selbst sollte nicht vom Problem betroffen sein. Von großer Bedeutung ist, dass der Berater neben umfangreichem handlungsfeldspezifischem Wissen (propositionales Tatbestandswissen) ebenfalls über Beratungs- und Interaktionswissen (kommunikatives Handlungswissen) verfügt und dieses auch konstruktiv im Beratungsprozess anwenden kann. (vgl. Kraft 2009b, S. 200ff). Die sich gegenüberstehenden Menschen in entsprechender Konstellation weisen folglich Differenzen im Fachwissen auf und durch die unterschiedliche Distanz zum Problem, auch verschiedene Sichtweisen auf den Gegenstand der Beratung. Die asymmetrische Kommunikation in einer Beratungssituation ist zum einen durch das Darstellungs- und Entscheidungsmonopol, sowie die Antwortpflicht auf Seiten des Ratsuchenden und zum anderen durch das Deutungsmonopol, das Frage- und Dialogsteuerungsrecht sowie die Pflicht zum aktiven Zuhören auf Seiten des Beraters gekennzeichnet.

„Zum Problem einer Beratung kann all das werden, was mit kommunikativen Mitteln in diesem sozialen Inszenierungsformat vernünftig bearbeitet und einer Lösung näher gebracht werden kann.“ (ebd. S. 202). Diese Definition lässt eine Vielfalt von Problemen zu, die in zwei Kategorien unterteilbar ist. Sachprobleme entstehen durch falsche beziehungsweise fehlende Informationen und/oder unzureichendes Wissen. Diese können durch die Sachkenntnis des Beraters ausgeglichen werden. Die zweite Gruppe bilden die Lebensprobleme. Für sie ist kennzeichnend, dass es keine objektivierbar-sachgebundene Lösung gibt, „sondern nur solche, die in jedem Einzelfall individuell selbstreflexiv errungen werden müssen.“ (ebd. S. 202). Probleme dieser beiden Kategorien können auf drei Ebenen – der rational-kognitiven, der emotionalen und der aktionalen – auftreten.

²¹ Schon an dieser Stelle bestehen verschiedene Ansichten. Es wird in Frage gestellt, ob Beratung ein Problem voraussetzt. Im Gegensatz zur psychologischen Beratung, wird beispielsweise im wirtschaftlichen Bereich Beratung häufig dann in Anspruch genommen, wenn ein Unternehmen hohe Erfolge verzeichnet. Durch Beratung soll dieser Zustand möglichst lange gehalten bzw. noch verbessert werden.

²² Ob Freiwilligkeit eine grundlegende Bedingung für Beratung ist oder ob diese auch im Zwangskontext stattfinden kann, wird in der Fachwelt kontrovers diskutiert. (z.B. siehe Nestmann/Engel/Sickendiek 2004, S. 602).

Unabhängig von der Form des Problems und des Beratungsansatzes ist die Bedeutung der Beziehung zwischen den Beteiligten. Ein produktiver Beratungsprozess kann entstehen, wenn der Ratsuchende ein Gefühl der Sicherheit erlebt. Erst dann ist er neurobiologisch dazu in der Lage, seine Denkfähigkeit ungehindert zu entfalten und für den Reflexionsprozess nutzbar zu machen. Der von Luc Ciompi eingeführte Begriff der Affektlogik verdeutlicht, dass vor allem Lebensprobleme betreffend, Gefühle die kognitiven Fähigkeiten beeinflussen und Reflexionsprozesse behindern können, wenn sie nicht thematisiert werden (vgl. ebd. S.204f).

Die Arbeit in Kindertagesstätten basiert auf der Kommunikation aller Beteiligten. Wie in der Literatur, den pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen und den Interviews mit den Fachkräften ersichtlich, werden verschiedene Formen des Austausches genutzt.²³

Ein allgemeiner Abgleich von Kommunikationssituationen im KITA-Alltag mit der phänomenologischen Beschreibung, lässt erkennen, dass es Momente gibt, in denen ein großer Teil der Merkmale einer Beratungssituation vorhanden ist. Es wird aber ebenso deutlich, dass es Aspekte gibt, die einer Beratungssituation eher widersprechen. Am offensichtlichsten wird dies am fehlenden Beratungs- und Interaktionswissen bei einem Großteil der Erzieherinnen. Neben dem Erfahrungswissen aus der eigenen Ausbildung und den Praktika, wird dieser Gesichtspunkt durch die häufig genutzten Weiterbildungen zur Gesprächsführung, den Themenwünschen der Fachkräfte für Fortbildungen (z.B. Rhetorik) und die Analyse der Lehrpläne und Modulhandbücher zur Ausbildung an Fach- und Hochschulen, bestätigt (vgl. Bröder 2000, S. 9ff/Textor 1998, S.3ff/Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 46ff). Dass es vereinzelt Fachkräfte in KITAS gibt, die ausreichend kommunikatives Handlungswissen besitzen, weil sie aus einer anderen Profession kommen oder sich als Erzieherinnen dieses Know-how durch Weiterbildungen und vielfältige Anwendungen in der Praxis erarbeitet haben, wird hier nicht verkannt. Doch wird ihre Anzahl auf zu gering geschätzt, um flächendeckend von dem Vorhandensein dieser Kompetenz ausgehen zu können. In den von Bröder geschilderten Gesprächsbeispielen, wie sie in Einrichtungen stattfinden (Praxisbeispiele) oder auch ablaufen könnten (entwickelte Übungsgespräche), wird deutlich, dass ohne Beratungs- und Interaktionswissen, das oftmals umfangreich vorhandene handlungsfeldspezifische Wissen nicht konstruktiv genutzt werden kann (vgl. Bröder 2000, S. 48ff). Vor dem Hintergrund, dass in KITAS überwiegend Lebensprobleme besprochen werden, bei denen Kommunikations-, Beratungs- und Reflexionskompetenzen besonders bedeutsam sind, erscheinen Ergänzungen in Ausbildung, Studium und Weiterbildung noch dringender.

²³ vgl. Kapitel 2.1

Mit ihren entwicklungspsychologischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen kommt Erzieherinnen eine große Bedeutung hinsichtlich der Früherkennung von Entwicklungsrückständen oder Verhaltensauffälligkeiten zu. Diese können sie, aufgrund der Zeit die sie mit dem Kind verbringen und den Vergleichsmöglichkeiten die sie haben, häufig früher wahrnehmen als Kinderärzte oder Eltern (vgl. Textor 2006, S. 101). Kann ein Gespräch, in dem die pädagogischen Fachkräfte ihre Beobachtungen den Eltern schildern und gemeinsam mit ihnen erörtern wollen, als Beratung bezeichnet werden? In solch einer Situation wäre zu bedenken, ob die Aspekte der Freiwilligkeit und der Nicht-Betroffenheit gegeben sind: Eltern begeben sich nicht freiwillig in den Dialog, wenn es die Erzieherin ist, die das Gespräch sucht. Desweiteren ist es fragwürdig, ob die Fachkraft tatsächlich nicht betroffen ist, wenn es z.B. um beobachtete Verhaltensauffälligkeiten geht, da sie mit diesen in der Einrichtung ebenso umgehen muss.

Bei Diskussionen zwischen Eltern und Fachkräften, beispielsweise über pädagogisches Handeln in bestimmten Situationen oder die Öffnungszeiten der Einrichtung, wie sie durchaus in KITAS stattfinden, steht die Betroffenheit der Erzieherin außer Frage.

Doch handelt es sich um Beratung in Situationen, in denen Eltern an die Erzieherin herantreten, z.B. in Tür- und Angelgesprächen oder auch in einem terminlich vereinbarten Gespräch, um ihre Unsicherheit im Bezug auf bestimmte Fragstellungen, z.B. ob das eigene Kind dieses Jahr eingeschult werden sollte (vgl. Bröder 2000, S. 70), zu thematisieren? Freiwilligkeit, Nicht-Betroffenheit (zumindest überwiegend in solchen Fällen), Differenzen im Fachwissen, unterschiedliche Distanz zum Gegenstand der Beratung, ein Problem sowie mindestens zwei Personen in komplementären Rollen lassen darauf schließen, dass, wenn eine Fachkraft mit kommunikativem Handlungswissen in dieser Situation interagiert, es sich um Beratung handelt. In solch einer Szene wird der Vorteil der meist positiven Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern deutlich. Dadurch, dass sich die Beteiligten kennen, sich aus dem Zutrauen der Eltern in die Fachkraft vielleicht schon Vertrauen entwickelt hat, fällt es den Betroffenen leichter die eigenen Gefühle anzusprechen beziehungsweise sich auf eine Thematisierung dieser einzulassen.²⁴ Wie verhält es sich nun wiederum mit problemfreien Gesprächen? Ob ein gemeinsamer Austausch

²⁴ An dieser Stelle wird deutlich, dass Beratung in KITAS der Forderung nach Niedrigschwelligkeit gerecht wird. Eltern müssen keine Extraeinrichtung aufsuchen, in die KITA kommen sie fast täglich und haben im günstigsten Fall eine positive Beziehung zur Erzieherin aufgebaut. In einer Gesellschaft, in der Menschen aufgrund der Inanspruchnahme gewisser Beratungsangebote stigmatisiert werden, kann dieser Aspekt für die Betroffenen sehr erleichternd wirken.

Das die Forderung nach Niedrigschwelligkeit und Prävention dem Menschen indirekt die Notwendigkeit von professioneller Hilfe zur Lösung seiner Probleme unterstellt und dadurch der Wert der Selbstheilungskräfte des Menschen untergraben wird, soll an dieser Stelle als kritisches Gegenargument nicht unerwähnt bleiben (vgl. Kirst 2006, S. 82ff)

über die Entwicklung des Kindes, über adäquate Forderung und Förderung als Beratung bezeichnet werden kann, ist nicht abschließend zu beantworten.

An den wenigen Beispielen wird sichtbar, dass in dieser Arbeit keine eindeutige und vor allem keine allgemeingültige Antwort auf die Frage, ob in Kindertagesstätten Beratung stattfindet, gegeben werden kann. In der Literatur gelten, wie anfangs erwähnt, Pädagogen als paraprofessionelle Berater. Da jedoch nicht deutlich wird, ob sich die in der phänomenologischen Schilderung thematisierten Aspekte der Beratung auf die spezifischen Beratungsprofessionen beschränken oder auch für paraprofessionelle Beratungen bindend sind, wird an dieser Stelle auf eine endgültige Beantwortung der Frage, ob in KITAS Beratung durch Erzieherinnen stattfindet, verzichtet. Erkennbar wird durch die Betrachtung dieser Beispiele und der folgenden näheren Auseinandersetzung mit einigen Beratungs- und Interaktionskompetenzen hingegen, dass alle Beteiligten davon profitieren, wenn Erzieherinnen über kommunikatives Handlungswissen verfügen.

Da die Anforderungen an Fachkräfte in Kindertagesstätten vor allem durch den gesellschaftlichen Wandel steigen, ist es notwendig die strukturellen Bedingungen zu prüfen und zu eruieren, an welchen Stellen das Berufsprofil eventuell erweitert werden könnte und wo professionelle Abgrenzung notwendig wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 35).²⁵ Die in Ansätzen vorhandene Schwerpunktverlagerung, ersichtlich unter anderem in dem von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) entwickelten Curriculum und neueren Literaturscheinungen (Textor 2006/Beier 2010), hin zu der Thematisierung und Ausbildung von Kommunikations-, Reflexions- und Beratungskompetenzen innerhalb des frühpädagogischen Fachbereiches, kann als erste Reaktion auf die sich wandelnden Bedingungen gesehen werden.

3.2 Kommunikatives Handlungswissen und grundlegende Aspekte für die Gestaltung von Gesprächssituationen

Im Folgenden wird eine Auswahl von Denkansätzen und hilfreichen Grundlagenwissen, welche(s) unter anderem für die ZmE in KITAS förderlich sind, dargestellt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Inhalten und entsprechende Erfahrungen sind für die Verinnerlichung der Ansätze und die Anwendung des Wissens unabdingbar, können hier aber vor allem aus Kapazitäts- und Zeitgründen nicht gewährleistet werden. Es besteht in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit.

²⁵ An Stellen, wo sich Erzieherinnen klar abgrenzen, weil Angelegenheiten ihre eigenen Kompetenzen überschreiten oder sie diesen aufgrund struktureller Bedingungen nicht gerecht werden können, wird die Bedeutung einer guten Vernetzung mit Institutionen im Sozialraum und Beratungseinrichtungen deutlich.

3.2.1 Kommunikationsmodelle

„Kommunikation ist die Ursache aller Missverständnisse und gleichzeitig die einzige Möglichkeit, diese zu beseitigen.“ (Beier 2010, S. 30). Diese Aussage unterstreicht, wie bedeutsam die professionelle Auseinandersetzung mit den Kommunikationsphänomenen, vor allem in Berufen in denen Interaktionen zwischen Menschen eine grundlegende Rolle spielen, ist. Es existieren viele Modelle und Überzeugungen hinsichtlich dieser Thematik. Anschließend werden in Auszügen vordergründig die Erkenntnisse von Watzlawick et al., Schulz von Thun und Satir dargestellt.

Watzlawick, Beavin und Jackson beschreiben die Eigenschaften menschlicher Kommunikation in fünf abstrakten Grundsätzen. Das erste und wohl bekannteste Axiom beinhaltet „[d]ie Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 1996, S. 50, Anpassung A.S.). Die Einsicht, dass Kommunikation nicht nur aus Worten, sondern auch aus paralinguistischen Phänomenen, sowie Körperhaltung und -sprache besteht, also jegliches Verhalten einschließt, führt zu der Feststellung, „daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann [...],[da] man [...] sich nicht *nicht* verhalten [kann].“ (ebd. S. 51, Anpassung und Auslassungen A.S.). Kommunikation findet dementsprechend nicht nur bewusst und absichtlich statt. Dass jegliche Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat, wird im zweiten Grundsatz und ausführlicher im Modell von Schulz von Thun deutlich. Mit „Interpunktion von Ereignisfolgen“ ist das dritte Axiom überschrieben (ebd. S. 57). In einer Interaktion werden Mitteilungen ausgetauscht, wobei jede dieser Mitteilungen, objektiv gesehen, gleichzeitig Reiz, Reaktion und Verstärkung ist. „Es scheint [jedoch] eine menschliche Eigenart zu sein, das eigene Verhalten immer als Reaktion zu erleben.“ (Schulz von Thun 1994, S. 85, Ergänzung A.S.). Die daraus oftmals entstehende Uneinigkeit über die Interpunktion, ist Wurzel vieler Beziehungskonflikte.²⁶ Grundsätzlich gibt es die Möglichkeiten, analog oder digital zu kommunizieren. Bei der Übermittlung von Wissen beispielsweise wird überwiegend die digitale Form der Kommunikation genutzt, da sie ein komplexes, vielseitig und logisches Regelsystem (Syntax) aufweist, wodurch Bedeutungen direkt und eindeutig zugeschrieben werden können. Auf dem Beziehungsgebiet dagegen fehlen der digitalen Form adäquate sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten (Semantik), weswegen dort fast ausschließlich analog kommuniziert wird. Analoge Kommunikation ist allgemein gültiger, damit aber auch interpretierbarer. Tränen können beispielsweise Schmerz und Trauer, aber auch Freude bedeuten. Im vierten Axiom wird nun erläutert, dass sich analoge und digitale Kommunikation gegenseitig in Mitteilungen ergänzen, das Übersetzen der einen in die jeweils andere Form jedoch

²⁶ Zwar überspitzt und karikiert, aber dadurch auch sehr anschaulich, wird diese Problematik in vielen Lioriot-Sketchen dargestellt, z.B. in „Ich will hier sitzen!“.

schwierig und oft mit Informationsverlust verbunden ist. Deutlich wird dies z.B. wenn Menschen versuchen, über Beziehungen zu reden. Häufig fällt es schwer, weil die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten begrenzt sind (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1996, S. 61ff). Menschliche Kommunikationsabläufe können symmetrisch oder komplementär ablaufen. Die Wissenschaftler aus Palo Alto beschreiben in ihrem fünften Grundsatz symmetrisches Verhalten als ein Streben beider Partner nach Gleichheit und Verminderung der Unterschiede. Bei einer komplementären Beziehung hingegen wird das Verhalten des einen Interaktionsteilnehmers durch das Verhalten des anderen ergänzt. Beispiele für solche Beziehungen sind die Konstellationen Mutter-Kind, Arzt-Patient oder auch Lehrer-Schüler. Deutlich wird, dass diese komplementären Rollen auf gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten beruhen. Keiner zwingt dem anderen eine Beziehung auf, „vielmehr verhalten sich beide in einer Weise, die das bestimmte Verhalten des anderen voraussetzt, es gleichzeitig aber auch bedingt.“ (ebd. S. 70).

Dass immer mindestens zwei Menschen, der Sender und der Empfänger, Verantwortung dafür tragen, wie eine Nachricht ankommt und aufgenommen wird, betont auch Friedemann Schulz von Thun. In seinem 1977 entwickeltem „Kommunikationsquadrat“ macht er deutlich, dass jede Botschaft vier Aspekte hat. Der Sachinhalt ist das, was der Sender dem Empfänger mitteilen will. Mit dem Übermitteln der Information ist immer auch ein Appell verbunden. Der Sender möchte beim Empfänger etwas erreichen, sei es ein bestimmtes Verhalten, Denken oder Handeln (vgl. Beier 2010, S. 30ff). Darüber hinaus beinhaltet jede Nachricht eine Beziehungsaussage. „Auf dieser Ebene teilt der Sender mit, in welcher Beziehung die Gesprächspartner zueinander stehen und was er von ihm hält.“ (ebd. S. 31). Analog zu Watzlawick et al. macht auch er deutlich, dass die Beziehungsaussage einer Nachricht so stark sein kann, dass sie den Sachinhalt überlagert. Die Selbstoffenbarungsseite vervollständigt das Quadrat und bringt zum Ausdruck, dass in jeder Aussage auch Informationen über den Sender selbst stecken. Er teilt somit bewusst und/oder unbewusst immer auch etwas über sich selbst mit. Nicht nur der Sender schickt mit einer Nachricht vier Aspekte auf den eben erläuterten Ebenen, auch der Empfänger hört mit „vier Ohren“, die den Seiten einer Botschaft gleichen (vgl. ebd. S. 31ff). Daraus ergibt sich die anfangs erwähnte geteilte Verantwortung für den gelungenen Austausch einer Nachricht. Oftmals unterscheidet sich die Ebene auf der vorrangig gesendet, von der, auf der vorrangig empfangen wird. Dies führt nicht selten zu Missverständnissen. Um erfolgreich ein Gespräch zu führen, ist es hilfreich, sich beim Senden einer Nachricht der vier Ebenen bewusst zu sein und zu reflektieren, auf welchem Ohr man selbst vordergründig hört. Bei eigener Ungewissheit, welche Botschaft der Sender in einer bestimmten Situation in den Vordergrund gestellt hat, ist es zielführender, direkt

nachzufragen, statt selber zu interpretieren. Ähnlich wie im ersten Axiom misst Schulz von Thun der Körpersprache eine bedeutende Rolle zu, die, wenn sie dem Gesagten widerspricht, Botschaften mehrdeutiger erscheinen lässt (vgl. ebd. S. 30). In der themenzentrierten Interaktion²⁷ nach Ruth Cohn gibt es den Ausspruch „Der Körper lügt nicht!“. Die Körpersprache wird als unmittelbarer, spontaner und authentischer beschrieben als das gesprochene Wort, weil sie nicht durch den Filter der Gedanken läuft (Langmaack 1994, S. 112).

Jede Interaktionssituation, jede Alltagskommunikation ist sehr komplex. Wichtig ist auf professioneller Ebene, z.B. als Erzieherin oder als Berater, sich dieser verschiedenen Botschaften, die Worte, deren Betonungen oder die Körpersprache transportieren können, bewusst zu sein. Durch Reflexion dieser kann dann in Gesprächssituationen angebracht und konstruktiv reagiert werden.

Virginia Satir unterscheidet fünf Kommunikationsmuster, nach denen Menschen sich verhalten können. Dabei ist es das kongruente Muster, welches angestrebt werden sollte, weil eine Interaktion optimal verläuft, wenn beide Gesprächspartner in diesem kommunizieren. Personen, die ein beschwichtigendes, anklagendes, rationalisierendes oder ablenkendes Kommunikationsverhalten zeigen, haben häufig wenig Selbstwertgefühl, geraten schnell in Stress, fühlen sich unsicher und fallen auch deswegen oft in kindliche, unbewusste Verhaltensmuster zurück (vgl. ebd. S. 24). Selbstbewusste Menschen hingegen, die in der Lage sind, ihre echten Gefühle zu äußern, bei denen Aussagen und Körpersprache übereinstimmen, kommunizieren kongruent. Sie reden weder abwertend noch verletzend mit anderen oder über andere, sie brauchen den Kommunikationspartner nicht zu bedrohen, weil sie sich selbst in ihrem Selbstwert nicht bedroht fühlen. Solche Personen können Kritik annehmen und konstruktiv äußern, nutzen vordergründig Ich-Botschaften, sind sich ihrer Kommunikationsebene bewusst und können sich über unterschiedliche Standpunkte austauschen, ohne dass am Ende nur eine Meinung bestehen darf (vgl. ebd. S. 25). Menschen, die beruflich, vor allem im sozialen Kontext, viele Interaktionsprozesse mit unterschiedlichen Leuten eingehen, sollten idealerweise kongruent kommunizieren beziehungsweise sich zumindest die unterschiedlichen Muster vergegenwärtigen. Bei unpassendem Kommunikationsverhalten der eigenen Person oder des Gegenübers können sie dann reflektiert und adäquat reagieren.

Bewusstsein über das eigene Interaktionsverhalten, in dem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, sowie Wissen über verschiedene

²⁷ im Folgenden abgekürzt: TZI

Kommunikationsmuster, -formen, -ebenen und Ich-Zustände²⁸ ermöglichen Reflexion über das Gespräch und die eigene Rolle.

Der konstruktivistische Grundgedanke, nach dem der Mensch sich ein Bild von der Wirklichkeit erschafft, indem er Informationen aufnimmt, auswählt und interpretiert, was wiederum durch einen individuellen inneren Filter (Normen/Werte, Gefühle, Fähigkeiten, Erfahrungen) beeinflusst wird, ist gerade für Kommunikationssituationen und den professionellen Umgang mit diesen bereichernd. Die Erkenntnis, dass mein Bild von der Wirklichkeit nur begrenzte Gültigkeit hat, ermöglicht es zu erlernen, Wahrnehmungen als Wahrnehmungen und Vermutungen als Vermutungen zu erkennen und sie bewusst voneinander zu trennen (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 162ff). Dieser konstruktivistische Gedanke ist auch Bestandteil der im nächsten Unterkapitel thematisierten Ansätze.

3.2.2 Grundlegende Aspekte personenzentrierter und systemischer Ansätze

Der personenzentrierte und der systemische Ansatz basieren auf der Idee des Konstruktivismus und sind geprägt durch das humanistische Menschenbild. Ersterer geht auf den klientenzentrierten Entwurf von Carl Rogers zurück, in welchem dieser vor allem das „Konzept einer förderlichen Beziehung sowie dessen Wertkonzepte zur Person [formuliert]“ (Sander 2004, S. 331, Ergänzung A.S.). Der personenzentrierte Ansatz hat sich vordergründig in der Beratungslandschaft etabliert,²⁹ wobei im Folgenden nicht der Beratungsansatz per se, sondern die Grundannahmen und die Haltung dieser Denkweise thematisiert werden.

Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch bestrebt ist, sich aktiv die Welt anzueignen, sich in ihr unabhängig von äußerer Kontrolle zu bewegen, zu orientieren und kontinuierlich weiter zu entwickeln. Dieses Bedürfnis nach konstruktiver Veränderung, auch als Selbstaktualisierungstendenz bezeichnet, wird durch das temporäre Erleben von starken Inkongruenzerfahrungen noch bekräftigt (vgl. Sander 2004, S. 342/Straumann 2004, S. 641ff). Die zweite Grundannahme beinhaltet den Glauben daran, dass jeder Mensch die Kraft und Fähigkeiten zur Bewältigung seiner Probleme in sich trägt. Eines der wichtigsten Prinzipien in Rogers Konzept ist demnach, die Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Person zu unterstützen und ihr Vertrauen in die selbstregulierenden und selbstaktualisierenden Kräfte zu stärken. Es gibt bestimmte Situationen, in denen es Menschen nicht gelingt, ihre persönlichen

²⁸ Dieser Begriff stammt aus der Transaktionsanalyse. In Gührs/ Nowak (2006) beispielsweise werden die verschiedenen Ich-Zustände ausführlich dargestellt und erläutert (S. 93ff).

²⁹ Synonym zu dem Begriff der personenzentrierten Beratung wird von Autoren oftmals die Bezeichnung klientenzentrierte Beratung genutzt. Früher wurde in der Fachwelt auch von nicht-direktiver Beratung gesprochen.

Ressourcen zu erschließen. In solchen Momenten brauchen sie ein Gegenüber, der es ihnen ermöglicht die eigenen Gefühle, Erfahrungen und Erlebnisse differenziert zu reflektieren und dadurch zu einer höheren Selbstwahrnehmung zu gelangen. Diese Selbstexploration kann zur Folge haben, dass der Ratsuchende sein Problem besser versteht, Lösungshemmnisse erkennt und mit ihnen konstruktiv umgehen kann. Das hier greifende Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe trifft in der Fachwelt mittlerweile auf breite Anerkennung und wird in vielen Bereichen eingesetzt. Es gilt als belegt, dass eine vom Betroffenen selbst gefundene Lösung tragfähiger als eine vom Berater vorgeschlagene ist, da sie am ehesten in die Wirklichkeit der ratsuchenden Person passt (vgl. Krämer 2004, S. 19ff). Die Frage nach den Bedingungen, die solch eine Selbstexploration ermöglichen, fördern und unterstützen, beantwortet Rogers mit drei Variablen, die mehr eine Haltung als eine Technik beschreiben.

Die Kongruenz des Beraters ist dabei die Basis für das Entstehen einer förderlichen Atmosphäre und Beziehung. Das bedeutet, dass sich der Professionelle authentisch und aufrichtig gegenüber dem Ratsuchenden verhält, sich seinem eigenen Erleben und Empfinden gewahr ist und dieses reflektiert und an angemessenen Stellen in die Situation mit dem Gegenüber einbringen kann. Neben dieser Echtheit, sollte die Haltung des Beraters durch eine bedingungslose Akzeptanz des Gegenübers, aufgrund einer tiefen Achtung vor dem menschlichen Leben und seiner Vielfalt, geprägt sein. Es kann sein, dass nicht immer zu akzeptieren ist, was ein anderer tut, aber es sollte immer akzeptiert werden, was er ist! Empathie, als dritte Variable, beinhaltet das Bemühen um einführendes Verstehen in die Erlebnisse und Empfindungen des Gegenübers (vgl. Weinberger 2008, S. 22). Mit dieser Grundhaltung und unter Anwendung bestimmter Methoden, z.B. die des aktiven Zuhörens,³⁰ kann der Ratsuchenden bei der Lösungsfindung für seine Probleme konstruktiv unterstützt werden.

Die gerade beschriebenen Grundannahmen zur Selbstaktualisierungstendenz des Menschen und seinen Möglichkeiten, eigene Probleme zu lösen, werden ebenfalls als Basis des systemischen Ansatzes gesehen. Hinzu kommt in der systemischen Sicht das Verständnis, dass der Mensch sich im Laufe seines Lebens in unterschiedlichen Systemen bewegt³¹ und zwischen allen Dingen und Prozessen ein dynamischer Zusammenhang besteht. Diese Theorie wird beispielhaft am System Familie erläutert.

„Die Familie funktioniert als System wie ein Mobile. Egal, wie viele Mitglieder es gibt, jeder hat seinen Platz und das Mobile hängt ausgeglichen. Das System funktioniert auf seine Weise.“ (Beier

³⁰ siehe Kapitel 3.2.3

³¹ siehe Kapitel 1.3. ökologisches Modell nach Bronfenbrenner

2010, S. 15). Jede Familie hat demzufolge ihre eigenen Regeln und Hierarchien, die von einem Außenstehenden nicht einfach auszumachen sind. Wird ein Teil des Mobiles berührt, kommt das ganze Gebilde mit unterschiedlicher Intensität in Bewegung. Es ist nicht möglich, einen Teil separat zu bewegen, da aufgrund der bestehenden Verbindung zwischen allen Figuren bei jeder Veränderung das ganze Mobile neu ausbalanciert werden muss. Der Wandel einer Person, z.B. durch ein Ereignis oder eine Aussage, hat also auch Auswirkungen auf alle anderen Familienmitglieder. Diese Sichtweise, bei der die Dinge in ihrer Wechselwirkung aufeinander betrachtet werden, wird als Zirkularität bezeichnet (vgl. ebd. S. 15). Aus ihr entsteht die Annahme, dass jedes Verhalten Sinn ergibt, wenn der Kontext bekannt ist. Das bedeutet auch, dass der Versuch unerwünschtes Verhalten eines anderen zu ändern, ohne den Zusammenhang zu betrachten, nicht sinnvoll sein kann. Kinder beispielsweise fallen häufig dann auf, wenn sie laut, hyperaktiv oder aggressiv sind. Durch Therapie und Beratung, teilweise sogar mit Medikamenten, wurde und wird immer noch versucht, dieses auffällige Verhalten den Mädchen und Jungen abzugewöhnen. Bei einer systemischen Herangehensweise würde der Hintergrund dieses Verhaltens betrachtet, unter anderem durch die Auseinandersetzung mit den Fragen „Was hat das Kind davon sich so zu verhalten? Was würde passieren, wenn das Kind sich verhält, wie die Eltern es (vorgeblich) wünschen oder als unauffällig einstufen?“ (ebd. S. 16). Dahinter steht die Vermutung, dass ein Kind abweichendes Verhalten zeigt, um die Stabilität des ganzen Systems aufrecht zu erhalten. Um ihm zu helfen, dieses häufig vor allem sich selbst schadende Verhalten zu ändern, ist es nach dem systemischen Ansatz notwendig, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen innerhalb des Systems zu verstehen und für die Familien, durch die Anwendung systemischer Techniken,³² reflektierbar zu machen. Dabei gilt: wenn die Familie in ihrem System bleiben möchte, kann es von außen nicht geändert werden (vgl. ebd. S. 16f). Ein „Intervenieren durch Fragen“ kann anregend und/ oder verstörend auf ein System wirken und dadurch Veränderung ermöglichen, diese aber nicht unmittelbar herbeiführen.

Systemisch arbeitende Berater zeichnen sich durch Ressourcen- und Lösungsorientierung, eine Haltung des Nicht-Wissens, sowie durch Allparteilichkeit und Neutralität gegenüber den Sichtweisen der Betroffenen, ihren Ideen und den Symptomen aus (vgl. Haselmann 2007, S. 172ff).

Ob in Beratungskontexten der subjektorientierte oder der systemische Ansatz genutzt wird, ist immer auch eine Frage der Umstände und des Ziels. Die Umsetzbarkeit einer Kombination beider

³² siehe Kapitel 3.2.3

Ansätze wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert, denn neben denen zum Teil gleichen Grundannahmen, gibt es auch hier nicht ausführlich thematisierte Verschiedenheiten.^{33, 34}

Wie im Laufe der Arbeit noch deutlich werden wird, kann es für Tätigkeiten in KITAS, z.B. für das Führen von Gesprächen mit Eltern, gewinnbringend sein, wenn pädagogischen Fachkräfte diese Denkansätze verinnerlichen, die ihnen zugrunde liegende Haltung leben und über entsprechende methodische Kompetenzen verfügen.

3.2.3 Ausgewählte methodische Aspekte der Gesprächsführung

Es existieren verschiedene methodische Anweisungen für das Führen von Gesprächen; immer abhängig von dem jeweiligen Ansatz, aber auch von den Inhalten, die thematisiert werden. Die Vorgehensweise bei Konversationen über reine Sachthemen unterscheidet sich demnach von der Dialogführung bei Gesprächen, in denen die Beziehungsseite oder Lebensprobleme im Vordergrund stehen. Trotzdem kann ein geplantes Gespräch prinzipiell in fünf Phasen gegliedert werden, die je nach Thema kürzer beziehungsweise länger ausgestaltet werden können. In einigen Fällen kann es auch dazu kommen, dass Phasen weggelassen werden.

Die erste Phase wird als Kontaktaufnahme bezeichnet und hat zum Ziel, ein offenes, freundliches Klima für das Gespräch zu schaffen. Dem Gegenüber soll das Gefühl vermittelt werden, dass er mit seinem Anliegen wichtig ist und als Person geschätzt wird. Dies kann neben günstigen äußeren Bedingungen (Ungestörtheit, Zeit, ruhiger Rahmen), vor allem durch eine einladende Haltung erreicht werden (vgl. Huth 2006, S. 22). In der systemischen Beratung wird dieses erste Vorgehen auch als „Joining“³⁵ bezeichnet. In der zweiten Phase werden gemeinsam die Gesprächsziele festgelegt, der Zeitrahmen und das Thema abgesteckt, damit für beide Seiten der Hauptaspekt der Konversation deutlich wird. Dies erleichtert, bei Abweichungen zum eigentlichen Thema zurückzufinden. Die Gesprächsziele können je nach Inhalt der Unterhaltung sehr konkret, manchmal aber auch nur allgemein beschrieben werden. In der sich anschließenden „Argumentationsphase“ folgt, jeweils abhängig von den Kernpunkten, entweder ein sachlich, inhaltlicher Informationsaustausch, eventuell mit Diskussion, oder aber eine gemeinsame Auseinandersetzung mit bestimmten Thematiken, beispielsweise Lebensproblemen (vgl. ebd. S. 22). Dieses gemeinschaftliche Bearbeiten eines Themas kann von der Beraterseite aus unter anderem durch aktives Zuhören, Paraphrasieren und Spiegeln, sowie zirkuläres Fragen und Reframing unterstützt werden.

³³ ausführlich dazu siehe Haselmann 2008, S. 352ff

³⁴ Dass die Möglichkeit einer konstruktiven Verbindung beider Vorgehensweisen besteht und erfolgreich umgesetzt werden kann, wird durch das skandinavische Modell der bedürfnisangepassten Behandlung („need-adapted treatment“) deutlich (vgl. Haselmann 2008, S. 365ff).

³⁵ to join (engl.) = sich zu jmdm. gesellen, sich mit ihm unterhalten

Der von Thomas Gordon geprägte Begriff des „aktiven Zuhörens“, welcher mittlerweile nicht mehr nur in personenzentrierten Ansätzen genutzt wird, beschreibt eine Art des Zuhörens, die besonders die Selbstoffenbarungsseite einer Nachricht fokussiert. Es wird versucht, die Gefühle und Empfindungen des Senders herauszuhören und zu verstehen, um sie anschließend, sprachlich offen, zu spiegeln. Z.B. wird statt „Sie sind ärgerlich. [...] Es klingt so, als ob Sie ärgerlich sind?“ formuliert (Beier 2010, S. 35, Auslassungen A.S.).³⁶ Durch das Zurückstellen der eigenen Meinungen, das Akzeptieren der Sichtweise des anderen, sowie Formulierungen die der Empfänger bestätigen oder berichtigen kann, fühlt dieser sich angenommen, verstanden, braucht sich nicht zu verteidigen und kann dementsprechend frei reden. Durch Fragen und Rückmeldungen kann sich der Ratsuchende dem Kern der Unterhaltung aus verschiedenen Perspektiven nähern (vgl. Beier 2010, S. 35). Aktives Zuhören sollte jedoch nur dort angewendet werden, wo es auch Sinn ergibt. Auf eine sachliche Frage sollte auch eine sachliche Antwort folgen. Bei Problemgesprächen wiederum wird durch aktives Zuhören oftmals erreicht, dass der Ratsuchende ausführlich über sein Problem und seine Gefühle berichtet. Dies ist hilfreich, weil eine angemessene Lösung nur entstehen kann, wenn neben den intellektuellen Fähigkeiten auch die Gefühle und das innere Erleben mit einbezogen werden. Viele Menschen haben gelernt, Probleme nur mit dem Kopf zu lösen, durch das aktive Zuhören werden sie auf einfühlsame Art und Weise eingeladen, sich ihrer Gefühle und deren Bedeutung für die Lösung des Problems bewusst zu werden (vgl. Bröder 2000, S. 56f).

Durch das Paraphrasieren geschilderter Inhalte an Schlüsselstellen des Dialogs und durch das Verbalisieren und Spiegeln emotionaler Erlebnisinhalte wird auf der einen Seite gegenseitiges Verstehen gewährleistet und auf der anderen Seite „[...] das existenzielle Grundbedürfnis nach Akzeptanz [befriedigt]“ (Gührs/ Nowak 2006, S. 38, Umstellung A.S.). Darüber hinaus entstehen neue Reflexionsperspektiven. Diese werden ebenfalls durch zirkuläres Fragen und Reframing, beides wichtige Methoden der systemischen Gesprächsführung, ermöglicht.

Die grundlegende Überlegung beim zirkulären Fragen ist, dass Verhalten in einem menschlichen System immer als kommunikatives Angebot gesehen werden kann. Da das Sichtbarmachen der Beziehungsstrukturen zielführender für das Verstehen des Systems ist, als den Betroffenen direkt nach seinen Empfindungen zu fragen,

„[...] wird nicht nach Dingen oder Zuständen, sondern nach (interaktionellen) Mustern oder nach (kommunikativen) Prozessen [gefragt]. Auf diese Weise werden Symptome entdinglicht bzw. in Verhaltensweisen „verflüssigt“ und die problematischen

³⁶ Ein Beispiel aus dem Kindertagesstättenbereich: „Elternäußerung: Markus ist schon vier Jahre alt, und ich finde, er sollte jetzt in den Kindergarten. Aber wissen Sie, er ist ein Einzelkind und war immer nur bei mir zu Hause. Ob er wohl im Kindergarten zurechtkommt? Reaktion mit aktivem Zuhören: Sie machen sich Sorgen, daß Markus sie vermissen könnte, wenn er im Kindergarten ist.“ (Bröder 2000, S. 55)

Verhaltensweisen werden in Beziehungskontexte gestellt.“ (Haselmann 2007, S. 176, Umstellung A.S.).

Haselmann (2007) verdeutlicht diese Methode anhand des folgenden Beispiels: Eine Mutter berichtet von Problemen mit ihrer kleinen Tochter beim morgendlichen Waschen und Anziehen. Am Ende entsteht immer Gezeter. Wird die Mutter nun direkt gefragt, wie sie damit umgeht und was das bei ihr auslöst, steht ihre Reaktion und ihr Empfinden im Vordergrund. Eine zirkuläre Frage in diesem Kontext wäre: „Was denken Sie, was da bei Ihrem Mann abläuft, wenn er beobachtet, dass es morgens mit dem Töchterchen immer so ein Gezeter gibt?“ (ebd. S. 177). Erweiternd könnte darüber hinaus gefragt werden: Was tut Ihr Mann, wenn sich Ihr Kind so verhält? Das Nachdenken der Mutter über diese Fragen kann zu neuen Perspektive bezüglich der Situation führen und dadurch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitern. Es gibt weitere systemische Fragen, die es ermöglichen, den Kontext des Systems besser zu verstehen und gegebenenfalls in Frage zu stellen.³⁷

Ansichten können sich ebenso ändern, indem einem festen Bild ein neuer Rahmen gegeben wird (vgl. Reich 2010, S. 249). Dieses Vorgehen wird im systemischen Ansatz als Reframing³⁸ bezeichnet. Ein Rahmen ist der soziale Sinn, der bestimmt, „wie eine Äußerung oder Verhaltensweise zu verstehen ist.“ (Haselmann 2007, S. 178). Durch die Herstellung anderer Bezugs- und Bedeutungsrahmen soll es dem Ratsuchenden erleichtert werden, erweiterte Deutungs- und Verhaltensmöglichkeiten wahrzunehmen. „Beispielsweise könnten die aggressiven Anfälle eines Kindes, unter denen bislang alle litten, umgedeutet werden als lieb gemeinter Lösungsversuch des Kindes, damit sich die Eltern nicht miteinander streiten oder um deren Ehe zu retten.“ (ebd. S. 178). Die Anwendung dieser Techniken soll unterstützend wirken, um letztendlich mit einem Problem durch alternative Wirklichkeitskonstruktionen und neuen Möglichkeitssichten konstruktiv umgehen zu können.

In der vierten Phase eines Gesprächs werden alle Beschlüsse und/oder Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst, damit kein wichtiger Aspekt vergessen wird. Gegebenenfalls wird ein Termin für ein Folgegespräch vereinbart. Nach der Beschlussphase folgt der Abschluss. In dieser fünften Phase geht es ebenso wie in der ersten um die Erzeugung eines positiven Klimas zum Ende des Gesprächs (vgl. Huth 2006, S. 23).

In jeder Phase der Konversation gilt die Kommunikationsregel der TZI: „Störungen haben Vorrang“ (Langmaack 1994, S. 86). Diese können verschiedene Ursachen haben, da sie aber immer Blockaden und Botschaften zugleich sind, ist es eine Notwendigkeit, sie zu beachten und zu

³⁷ Beschreibungen und beispielhafte Erläuterungen sind dazu unter anderem in Beier 2010, S. 74ff zu finden.

³⁸ frame (engl.) = Rahmen, Gerüst, Fassung

bearbeiten. Während das Einbeziehen der Störung häufig Thema und Prozess fördert, hat das Nicht-Beachten negative Auswirkungen. „Störungen nehmen sich de facto den Vorrang“ (ebd. S. 89). Selbst wenn versucht wird, sie zu unterdrücken, nehmen sie Energie in Anspruch, die dem eigentlichen Thema dann nicht mehr gegeben werden kann (vgl. ebd. S. 86ff). Eine weitere ergänzende Regel der TZI, die auch in den Grundregeln zur Gesprächsführung der Transaktionsanalyse zu finden ist (vgl. Gührs/ Nowak 2006, S. 37), lautet: „Vertritt Dich selbst in Deinen Aussagen: Sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder ‚Man‘.“ (Langmaack 1994, S. 121). Man- oder Wir-Formulierungen beinhalten den manchmal auch unbewussten Versuch der eigenen Verantwortung, für die Aussagen auszuweichen. Durch Ich-Formulierungen hingegen wird die individuelle Meinung geäußert, zu den persönlichen Gefühlen und Bedürfnissen gestanden und dadurch die eigene Position deutlich gemacht. Ich-Aussagen ermöglichen eine offenere Kommunikation, weil etwas voneinander erfahren und dadurch auch persönlich aufeinander reagiert werden kann (vgl. ebd. S. 121f).

Abschließend ist zu sagen, dass bei allem Wissen über die Techniken, die Anwendung der Methoden immer nach Inhalt und Ziel des Gespräches, sowie nach eigenen Kompetenzen auszuwählen ist. Die fünf geschilderten Phasen beziehen sich auf geplante Gespräche, aber auch in spontanen Dialogen, wie sie in KITAS häufig auftreten, sind Kenntnisse diesbezüglich hilfreich. Es besteht jedoch nicht der Anspruch, in jedem Alltagsgespräch alle Phasen zu durchlaufen oder möglichst viele Methoden anzuwenden!

Es konnten in diesem Unterkapitel nur wenige Techniken aus dem großen Repertoire verschiedener Ansätze verdeutlicht werden. Mit anderen, wie beispielsweise „Feedback-geben“, ist eine Auseinandersetzung ebenfalls zu empfehlen. Erkennbar wird gleichwohl schon an dieser kleinen Auswahl, dass durch kommunikatives Handlungswissen auf Seiten der Erzieherinnen diese über eine solide Grundlage verfügen, um gelingende Gespräche zu führen und somit ihr handlungsfeldspezifisches Wissen förderlich in die ZmE einbringen können. Weitere Voraussetzung für eine gelingende Gestaltung dieser Zusammenarbeit und praktische Ansätze zur Umsetzung sind Inhalt des folgenden Kapitels.

4. Zusammenarbeit mit Eltern unter sich wandelnden Bedingungen gestalten – einige Überlegungen

Viernickel beschreibt in ihrem Text „Wege zur Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern“ ein „Qualitätsmodell von Erziehungspartnerschaft“, in welchem sie die vielfältigen Aspekte dieses Themas zusammenführt (Viernickel 2006, S. 10 (Internetquelle)). Gerade durch die theoretische Trennung der Voraussetzungen, des Prozesses und der Ergebnisse in dem Modell, wird die Wechselwirkung zwischen diesen drei Bereichen erkennbar. Voraussetzungen für eine hohe Prozessqualität sind neben einer ressourcenorientierten und reflektierten Haltung der Erzieherinnen unter anderem qualitativ adäquate konzeptionelle Grundlagen, sowie zeitliche Rahmenbedingungen und persönliche Qualifikationen, die es den pädagogischen Fachkräften ermöglichen, mit Eltern gelingend zusammen zu arbeiten. Auf einige dieser Aspekte, welche Viernickel als Orientierungs- und Strukturqualität bezeichnet, wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen. Eine hohe Prozessqualität ist logischerweise an ihren Wirkungen festzumachen. Als „Ergebnisse“ können in diesem Zusammenhang beispielsweise die Entwicklung der Kinder und ihr Bildungserfolg gesehen werden. Auch die Erziehungskompetenz der Eltern und ihre Fähigkeit, den Alltag zu bewältigen, kann durch die Zusammenarbeit gestärkt und unterstützt werden (vgl. ebd. S. 10ff). Im zweiten Teil dieses Kapitels werden beispielhaft Prozesse der ZmE beschrieben.

4.1 Orientierungs- und Strukturqualität – entscheidende Dimensionen in der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Einsicht, dass Erziehungspartnerschaft vordergründig eine Haltung ist, die gelebt und erfahren wird und erst darauffolgend auch als eine Methode betrachtet werden kann, kommt in vielen neueren Publikationen des Fachgebiets sinngemäß zum Ausdruck (vgl. u.a. Wehinger 2010, S. 9). Auch in der vorliegenden Arbeit stellt diese Erkenntnis einen entscheidenden Aspekt dar. Die Bedeutung der Haltung beschreiben Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) wie folgt: „Haltungen stellen die Grundlage für Verhalten, für die Gestaltung von Praxis und von pädagogischen Beziehungen dar.“ (S. 18). Dabei beinhaltet eine professionelle Haltung „konkrete Orientierungsmuster, im Sinne von handlungsleitenden Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen“, die in die pädagogische Arbeit eingebracht werden (ebd. S. 18). Als zum Kern dieser Haltung gehörend, stellen die Autoren das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis dar (vgl. ebd. S. 18). Diese beiden Hauptaspekte lassen sich ergänzen durch ein Menschenbild beziehungsweise konkret auf diese Thematik bezogen, durch

ein Bild von Eltern. Mit dem Wissen um die Bedeutung des Kindbildes wird im Folgenden nicht näher auf dieses eingegangen, da es in zahlreichen Veröffentlichungen umfassend beleuchtet wird. Vielmehr stehen anschließend das Bild von Eltern, das eigene Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft und bestimmte Kompetenzen der Erzieherinnen, die vor allem ihre Haltung beeinflussen, im Mittelpunkt; alles Gesichtspunkte, die die ZmE stark und umfassend prägen.

Der Ansatz, „Pädagogen wissen Bescheid, wie das Kind erzogen werden soll und die Eltern wissen es eben nicht“, der bundesweit lange verbreitet war, es vereinzelt, zumindest unbewusst, auch noch ist, sagt viel über das Bild von Eltern und das Selbstverständnis der Fachkräfte aus (Kühnel 2005, S. 86). Wo diese Haltung aufgegeben wird, beispielsweise im „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ in Berlin, gelingt die Zusammenarbeit mit den Eltern auch unter den sich wandelnden, zum Teil sehr anspruchsvollen Bedingungen (vgl. ebd. S.86ff).

Die Vorstellung, dass es ein Erziehungsideal, sowie den perfekten Weg zu diesem gibt und dass Erzieherinnen Eltern und Kinder dorthin führen, ist überholt. Abgelöst werden sollte sie durch Vertrauen in die Selbstentwicklungs- und Selbstorganisationskräfte von Menschen und das Eingeständnis, dass jeder immer nur seine Perspektive der Wirklichkeit kennt (vgl. Schopp 2010, S. 72f/ Fialka 2010 S. 25). Solch eine Ansicht konsequent weiter gedacht, mündet bei pädagogisch Tätigen in der Anerkennung der Eltern als Experten ihrer Kinder. Mütter und Väter sind meist die ersten Bindungspersonen und oftmals auch die wichtigsten Menschen für ihr Kind. Sie haben die Verantwortung für dieses, sich selbst, die eigenen Lebensumstände, sowie deren Bewältigung. Die dafür notwendigen Stärken tragen Eltern in sich. Diese Haltung, verknüpft mit der Annahme, dass alle Eltern grundsätzlich das Beste für ihr Kind wollen, ermöglicht es Erzieherinnen Mütter und Väter im Allgemeinen als kompetent im Bezug auf Erziehung anzusehen und ihnen das für die Zusammenarbeit so wichtige Zutrauen entgegen zu bringen (vgl. Prott/Hautumm 2004, S. 22ff). Doch wie steht es um Eltern, die beispielsweise ihre Kinder schlagen, die sie nicht bedürfnisgerecht ernähren oder ihnen keine haltgebenden Grenzen setzen? Wirkt in solchen Fällen die Bezeichnung „kompetente Eltern“ nicht gerade zu provozierend, ist dann der positive Blick und die Verwendung des Begriffs „Experten“ nicht eher der Political Correctness geschuldet (vgl. Thiersch 2006, S.89)? Um dieses Dilemma aufzulösen, empfiehlt Thiersch den Kompetenzbegriff zu differenzieren. In Anlehnung an Mechthild Papoušek geht sie davon aus, dass alle Eltern aufgrund des biologischen Programmes eine intuitive Kompetenz besitzen.

Diese „kann mehr oder weniger ausgeprägt sein, sie kann durch Umstände und schwierige Erfahrungen verschüttet sein und darauf angewiesen, freigesetzt, gestützt und gestärkt zu werden[...]“, aber sie ist grundsätzlich da (ebd. S. 90, Auslassungen A.S.).

Die reflexive Kompetenz hingegen, welche bei komplexen Erziehungs- und Bildungsprozessen eine große Rolle spielt, ist nach Untersuchungen von Theunissen und Garlipp (1999) bei vielen, aber nicht bei allen Eltern vorhanden. Diese Differenzierung ermöglicht es, Eltern generell als kompetent anzuerkennen, ohne dabei auszuschließen, dass elterliche Kompetenz durch Anregung und Austausch gefördert werden kann und bisweilen unbedingt unterstützt werden muss (vgl. ebd. S. 90).

Dass Kommunikationskompetenzen, unter anderem die Fähigkeit zur Steuerung eines Gesprächs für Interaktionen mit Eltern sehr förderlich sind, ist im vorangestellten Kapitel erkennbar. Dieses kommunikative Handlungswissen kommt dann am stärksten zum Tragen, wenn es mit der eben beschriebenen Haltung angewendet und mit entsprechenden Fachkompetenzen verknüpft wird. Neben entwicklungs- und lernpsychologischen Kenntnissen und Fachwissen aus dem rechtlichen und soziologischen Bereich sollten Erzieherinnen ebenso über sozialraumanalytische Fähigkeiten und Vernetzungskompetenzen verfügen, um Eltern adäquat begegnen zu können (vgl. Fialka 2010 S. 26). Die Erkenntnis, dass Eltern keine homogene Gruppe sind, weil sie aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und Lebenslagen kommen, geprägt sind durch persönliche Bildungsbiografien, individuelle Erfahrungen und subjektiv erlebte Vergangenheit, sollte sich im professionellen Umgang mit ihnen widerspiegeln (vgl. Rohnke 2008, S. 2 (Internetquelle)). Ein passendes „Standard-Vorgehen“ für die Zusammenarbeit mit allen Eltern existiert nicht, da es weder der Vielfalt der Familienformen, den unterschiedlichen Lebenslagen, noch den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten gerecht werden würde. Jede Mutter und jeder Vater hat, ebenso wie jede Erzieherin und jeder Erzieher, eigene Vorstellungen von Zusammenarbeit und eigene Ziele.³⁹ Diese unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten gilt es zu klären. Damit pädagogische Fachkräfte diesen Austauschprozess moderieren und leiten können, sollten die eigenen Zielstellungen klar sein. Sie müssen sich damit auseinandersetzen, ob das eigene Ziel zu dem des Teams und der Einrichtung passt und welche Motive dahinter stehen. Die Aussage „Sie brauchen Ziele, sonst ist jeder Weg der richtige!“ verdeutlicht, wie wichtig der gemeinsame Austausch über Weg und Ziel zu Beginn der Zusammenarbeit ist (Fialka 2010, S. 27). Das breitgefächerte Wissen hat im 21. Jahrhundert eine relativ kurze Halbwertszeit, weswegen Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, zum lebenslangen Lernen, notwendig ist. Eine neugierige und forschende Haltung trägt dazu bei, auf die sich ständig wandelnden Anforderungen professionell reagieren zu können.

³⁹ Ausführlicher zu unterschiedlichen Vorstellungen und Zielen auf Seiten der Eltern und der Erzieherinnen, klassifiziert in Typen, siehe Thiersch 2006, S. 95f.

Eltern als Experten ihrer Kinder anzuerkennen beinhaltet, über das Zutrauen ihnen gegenüber hinaus, dass ihre Erziehungsbemühungen ernst genommen werden. Erziehungsverständnisse können sich unterscheiden. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass den Vorstellungen des anderen ein minderer Wert als den eigenen zugeschrieben wird. Solange sie dem Wohl und Interessen des Kindes und der Einrichtung nicht entgegenstehen, sollte ihnen mit Toleranz und Achtung begegnet werden (vgl. Thiersch 2006, S. 97). Dies kann gelingen, wenn eine reflexive Haltung gegenüber den *eigenen* Wert- und Erziehungsvorstellungen, dem *eigenen* Erziehungsverhalten, den *eigenen* Erwartungen und Normalitätsannahmen, sowie den *eigenen* Bildern von „guten“ Eltern, „guter“ Erziehung und „richtigen“ Familien eingenommen wird (vgl. Wiezorek 2006, S. 57f). Gerade weil pädagogische (Interaktions-)Situationen nur begrenzt planbar sind, sollten Erzieherinnen über reflexive Kompetenzen und die Fähigkeit diese ständig und spontan im Arbeitsalltag anzuwenden, verfügen. Einstellungen und Urteile auf biografische Prägungen hin zu reflektieren, bedeutet auch zu hinterfragen, warum ich in einer bestimmten Situation so reagiert habe, ob es angemessen war oder nicht und wie diese Erkenntnis kommuniziert beziehungsweise in einer Verhaltensänderung umgesetzt werden kann (vgl. Schopp 2010, S. 122ff/ Beier 2010, S. 21ff). Neben dem Nachdenken über eigene Einstellungen und Methoden, sollte das Verhalten der Eltern mit systemischem Blick reflektiert werden. In den seltensten Fällen wollen Mütter oder Väter Erzieherinnen kränken oder täuschen. Ihre Reaktionen können von Vorerfahrungen geprägt sein, sicher ist, dass Eltern Gründe für ihr Handeln oder Nichthandeln haben.⁴⁰ So sollte beispielsweise eine mögliche Vorsicht und Zurückhaltung der Eltern zu Beginn der Kindergartenzeit nicht sofort als Misstrauen gegenüber den Erzieherinnen gewertet werden, sondern vielleicht als verantwortungsvolles Verhalten dem eigenen Kind gegenüber (vgl. Prott/Hautumm 2004, S. 19ff). Die Fähigkeit, den gewohnten Meinungsrahmen zu erweitern, sich in andere Sichtweisen oder Gedankengänge zu versetzen, wird als „perspektivische Transformation“ bezeichnet (vgl. Lepenies 2005, S. 25).

Sich die Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme zu vergegenwärtigen, unterstützt die zu Beginn angesprochene Haltung, die davon ausgeht, dass jeder Mensch über Entwicklungs- und Selbstentfaltungspotential verfügt. Auch Pädagogen können niemanden außer sich selbst verändern. Gleichwohl können Menschen beim Prozess einer möglichen Veränderung begleitet werden, indem sie eingeladen, ermutigt und inspiriert werden über sich nachzudenken, sowie Haltung und Verhalten zu reflektieren (vgl. Hüther 2011, Kapitel 04.1, 5 min (DVD)).

Tätige in KITAS sollten dazu in der Lage sein, einladend auf Eltern zuzugehen und eine Atmosphäre zu schaffen in der sich alle wohl- und willkommen fühlen können.

⁴⁰ siehe Kapitel 3.2.2

„Jedes Kind hat das Recht, dass sich seine Eltern an seiner Erziehung beteiligen, und die Erzieher haben die Pflicht, die Möglichkeit zu suchen und die Wege zu finden, damit sich Eltern beteiligen können.“ (Walley zitiert nach Wehinger 2010, S. 31).

Um diese Pflicht zu erfüllen, ist es hilfreich, neben einer einladenden Atmosphäre auch das eigene Handeln und Wissen transparent und verständlich zu machen. Darüber hinaus sollten pädagogische Fachkräfte, durch achtsames Beobachten und sensibles Wahrnehmen erkennen, wann Eltern Unterstützung oder Beratung brauchen,⁴¹ wann Begleitung der elterlichen Eigeninitiative ausreicht und wann sie mit ihrem Vorhaben, ihren Ideen, alleine gelassen werden können (vgl. ebd. S. 10ff). Die Professionalität in der Frühpädagogik zeigt sich folglich auch in der kompetente Einbeziehung der Eltern.⁴²

Deutlich wird an vielen Stellen des Kapitels, dass Erzieherinnen, um Eltern mit dieser eben beschriebenen Haltung entgegen treten zu können, eine hohe emotionale Kompetenz und ein starkes Selbstverständnis benötigen. Neben ausgeprägter Selbstsicherheit und starkem Selbstbewusstsein, sollten sie in der Lage sein, ihre Gefühle größtenteils zu steuern und sich nicht unreflektiert von diesen lenken zu lassen (vgl. Fialka 2010, S. 12).

Pädagogische Fachkräfte in KITAS sollten Eltern mit bedingungsloser Achtung und Anerkennung begegnen, weil sie als Mensch eine Würde und als Mutter und Vater mindestens eine intuitive Kompetenz haben. Die Haltung der Erzieherinnen sollte durch Kongruenz, Akzeptanz und Empathie geprägt sein,⁴³ sowie durch Ressourcenorientierung, denn „[w]er nach Potentialen im Menschen sucht, unterstellt, dass diese über ein grundsätzliches Entwicklungsvermögen verfügen“ (Schopp 2010, S. 31). Selbstreflexionsbereitschaft und -fähigkeit ermöglicht es, Verschiedenheit zu akzeptieren, vorurteilsbewusst zu handeln und eine Haltung zu entwickeln, in

⁴¹ An dieser Stelle wird die Thematik der Elternbildung erneut aufgeworfen. Es existieren in der Fachwelt viele unterschiedliche Meinungen, was unter ihr zu verstehen ist und ob Erzieherinnen diese leisten sollten. Es wird unter anderem gefragt, was Elternbildung unterstellt, ob Eltern Zielgruppe pädagogischer Beeinflussung sein wollen und ob mit Blick auf den gesellschaftlichen und strukturellen Wandel Elternbildung nicht immer notwendiger wird (vgl. Prott/Hautumm 2004, S. 16ff/ Rupp/Smolka 2006, S.208ff). Plausibel erscheint bei einer Definition des Begriffs die Unterscheidung zwischen gezielten Interventionen und unvermeidlichen Prozessen wechselseitiger Beeinflussung durch Kontakte zwischen Menschen. Dabei gilt Letzteres nicht als Elternbildung (vgl. Prott/Hautumm 2004, S. 15/ Viernickel 2009, S. 63ff)). In dieser Arbeit kann sich aufgrund der begrenzten Seitenanzahl nicht ausführlich mit Elternbildung auseinandergesetzt werden. Dennoch wird hier die Äußerung gewagt, dass Erzieherinnen unter den bestehenden Rahmenbedingungen in der Praxis, sowie den in Ausbildung oder Studium gesetzten Schwerpunkten keine qualitativ hochwertige Elternbildung leisten können.

⁴² Im Erzieherinnenberuf ist es also die Kompetenz mit anderen zusammenzuarbeiten und sich gemeinsam weiter zu entwickeln, welche Professionalität erkennen lässt. Der Gedanke, dass dies ein Faktor sein könnte, der die fehlende Anerkennung in der Gesellschaft bedingt, da eine Tätigkeit meist dann als professionell angesehen wird, wenn sie so spezialisiert, also exklusiv ist, dass kein Außenstehender Wesentliches davon versteht, soll hier nur erwähnt und nicht weiter ausgeführt werden (vgl. Prott 2004 S. 27ff).

⁴³ siehe Kapitel 3.2.2

der Vielfalt als Reichtum und Entlastung gesehen wird. Mit echtem Interesse und ehrlicher Neugier, Dialogbereitschaft und gewissen Kommunikationskompetenzen, kann die ZmE gelingen. Zutrauen und Geduld den Eltern gegenüber sind ebenso wichtige Komponenten, weil Beziehungen Zeit brauchen. „Vertrauen erwächst aus den Erfahrungen die man macht, durch die Hergabe des Zutrauens“ (Werner 2011, 1:09 min (DVD)), weswegen Forderungen wie „hab Vertrauen“ oder „sei offen“ nicht nur kontraproduktiv, sondern zu Beginn der Zusammenarbeit auch schwerlich zu erfüllen sind. Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit sind Ergebnisse von Erfahrungen.⁴⁴ Sie können als Zwischenziele und als Indikatoren des Erfolgs der ZmE angesehen werden, weshalb bei der Beschreibung der Voraussetzungen für die ZmE bewusst weitestgehend auf diese Begriffe verzichtet wurde (Prott/Hautumm 2004, S. 5/ S. 9ff).

Das Projekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familien durch und über den Kindergarten“ hat gezeigt, dass eine ressourcenorientierte und reflektierte Haltung der Erzieherinnen den Eltern gegenüber, langfristig auch umgekehrt, Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist. Dabei ist es an den Erzieherinnen, als Professionelle den ersten Schritt zu tun (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, S. 4 (Internetquelle)).

Da Haltung schwerlich gelehrt, vielmehr nur vorgelebt und entwickelt werden kann, ist Zeit eine notwendige Grundbedingung – Zeit in Ausbildung oder Studium, Weiterbildung und Praxis. Neben diesem Zeitfaktor ist es bedeutsam, dass forschendes und reflektierendes Lernen im Handlungsfeld der ZmE in Ausbildung und Studium (ausführlicher) integriert wird. Darüber hinaus sind weitere qualitativ gute Fortbildungsangebote zu dieser Thematik zu schaffen und Erzieherinnen müssen dann auch die Möglichkeit haben, diese ohne schlechtes Gewissen aufgrund des eigenen Fehlens in der Praxis zu nutzen. Dafür, sowie für die Kontaktaufnahme und -pflege mit den Eltern in den Einrichtungen, ist ein besserer Personalschlüssel, als er momentan besteht, unbedingt von Nöten. Neben dem Zeitmanagement auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte muss in der Planung für die Zusammenarbeit immer auch die oftmals begrenzte Zeit der Eltern beachtet werden (vgl. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 2004, S. 4 (Internetquelle)). Entsprechende Räumlichkeiten und regelmäßige, sowie flächendeckende Supervisionsangebote sollten vorhanden sein. Nur 18,3% aller in KITAS tätigen Personen hatten

⁴⁴ Um einen Menschen wertschätzen zu können (abgesehen von dem Wert, den er als Mensch an sich hat – dieser wird innerhalb der Arbeit durch den Begriff der Achtung gewürdigt und geschätzt), muss mir ein Wert bekannt sein, den ich an ihm schätzen kann. Dazu muss ich den Menschen näher kennen lernen. Honneth hat sich in den 90er Jahren in seiner anerkennungstheoretischen Betrachtung mit diesem Thema auseinandergesetzt. Er unterscheidet drei Formen: Liebe, rechtliche Anerkennung und die Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung. Unter letzterer versteht er die Anerkennung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen, was dem eben beschriebenen Verständnis von Wertschätzung entspricht (vgl. Wiezorek 2006, S. 51ff).

im Jahr 2007 die Möglichkeit an Supervisionen teilzunehmen (vgl. GEW 2007, S. 15 (Internetquelle)). Dabei ist es gerade aufgrund der steigenden Anforderungen wichtig, die psychosoziale Gesundheit der Erzieherinnen nicht zu vernachlässigen. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, dass externe Fachkräfte die Reflexion und Selbstevaluation der Kindheitspädagoginnen unterstützend begleiten. Ohne Vollständigkeitsanspruch gehören all diese Aspekte zu den notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen und bilden zusammen mit der Orientierungsqualität die Grundlage für hochwertige Prozessqualität.

4.2 Exemplarische Darstellung praktischen Vorgehens in der Zusammenarbeit mit Eltern

Nach längerer Auseinandersetzung mit diesem Thema wird von der ursprünglichen Überlegung, ein allgemeines Theoriemodell für die ZmE in Kindertagesstätten zu entwickeln, Abstand genommen. Stattdessen erfolgt eine Aufzählung möglicher Gestaltungspunkte für die Zusammenarbeit, zum Teil mit kurzen Erläuterungen. Abschließend wird anhand der Darstellung und Reflexion einer beispielhaften Praxissituation deutlich, wie die ZmE gestaltet werden kann.

Die Entwicklung eines Konzepts für die ZmE sollte immer zielgruppen- und einrichtungsspezifisch erfolgen, da ein Gelingen, neben der Ausgestaltung und Umsetzung des Konzepts durch die Fachkräfte, immer auch von der Passgenauigkeit der Angebote an die Bedürfnisse der Familien im Sozialraum abhängt.⁴⁵ Unter diesen Gesichtspunkten würde ein allgemeines Theoriemodell wenig Sinn ergeben. Unabhängig von Einrichtung und Sozialraum ist jedoch die Grundhaltung mit denen Eltern begegnet werden sollte. Deshalb wird zu Beginn dieses Unterkapitels ein allgemeines Leitbild für die ZmE beschrieben, welches vielleicht trägerabhängig in wenigen Punkten angepasst werden muss, grundsätzlich aber prinzipiell das Miteinander in jeder KITA prägen sollte.

Erfahrungsgemäß ist ein Bild vom Kind in den meisten KITA-Konzeptionen beschrieben, ein Elternbild hingegen ist nur sehr vereinzelt Bestandteil. Gleichwohl ist wie im Umgang mit den Mädchen und Jungen auch in der ZmE die Haltung, mit der Müttern und Vätern begegnet wird, die entscheidende Komponente. Eine Beschreibung dieser in der Konzeption garantiert nicht, dass sie auch umgesetzt wird. Eine theoretische und reflektierte Auseinandersetzung mit der Haltung hilft jedoch, diese zu internalisieren, sich ihre Bedeutung bewusst zu machen und somit in der Profession auch leben zu können.⁴⁶

⁴⁵ An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Bedarfsanalyse und die Einbeziehung der Eltern bei der Entwicklung beziehungsweise Überarbeitung eines Konzepts von großer Bedeutung sind.

⁴⁶ Götz Werner beschreibt diesen Aspekt mit folgendem Zitat: „Die Treppe muss von oben gefegt werden“. Damit Dinge gelingen können, müssen sie, seiner Meinung nach, als erstes gedacht werden. Erst was gedacht und bedacht wird, kann dann gewollt und am Ende auch erfolgreich getan werden (Werner 2011, 6min (DVD)).

4.2.1 Entwurf eines Leitbildes

Im Folgenden wird ein Leitbild für eine KITA-Konzeption entwickelt, wobei einige Aspekte aufgrund der Themensetzung in dieser Arbeit nur erwähnt, andere hingegen umfassend beschrieben werden.

Unser Leitbild

Jeder Mensch hat eine Würde und damit das Recht auf bedingungslose Achtung und Anerkennung seiner Person. Er hat das Recht, sich nach seinen Möglichkeiten zu entwickeln und sein Leben zu gestalten. Neben dem Streben nach Selbstbestimmung hat der Mensch auch die Kraft und die Potentiale, Herausforderungen konstruktiv zu begegnen und Verantwortung für sein Leben zu übernehmen. Um mit bestimmten Situationen umgehen zu können, sie zu bewältigen, muss er zum Teil noch Fähigkeiten entwickeln, weswegen jeder ebenso das Recht auf Schutz und Unterstützung hat.

Unser Bild vom Kind

...

Unser Bild von Eltern

Für uns sind Eltern die Experten ihrer Kinder und grundlegend kompetent im Bezug auf Erziehung. Wir orientieren uns an ihren Stärken und Ressourcen, ohne sie bei Herausforderungen, für deren Bewältigung sie Unterstützung benötigen, alleine zu lassen.

Für uns bedeutet Verschiedenheit Reichtum und Entlastung. Wir achten und beachten jede Familie mit ihren unterschiedlichen Kulturen und wollen diese in unseren gemeinsamen Alltag miteinbeziehen. So wie jedes Kind heißen wir auch alle Eltern willkommen.

Mütter und Väter sind mit ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und Stärken interessant und wichtig für unsere Arbeit in der Einrichtung. Um den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag adäquat zu erfüllen, ist es für uns als pädagogische Fachkräfte unverzichtbar mit ihnen gelingend zusammen zu arbeiten. Dabei versuchen wir die elterlichen Bedürfnisse und Vorstellungen zu verstehen und unter Berücksichtigung unserer Grundsätze in die tägliche Arbeit zu integrieren. Unterschiedliche Sichtweisen sind anregend und durch die Auseinandersetzung mit ihnen kann Weiterentwicklung geschehen. In dieser Einrichtung werden sie gehört, akzeptiert und können nebeneinander bestehen bleiben, solange sie nicht dem Wohle und den Interessen des Kindes und der KITA widersprechen. Bei Differenzen bezüglich Erwartungen an den jeweils anderen

suchen wir ein gemeinsames Gespräch, um einen grundlegenden Konsens zu finden, der für beide Seiten tragbar ist und den Pflichten der Erwachsenen gegenüber dem Kind gerecht wird.

Durch das Transparentmachen unserer Arbeit wollen wir Mütter und Väter darin unterstützen, Vertrauen in unsere fachlichen Kompetenzen zu entwickeln.

Wir streben ein konstruktives Miteinander an, in dem beide Seiten voneinander profitieren können. Dies ist für die Entwicklung der Kinder am förderlichsten und wirkt sich positiv auf das Leben und die Atmosphäre in der KITA aus.

Das Selbstverständnis der Erzieherin

...

4.2.2 Verschiedene Möglichkeiten und Formen der Gestaltung in der Zusammenarbeit mit Eltern

Auf der Grundlage eines solchen Leitbildes kann die Zusammenarbeit durch unterschiedliche Formen und Angebote geprägt sein. Im Folgenden wird eine große Auswahl genannt und zum Teil eine mögliche Ausgestaltung der Vorgehensweise kurz beschrieben. Betont werden soll hier noch einmal, dass es nicht ausschlaggebend ist, wie viele Formen und Angebote der Zusammenarbeit in einer Einrichtung umgesetzt werden. Das Entscheidende ist nicht höchst mögliche Quantität, sondern die Adäquatheit der Angebote und die Qualität der Umsetzung.

Auch wenn sie, aufgrund der gewählten Vorgehensweise innerhalb dieser Arbeit, nur wenig konkret dargestellt werden können, werden die Ziele der ZmE zu Beginn kurz genannt.

Im Allgemeinen ist immer die individuelle und optimale Förderung jedes Kindes Ziel der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wird dies erreicht, haben Erzieherinnen den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der KITA erfüllt. Die Stärkung der Elternkompetenz als Aufgabe der KITA rückt aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen immer mehr in den Vordergrund. Sie sollte aber aktuell, unter den bestehenden Bedingungen, nicht als generelles Ziel der ZmE ausgerufen werden, da jede Einrichtung selbst entscheiden muss, inwieweit sie sich dieser Aufgabe stellen will beziehungsweise kann.

Die ersten Kontakte zwischen den Beteiligten entstehen, wenn Eltern sich an eine Kindertagesstätte wenden, um Näheres über diese zu erfahren. Bei diesem Aufeinandertreffen können, um erste Einblicke in die Arbeit zu ermöglichen, die Einrichtung gezeigt und konzeptionelle Grundsätze vorgestellt werden. Entscheiden sich die Eltern für die KITA, folgt meist ein Anmeldegespräch. In diesem kann den Eltern dann die Konzeption und das

Eingewöhnungsmodell ausführlich vorgestellt und die Erziehungsziele und -schwerpunkte verdeutlicht werden. Darüber hinaus sollten die Eltern dazu angeregt werden von der bisherigen Entwicklung ihres Kindes, seinen besonderen Bedürfnissen und der Umgebung, in der es aufwächst, zu berichten (vgl. Textor 2000, S. 22). Es bietet sich an, auch die Thematik der Zusammenarbeit im Anmeldegespräch aufzugreifen. Die Leiterin könnte die Bedeutung, die Sicht und das allgemeine Vorgehen der Fachkräfte diesbezüglich darstellen und anschließend den Eltern die Möglichkeit geben, zu diesen Aspekten Position zu beziehen. Mütter und Väter sollten ihre eigenen Vorstellungen von Zusammenarbeit kundtun, damit anschließend gemeinsam ein Weg zur Gestaltung der Zusammenarbeit gesucht werden kann, der die Grundsätze der KITA beinhaltet und gleichzeitig die Gedanken und Ideen der Eltern berücksichtigt.

Ganz nach dem Leitgedanken: „Für den ersten Eindruck gibt es keine zweite Chance“, ist es immens wichtig, den Eltern von Beginn an mit der in Kapitel 4.1 beschriebenen Haltung zu begegnen. Die Erwartungen der meisten Mütter und Väter, sowie ihre Haltung gegenüber der KITA und den Erzieherinnen werden gerade in dieser ersten Zeit bis hin zum Ende der Eingewöhnungsphase stark geprägt.

Bei einer gleichzeitigen Aufnahme mehrerer neuer Mädchen und Jungen kann durch einen Orientierungsabend, an dem die Räumlichkeiten gezeigt und allgemeine Dinge zur pädagogischen Arbeit und zum Tagesablauf erklärt werden, viel Zeit gespart werden. Im individuellen Anmeldegespräch haben Fachkräfte und Eltern dann ausreichend Raum, um sich über das jeweilige Kind und die individuellen Vorstellungen der Zusammenarbeit auszutauschen. Vorbesuche der Kinder mit ihren Eltern in der KITA beziehungsweise der zukünftigen Gruppe ermöglichen ebenfalls einen Einblick in den Tagesablauf und die Arbeitsweise in der Einrichtung. Dabei können die Mädchen und Jungen aktiv oder auch nur beobachtend am Geschehen teilnehmen. Bei diesen Besuchen haben die Erzieherinnen, Eltern und Kinder die Möglichkeit sich gegenseitig kennen zu lernen. Anschließend kann den Familien die Möglichkeit gegeben werden, selbst die Bezugserzieherin auszuwählen.⁴⁷ Hausbesuche vor der Aufnahme eines Kindes können sinnvoll sein. Es gibt Eltern denen es leichter fällt auf „eigenem Terrain“ über ihr Kind, seine Entwicklung und eigene Vorstellungen und Erwartungen zu reden. Gleichzeitig erfährt die Erzieherin direkt, wie und unter welchen Bedingungen die Familie zu Hause lebt. Viele Eltern und Kinder freuen sich über einen solchen Besuch, trotzdem sollte in jedem einzelnen Fall gut geprüft werden, ob er angebracht und gewünscht ist. Hausbesuche können gerade zu Beginn einer

⁴⁷ Dieses Vorgehen hat sicherlich seine Grenzen, weil immer auch geschaut werden muss, welche Erzieherin gerade Kapazitäten frei hat. Die Vorteile sind allerdings deutlich sichtbar: Sympathien zwischen Menschen sind förderlich für die Zusammenarbeit. Finden sich Bezugserzieherin, Kind und Eltern auf dieser Grundlage, kann es für die Entwicklung der Zusammenarbeit nur förderlich sein.

Zusammenarbeit, auch als Eingriff in die Privatsphäre wahrgenommen werden und es kann zu Unterbrechungen und Ablenkungen kommen, welche die Erzieherin nicht beeinflussen kann. Das Gespräch kann lockerer werden als von der Fachkraft geplant, so dass bestimmte Themen eventuell nicht in der gewünschten Tiefe und Ernsthaftigkeit besprochen werden können. Ebenso kann es sein, dass sich die Erzieherin in der Wohnung unwohl fühlt, was ebenfalls zu Verunsicherung führen kann (vgl. Beier 2010, S. 38).

Telefonkontakte mit Eltern, gerade wenn diese selten selbst in die KITA kommen, sollten von Beginn an als Normalität eingeführt werden. Der Beigeschmack von „Problemgesprächen“, wie es z.B. in vielen Schulen heute noch der Fall ist, wenn Eltern zum Gespräch gebeten werden, kann so gar nicht erst entstehen (vgl. Textor 200, S. 22ff).

Die Zusammenarbeit bei der Eingewöhnung ist in allen KITAS und bei der Aufnahme jeder Familie notwendig. Um eine gemeinsame Basis zu schaffen, besprechen Erzieherinnen im Voraus mit den Eltern die Bedeutung der Eingewöhnung für alle Beteiligten und den genauen Ablauf. Es gibt verschiedene Modelle, um diese Phase zu gestalten, alle beinhalten jedoch, dass die Mädchen und Jungen am Anfang gemeinsam mit ihren Eltern in die Einrichtung kommen. Dies geschieht, weil ein Gefühl der Sicherheit und ausreichend Zeit wichtige Komponenten für den Aufbau neuer und sicherer Bindungen sind.

Das Elterncafé ist ein Angebot an Mütter und Väter, das sehr vielfältig gestaltet werden kann. Es kann täglich, wöchentlich oder zu bestimmten Anlässen betrieben, durch Erzieherinnen oder auch durch Eltern begleitet werden und bietet dabei viele Möglichkeiten der Nutzung. Beispielsweise haben Eltern bei fortschreitender Eingewöhnung ihres Kindes die Möglichkeit das Café als Aufenthaltsraum in der KITA zu nutzen, sie können dort mit anderen Eltern in Kontakt kommen, Erfahrungen austauschen oder Fachzeitschriften lesen. Auch haben Mütter und Väter einen Ort, an dem sie sich ausruhen und erholen oder auf ihr Kind warten können, wenn es seine Tätigkeit erst noch beenden will. Kann solch ein Elterncafé nicht realisiert werden, ist es sinnvoll einen Aufenthaltsraum beziehungsweise eine Elternecke in der KITA zu schaffen (vgl. ebd. S. 23).

Die Existenz und Nutzung einer Elternbibliothek, in der Zeitschriften, Broschüren, Fachliteratur und andere empfehlenswerte Medien vorhanden sind, kann die Kompetenzen der Eltern und ihre Vorstellungen von Erziehung beeinflussen und prägen. Ergänzt werden kann solch eine Bibliothek durch ebenfalls ausleihbare Materialien für Kinder. Auch hier gilt, ebenso wie beim Elterncafé, bei Elterngesprächskreisen oder Elterngruppen, die in KITAS angeboten werden können: die Hauptverantwortung muss nicht bei einer Fachkraft liegen. Engagierte und interessierte Eltern können diese Angebote ebenfalls leiten. Erzieherinnen sollten sich in diesem Fall allerdings dafür verantwortlich fühlen, in gewissen Zeitabständen die Fachliteratur auf ihre Aktualität hin zu

überprüfen oder den Gesprächskreis eventuell mit einem bestimmten Thema zu bereichern. Ein weiteres Angebot kann die Realisierung von Elternkursen anerkannter Träger innerhalb der KITA sein. Inwieweit diese von den Erzieherinnen der Einrichtung selbst durchgeführt werden können, ist von ihren Qualifizierungen abhängig (vgl. Thiersch 2006, S. 94).

Der Elternabend ist eine schon sehr lange existierende Form der Zusammenarbeit. Es gibt verschiedene Varianten der Umsetzung, immer auch abhängig vom Ziel. Nach einer Überarbeitung des Konzepts z.B. kann dieses auf einem Elternabend anschaulich dargelegt und die Umsetzung verdeutlicht werden. Damit Eltern ein Konzept mittragen, müssen sie von diesem überzeugt sein, weswegen eine solche Darstellung während des Elternabends sehr wichtig sein kann. Auch zur Wahl des Elternrats, zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Übermittlung von allgemeinen Informationen wird ein solches Treffen genutzt. Darüber hinaus gibt es thematische Abende, an denen für die Mütter und Väter aktuelle Angelegenheiten, wie z.B. der Übergang zur Schule, besprochen werden, aber auch Thematiken, die für die Erzieherinnen gegenwärtig eine Rolle spielen. Solche thematischen Veranstaltungen führen indirekt zur Stärkung der Elternkompetenz (vgl. ebd. S. 94).

Tür- und Angelgespräche, als eine weitere Form der ZmE, finden täglich statt und tragen auch zum Beziehungsaufbau bei. Sie ermöglichen den Austausch vieler Informationen zum Vorteil und besseren Verständnis beider Seiten. Informationsvermittlung geschieht jedoch nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich, etwa über Elternbriefe, Aushänge, Wochenpläne beziehungsweise Tages- und Wochenberichte, Informationshefte oder die Homepage der KITA (vgl. Textor 2000, S. 26/34/59).

In Entwicklungsgesprächen, zum Teil wird auch der Begriff „Termingespräche“ verwendet, steht das jeweilige Kind im Vordergrund. Die Bezugserzieherin und die Eltern reflektieren gemeinsam die Entwicklung des Kindes, besprechen aktuelle Bedürfnisse und gemeinsame Erziehungsziele und -methoden. Grundlage dafür sind auf der einen Seite die Beobachtungen und Dokumentationen der in den KITAS Tätigen und auf der anderen Seite möglicherweise ein Fragebogen, der den Eltern zur Vorbereitung auf das Gespräch mitgegeben werden kann. Die Mädchen und Jungen können zu dem Teil der Unterhaltung, wenn das Portfolio angeschaut wird, eingeladen werden. Oftmals präsentieren sie stolz ihre Bildungs- und Lerngeschichten. Diese werden vordergründig von den Erzieherinnen verfasst, aber auch gemeinsam mit den Eltern kann an den Bildungsdokumentationen gearbeitet werden. Beispielsweise können Mütter oder Väter Situationen von zuhause schildern oder auch selbst eine Lerngeschichte zu einer Beobachtung verfassen (vgl. Thiersch 2006, S. 93). Fragen der Mütter und Väter oder auch der pädagogischen Fachkräfte können bei diesen Gesprächen ebenso wie die weitere Zusammenarbeit thematisiert

werden. Entwicklungsgespräche werden von Anfang an regelmäßig und mit allen Eltern geführt (vgl. ebd. S. 28). Die Elternsprechstunde ist ein zeitlich begrenztes Angebot und ermöglicht Gespräche, die von der Dauer und Intensität zwischen Tür- und Angel- und Entwicklungsgesprächen liegen. Die Leiterin oder auch eine Erzieherin stehen den Eltern zu vorher festgelegten Zeiten für eine Konversation zur Verfügung (vgl. ebd. S. 50).

Einblicke in den KITA-Alltag können Müttern und Vätern auf unterschiedliche Weisen ermöglicht werden. Durch Hospitationen beispielsweise, die mehrere Stunden oder auch den ganzen Tag andauern können, haben Eltern die Gelegenheit beobachtend oder auch aktiv teilnehmend ihr Kind in der Einrichtung zu erleben. Sie nehmen gegebenenfalls Anregungen für Spielmöglichkeiten und Erziehungsverhalten im häuslichen Bereich mit und können Erzieherinnen in ihrem Tun beobachten. Die Professionellen sorgen unter anderem auf diesem Weg für Transparenz in ihrer Arbeit. Wichtig bei dieser Form der Zusammenarbeit ist, dass im KITA-Team Konsens bezüglich des Angebots der Hospitation besteht. Eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema, das gemeinsame Aufstellen von Regeln und das Besprechen dieser mit Eltern und Kindern sind konstitutive Bedingungen für das Gelingen. Durch elterliche Begleitung bei Ausflügen mit Kindergruppen der Einrichtung unterstützen Mütter und Väter nicht nur die pädagogischen Fachkräfte, sondern ermöglichen diese Angebote für die Mädchen und Jungen oftmals erst und können sich wiederum gleichzeitig ein Bild von der methodischen Arbeit der Erzieherinnen machen. Ein Ausflug am Wochenende mit den Familien der KITA erleichtert das Kennenlernen der Eltern untereinander und gibt den Fachkräften die Gelegenheit für Beobachtungen und informelle Gespräche mit den Eltern, da die Aufsichtspflicht bei den Erziehungsberechtigten bleibt. Solch ein Angebot bietet sich besonders an, wenn viele neue Familien in die KITA aufgenommen werden, weil durch gemeinsame Erlebnisse tragfähige Beziehungen entstehen. Es erfordert allerdings auch großes freiwilliges Engagement über die Arbeitszeit hinaus. Wird es zu einem jährlichen Ritual, kann zumindest die Planung und Organisation an „alte“ Eltern der Einrichtung abgegeben werden. Gemeinsame Feste und Feiern mit Eltern und Kindern sind Bestandteil der Zusammenarbeit, ebenso wie gemeinsame Aktionstage, an denen beispielsweise Renovierungsarbeiten oder Neubeziehungsweise Umgestaltungen der Außenflächen der KITA angegangen werden. Auch hier entstehen oftmals mehr als die am Ende des Tages sichtbaren Ergebnisse. Elternmitarbeit und -mitwirkung über die allgemeinen Aktionen hinaus kann verschiedenste Formen annehmen. Wird an den Stärken, Berufen und Interessen der Mütter und Väter angesetzt, engagieren sich diese häufig gerne im KITA-Alltag (vgl. Textor 2000, S. 26ff). Sie laden z.B. die Mädchen und Jungen zu ihrem Arbeitsplatz ein und nehmen sich Zeit, ihnen dort Dinge zu zeigen und zu erklären, bringen Bildungsanregungen mit in die KITA, wirken an der Erstellung einer Kindergartenzeitung mit und

gestalten Ausflüge und Angebote.⁴⁸ Damit unterstützen sie die Arbeit der Erzieherinnen und bringen gleichzeitig, und dies ist vielleicht noch viel wichtiger, eine Vielfalt in den KITA-Alltag, die den Facettenreichtum der großen Alltagswelt im Kleinen abbildet. Damit Eltern in dieser Art und Weise partizipieren können, ist es notwendig die institutionellen Grenzen für Mütter und Väter so durchlässig wie möglich zu gestalten und die KITA zu einem Lebensraum für Kinder, Fachkräfte und Eltern zu machen (vgl. Thiersch 2006, S. 94).

Das Recht der Eltern auf Mitbestimmung ist ein Aspekt, der sich in der Zusammenarbeit mit ihnen merklich widerspiegeln sollte. Sie sollten an der Erstellung beziehungsweise Überarbeitung der Konzeption, an der Jahresplanung, an der Gestaltung von Wochenplänen oder auch an der Evaluation der Arbeit beteiligt werden. Der Elternrat kann ebenso die Funktion der Vertretung der KITA in der Öffentlichkeit übernehmen (vgl. Textor 2000, S. 33).

Um die Bedeutung des in Kapitel 3 beschriebenen kommunikativen Handlungswissens und der in Kapitel 4 dargestellten Haltung für die Arbeit der Pädagoginnen in KITAs noch klarer hervorzuheben, folgt auf diese allgemeine Darstellung möglicher Gestaltungspunkte in der ZmE eine detaillierte und beispielhafte Auseinandersetzung mit einer in der Praxis gemachten Erfahrung.

4.2.3 Praxisbeispiel

Die nachfolgende Situationsbeschreibung wird durch Reflexions- und Reaktionsschilderungen, wie sie unter Anwendung der entscheidenden Kompetenzen abgelaufen ist beziehungsweise ablaufen könnte, ergänzt. Da die eigene direkt erfahrene Begegnung mit den Eltern des folgenden Beispiels in dem absolvierten Praktikum sehr begrenzt war, wird diese durch gemachte Beobachtungen und Erkenntnissen aus dem Austausch mit der Erzieherin vervollständigt.

Im Beispiel geht es um ein Mädchen und meine erste direkte Begegnung mit ihrem Vater, Herrn Beck.⁴⁹ Sophie ist 1,2 Jahre und seit ca. drei Monaten in der Krippe. Ihre Eingewöhnung verlief gut, sie hat, soweit für mich beobachtbar, eine sichere Bindung zu ihrer Bezugserzieherin aufgebaut. An neue Menschen in der KITA, wie z.B. mich als Praktikantin, muss sie sich erst gewöhnen. Auf meinen ersten Versuch hin sich ihr zu nähern, fängt sie an zu weinen und macht deutlich, dass sie diejenige ist, die entscheidet, wann sie soweit ist, sich mit mir auseinander zu setzen. Nach etwa zwei Wochen entsteht langsam eine Beziehung zwischen uns, was für mich an verschiedenen

⁴⁸ Diese Anregungen für die praktische ZmE stammen aus Erfahrungen während der Praktika und aus den Interviews der Forschungshausarbeit (vgl. Int.2/Z42ff, zit. nach Stefan 2011, S. 47f).

⁴⁹ Um die Anonymität der Personen zu gewährleisten sind alle Namen in diesem Kapitel geändert worden, aus gleichem Grund erfolgt keine Angabe zu der Einrichtung aus dem das Beispiel stammt.

Situationen deutlich wird: Sophie kommt mit einem Buch auf mich zu und möchte, dass wir es gemeinsam anschauen, sie lässt sich nun auch von mir Jacke und Schuhe anziehen, wenn es nach draußen geht und nach dem Schlafen krabbelt sie auf meinen Schoß, wenn alle anderen anwesenden Erzieherinnen „besetzt“ sind. Nach gut zweieinhalb Wochen lässt sie sich auch von mir beruhigen und trösten, wenn ihre Bezugserzieherin gerade nicht zur Verfügung steht. In dieser dritten Woche meines Praktikums gehe ich mit Sophie nach der Kaffeemahlzeit zum Waschen in das Bad, nach dem Hände abtrocknen möchte sie auf meinen Arm. Ich nehme sie hoch, als ihr Vater kommt, um sie abzuholen. Er sieht uns durch die Tür und kommt ins Bad. Ich begrüße ihn und will Sophie in seine ausgestreckten Arme übergeben, sie jedoch klammert sich an mir fest, dreht sich von ihm weg und fängt an zu weinen. Ich fühle mich in der Situation sehr unwohl, weil ich nicht weiß was ich sagen beziehungsweise machen soll. Auch nehme ich in der Mimik des Vaters etwas wahr, dass ich als Enttäuschung, Traurigkeit oder Unwohlsein in der Situation interpretieren würde. Glücklicherweise hat Sophies Bezugserzieherin die Situation beobachtet und kommt mir zur Hilfe. Sie begrüßt Herrn Beck, streichelt Sophie und bietet ihr an auf ihren Arm zu wechseln, was sie auch annimmt. Die Erzieherin sagt, dass Sophie nach dem Mittagsschlaf in letzter Zeit immer ein bisschen anhänglich ist, gerne noch in der KITA spielen möchte und ein bisschen Zeit benötigt, um sich auf Veränderungen, wie z.B. die Abholsituation, einzustellen. Sie geht mit Sophie und ihrem Vater, nachdem ich mich von beiden verabschiedet habe, in den Flur, wo dieser dann nach und nach das Anziehen Sophies von der Erzieherin übernimmt.

In der Reflexion der Situation überlege ich, warum ich mich so unwohl gefühlt habe. Sophie hat sich anscheinend an mich gewöhnt und fühlt sich wohl bei mir; dies wird durch ihr Verhalten deutlich und sollte mich eigentlich freuen. In anderen Situationen hätte ich mich und mein Vorgehen durch ihr Verhalten wahrscheinlich bestätigt gefühlt. In dieser Abholsituation war es für mich schwierig, dass sie meiner und wahrscheinlich auch der allgemeinen Erwartung, dass Kinder sich über das Erscheinen der Eltern freuen, durch ihre Verhaltensweise unverkennbar widersprochen hat. Die Wahrnehmung, dass dies auch Herrn Beck nahe geht, trug darüber hinaus zu meinem Unbehagen bei.

Offensichtlich ist, dass ich mich in so einer Situation nicht nicht verhalten kann, selbst wenn ich mich verbal nicht äußere, drücke ich durch meine Körpersprache, meine Mimik, meinen Umgang mit der Situation, etwas aus. Ferner muss ich in so einer Situation spätestens im beruflichen Alltag bewusster reagieren, weil nicht davon auszugehen ist, dass mir immer jemand zur Hilfe kommt. Ein kompetentes und professionelles Vorgehen wäre, die Sache zu reflektieren und eine Handlungsstrategie zu entwickeln, um in einer ähnlichen Situation anders reagieren zu können.

Im späteren Gespräch berichtet mir die Erzieherin, dass sich Sophie in Abholsituationen mit dem Vater regelmäßig so verhält. Das führt bei mir einerseits zur Beruhigung, weil deutlich wird, dass nicht ich in der Rolle der Praktikantin diese Reaktion hervorgerufen habe und andererseits stellt sich mir, wie auch der Fachkraft die Frage, warum Sophie solch ein Verhalten zeigt. Ist der Grund tatsächlich die Anhänglichkeit nach dem Mittagsschlaf und wenn dies eine Erklärung ist, warum verhält sich Sophie nur so, wenn ihr Vater sie abholen kommt?

Jedes Verhalten ergibt Sinn, wenn der Kontext bekannt ist. Um gemeinsam Handlungsstrategien für den Umgang mit diesen Situationen zu entwickeln, wäre es demnach hilfreich, den Hintergrund ihrer Verhaltensweise zu verstehen. Im Gespräch mit ihrer Bezugserzieherin erfrage ich, wer die Eingewöhnung mit begleitet hat. Meine Vermutung war, dass durch die Mitgestaltung des Übergangs durch die Mutter Sophie für sich noch keine verständliche Erklärung für das Auftauchen des Vaters in der KITA gefunden hat. Dass es einfach zwei Aspekte sind – Vater und KITA – die für sie noch nicht zusammengehören und deswegen solch eine Reaktion auslösen. Die Aussage, dass Herr Beck die Eingewöhnung begleitet hat, widerlegt einerseits meine vermutete Erklärung, andererseits ist der Ansatz der Erzieherin, dass gerade dies ein Grund für Sophies Verhalten gegenüber ihrem Vater sein könnte, eine für mich denkbare Erläuterung. Selbst bei einer gelungenen Eingewöhnung kann der Übergang von der Familie in die Krippe ein großer, einschneidender Schritt für einen so jungen Menschen sein. Der Vater als Begleitperson bei diesem ersten Abnabelungsprozess, der diesen unterstützt und daran mitarbeitet, kann für das Kind zu einer Art Symbol für diese Trennung werden. Die Erzieherin berichtet, dass sie dieses Verhalten gegenüber den an der Eingewöhnung beteiligten Personen schon häufiger, auch bei anderen Kindern wahrgenommen hat. Wir sind uns einig, dass dies eine mögliche Erklärung für Sophies Verhalten ist, absolute Sicherheit gibt es in solchen Situationen aber grundsätzlich nicht. Mit diesen Überlegungen oder auch ohne eigene Begründungsmöglichkeiten gefunden zu haben, wäre ein nächster Schritt ein Gespräch mit den Eltern, Vater und/ oder Mutter, zu suchen. Die Zusammenarbeit mit dem Vater während der Eingewöhnung schildert die Erzieherin als sehr eng und angenehm. Es wurde viel miteinander gesprochen, so dass eine Grundlage für gegenseitiges Vertrauen entstehen konnte. Mit diesem Hintergrund wäre es denkbar, als Erzieherin den Vater beim erneuten Auftreten einer solchen Situation anzusprechen, nachzufragen, ob er einen Augenblick Zeit hätte, um sich über Sophies Verhalten in der Abholsituation, mögliche Hintergründe und Reaktionsmöglichkeiten der Erwachsenen auszutauschen. Angenommen Herr Beck hat Zeit, willigt in ein Gespräch ein und seine Tochter beschäftigt sich solange in der Gruppe,

könnte ein Dialog unter Beachtung der in Kapitel 3 und 4 geschilderten Inhalte wie folgt verlaufen:⁵⁰

Erzieherin: Herr Beck, schön, dass wir kurz miteinander sprechen können. Ich habe Sophies Verhalten, wenn Sie sie abholen kommen, nun schon öfter beobachten können und habe für mich nach Erklärungs- und Verhaltensmöglichkeiten gesucht. Ich weiß nicht so richtig, wie ich mich verhalten soll, auch weil die Situation bei mir starke Gefühle auslöst. Ich bin ein wenig besorgt und fühle mich... ja, vielleicht ratlos, weil ich nicht weiß, wie ich reagieren soll. Ich nehme wahr, dass es Sophie nicht gut geht in der Situation und ich spüre auch, dass Ihnen Sophies Verhalten sehr nahe geht. Wie geht es Ihnen mit der Situation?

Herr Beck: Ja, Sie haben Recht. Ich fühle mich irgendwie zurückgewiesen, wenn Sophie so abweisend reagiert, wenn ich sie abholen möchte. Es ist sehr schwierig für mich damit umzugehen. Auf der einen Seite freue ich mich, dass sie in Ihnen einen sicheren Halt hier in der Einrichtung gefunden hat, dass es ihr hier gut geht und auf der anderen Seite verstehe ich einfach nicht, warum sie so auf mich reagiert. Ich habe keine Erklärung dafür, weil ich versuche, für sie alles so angenehm wie möglich zu gestalten und dann trotzdem so abgelehnt zu werden ist schon hart.

Erzieherin: Sie wissen nicht so richtig, was sie noch machen sollen, sind traurig, enttäuscht, vielleicht auch ein Stück weit verzweifelt, weil Sie sich große Mühe geben alles optimal für ihre Tochter zu gestalten und Sophie trotzdem so reagiert. (aktives Zuhören, Spiegeln)

Herr Beck: Ja, ich weiß nicht, wie ich mich anders verhalten soll. Es trifft mich sehr, wenn sie immer anfängt zu weinen, wenn ich komme. Ich möchte ja auch, dass es ihr gut geht.

Erzieherin: Sie sind besorgt um Sophie und würden sich freuen, wenn sie einfach freudig reagiert, wenn sie Sie in die KITA kommen sieht. (aktives Zuhören, Spiegeln)

Herr Beck: Ja, genau. Wenn meine Frau sie abholt, ist ja auch alles in Ordnung. Wenn ich ehrlich bin, mache ich mir auch langsam schon Gedanken was Sie, die anderen Erzieherinnen und Eltern denken, wenn sie die Szene jedes Mal mitkriegen.

Erzieherin: Ich habe Sie als sehr liebevoll und achtsam im Umgang mit ihrer Tochter in der Eingewöhnung wahrgenommen. (Spiegeln) Ihre Erwartung, dass Sophie nicht abweisend reagiert, wenn Sie kommen, ist für mich sehr gut nachzuvollziehen. Ich

⁵⁰ An einigen Stellen dieses Dialogs wird in Klammern auf die theoretischen Inhalte vorheriger Kapitel verwiesen, um den Zusammenhang noch transparenter zu machen.

denke, alle Eltern haben die Erwartung, dass sich ihre Kinder freuen, wenn die Eltern kommen, um sie abzuholen.

Herr Beck: Ja, ich würde mich sehr freuen, wenn Sophie freudig auf mich zugerannt kommen würde, wenn ich sie am Nachmittag abhole. Ich war so froh, dass das mit der Eingewöhnung so gut geklappt hat, auch wenn diese lange gedauert hat. Ich frage mich manchmal, ob ich der Einzige bin, dem es so geht und was ich eigentlich falsch mache.

Erzieherin: Ich habe so oder zumindest so ähnliche Reaktionen schon öfter bei Kindern erlebt und nach Erklärungsmöglichkeiten gesucht. (Sachinformation) Ich vermute, dass Kinder, die auf den Elternteil der sie bei der Eingewöhnung begleitet hat, so reagieren, diesen ein Stückweit für den Abnabelungsprozess verantwortlich machen. Auch bei guter Eingewöhnung, wie es bei Sophie, auch aus meiner Sicht der Fall war, ist der Übergang in die Krippe ein einschneidendes Erlebnis. Vielleicht sind Sie für Sophie zu einer Art Symbol für diesen Prozess geworden. (Reframing)

Herr Beck: Das beruhigt mich erstmal, dass ich nicht der Einzige bin, dem das so geht. Und ihre Vermutung... ich frage mich, warum sie dann in der Eingewöhnung noch nicht so reagiert hat. Da bin ich ja auch am Ende dann gegangen und nach einiger Zeit wiedergekommen. Da hat sie ja auch nicht mit Weinen reagiert.

Erzieherin: In der Eingewöhnungszeit hat Sophie immer freudig reagiert, wenn Sie wieder gekommen sind. Sie wusste, dass Sie dann mit ihr, wenn auch nur für einige Zeit, in der Einrichtung bleiben und auch wenn Sie nicht direkt mit ihr spielen, zumindest da sind. Das war sehr wichtig für sie. Vielleicht hat Sophie erst nach und nach erkannt, dass sie jetzt regelmäßig ohne Sie in die Einrichtung kommt und nicht mehr soviel Zeit wie früher mit Mama und Papa verbringen kann. Aber wie gesagt, das kann eine Erklärung sein, es kann aber auch ganz was anderes dahinter stecken.

Ich habe schon überlegt, ob sich in unserem System KITA etwas verändert hat und das zu Sophies Verhalten führen könnte. Sie können sich so ein System wie ein Mobile vorstellen, wenn eine Figur bewegt wird, kommt das ganze System in Bewegung. Wenn es nun also mir z.B. nicht gut geht oder sich etwas im Tagesablauf der KITA ändert, kann das auch immer Auswirkungen auf Sophie haben, weil sie ja mit mir und dem ganzen System verbunden ist. (systemische Perspektive) Ich habe jetzt schon das zweite Eingewöhnungskind nach Sophie. Beim Ersten, wie auch jetzt beim Zweiten, habe ich nicht das Gefühl, dass sie besonders neidisch reagiert. Sie fordert sich meine Nähe in bestimmten Situationen ein, allerdings, wie ich finde, nicht übermäßig. Sie

reagiert auf meine beiden neuen Bezugskinder nicht aggressiv oder so und wenn sie sieht, dass ich „besetzt“ bin, geht sie durchaus auch zu einer anderen Erzieherin. Also ich habe das Gefühl, es geht ihr hier wirklich gut. (Sachinformation)

Herr Beck: Das beruhigt mich. Das mit dem Mobile ist gut. Ich verstehe, was Sie meinen, es muss nicht etwas direkt Sophie Betreffendes sein, das ihr Verhalten auslöst... mh, warum reagiert Sophie so auf mich?

Erzieherin: Auch die Familie ist ein System. Veränderungen innerhalb Ihrer Familie können sich ebenso auf Sophie auswirken. Manchmal können wir uns gar nicht vorstellen, dass eine kleine Veränderung in unserem Leben eine so große Wirkung auf ein anderes Mitglied des Systems hat. Wenn Sie darüber nachdenken, gibt es etwas bei Ihnen, das sich in letzter Zeit verändert hat? (systemische Perspektive, Reframing)

Herr Beck: ... Ja, beruflich! Ich bin seit ein paar Wochen mit meinem Studium fertig, habe die letzten Prüfungen erfolgreich hinter mich gebracht und bin momentan dabei, mich zusammen mit einem Kollegen selbstständig zu machen und eine eigene Arztpraxis zu eröffnen. Könnte das etwas sein, was Sophie so stark beeinflusst?

Erzieherin: Na dann erstmal noch nachträglich herzlichen Glückwunsch! Sie haben Ihr Studium erfolgreich abgeschlossen und steigen nun in das Berufsleben ein. (Paraphrasieren) Das ist bestimmt ein großer Umbruch in Ihrem Leben. Für mich war es damals eine große Umstellung, als ich nach dem Abschluss des Studiums angefangen habe in der KITA zu arbeiten. So eine Veränderung macht mit Ihnen ja sicher auch etwas. Ich kann mir gut vorstellen, dass Sophie das spürt. Vielleicht sind Sie voller Vorfreude, vielleicht auch nervös und angespannt, vielleicht sind sie zur Zeit öfter oder seltener zu Hause als früher, haben mehr oder auch weniger Zeit für Ihre Tochter?

Herr Beck: Mhh, das kann gut sein. Durch die Planung für die eigene Praxis bin ich oft im Büro, während des Studiums musste ich zwar auch viel arbeiten und lernen, aber das habe ich meist von zu Hause aus gemacht. Und während der Eingewöhnung habe ich ja sowieso sehr viel Zeit mit Sophie verbracht, als meine Frau sich erstmal wieder in ihren Job einarbeiten musste. Jetzt, seitdem ich arbeite und Sophie sich in der Einrichtung eingewöhnt hat, verteilt sich die gemeinsame Zeit natürlich anders.

Erzieherin: Es hat sich mit dem Wandel in Ihrem Leben auch für Sophie etwas verändert. (Paraphrasieren) Ihre Reaktion auf sie in den Abholsituationen kann, muss aber nicht, dadurch bedingt sein. Die Frage ist, wie wir uns in nächster Zeit in dieser Situation verhalten könnten. Sie holen Sophie eigentlich im festen Rhythmus, dienstags und donnerstags am Nachmittag ab, richtig?

Herr Beck: Ja genau. An den beiden Tagen muss meine Frau länger arbeiten und deswegen mache ich etwas eher Feierabend und hole Sophie ab. Das kann sich in Ausnahmesituationen mal ändern, aber sonst ist es das nächste Jahr erstmal so.

Erzieherin: Das ist gut, weil so ein fester Rhythmus für Sophie auch Sicherheit bedeuten kann. (Sachinformation) Haben Sie an diesen beiden Tagen am Nachmittag Zeitdruck, weil Sie, nachdem Sie Sophie abgeholt haben, noch irgendwo hin müssen?

Herr Beck: Nein, feste Termine an diesen Nachmittagen habe ich nicht. Ich versuche mir besonders an diesen beiden Tagen für Sophie Zeit zu nehmen... Ich könnte also auch einfach, ähnlich wie in der Eingewöhnung, erstmal in die Gruppe mit rein kommen, wenn ich am Nachmittag komme und gucken was Sophie so macht.

Erzieherin: Das ist eine gute Idee, wenn es Ihnen zeitlich möglich ist, könnte ich mir das sehr gut vorstellen. Sie kommen in die Gruppe, sagen kurz „Hallo“ und können sich dann einfach erstmal irgendwo hinsetzen und ihre Tochter beobachten oder, wenn sich die Möglichkeit ergibt, mit der anwesenden Erzieherin ins Gespräch kommen. Sophie kann dann in Ruhe ihre Tätigkeit beenden, selbst entscheiden, wann sie Sie begrüßen möchte und sich darauf einstellen, dass sie in nächster Zeit mit Ihnen nach Hause geht. (Zusammenfassung des Beschlusses, vierte Phase des Gesprächs)

Herr Beck: Das klingt gut, ich will es auf jeden Fall versuchen, am besten schon diese Woche. Ich werde dieses Vorgehen auch mit meiner Frau besprechen, damit sie Bescheid weiß.

Erzieherin: Ich halte es auch für eine gute Idee, die ausprobiert werden sollte. Ich werde meine Kolleginnen informieren, damit sie nicht verwundert sind, wenn Sie sie jetzt regelmäßig in der Gruppe entdecken. (Sachinformation) Wir schauen, wie Sophie mit Ihrem veränderten Verhalten umgeht und können ja dann demnächst nochmal gemeinsam darüber reflektieren. (neue Terminabsprache)

Herr Beck: Ja, so machen wir es. Da bin ich aber froh, dass wir heute dieses Gespräch führen konnten. Jetzt geht es mir schon viel besser. Vielen Dank!

Erzieherin: Ich freue mich, dass Ihnen unser Gespräch gut getan hat. Mir geht es genauso. Wenn wir zusammen über Dinge nachdenken, entstehen einfach nochmal ganz andere mögliche Erklärungen und Ideen, das ist für mich auch sehr hilfreich. (positiver Abschluss, fünfte Phase des Gesprächs)

Durch dieses Gespräch entsteht eine Handlungsstrategie für die thematisierte Situation, ebenso wird die Beziehung zwischen der Erzieherin und dem Vater gestärkt. Die Haltung und damit das

Auftreten der Erzieherin sind geprägt durch Kongruenz, Akzeptanz und Empathie.⁵¹ Selbst wenn das geänderte Verhalten von Herrn Beck nicht die gewünschte Reaktion bei Sophie auslösen sollte, hat er durch dieses Gespräch erfahren, dass er mit seinen Sorgen nicht alleine ist. Wer sich ernst genommen und verstanden fühlt, dem gelingt es eher mit seinen Gefühlen und der gesamten Situation offener umzugehen. Mut, Kraft und Geduld, seinem Kind die Zeit zu geben, die es benötigt, um mit der Situation umzugehen, auch wenn vielleicht die erste entwickelte Strategie nicht die gewünschten Folgen hat, entstehen idealerweise durch solch ein Gespräch.

Es ist, wie oben erwähnt, ein konstruiertes Gespräch, welches jedoch auf realen Fakten basiert. Da mein Praktikum nach drei Wochen beendet war, konnte ich den Umgang mit dieser Thematik nicht weiter verfolgen. Als Praktikantin hätte ich allerdings nicht die Initiative ergriffen und mit Herrn Beck dieses Gespräch geführt, weil die vertraute Verbindung zwischen Erzieherin und Vater grundlegend für das gelingende Führen eines solchen Dialogs ist. Ich habe Sophies Vater lediglich öfter beim Bringen und Holen seiner Tochter gesehen, aber nie länger mit ihm gesprochen.

Eine Alternative zu dem Gespräch mit Herrn Beck wäre eine Unterhaltung mit seiner Frau. Es ist eine große Herausforderung, bei solch einem sensiblen Thema mit dem Vater, der direkt betroffen ist, zu sprechen. Voraussetzung ist Vertrauen gegenüber dem jeweils anderen, das durch gelungene Erfahrungen in der gemeinsamen Zusammenarbeit entstanden sein kann. Ist dies nicht der Fall, kann es manchmal zielführender und auf jeden Fall erst einmal einfacher sein, mit einem nicht direkt Beteiligten (in diesem Fall die Mutter), ins Gespräch zu kommen.

Ob diese beispielhafte Konversation als Beratung – professionell oder paraprofessionell – deklariert werden kann, ist zweifelhaft. Die Freiwilligkeit des Vaters und die Nicht-Betroffenheit der Erzieherin sind allein zwei Aspekte, die zumindest in Frage gestellt werden müssen. Deutlich wird dennoch, dass kommunikatives Handlungswissen und entsprechende Kompetenzen, die vordergründig aus der Beratungsbranche stammen, für Alltagssituationen in KITAS sehr hilfreich sind. Das sensible Wahrnehmen der Gegebenheiten, der eigenen Empfindungen, der Gefühle der anderen Beteiligten, die gemeinsame Reflexion dieser Wahrnehmungen im Team, die Verknüpfung mit Fachwissen und die Anwendung dessen im Gespräch mit dem Vater, führen dazu, dass gemeinsam mögliche Lösungen für die Situation entwickelt werden können. In der professionellen Beratung gelten Ratschläge als kontraproduktiv. Bei Gesprächen mit Eltern in der KITA ist es jedoch sinnvoll, „mit denen die Rat suchen, auch konkrete Möglichkeiten der Problemlösung zu besprechen. Auch Ratschläge können sehr hilfreich sein, wenn vorher genügend Raum und Zeit war, das Problem ausführlich zu besprechen[...]“ (vgl. Bröder 2000, S.

⁵¹ Das wird in dieser schriftlichen Form allein durch die Formulierung der Fragen und Reaktionen der Erzieherin deutlich. In der Realität transportiert sie diese Haltung vor allem auch durch nonverbale Signale, durch Betonung, Körperhaltung und Mimik.

68) und der Ratsuchende dadurch die Lösungsideen mit seiner Person und Situation in Verbindung bringen kann.

Dieses konstruierte Beispiel, mit den zum Teil sehr lange durchdachten Aussagen der Erzieherin und den gewünschten Reaktionen des Vaters, ist eventuell ein Ideal und auf diese Weise in der Praxis schwer zu leisten. In der Realität muss die Erzieherin in einem Gespräch mit Eltern spontan reagieren, da sie das Verhalten und die Antworten der Mütter und Väter nicht vorher kennt. Vielleicht lassen diese sich nicht auf die Tiefe des Dialogs ein oder übertreten unbewusst Grenzen. Es kann ebenso vorkommen, dass selbst gemeinsam keine Lösungsideen entstehen oder die Konversation durch äußere Einflüsse gestört wird. Es ist völlig normal, dass in Gesprächen mit Eltern in KITAS Fehler passieren, manche Dinge nicht gelingen; bei konstruktivem Umgang mit diesen, können auch sie gewinnbringend sein.

Ziel ist dementsprechend nicht, pädagogische Situationen bis ins kleinste Detail zu planen, was aufgrund des hohen Grades an Komplexität und Mehrdeutigkeit, wie auch in Martin Bubers Aussage deutlich wird, gar nicht möglich wäre. „Jede lebendige Situation hat wie ein Neugeborenes, trotz ihrer Ähnlichkeit ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von dir, die nicht schon bereit liegen kann. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, Dich.“ (Schopp 2010, S. 5).

Folglich ist das übergeordnete Ziel vielmehr, mit der am Anfang des Kapitels beschriebenen Haltung, dem breit angelegten Fachwissen und den entsprechenden Kompetenzen, sowie reflektiertem Erfahrungswissen, als frühpädagogische Fachkraft aktuellen Herausforderungen zu begegnen und in komplexen (Interaktions-) Situationen kreativ und reflexiv adäquate Lösungsmöglichkeiten zu finden (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011 zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 18).

5. Fazit

In dieser Arbeit wird deutlich, dass die ZmE heute ein immer wichtigerer Aspekt in dem Aufgabenspektrum von Erzieherinnen wird. Bei vielen Familien besteht ein grundlegender und breit gefächelter Unterstützungsbedarf. Dieser entsteht vorwiegend aufgrund der zum Teil veränderten, gestiegenen Anforderungen und schwierigen Rahmenbedingungen unter denen Familien in Deutschland derzeit leben und nicht, weil Eltern heutzutage ihrer Aufgabe als Mutter oder Vater per se nicht gewachsen sind (vgl. Rupp/Smolka 2006, S. 193).

Erzieherinnen als wichtige Bezugspersonen des Kindes und Ansprechpartner für die Eltern, stellen eine wichtige Säule in dem Unterstützungssystem für Familien dar. Eine gelingende ZmE ist konstitutiv für die Erfüllung ihres Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags. Darüber hinaus

stehen sie heute oftmals der Aufgabe gegenüber, die Eltern durch und in der Zusammenarbeit zu stärken und „zu beraten“, ohne diese dabei zu pädagogisieren, zu entmündigen oder zu bevormunden. „Empowerment“ wird dies an entsprechenden Stellen in Fachkreisen genannt (vgl. ebd. S. 193).

Aus definitorischer Sicht ist eine endgültige wissenschaftlich exakte Beantwortung der Frage, ob die Arbeit der Pädagoginnen in KITAS zum Teil als Beratung bezeichnet werden kann, in dieser Arbeit nicht möglich. Unverkennbar jedoch wird – und das ist das Entscheidende – dass sich Kommunikations- und Reflexionskompetenzen, sowie Beratungswissen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte gewinnbringend für alle Beteiligten auswirken. Das Verfügen über die entsprechenden Kompetenzen ist förderlich für die gesamte Arbeit in KITAS. Deutlich wird das in dieser Arbeit an dem Aspekt der ZmE, aber auch für die direkte Arbeit mit den Kindern bedeuten sie Qualitätserhöhung. Eine logische Schlussfolgerung aus dieser Erkenntnis wäre, die Entwicklung dieser Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte stärker zu fokussieren und voranzutreiben. Mit der Entwicklung und Erprobung des Curriculums für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften durch Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung getan.

Erweiternd dazu wäre vorstellbar, im Ausbildungsbereich einen Masterstudiengang mit den Schwerpunkten „Zusammenarbeit mit Eltern und Institutionen, Familien-/Elternbildung“ zu konzipieren, der sich an den Bachelor der Kindheitspädagogik anschließt. Darin könnten unter anderem die Phänomenologie der Beratung und das kommunikative Handlungswissen theoretisch thematisiert, in Rollenspielen erprobt und im Anwendungsfeld Kindertagesstätte erfahren werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang nicht auf der theoretischen Ebene zu bleiben, sondern Möglichkeiten zu schaffen, in denen Kommunikations- und Reflexionskompetenzen auch praktisch erlernt und verinnerlicht werden können. Aus theoretischem Wissen und vielen praktischen Erfahrungen (die wahrscheinlich vordergründig mit Kommilitonen, aber vereinzelt vielleicht auch schon mit Eltern gemacht werden), kann sich eine ressourcenorientierte und reflektierte Haltung entwickeln. Dabei ist ausreichend Zeit ein entscheidender Faktor. An diesem Punkt könnte das Curriculum von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), welches die Auseinandersetzung der Thematik in zwei beziehungsweise vier Semesterwochenstunden über die Länge eines beziehungsweise maximal zwei Semestern innerhalb des Bachelorstudiums Kindheitspädagogik vorsieht, zu kurz greifen (vgl. S. 65). Nach tiefgründiger Auseinandersetzung mit den Themen Beratung und ZmE in Kindertagesstätten und aufgrund meiner eigenen BA/MA-Erfahrungen, komme ich zu dem Schluss, dass für die Entwicklung einer grundlegenden Haltung und entsprechender Kompetenzen, für die ZmE auf hohem Niveau mehr Zeit benötigt wird.

Auch durch eine mögliche Kompetenzerweiterung auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, können diese in KITAS in der Regel maximal paraprofessionelle Beratung leisten. Der Erzieherinnenberuf ist von seiner Profession her kein reiner Beratungsberuf. Deswegen ist es entscheidend, dass Kindheitspädagoginnen sich ihrer eigenen Grenzen bewusst sind und in Situationen, in denen die eigenen Kompetenzen überschritten werden, an andere Stellen verweisen können. Dazu müssen KITAS in ein Netzwerk, bestehend aus Ärzten, Beratungsstellen, Schulen, Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen und vieles mehr integriert sein.

Erzieherinnen müssen, genauso wenig wie Eltern, die Aufgabe der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder alleine bewältigen. Sie nehmen eine entscheidende Rolle ein, können diese aber auch in Zukunft nur erfüllen, und das wird auch an dem Aspekt der ZmE in dieser Arbeit deutlich, wenn die Rahmenbedingungen für ihre Arbeit in der Praxis stark verbessert werden.

Dies ist vordergründig Aufgabe der Bundes- und Landespolitik, welche aktuell verschiedene, zum Teil gegensätzlich Signale aussendet. Auf der einen Seite bietet sie bundesweit kostenfreie Qualifizierungsseminare zum Elternbegleiter an⁵² und unterstützt darüber hinaus die Finanzierung von Projektstellen für Fachkräfte, deren Aufgabengebiet speziell die ZmE und deren Beratung in KITAS ist.⁵³ Diese zwei Maßnahmen machen deutlich, dass Politiker offensichtlich erkannt haben, dass Erzieherinnen Unterstützung hinsichtlich dieser Thematik benötigen. Auch wurde in M-V in diesem Jahr der Erzieher-Kind-Schlüssel im KITA-Bereich von 1:18 auf 1:17 gesenkt, was immer noch viel zu hoch, aber zumindest ein Schritt in die richtige Richtung ist. Auf der anderen Seite wird die Ausbildungszeit von Erzieherinnen gekürzt und Tagespflegepersonen, die einzig einen 160 Stunden Kurs als Qualifizierung für ihren Beruf benötigen, befürwortet und gefördert (vgl. BMFSFJ 2010, S.24 (Internetquelle)).

Offensichtlich ist, dass viele neue „Fachkräfte“ benötigt werden, da einerseits eine große Zahl Erzieherinnen in den nächsten Jahren das Rentenalter erreicht und andererseits, um den angestrebten Krippenplatzausbau bis August 2013 auch personell abdecken zu können. An dieser Stelle muss die Frage erlaubt sein, ob es zielführend ist, bei dem Versuch die Quantitätsansprüche zu erfüllen die Qualität zu vernachlässigen.⁵⁴

In dieser Arbeit wird an einem Aufgabenaspekt der in KITAS Tätigen deutlich, wie groß die Anforderungen an Erzieherinnen heutzutage sind, was sie leisten sollen und zum Teil schon tun. Dafür müssen Menschen gut ausgebildet werden, wozu neben fachlich qualifizierten Dozenten ausreichend Zeit ein entscheidender Faktor ist. Die Politik sollte also, um mehr Menschen für

⁵² Diese Qualifizierungsseminare gehören zum Projekt „Elternchance ist Kinderchance“

⁵³ z.B. in einer KITA der Arbeiterwohlfahrt in Rostock

⁵⁴ Donata Elschenbroich drückte es 2007 wie folgt aus: „Wenn Krippen schlecht sind, sind 5% zu viel und wenn Krippen gut sind, sind 30% zu wenig.“

diesen Beruf zu begeistern, schnellstmöglich dazu übergehen, statt einer verkürzten Ausbildungszeit (weitere) hochwertige Aus- und Weiterbildungsangebote zu schaffen, sowie durch eine höhere Bezahlung die Bedeutung dieses Berufs zu unterstreichen. Darüber hinaus müssen die Rahmenbedingungen, vor allem der Personalschlüssel und die bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit stark verbessert werden, um den in KITAS Tätigen die Möglichkeit zu geben, qualitativ gute Arbeit leisten zu können. Neben der Politik sind es vor allem die Wirtschaftsunternehmen in diesem Land, die aus eigenem Interesse Verantwortung für die qualitative und quantitative Verbesserung der Kinderbetreuungssituation übernehmen müssen und dies vereinzelt auch schon tun.⁵⁵

Wenn wir das öffentliche Leben so gestalten, dass es sich im Wesentlichen um die Mädchen und Jungen dreht, sich also neben den Eltern und pädagogischen Fachkräften auch andere Menschen für deren Bedürfnisse interessieren und engagieren, kann eine Atmosphäre entstehen in der Kinder sich gelingend entwickeln und Familien gut leben können. Im Kleinen sollte diese durch eine gute Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen im KITA-Alltag wachsen.

⁵⁵ Die Voiht AG zeigt beispielhaft, dass durch Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familien im Unternehmen internationale Spitzenkräfte angeworben und dem drohenden Fachkräftemangel entgegen gewirkt werden kann. Die Errichtung einer internationalen Schule durch das Unternehmen, so wie die Einführung von Vertrauensarbeitszeit, wodurch Eltern auch von zu Hause arbeiten können, sind nur zwei Maßnahmen von vielen (vgl. Deupmann 2005, S. 217ff).

Literaturverzeichnis

Bauer, P./ Brunner, E. J. (Hrsg): Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Lambertus Verlag 2006

Beier, I. M.: Mit Eltern im Gespräch : Ein Leitfaden für Krippe und Kita. 1. Auflage. Seelze-Velber : Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag 2010

Bröder, M.: Gesprächsführung im Kindergarten : Anleitung, Modelle, Übungen. 7. Auflage. Freiburg : Herder Verlag 2000

Brunner, E. J.: Eltern als Architekten der Familie – Familienpädagogische Annäherungen. In: Bauer, P./ Brunner, E. J. (Hrsg): Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Lambertus Verlag 2006 (S. 22-41)

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2005

Cloos, P./ Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt : Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren : Schneider Verlag 2010

Deupmann, U.: Die Macht der Kinder. Frankfurt am Main : Fischer Verlag 2005

Diller, A.: Familienzentren und Co. : Veränderte Organisationsformen und ihr Beitrag zur Veränderung von familialer und öffentlicher Erziehung. In: Cloos, P./ Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt : Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren : Schneider Verlag 2010 (S. 137-152)

Fialka, V.: Wie Sie die Zusammenarbeit mit Eltern professionell gestalten : Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: basiswissen kita management : Sonderheft kindergarten heute. Freiburg : Herder Verlag 2010

- Fröhlich-Gildhoff, K./ Kraus, G./ Rönnau, M.:** Gemeinsam auf dem Weg : Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: kindergarten heute, Ausgabe 10/2006 (S. 6-15)
- Fröhlich-Gildhoff, K./ Pietsch, S./ Wunsch, M./ Rönnau-Böse, M.** (Hrsg): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen : Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg : FEL Verlag 2011
- Grosser, C.:** Familienbilder in der Familienforschung. In: Bauer, P./ Brunner, E. J. (Hrsg): Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Lambertus Verlag 2006 (S. 61-78)
- Gührs, M./ Nowak, C.:** Ein Leitfaden für das konstruktive Gespräch : Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. 6., unveränderte Auflage. Meezen : Christa Limmer Verlag 2006
- Haselmann, S.:** Systemische Beratung und der systemische Ansatz in der sozialen Arbeit. In: Michel-Schwartz, B. (Hrsg.): Methodenbuch soziale Arbeit : Basiswissen für die Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007
- Haselmann, S.:** Psychosoziale Arbeit in der Psychiatrie – systemisch oder subjektorientiert? : Ein Lehrbuch. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht Verlag 2008
- Hielscher, K.:** Elternstimmen : Wie beurteilen Eltern die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten?. In: Klein & Groß, Ausgabe 05/2010 (S. 20-21)
- Huth, A.:** Gesprächskultur mit Eltern : klein&groß PraxisExpress. 1., Auflage. Weinheim u.a. : Beltz Verlag 2006
- Kirst, S.:** Öffnung der Erziehungsberatung?. In: Zimmer, A./ Schrappner, C. (Hrsg.): Zukunft der Erziehungsberatung : Herausforderung und Handlungsfelder. Weinheim u.a. : Juventa Verlag 2006 (S. 71-86).

Kraft, V.: Beratung. In: Andresen, S./ Casale, R./ Gabriel, T./ Horlacher, R./ Larcher Klee, S./ Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a. : Beltz Verlag 2009a (S. 44-59)

Kraft, V.: Pädagogisches Selbstbewusstsein : Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn u.a. : Verlag Ferdinand Schöningh 2009b

Krämer, M. (Hrsg.): Professionelle Beratung zur Alltagsbewältigung : Ein Lehrbuch. Götting : Vandenhoeck & Ruprecht Verlag 2005

Kühnel, B.: „Zusammenarbeit mit Eltern“ statt „Elternarbeit“ – was ist das Neue daran?. In: Hebenstreit-Müller, S./ Kühnel, B. (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas : Individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin : dohrmann Verlag 2005 (S. 86-94)

Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion : Einführende Texte rund ums Dreieck. 2. Auflage. Weinheim : Beltz, Psychologie Verlags Union 1994

Langmaack, B./ Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt : Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u.a. : Beltz Verlag 2000

Lepenies, A.: Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita. In: Hebenstreit-Müller, S./ Kühnel, B. (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas : Individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin : dohrmann Verlag 2005 (S. 11-25)

Liegle, L.: Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung : Gemeinsamkeit – Unterschiede – Wechselwirkung. In: Cloos, P./ Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt : Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren : Schneider Verlag 2010 (S. 63-79)

Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung Band 1 : Disziplinen und Zugänge. Tübingen : dgvt-Verlag 2004a

Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung Band 2 : Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen : dgvt-Verlag 2004b

Prott, R./ Hautumm, A.: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Berlin : verlag das netz 2004

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik : Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Auflage. Weinheim u.a. : Beltz Verlag 2010

Rupp, M./ Smolka, A.: Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niederschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, P./ Brunner, E. J. (Hrsg): Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Lambertus Verlag 2006 (S. 193-214)

Sander, K.: Personenzentrierte Beratung. In: Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung Band 1 : Disziplinen und Zugänge. Tübingen : dgvt-Verlag 2004a

Schopp, J.: Eltern stärken Die dialogische Haltung in Seminar und Beratung : Ein Leitfaden für die Praxis. 3., völlig überarbeitete Auflage. Opladen : Verlag Barbara Budrich 2010

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 1 : Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch Verlag 1994

Stascheit, U.: Gesetze für Sozialberufe. 16 Auflage. Baden-Baden : Nomos Verlagsgesellschaft 2008

Stefan, A.: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten : Einblicke in die Praxis. 2011

Stolz, U./ Thiel, T.: Kinder gemeinsam in die Welt begleiten – Elternbildung und Erziehungspartnerschaft als Angebot des Kindergartens. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. 2., durchgelesene Auflage. Opladen : Verlag Barbara Budrich 2006 (S. 199-212)

- Straumann, U. E.:** Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung Band 2 : Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen : dgvt-Verlag 2004b
- Textor, M.:** Befragungsergebnisse zur Elternarbeit. In: Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.): Handbuch für Erzieher/innen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München : mvg-Verlag 1998
- Textor, M.:** Kooperation mit den Eltern : Erziehungspartnerschaft von Familien und Kindertagesstätten. München : Don Bosco Verlag 2000
- Textor, M. (Hrsg.):** Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern : Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg : Herder Verlag 2006
- Thiersch, R.:** Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, P./ Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Lambertus Verlag 2006 (S. 80-106)
- Viernickel, S. (Hrsg):** Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. 1. Auflage. Berlin-Düsseldorf : Cornelsen Verlag 2009
- Watzlawick, P./ Beavin, J. H./Jackson, D. D.:** Menschliche Kommunikation. 9., unveränderte Auflage. Bern u.a. : Hans Huber Verlag 1996
- Wehinger, U.:** Eltern beraten, begeistern, einbeziehen : Beispiele einer lebendigen Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Herder Verlag 2010
- Weinberger, S.:** Klientenzentrierte Gesprächsführung : Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. 12. Auflage. Weinheim u.a. : Juventa Verlag 2008
- Welzien, S.:** Häuser für Kinder und Familien. In: kindergarten heute. basiswissen kita: Familien stärken – Elternbildung in der Kita. Freiburg : Herder Verlag 2006 (S. 4-9)

Wiezorek, C.: Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungstheoretischer Perspektive. In: Bauer, P./ Brunner, E. J. (Hrsg): Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg : Lambertus Verlag 2006 (S. 42-60)

Internetquellen:

Becker-Textor, I.: Eltern als Auftraggeber und Kunden – Konstruktive Irritationen für die klassische Elternarbeit. 1999 URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/54.html>
[Stand: 11.10.2011]

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kindertagespflege – eine neue berufliche Perspektive. 2010
URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindertagespflege-neue-berufliche-perspektive,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
[Stand: 10.12.2011]

Bundeszentrale für politische Bildung: Datenreport 2011 : Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland Band 1. URL:
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2011,property=file.pdf>
[Stand: 12.10.2011]

Förster, H. E.: Kooperation mit Eltern/Familien – eine Querschnittsaufgabe wird zur Leitidee. 2005
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1257.html>
[Stand: 12.10.2011]

Fröhlich-Gildhoff, K./ Kraus, G./ Rönnau, M.: Evaluation des Projektes „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ : Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse. Freiburg 2005 URL:
http://www.dicvfreiburg.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?nr=164953&form_typ=115&acid=22227E4FE04949DCB8336D2C37355408AB6&ag_id=11048
[Stand: 19.10.2011]

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Wie gehts im Job? : KiTa-Studie der GEW. Frankfurt am Main 2007 URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>
[Stand: 19.10.2011]

Hebenstreit-Müller, S.: Zehn Jahre Early Excellence. 2010 URL: <http://www.pfh-berlin.de/flashpaper/earlyexcellence/index.html>
[Stand: 19.10.2011]

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (Hrsg.): Netzwerk-Rundbrief. 2004 URL: http://schnittstelle.ies.uni-hannover.de/index.php?id=21&no_cache=1&file=5
[Stand: 14.11.2011]

Lang, S.: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz : Begleitstudie, Elternbefragung, Zusatzauswertung der Eltern-Kommentare. 2006 URL: http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Abschlussbericht_Lang.pdf
[Stand: 19.10.2011]

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern : Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin 2010 URL: http://www.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0-_bis_10-jaehrige_Kinder_in_M-V/
[Stand: 19.10.2011]

Pietsch, S./ Ziesemer, S./ Fröhlich-Gildhoff, K. : Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven : Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. München : Deutsches Jugendinstitut e.V. 2010 URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_7_Froehlich-Gildhoff.pdf
[Stand: 19.10.2011]

Rohnke, H.-J.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit. 2008 URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html>
[Stand: 11.10.2011]

Textor, M.: Erzieherinnen und Eltern als Partner. 2001 URL:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/474.html>

[Stand: 13.10.2011]

Textor, M.: Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Vergleich zu anderen Formen der Partnerschaft. 2010 URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2074.html>

[Stand: 11.10.2011]

Textor, M.: 25 Jahre Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick. 2011 URL:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/2174.pdf>

[Stand: 11.10.2011]

URL 1: http://www.focus.de/politik/deutschland/studie-zu-kinderfreundlichkeit-deutschland-liegt-im-europa-vergleich-weit-hinten_aid_669172.html

[Stand: 26.09.2011)

URL 2: http://www.kita-portal-mv.de/de/recht/kifoeg_m_v

[Stand: 11.10.2011]

Viernickel, S.: Wege zur Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern. 2006 URL:

http://www.liga-kind.de/fruehe/606_viernickel.php

[Stand: 11.10.2011]

DVDs

Hüther, G.. In: Gerwig, K.: ErzieherIn: Beruf oder Berufung? : Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von Erzieherinnen. AV1 2010

Werner, G.: Die Treppe muss von oben gefegt werden : Führung in gelingenden Unternehmen. In: Hüther, G.: Das Geheimnis des Gelingens : Vorzeigeprojekte für unsere Gesellschaft. AV1 2011

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Rostock, den 03.01.2012