



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

Bachelorarbeit

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Partizipation von Eltern in Kindertageseinrichtungen als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit

Name: Laura Heiner

Matrikelnummer: 191510

URN: [urn:nbn:de:gbv:519-thesis2013-0034-3](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2013-0034-3)

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Marion Musiol

Zweitprüfer: Frau Dagmar Grundmann

Datum: 12. Juli 2013

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Veränderte Sichtweisen auf Familien in Kitas	2
1.1 Die systemische Sichtweise	3
1.2 Die Erziehungspartnerschaft	5
1.2.1 Die Rollen in der Partnerschaft	6
1.2.2 Unterschiede zulassen	8
1.2.3 Das Kind in der Erziehungspartnerschaft	9
1.2.4 Individuelle Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit	10
2 Die Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern	11
2.1 Grundlagen der Beziehungsgestaltung	12
2.2 Beobachtung und Dokumentation: Ein kurzer Abriss	14
2.3 Beobachtung und Dokumentation als Elemente der Beziehung	15
3 Partizipation von Eltern in der Kindertageseinrichtung	18
3.1 Partizipation und Kindheitspädagogik	19
3.2 Partizipation von Eltern	20
3.3 Formen der Partizipation von Eltern in Kitas	22
3.3.1 Transparenz der pädagogischen Arbeit	23
3.3.2 Elternbibliothek	24
3.3.3 Der Elternrat	25
3.3.4 Hospitation der Eltern in der Kita	26
3.3.4.1 Teilhabe am Kita-Alltag	28
3.3.5 Die Meinung der Eltern ernst nehmen	29
3.3.5.1 Elternbefragung	29
3.3.5.2 Beschwerdemanagement	30
3.3.6 Gemeinsame Arbeit an der Einrichtungskonzeption	31
3.3.7 Raum für Eltern	32
3.3.7.1 Elterncafé	33

4	Die Rolle der pädagogische Fachkraft unter dem Blickwinkel der verstärkten Zusammenarbeit mit Eltern	34
4.1	Reflexionsprozesse	35
4.2	Der respektvolle Umgang mit Vielfalt	37
4.3	Verständnis von Kommunikationstheorien	38
4.4	Auf die Eltern zugehen	40
4.5	Aus-, Fort- und Weiterbildungen	41
4.6	Resümee	42
5	Der empirische Forschungsteil	43
5.1	Qualitative Sozialforschung: ein Überblick	44
5.2	Quantitative Sozialforschung: ein Überblick	46
5.3	Der Fragebogen als Methode der quantitativen Sozialforschung	46
5.3.1	Formaler Aufbau	47
5.3.2	Die Fragen	48
5.4	Der entwickelte Fragebogen	49
5.4.1	Auswertung der Fragen zur Partnerschaft von Erzieherin und Eltern	51
5.4.2	Fragen zur Partizipation von Eltern in der Kita	55
5.5	Resümee zur Verwendung des Fragebogens	60
	Fazit	62
	Literaturverzeichnis	64
	Abbildungsverzeichnis	75
	Tabellenverzeichnis	76
	Anhang	77
	Selbstständigkeitserklärung	101

Einleitung

In der kindheitspädagogischen Profession bildet die Zusammenarbeit von Erzieherinnen¹ und Eltern² einen entscheidenden Teilbereich der täglichen Arbeit, der seit einigen Jahren in der Fachliteratur verstärkt thematisiert wird. Vielfältige Veröffentlichungen beschäftigen sich mit eben diesem Themengebiet und beschreiben, wie eine gelungene Zusammenarbeit von statten gehen kann. Dabei wird häufig von einer Partnerschaft zwischen Müttern, Vätern und den pädagogischen Fachkräften gesprochen.

Bei der Auseinandersetzung mit diesem Schwerpunkt der Arbeit in Kindertageseinrichtungen³ im Rahmen meines Studiums entwickelte sich bald die Frage, wie diese Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen entstehen und wachsen sowie die Beziehung zueinander gefestigt werden kann. Deshalb richtet sich der Fokus der vorliegenden Arbeit – nach einem kurzen Abriss zur veränderten Sichtweise auf Familien in Kitas – auf die Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieherinnen (vgl. Kapitel 1.2). Darauf aufbauend wird die Beziehung zwischen diesen Erwachsenen näher beleuchtet, um deren Bedeutsamkeit mehr in das Bewusstsein pädagogischer Fachkräfte zu rücken. Dafür wurden einige praktische Hinweise zur Beziehungsgestaltung mit Hilfe von Beobachtungsmaterialien formuliert (vgl. Kapitel 2).

Dieser verstärkte Kontakt von Erzieherinnen und Eltern vermittelt den Müttern und Vätern immer mehr Facetten der pädagogischen Arbeit. Dabei kann sich seitens der Erziehungsberechtigten das Interesse entwickeln, sich am Einrichtungsalltag zu beteiligen. Aber wie kann dies in der Praxis realisiert werden – welche Ansätze gibt es, um den Eltern in der Kita Partizipation zu ermöglichen? Dies wird im Folgenden auf zwei Ebenen untersucht. Einerseits soll der Bezug von Partizipation zum Mitwirken von Eltern hergestellt und die theoretisch beschriebenen Formen dargestellt werden (vgl. Kapitel 3.3). Auf der anderen Seite soll auch die Realität in den Kitas zur verstärkten Zusammenarbeit mit den Eltern untersucht werden. Deshalb wurde im Rahmen dieser Bachelorarbeit ein

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden durchgängig die weibliche Form verwendet – es sind aber immer auch ebenso die männlichen Fachkräfte gemeint.

² Unter Eltern und Familie sind im Folgenden immer Mütter, Väter sowie weitere Personensorge- oder Erziehungsberechtigte und andere Bezugspersonen, die für das Kind bedeutsam sind, gemeint.

³ Unter Kitas, Kindertageseinrichtungen, Kindergärten und Kindertagesstätten sind im Folgenden Tageseinrichtungen für 0- bis 6-jährige Kinder zu verstehen.

Fragebogen entwickelt, der sich an pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten richtet. Mit Hilfe dessen wurden mehrere Erzieherinnen – allgemein zum Zusammenwirken mit Eltern und speziell zu Partizipationsformen in ihrer Einrichtung – befragt (vgl. Kapitel 5.3).

Die Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik geschah auch aus dem Wunsch heraus, als zukünftige Kindheitspädagogin für diesen Teilaspekt der Arbeit in einer Kindertageseinrichtung umfassend informiert zu sein und somit den beruflichen Blick von den Kindern auch auf deren Familien ausweiten zu können.

1 Veränderte Sichtweisen auf Familien in Kitas

Lange Zeit wurden die Eltern von Kindern in der pädagogischen Arbeit ausgeklammert oder nur als Randelement betrachtet (Bauer & Brunner, 2006, S. 9). Die Familien der Jungen und Mädchen spielten keine Rolle im Alltag der Kita. Häufig ist für die frühere Elternarbeit als Teil des Wirkens in Kindertageseinrichtungen die Bezeichnung als „Stiefkind der Pädagogik“ zu finden (Roth, 2013, S. 17). In den vergangenen Jahren veränderte sich die grundlegende Sichtweise auf Eltern in Kitas zunehmend.⁴

Für die heutige Arbeit in Kindertageseinrichtungen sind grundlegende Aspekte im SGB VIII⁵ verankert - darin wird unter anderem beschrieben, dass nicht nur die Bedürfnisse der Kinder in den Blick genommen werden sollen, sondern auch die der Familien der Jungen und Mädchen (§ 22a SGB VIII, Absatz 3, Satz 1). Die Aufgabenbereiche in den Kitas liegen also nicht nur in der Betreuung und Erziehung der Kinder. Entscheidend für eine qualitative Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist es darüber hinaus, dass der Arbeitshorizont von pädagogischen Fachkräften von dem einzelnen Kind auf dessen Familie erweitert wird. Dieser Gedanke wird auch im „Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder“ aufgegriffen: Als ein Element dieser Qualität

⁴ Auf eine ausführliche Beschreibung der Veränderungen im geschichtlichen Kontext wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Ausführlich dazu u.a. Wierozek, 2006 S. 42ff.; Thiersch, 2006, S. 80ff.; Klein & Vogt, 2008, S. 22ff.

⁵ Sozialgesetz (SGB) - Achstes Buch (VIII): Kinder- und Jugendhilfe

wird die Zusammenarbeit mit Familien genannt. Eltern und Fachkräfte sollen zum Wohle des Kindes zusammenarbeiten. (Dittrich u.a., 2007, S. 234)

Der Wandel kann dahin gehend beschrieben werden, dass „die Eltern als emotional involvierte Akteure und psychisch Betroffene [...] und nicht mehr nur als Begleiter ihrer Kinder“ verstanden werden (Friedrich, 2012, S. 9). Mütter und Väter sind ebenso von der Zeit ihres Kindes in der Kita betroffen wie der Junge oder das Mädchen selbst. Deshalb sollten sie die Chance bekommen, diesen Abschnitt im Leben ihres Kindes mitzuerleben und – bei Interesse – aktiv mitzugestalten. So können Kitas „zu einem Lebensraum für Kinder, ErzieherInnen und Familien werden“ (Thiersch, 2006, S. 80). Unterschiedliche Menschen können sich in den Einrichtungen begegnen, miteinander in Kontakt treten, gemeinsam Erfahrungen sammeln und Interessen teilen.

Das diesen Faktoren in der Kindheitspädagogik eine immer größer werdende Bedeutung beigemessen wird, zeigt sich auch darin, dass in allen Bundesländern die „Dimension Zusammenarbeit mit Familien [...] als Aufgabenfeld von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen beschrieben“ wird (Viernickel & Schwarz, 2010, S. 38). Um also dem Hauptziel der pädagogischen Arbeit – der individuellen Begleitung der Entwicklung der Jungen und Mädchen – gerecht zu werden, ist es unabdingbar, die Eltern in die tägliche Arbeit einzubeziehen und als Partner wahrzunehmen.

Darüber hinaus ist es gar nicht möglich, Kinder losgelöst von ihrer Herkunftsfamilie zu betrachten, denn sie sind zu sehr mit dieser verbunden: „Kein Kind kommt allein in die Kita – es bringt immer seine Familie mit“ (Lepenies, 2005, S. 11). Wenn Mädchen und Jungen in die Einrichtungen kommen, haben sie schon vielfältige Erfahrungen gesammelt und Ereignisse durchlebt. All dies, und all ihre Familienmitglieder, bringen sie in ihrem eigenen, unsichtbaren Rucksack mit (Klein & Vogt, 2008, S. 11). Diese Verknüpfung lässt sich aus der systemischen Sichtweise heraus begründen, welche im Folgenden näher beschrieben wird.

1.1 Die systemische Sichtweise

Jeder Mensch ist in verschiedenen Lebensbereichen involviert und aktiv. Ein Kind wächst, im Idealfall, zuerst im geschützten Bereich der eigenen Familie

auf. Es entwickelt Bindungen zu den verschiedenen Familienmitgliedern und erkundet seine Welt mit dem Wissen, dass sich hinter ihm mindestens eine unterstützende Person befindet (König, 2012, S. 32). Die Familie spielt also eine entscheidende Rolle im Leben der Kinder: „Ein Kind ist nicht nur ein Individuum mit einer unverwechselbaren Persönlichkeit, sondern gleichzeitig ein Teil seiner Familie“ (Şıkcan, 2010, S. 191).

Bronfenbrenner (1981, S. 23ff./205f.) betont die Bedeutung der Beziehungen zwischen den Menschen in einem Lebensbereich – also zum Beispiel in der Familie. Darüber hinaus ist es aber ebenso wichtig, die Wechselbeziehungen in den Blick zu nehmen, welche die Lebensbereiche betreffen, in denen das Kind aktiv ist. Die bewusste Abstimmung dieser verschiedenen Lebensbereiche ist für die kindliche Entwicklung ein entscheidender Aspekt.

Diese Feststellung macht deutlich, dass es nicht ausreicht, jedes Kind individuell wahrzunehmen. Dieser respektierende und offene Blick muss auch auf die Familie des Jungen oder des Mädchens erweitert werden. Erzieherinnen müssen sich bewusst machen, dass jeder Mensch (also auch sie selber) eng mit anderen Menschen verbunden ist und diese Beziehungen das individuelle Sein beeinflussen. „Jeder Teil eines Systems ist mit den anderen Teilen so verbunden, daß eine Änderung in einem Teil eine Änderung in allen Teilen und damit dem ganzen System verursacht“ (Watzlawick & Beavin & Jackson, 2000, S. 119). So wird in verschiedenen Therapieansätzen nicht nur der Patient in den Blick genommen, sondern auch das ihn umgebende System. Das Verhalten eines jeden Einzelnen beeinflusst auch immer das gesamte System. (ebd., S. 128) Zwar arbeiten die Fachkräfte in den Kitas nicht in einem therapeutischen Milieu, aber die Wahrnehmung der Familie als komplexes System kann eine gelungene Grundlage für die pädagogische Arbeit bilden.

Die Anwesenheit des Kindes in der Kita hat also auch einen unmittelbaren Einfluss auf dessen Eltern. Sie erleben die Kindergartenzeit des Kindes mit und bekommen Veränderungen in diesem System zu Hause ebenso zu spüren. Daraus lässt sich der Gedanke ableiten, den Müttern und Vätern, neben dem Kind, die Möglichkeit zu eröffnen, ebenso Erfahrungen in dem System Kita zu sammeln. So ergeben sich neue gemeinsame Momente mit dem eigenen Kind, anderen Kindern und Erwachsenen. Pädagogische Fachkräfte sollten dabei prinzipiell davon ausgehen, dass die Eltern der Kinder ein Interesse am Einrich-

tungsalltag haben und wissen möchten, wie die Arbeit in der Kita abläuft (Werning, 2011, S. 253). Der Rahmen einer Erziehungspartnerschaft bietet sich an, um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden.

1.2 Die Erziehungspartnerschaft

Von der lange verwendeten Bezeichnung „Elternarbeit“ hat man sich nach und nach abgewandt, da diese den vordergründigen Eindruck erweckt, dass es um die Bearbeitung der Eltern gehe (Höhme-Serke & Ansari, 2003, S. 65). Der positive Blick auf die Familie des Kindes kann damit nicht ausgedrückt werden. Vorrangig wird nun seit circa Mitte der 90er Jahre die Begrifflichkeit „Erziehungspartnerschaft“ verwendet (Cloos & Karner, 2010, S. 171). Teilweise ist in der Fachliteratur und in den Bildungskonzeptionen der Bundesländer auch die Erweiterung als „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ zu finden (Viernickel u.a., 2013, S. 131). Beide Bezeichnungsformen verdeutlichen, dass dem gemeinsamen Wirken von Personensorgeberechtigten und Erzieherinnen eine immer größere Bedeutung beigemessen wird.

„Erziehungspartnerschaft“ scheint – bei der näheren Betrachtung der Begriffe Bildung und Erziehung – die passendste Beschreibung für das Zusammenwirken von Eltern und Pädagoginnen zu sein. Laewen (2010, S. 41) schlägt vor, „Bildung im Sinne Humboldts als Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt zu verstehen und Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen“. Mit der Erziehungspartnerschaft wird also das gemeinsame Wirken der Erwachsenen in den Blick genommen, welches dem Kind Selbstbildungsprozesse ermöglicht. Eine gelungene „Erziehungspartnerschaft“ verdeutlicht also auch immer das gemeinsame Interesse an der bestmöglichen Entwicklung und den selbstgestalteten Bildungsprozessen des Kindes. Auch Liegle betont, dass die Begrifflichkeit Erziehungspartnerschaft immer eine Bildungs- und Betreuungspartnerschaft beinhaltet. Dies sind die Aufgaben, welche den Fachkräften gesetzlich zugeschrieben sind und deren Umsetzung soll immer auch im Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten stattfinden. (ebd., 2006, S. 135; § 22 SGB VIII) Der Austausch mit den Eltern bildet somit ein unersetzbares Element der pädagogischen Arbeit.

Die Begrifflichkeit „Partnerschaft“ vermittelt die Begegnung auf einer Ebene mit dem Bewusstsein, dass Eltern und Erzieher eine geteilte Verantwortung für das Kind tragen (Roth, 2013, S. 18). Das gemeinsame Interesse richtet sich auf das Kind und bildet so den Mittelpunkt des Zusammenwirkens von Fachkraft und Erziehungsberechtigten. Gemeinsam können die Bildungsprozesse des Kindes gut flankiert und reflektiert werden. Dabei sollte nicht versucht werden, vereint auf das Kind einzuwirken und es in eine bestimmte Richtung zu drängen - vielmehr sollte das Interesse von Eltern und Erzieherinnen darauf gerichtet sein, das Kind auf seinem eigenen Weg zu unterstützen und dessen Individualität wahrzunehmen sowie gemeinsam zu fördern (Liegler, 2006, S. 135). Damit diesbezüglich eine Abstimmung stattfinden kann, ist es unabdingbar, dass die Rolle des jeweils Anderen im Leben der Kinder akzeptiert und als Bereicherung für das Miteinander wahrgenommen wird.

Bei den Beschreibungen zum Zusammenwirken von Erzieherinnen und Eltern finden sich auch immer wieder kritische Äußerungen dahingehend, dass angezweifelt wird, ob überhaupt eine wirkliche Partnerschaft entstehen kann beziehungsweise diese Bezeichnung treffend ist (u.a. Brock, 2012, S. 18). Textor (2011, S. 211) fragt, ob bei den wenigen Gesprächskontakten von Eltern und Erzieherinnen überhaupt eine wirkliche Beziehung entstehen kann. Da aber bei den Formulierungen der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass mehr Kontakte möglich sind und über die Partizipation von Eltern verstärkt eine Beziehung zueinander gestaltet werden kann, wird im Folgenden weiterhin von einer Partnerschaft gesprochen.

1.2.1 Die Rollen in der Partnerschaft

In den Erziehungspartnerschaften herrscht insofern eine Ungleichheit vor, dass die Rolle der Eltern im Leben der Kinder erheblich größer ist – sie sind die ersten Menschen, zu denen das Kind einen Bezug und eine Bindung entwickelt. Den Tageseinrichtungen kommt, gesetzlich festgeschrieben, „nur“ eine ergänzende Rolle zu. (Liegler, 2012, S. 55; §§ 1/22 SGB VIII) Entscheidend für die familienorientierte Arbeit in Kitas ist deshalb die Anerkennung der Familie als „erste und bedeutsamste Sozialisationsinstanz“ für Kinder durch die pädagogi-

schen Fachkräfte (Viernickel, 2009, S. 54).⁶ Die Professionalität der Erzieherinnen verlangt es, sich dies immer wieder ins Bewusstsein zu rufen und als entscheidendes Element ihrer Haltung wahrzunehmen. Als Grundlage für eine gelungene Zusammenarbeit muss genau dieser Respekt in der Erziehungspartnerschaft sowie im alltäglichen Umgang mit den Jungen und Mädchen zu spüren sein (Kruthaup, 2007, S. 107). So vermitteln Erzieherinnen eine wertschätzende Grundhaltung, die es ermöglicht, achtsam miteinander in Kontakt zu treten und sich zu öffnen.

In diesem Kontext wird auch immer wieder von der Expertenrolle der Mütter und Väter – bezüglich ihres Kindes und der gemeinsamen Alltagsbewältigung – gesprochen (u.a. Roth, 2013, S. 61; Klein & Vogt, 2008, S. 34). Sie sind die ersten Bezugspersonen für den Jungen oder das Mädchen und Begleiter auf den bisherigen Entdeckungsreisen gewesen: „Eltern sind die Experten für ihr eigenes Kind, denn nur sie kennen die ganze Geschichte der Entwicklung ihres Kindes“ (Brock, 2012, S. 23). Dieses umfassende Wissen der Eltern muss für pädagogische Fachkräfte interessant sein – nicht auf privater Ebene, aber als professionelle Begleitperson für das Kind.

Die besondere Rolle der Familie im Leben eines Kindes sollte bei Erzieherinnen das Anliegen stärken, eben diese zu unterstützen und nicht gegen diese zu arbeiten. Dazu bieten sich gegebenenfalls auch Angebote der Familien- und Elternbildung an, welche zum Beispiel darauf abzielen, die Erziehungsverantwortung der Eltern respektvoll zu unterstützen (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 174).⁷ Entscheidende Grundlage hierfür ist wiederum die Anerkennung der Rolle der Eltern im Leben der Kinder.

Natürlich sind Erzieherinnen ebenfalls Experten – bezüglich der kindlichen Entwicklung im Allgemeinen (ebd.). Sie haben – in ihrer Ausbildung, ihrem Studium und/oder bei Weiterbildungen – ein umfassendes Wissen zu Eckpunkten der Entwicklung von Kindern und vielen weiteren, bedeutenden Themengebieten

⁶ Dabei darf aber nicht über Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung hinweggesehen und den Eltern die alleinige Verantwortung übergeben werden. In entsprechenden Situationen ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, das Kindeswohl zu schützen und sich dafür einzusetzen. (vgl. Klein & Vogt, 2008, S. 65)

⁷ Im Rahmen dieser Arbeit kann dieser Schwerpunkt der Erziehungspartnerschaften nicht weiter beleuchtet werden. Auseinandersetzungen mit diesem Thema finden sich unter anderem bei Tschöpe-Scheffler, 2006; Welzien, Simone (2006). Familien stärken – Elternbildung in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

erlangt. Entscheidend ist, dass sie ihr Expertenwissen stetig auf Aktualität und Wissenschaftsnähe überprüfen. (vgl. Kapitel 4)

„Die Ungleichheit der Partner spricht jedoch nicht gegen die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Partnerschaft“ (Liegle, 2006, S. 136). Zusammenfassend ist deshalb zu sagen, dass beide Lebensbereiche – Familie und Kita – eine enorme Bedeutung für die Entwicklung des Kindes haben und deshalb der gemeinsame Blick der Erzieherin sowie der Erziehungsberechtigten auf die Jungen und Mädchen gerichtet werden sollte. Denn das Zusammenwirken der Systeme Kita und Familie ermöglicht dem Kind ein Aufwachsen ohne in den Loyalitätskonflikt zwischen diesen beiden zu geraten (Ahnert, 2010, S. 263). Dafür muss die Rolle und das Expertenwissen des jeweiligen Anderen akzeptiert sowie respektiert werden. Dabei sollte von den Fachkräften die Individualität der Eltern und deren Bedeutung für ihre Kinder wertgeschätzt und als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Partnerschaft gesehen werden. Es muss klar sein, dass diese nicht von Beginn an besteht, sondern dass die Entwicklung dieser Partnerschaft ein längerer Prozess ist, der gemeinsam durchlebt wird (Viernickel, 2009, S. 61). Die Wertschätzung und Achtung der Eltern durch die Erzieherin sind dabei unabdingbar. Genauso bedeutsam ist natürlich die Anerkennung der Pädagoginnen durch die Mütter und Väter. „Insofern ist Erziehungspartnerschaft eher als Ziel zu sehen: Respekt und Anerkennung sind die Wesensmerkmale auf dem Weg dorthin“ (Viernickel & Zaanen, 2009, S. 22). Diese gegenseitige Achtung als Persönlichkeit bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass in allen Punkten Einigkeit herrschen muss.

1.2.2 Unterschiede zulassen

Eine realistische Sichtweise auf Erziehungspartnerschaften akzeptiert auch Unstimmigkeiten zwischen Erzieherinnen und Eltern. Konfliktsituationen können im Zusammenwirken auftreten und müssen als Bestandteile der Partnerschaft akzeptiert werden (Wittke & Solf, 2012, S. 269). Diesen sollte mit konstruktiven Lösungsansätzen und nicht mit persönlicher Abwehr begegnet werden. Nicht immer werden Eltern und Erzieherinnen gleicher Meinung sein – und das sollen sie auch gar nicht.

Im Arbeitsbereich der Kindertagesstätten herrscht aber häufig noch ein Harmoniebedürfnis, beziehungsweise die strikte Vermeidung von Konflikten oder Auseinandersetzungen wird angestrebt. Vielmehr kommt es aber darauf an, die Meinung des Anderen zu respektieren, anstatt immer mit dieser übereinzustimmen. (Klein & Vogt, 2008, S. 58/65) Die grundlegende Akzeptanz von Vielfalt – in Form von Meinungen, Lebensweisen und Individualitäten – bildet hier die Voraussetzung für einen gelungenen Austausch sowie eine konstruktive Zusammenarbeit. Dabei können Konflikte auch als Ressource wahrgenommen werden: Sie „erfüllen stets eine wichtige soziale Funktion; sie tragen zu Entwicklung und Wandel bei“ (Gold & Rietmann, 2009, S. 51). Mit der Akzeptanz solcher Prozesse in der Partnerschaft von Eltern und Erzieherinnen kann sich auch viel eher eine wirkliche Beziehung entwickeln – da der Umgang miteinander ehrlich und authentisch ist.

Entscheidend ist auch, dass nicht versucht wird, Unterschiede in den Lebenswelten der Kinder im Rahmen der Erziehungspartnerschaft zu „beseitigt“ (Viernickel, 2009, S. 58). Viel mehr dürfen und sollen sie bestehen bleiben. Denn es kann „eine für das Kind bereichernde Inkonsistenz geben, indem das Kind in der Kita etwas anderes erlebt als Zuhause“ (Brock, 2012, S. 15). Mädchen und Jungen sind in der Lage diese Differenzen in ihren Lebensbereichen wahrzunehmen und damit umzugehen.

1.2.3 Das Kind in der Erziehungspartnerschaft

Da die Erziehungspartnerschaft sich um das Kind herum entwickelt, soll der Blick im Folgenden speziell auf die Mädchen und Jungen gerichtet werden.

Betrachtet man die Zeit der Eingewöhnung von Kindern in die Einrichtung, so wird in dazugehörigen Fachtexten die Annahme formuliert, dass die Kinder sich wohler fühlen, wenn auch Eltern und Erzieherinnen gut miteinander auskommen (Lepenies, 2005, S. 14). Wenn Kinder in ihrer Kita die Erfahrung machen, dass nicht nur sie, sondern auch ihre wichtigsten Bezugspersonen in der Einrichtung wertgeschätzt und angenommen werden, können sie sich leichter und entspannter auf neue Erfahrungen sowie die Beziehung zur Erzieherin einlassen (Laewen & Andres & Hédervári-Heller, 2011, S.95). Um die kindliche Entwicklung nicht zu behindern, sondern gemeinsam einen unterstützenden Rah-

men zu bieten, müssen Erzieherinnen also auf Eltern zugehen, in den Austausch treten und den Beziehungsaufbau anregen.

Auch für die darauffolgende Zeit in der Einrichtung wird davon ausgegangen, dass eine wertschätzende Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern für die Entwicklung der Kinder eine Bereicherung ist (BMFSFJ, 2013, S. 402). Es sind aber bisher keine empirischen Befunde darüber vorhanden, in welchem Umfang dieses Zusammenwirken von Erzieherinnen und Erziehungsberechtigten einen Einfluss auf die Entwicklung der Jungen und Mädchen hat (Cloos & Karner, 2010, S. 174/185) Dahingehend besteht also noch erhöhter Forschungsbedarf. Sicher ist aber, dass jedes Kind, bis zu einem gewissen Grad, spürt, ob die Erzieherinnen und Eltern respektvoll miteinander umgehen und einander in den Lebenswelten willkommen heißen oder den Austausch eher meiden (Schallenberg-Diekmann, 2010, S. 226). Diese Tatsache muss für pädagogische Fachkräfte von Bedeutung sein und die Reflexion des Umgangs mit den Bindungspersonen der Kinder anregen.

Greifen Erzieherinnen das bedeutsame Thema „Familie“ in der Kindertageseinrichtung auf und lassen es zu einem festen Element im pädagogischen Alltag werden, erleben Kinder sich selbst und ihre Familie jeden Tag wieder als Mitglieder eines Ganzen – als Teil der Kita. Das stärkt einerseits die Entwicklung des positiven Selbstbildes und ermöglicht Jungen und Mädchen neue Erfahrungshorizonte – sie erleben Unterschiede in Familienformen sowie Kulturen und lernen andere Formen von Familien kennen, erleben Unterschiede der Kulturen und nehmen Vielfalt als etwas Selbstverständliches wahr (Şıkcan, 2010, S. 193). Die Etablierung einer Beziehungskultur zwischen Erzieherinnen und Eltern hat somit Einfluss auf die gesamte pädagogische Arbeit in der Einrichtung und diese Bedeutsamkeit muss unbedingt im Team wahrgenommen sowie thematisiert werden. Um gemeinsam die Entwicklung des kindlichen Selbstbildes zu unterstützen, ist es unumgänglich, die grundlegende Akzeptanz der Familie zu verdeutlichen – gegenüber den Kindern sowie deren Eltern.

1.2.4 Individuelle Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit

„Mittlerweile wird der Begriff Erziehungspartnerschaft inflationär für jegliche Bezugnahmen auf Eltern verwendet und er droht, zu einer Worthülse ohne Fundie-

nung und Präzisierung zu verkommen“ (Hess, 2012, S. 23). Die individuelle Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit bildet die Grundlage für die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft. Sinnvoll ist es deshalb, sich als pädagogische Fachkraft selbst die Frage zu stellen, was man unter dem Begriff „Erziehungspartnerschaft“ versteht (Kebbe & Reemen, 2009, S. 126). Der eigene Blick auf Eltern und die bisherige Zusammenarbeit mit diesen kann so überdacht und reflektiert werden.

Darüber hinaus sollte eine regelmäßige Gesprächsrunde im Team eingeplant werden, bei der verschiedene Aspekte der Erziehungspartnerschaften in der Einrichtung thematisiert werden. Gemeinsam entwickelte Ziele und das Abstecken einer Grundhaltung gegenüber dem Zusammenwirken von Erzieherinnen und Eltern sind zwingend notwendig, um die Begrifflichkeit „Erziehungspartnerschaft“ mit Inhalt zu füllen. So wird vermieden, dass auf Seiten der Erzieherinnen große Unsicherheiten bezüglich der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten entstehen.

Pädagogische Fachkräfte müssen außerdem ihre individuellen Grenzen bezüglich der Partnerschaft zu Müttern und Vätern ausloten. Es sollte nicht an sich selbst die unrealistische Erwartung gestellt werden, zu allen Erziehungsberechtigten eine Beziehung von gleicher Intensität zu gestalten. Entscheidend ist aber, dass gegenüber allen Eltern die gleiche respektvolle und offene Haltung vermittelt wird (vgl. 4). So werden die gleichen Ausgangsvoraussetzungen geschaffen und das Ziel „Erziehungspartnerschaft“ kann angestrebt werden – dabei wird es hin und wieder aber Eltern geben, zu denen der Beziehungsaufbau nicht oder nur teilweise gelingt. (Klein & Vogt, 2008, S. 64). Die dabei gesammelten Erfahrungen können wiederum die Grundlage für Reflexionsprozesse bilden. Darüber hinaus hat vielleicht ein anderes Teammitglied eine andere Zugangsweise zu diesen Eltern gefunden und kann die Gestaltung einer Partnerschaft angehen.

2 Die Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern

Die Kindertageseinrichtung ist ein Ort der Beziehungen. Die Kinder entwickeln untereinander und zu den pädagogischen Fachkräften Beziehungen, welche in

verschiedenen Fachbüchern thematisiert werden.⁸ Darüber hinaus stehen in Kitas auch die Erzieherinnen zueinander in Beziehung. Erweitert man nun den Blick auf die Familien der Jungen und Mädchen, bedeutet dies, dass die Arbeitsbeziehungen in Kitas „in einem Dreiecksverhältnis zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften relational angelegt“ sind (Cloos & Karner, 2010, S. 179). Diese Konstellation beleuchtet die verschiedenen Beziehungen, welche die Menschen in Kitas zueinander eingehen und rückt auch die Eltern der Kinder in das Blickfeld. Doch die Veröffentlichungen zur Erziehungspartnerschaft beschäftigten sich bisher nur vereinzelt mit dem Schwerpunkt der Beziehung. „Die Beziehungsdynamik im Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern wird in der frühpädagogischen Fachliteratur bislang selten thematisiert“ (Brock, 2012, S. 8). Bezogen auf die verstärkte Partizipation und somit Anwesenheit von Müttern und Vätern in den Kindertageseinrichtungen ist es aber von elementarer Bedeutung, diese Beziehung näher zu beleuchten und Möglichkeiten der Gestaltung dieser aufzudecken.

2.1 Grundlagen der Beziehungsgestaltung

Bei der Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen handelt es sich um eine kooperative Beziehung, da hier – im Regelfall – kein Verwandtschaftsverhältnis vorliegt, sondern diese beiden „Parteien“ auf Grundlage eines gemeinsamen Interesses – das jeweilige Kind mit seiner individuellen Entwicklung – miteinander in Kontakt kommen (Stierlin, 2007, S. 19f.). Dabei wird im Bereich der Kindertageseinrichtungen eine Erziehungspartnerschaft angestrebt (vgl. Kapitel 1.2). Viele Grundannahmen zur Gestaltung dieses partnerschaftlichen Verhältnisses spielen bei der Beziehung von Eltern und Erzieherinnen ebenso eine Rolle und werden deshalb nachfolgend nur noch einmal angeschnitten.

Damit sich eine Beziehung überhaupt entwickeln kann, muss klar sein, dass „die aktive zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung von gegenseitiger Akzeptanz geprägt sein sollte“ (Stierlin, 2007, S. 8). Der wertschätzende Umgang miteinander ist ebenso unerlässlich wie die grundlegende Akzeptanz der Erziehungsberechtigten als erste Bezugspersonen für die Kinder. Wenn die elterli-

⁸ Vgl. dazu u.a.: Brandes, Holger (2008). Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München und Basel: Ernst Reinhardt.

chen Kompetenzen nicht respektvoll wahrgenommen werden, ist der Beziehungsaufbau von Beginn an gefährdet (Bauer & Brunner, 2006, S. 11). Darüber hinaus ist die individuelle Wahrnehmung einer jeden Familie und eines jeden Elternteils entscheidend. Problematisch ist, dass Eltern häufig noch als eine große Masse oder eine Objektmenge betrachtet werden (Friedrich, 2011, S. 9). Die unterschiedlichen Persönlichkeiten und Interessen müssen deshalb verstärkt in den Blickwinkel der Fachkräfte gerückt werden. Denn das „Selbst einer Person ist aktiviert wenn sie sich als Person ernstgenommen, verstanden und angenommen fühlt“ (Strehlau & Künne, 2011, S. 33). Spüren Mütter und Väter, dass sie mit ihrer Persönlichkeit Teil der Kita sein dürfen, kann eine Öffnung dieser dahin gehend geschehen, dass sie sich partizipativ beteiligen wollen sowie bereit sind, die Beziehung zu der Erzieherin mitzugestalten. So kann eine Verständigung zur Verantwortung, die zusammen getragen wird, und zu den gemeinsamen Zielen stattfinden (Viernickel, 2009, S. 58).

Entscheidend ist bei dieser Form der Beziehung, dass Offenheit für die Meinung des Anderen vorhanden ist. „Sollen kooperative Beziehungen stabil bleiben, bedürfen sie der ständigen Ausbalancierung von Geben und Nehmen“ (Stierlin, 2007, S. 19). Die Beziehung kann also nicht nur daraus bestehen, dass die Erzieherinnen von Seiten der Eltern aktive Mitgestaltung erwarten - die pädagogischen Fachkräfte müssen ebenso ihren Teil an der Beziehungsarbeit leisten. Dabei ist es zwingend notwendig, dass die Erzieherinnen sich der Bedeutung der Beziehung zu den Erziehungsberechtigten bewusst sind und bereit sind, sich selbst in ihrer privaten und professionellen Rolle im notwendigen Rahmen zu reflektieren. Denn bisher ist es noch so, dass in „beinahe allen öffentlichen Verlautbarungen Kinder (und ihren Eltern) als die Ursache unbefriedigender professioneller Beziehungen bezeichnet“ werden (Juul & Jensen, 2004, S. 127). Pädagogische Fachkräfte dürfen sich nicht mit einer solchen „Erklärung“ zufrieden geben, sondern müssen auch ihren eigenen Anteil am Gelingen und Nicht-Gelingen von Beziehungen im Berufsfeld der Kindertageseinrichtung wahrnehmen - Selbstreflexionsprozesse können dazu einen entscheidenden Beitrag leisten (vgl. Kapitel 4.1).

Wie Beziehungsgestaltung von Erzieherin zu Mutter und/oder Vater konkret aussehen kann, soll nachfolgenden beschrieben werden. Dabei werden zuerst

einige Elemente von Beobachtung und Dokumentation genannt, welche dann mit den Gedanken zur Beziehung verknüpft werden.

2.2 Beobachtung und Dokumentation: Ein kurzer Abriss

Beobachtung und Dokumentation sind wichtige Elemente der professionellen Arbeit von pädagogischen Fachkräften. Sie sind gesetzlich dazu verpflichtet, die Kinder in ihrer Einrichtung zu beobachten, diese Beobachtungen zu dokumentieren und für die Kinder sowie deren Eltern zugänglich zu machen (§ 1, Absatz 5 & § 10, Absatz 3/4 KiföG M-V). Im Folgenden sollen einige wenige, aber wichtige, Aspekte genannt werden.

Erzieherinnen müssen sich, um Kinder kennenzulernen, auf deren alltägliches Tun einlassen (Schäfer, 2011, S. 296). Ziel der Beobachtung und Dokumentation im kindheitspädagogischen Bereich ist es dabei, die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse wahrzunehmen und festzuhalten. Der Blick sollte dabei offen sein für Neues und Unerwartetes, um die Individualität eines jeden Kindes wahrzunehmen. Darüber hinaus muss reflektiert werden, was dies an Bedeutung für die professionelle Aufgabe mit sich bringt. Die eigene Rolle in der Beobachtungssituation muss ebenso thematisiert und wahrgenommen werden. (Hebenstreit-Müller & Mohn, 2012, S. 27ff.) Entscheidend ist es außerdem, verschiedene Perspektiven bezüglich der Beobachtung zuzulassen und mit Kolleginnen in den Austausch zu treten sowie die unterschiedlichen Wahrnehmungen ergänzend zu verbinden.

Um die Verschiedenheit der Kinder wahrzunehmen bieten sich vor allem ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren, wie die Bildungs- und Lerngeschichten oder die Leuener Engagiertheitsskala, an (Solzbacher & Behrens & Sauerhering, 2011, S. 39f.). Dabei wird von einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber dem Kind, seinen Fähigkeiten und seiner individuellen Persönlichkeit ausgegangen. Der Schwerpunkt der Beobachtung wird dabei auf die Stärken des Kindes gelegt und ist dabei weniger defizitorientiert. Dabei sollen die Augen nicht vor speziellem Förderbedarf verschlossen werden. Zuerst sollte jedoch immer versucht werden, das Wahrgenommene auch aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und dabei bei dem Kind individuelle Ressourcen sowie Fähigkeiten wahrzunehmen.

2.3 Beobachtung und Dokumentation als Elemente der Beziehung

Bestenfalls lernen Eltern die Erzieherin, welche für ihr Kind in den nächsten Jahren die Vertrauens- und Bezugsperson in der Kita werden kann, bereits vor der Eingewöhnungszeit kennen. So können die ersten Informationen ausgetauscht werden, eine kurze Vorstellung ist möglich und der Ablauf der Eingewöhnung kann abgesprochen werden. In dieser anschließenden Phase beginnt dann nicht nur das Kind zur Pädagogin Kontakt und bestenfalls eine Beziehung aufzubauen, sondern auch die Eltern durchlaufen diesen Prozess. Die Eingewöhnungszeit erfordert also von der Erzieherin zweierlei Beziehungsarbeit – zum Kind und zu dessen Eltern. Eine kooperative Beziehung kann vor allem dann entstehen, wenn den Müttern und Vätern von Beginn an signalisiert wird, dass ihre Anwesenheit die kindgerechte Arbeit unterstützt (Laewen & Andres & Hédervári-Heller, 2011, S.15).

Gerade in den kommenden Jahren, in denen vermehrt die jüngsten Erdenbürger Kindertageseinrichtungen besuchen werden⁹, wird die Beziehungsgestaltung von Erzieherinnen zu Eltern noch einmal stark an Bedeutung gewinnen. Denn besonders bei den jüngsten Kindern ist eine intensive Zusammenarbeit der Beziehungs-/Bindungspersonen von Bedeutung. Erzieher können von den Eltern viel über Beruhigungsstrategien oder Auslöser starker Emotionen bei dem speziellen Kind erfahren (Ahnert, 2010, S. 264f.). Die Eltern haben bereits viel Zeit mit ihrem Kind verbracht und es mit seinen individuellen Vorlieben kennengelernt. Es ist an den Erzieherinnen zu vermitteln, dass genau diese Informationen den individuellen Umgang mit den Jungen und Mädchen in der Kita unterstützen. Denn die Erfahrungen der Eltern sind für Erzieherinnen entscheidende Puzzlestücke, um mehr über das entsprechende Kind zu erfahren und passende Angebote zu entwickeln (Şıkan, 2010, S. 195). Mütter und Väter sind demgegenüber auf die Informationen der Fachkräfte – zum Verlauf des Tages für das Kind – angewiesen. Dies ist vor allem in der ersten Zeit, in der die Jungen und Mädchen sich verbal noch nicht so umfänglich ausdrücken

⁹ Ab August 2013 hat jede Familie mit einem Kind, welches das erste Lebensjahr vollendet hat, Anspruch auf einen Betreuungsplatz für dieses: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> [Zugriff am 03.07.2013].

können, der Fall. (Brock, 2012, S. 12f.) Dafür wird von Seiten der Erzieherinnen ein ausreichendes Verständnis für die Bedeutung dieses Austauschs benötigt und das grundlegende Interesse, zu den wichtigsten Bezugspersonen der Kinder eine Partnerschaft und möglicherweise auch Beziehung zu gestalten.

Von Beginn an bietet es sich an, den Beziehungsaufbau von Erzieherinnen zu Müttern und Vätern durch den Einsatz von Beobachtungsmaterialien zu unterstützen. Um das Vertrauen der Eltern in die Erzieherin zu stärken, bietet sich zum Beispiel die Gestaltung eines Eingewöhnungstagebuchs an. Darin können die Pädagoginnen Informationen zu den Verläufen der einzelnen Eingewöhnungstage festhalten und so den Eltern gegenüber die pädagogische Sichtweise transparent festhalten. Mütter und Väter können so, beim Austausch über das Geschriebene, ein verstärktes Verständnis für die Bedeutung dieser Übergangsbegleitung entwickeln. Erzieherinnen vermitteln damit, dass sie das Kind sehr genau im Blick haben und auf seine Bedürfnisse sowie Fähigkeiten achten – dies wird auch im Interesse der Eltern liegen. Der gemeinsame Fokus auf das Kind kann wiederum die Beziehung der erwachsenen Bezugspersonen untereinander stärken. So kann sich für die Mütter und Väter ein Rahmen ergeben, in dem sie sich trauen, ihre eigenen Emotionen im Transitionsprozess zu formulieren und darüber mit den Fachkräften in Austausch zu treten.

Auch wenn die Eingewöhnung abgeschlossen ist und das Kind nun die meiste Zeit des Tages ohne die Anwesenheit der Eltern in der Einrichtung verbringt, kann die Beziehung von der Erzieherin zu den Erziehungsberechtigten weiter durch die getätigten Beobachtungen gestärkt werden. Holen Eltern ihr Kind aus der Einrichtung ab oder bringen es hin, kann die Fachkraft, sofern es die Situation zulässt, kurz in den Dialog treten und von kleinen Beobachtungssituationen berichten. Dabei kommt es gar nicht darauf an, jedes Mal eine Bildungs- und Lerngeschichte vorzulegen oder ein komplettes Beobachtungsprotokoll vorzutragen. Alleine der Bericht von einer Sequenz aus dem Alltag verdeutlicht den Eltern, dass die Erzieherin ihr Kind wahrnimmt und es mit seinen Interessen in der Kita beachtet wird. Ein gewisses Taktgefühl ist dabei von Seiten der Erzieherin unabdingbar – nicht jede Situation bietet sich an, um solche Beobachtungen mitzuteilen. Sind Eltern zum Beispiel im Stress, sollte nicht zwanghaft versucht werden, ein Gespräch aufzubauen. Eine gelungene Beziehung zeichnet sich ebenso durch Zurückhaltung, wie durch aufeinander Eingehen in bestimm-

ten Situationen aus. Ebenso können sich Fachkräfte in einer unpassenden Situation befinden, die kein langes Gespräch zulässt. Dann ist ein kurzer Austausch zu tagesaktuellen Dingen wichtiger und die Beobachtungssequenz kann auch beim nächsten Kontakt noch eingebracht werden. Klar muss dabei auch immer sein, dass von den Fachkräften nicht erwartet wird, jeden Tag mit allen Elternteilen ausführliche Gespräche zu führen – der zeitliche Rahmen dafür ist sicherlich in kaum einer Einrichtung vorhanden. Wichtig ist aber das grundsätzliche Interesse der Erzieherin an dem Austausch mit den Erziehungsberechtigten über das jeweilige Kind sowie jederzeit ein respektvolles Auftreten der Pädagoginnen den Eltern und dem Kind gegenüber.

Für die gemeinsame Verwendung von Beobachtungsinstrumenten lassen sich auch Anregungen in der Pädagogik der Early Excellence Center finden. Hier werden unterschiedliche Beobachtungsverfahren von Pädagoginnen und Eltern gemeinsam verwendet, um das Kind aus verschiedenen Blickwinkeln wahrnehmen zu können (Lepenes, 2005, S. 21ff.). Dafür bietet sich auch das regelmäßige Entwicklungsgespräch an – Beobachtungssequenzen können als Gesprächsanlass genutzt werden. Videosequenzen oder eine Lerngeschichte können den gemeinsamen Blick auf das Kind, seine Individualität und Besonderheiten lenken. Auch der Austausch über die Bildungsdokumentation (Portfolio) kann dabei unterstützend wirken. Die Beobachtungen, wenn sie einen positiven Blick auf das Kind beinhalten, verdeutlichen den Respekt vor dem Jungen oder Mädchen und dessen gesamter Familie. So verlieren Eltern möglicherweise vorherrschende Unsicherheiten gegenüber der Erzieherin und sind bereit, sich zu öffnen. Dabei kann das Gespräch sich – in einer respektvollen Atmosphäre und wertschätzend Beziehung– auch auf Punkte richten, die den Eltern oder Erzieherin in der Entwicklung des Kindes Sorgen bereiten. Dabei ist es Aufgabe der Fachkraft, weiterhin den ressourcenorientierten Blick auf das Kind zu vermitteln, die Mütter und Väter fachlich zu beraten und gegebenenfalls an anderen (Hilfe-)Stellen zu verweisen, um die bestmögliche Entwicklung des Jungen oder Mädchen zu unterstützen.

Beobachtungen als Element der Beziehungsgestaltung zu verstehen meint grundsätzlich auch, einen Perspektivenwechsel vornehmen und zwar dahingehend, dass die Beziehungsgestaltung nicht also ein neuer zusätzlicher Arbeits-

schwerpunkt angesehen wird, sondern die Elemente der pädagogischen Arbeit mehr miteinander verknüpft werden. Beobachtungen gehören zu den vielfältigen Aufgabenbereichen von pädagogischen Fachkräften, um die Individualität der Kinder immer wieder in den Fokus zu rücken. Diese Wahrnehmung bietet in unterschiedlicher Hinsicht eine ideale Grundlage für die gesamte pädagogische Arbeit: Einerseits kann die Beziehung zu den Kinder selbst gestärkt werden und sie erhalten die notwendige, individuelle Aufmerksamkeit, welche sie in ihrer Entwicklung stützen kann. Darüber hinaus werden den Eltern durch vielfältige Beobachtungs- und Dokumentationsformen die Bildungsbiografien ihrer Kinder sowie das Geschehen in der Einrichtung transparent gemacht. Sie erleben einen stärkenorientierten Blick auf ihren Jungen oder ihr Mädchen. Diese respektvolle Sichtweise erleichtert wiederum den Austausch der Erziehungsberechtigten und der Fachkräfte – der Beziehungsaufbau schreitet voran. In Folge dessen ergeben sich neue Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit – indem die Erziehungsberechtigten sich durch verschiedene Partizipationsmöglichkeiten mit in die Kita einbringen.

3 Partizipation von Eltern in der Kindertageseinrichtung

Für das Gelingen solcher Erziehungspartnerschaften von Eltern und Erzieherinnen, wie sie in Kapitel eins beschrieben wurden, werden unter anderem die Mitbestimmung und auch Mitarbeit der Eltern als Voraussetzungen beschrieben (Friedrich, 2011, S. 20f.). Diese Elemente sind auch in den bundesweiten gesetzlichen Grundlagen, dem SGB VIII, verankert: „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (§ 22 a, Absatz 2, Satz 1, 1.). Der Alltag in den Kitas kann also nicht ohne den Austausch mit den Eltern und deren Einbezug gestaltet werden. Kebbe und Reemen (2009, S. 131) gehen sogar noch weiter und formulieren: Eine solche „Erziehungspartnerschaft kann nicht ohne Partizipation entstehen“. Partizipation bildet also eine grundlegende Voraussetzung auf dem gemeinsamen Weg von Eltern und Erzieherinnen in der Kita. Aufgrund dessen wird im Folgenden auf die Begrifflichkeit und deren Bezug zum pädagogischen Bereich genauer eingegangen. Danach sollen verschiede-

ne Partizipationsformen beleuchtet werden, die es Eltern ermöglichen, einen tiefergehenden Einblick in die Arbeit in der Einrichtung zu erhalten.

3.1 Partizipation und Kindheitspädagogik

Eine eindeutige Definition des Begriffs „Partizipation“ und seine korrekte Übersetzung ins Deutsche scheinen schwierig zu sein. Es wird beschrieben, dass die grundlegenden lateinischen Worte „pars“ oder „partis“ und „capere“ mit „Teil“ und „nehmen“ oder „fassen“ übersetzt werden können. Am sinnvollsten erscheint es also, Teilhabe als deutsches Pendant zur „Partizipation“ zu verwenden. Problematisch ist dabei aber, dass man dem Begriff Partizipation einen aktiveren Charakter zuschreibt, als es bei Teilnahme oder Beteiligung der Fall ist. (Oser & Ullrich & Biedermann, 2000, S. 13) Deshalb ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit „Partizipation“ und deren Elementen unabdingbar, um die pädagogische Arbeit entsprechend zu gestalten.

Partizipation ist die „Teilhabe, Mitwirkung oder Mitbestimmung von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungen und Handlungsabläufen der jeweiligen Organisation“ (Wulf, 2012, S. 551). Auf den Bereich der Kindheitspädagogik übertragen bedeutet dies, dass die Kindertageseinrichtung die Organisation ist, an deren Entscheidungsprozessen die betroffenen Personen – Personal, Eltern und vor allem Kinder – beteiligt werden sollen. Partizipationsmöglichkeiten für Jungen und Mädchen in Kitas wurden in den letzten Jahren mehrfach in der kindheitspädagogischen Literatur thematisiert.¹⁰ Sturzbecher und Waltz haben dabei versucht den Partizipationsbegriff in Bezug auf Kindergruppen zu konkretisieren: Erst das aktive Einbringen eigener Ideen und die Abstimmungen in der Gruppe verdienen die Bezeichnung „Partizipation“. Zuschauen alleine reicht nicht aus, aktives Handeln ist gefragt. (ebd., 2003, S. 35f.) Der Fokus liegt hierbei auf dem eigenen Zutun der beteiligten Personen. Es müssen also ausreichend Möglichkeiten vorhanden sein, bei denen sich jeder äußern sowie einbringen kann und sich darauf aufbauend eine konstruktive Auseinandersetzung ergibt. „Achtung und Anerkennung erfahren Kinder und Jugendliche vor allem durch die Teilhabe an den Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen,

¹⁰ Vgl. dazu u.a. Sturzbecher & Waltz, 2003

die sie direkt oder indirekt betreffen“ (Volgmann, 2011, S. 308) Dieser Gedanke lässt sich ebenso auf die Eltern der Kinder in der Einrichtung übertragen – die anerkennende Haltung der Erzieherinnen spüren die Erziehungsberechtigten dadurch, dass ihnen das Recht zur Partizipation zugestanden wird.

3.2 Partizipation von Eltern

Da auch die Eltern von der Zeit ihres Kindes in der Kindertagesstätte betroffen sind und eine so entscheidende Rolle im Leben der Kinder spielen, sollen sie im Folgenden in den Mittelpunkt der Betrachtungen zur Partizipation in Kitas gestellt werden.

Als Grundvoraussetzung für die Etablierung von Partizipationsprozessen für Eltern in der Kita müssen die Erzieherinnen sich bewusst machen, dass es von ihrer Seite immer nur ein Angebot zur Partizipation geben kann. Die Mütter und Väter entscheiden letztendlich selbst, ob sie sich aktiv beteiligen wollen oder nicht (Wittke & Solf, 2012, S. 269). Manche Eltern haben in der Vergangenheit möglicherweise schlechte Erfahrungen mit dem Einbringen ihrer Meinung oder ihrer Interessen gesammelt und benötigen erst eine Annährungsphase, bevor sie bereit sind, sich weiter zu öffnen und partizipativ in der Einrichtung mitzuwirken. Eine vertrauensvolle Beziehung von Mutter oder Vater zur pädagogischen Fachkraft kann dabei behilflich sein.

„Elemente von Partizipation sind neben Mitentscheiden/Abstimmen über Inhalte und/oder Vorgehensweisen auch die Möglichkeit bzw. das Recht, Initiativen zu ergreifen sowie eigenes Wissen, Meinungen, Ideen und Vorstellungen einzubringen“ (Oser & Ullrich & Biedermann, 2000, S.24). Es sollten Eltern also nicht nur Möglichkeiten oder Situationen angeboten werden, in denen sie mitentscheiden können, sondern darüber hinaus sollte ihnen ebenso ermöglicht werden, mit ihrer Persönlichkeit Teil des Geschehens in der Einrichtung zu werden. Ihre eigenen Interessen können durch vielfältige Partizipationsmöglichkeiten, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird, den Alltag in der Kita bereichern.

Dabei muss klar sein, dass sich bei Eltern, ebenso wie bei Kindern, Beteiligung und die Entfaltung individueller Begabungen vor allem aus der Wertschätzung der jeweiligen Persönlichkeit ergeben (Solzbacher & Behrensen & Sauerhering,

2011, S. 35). Es zeigt sich wieder, dass der Respekt vor den Müttern und Vätern eine grundlegende Voraussetzung für den Umgang miteinander sowie für das Wohlfühlen der Eltern in der Einrichtung ist. Erst darauf aufbauend kann das Interesse an partizipativer Mitwirkung auch ausgelebt werden.

Wie die Verständigung über Inhalte der Erziehungspartnerschaft kann auch die Partizipation von Eltern nicht von heute auf morgen realisiert werden. Es handelt sich hierbei um einen längeren Prozess, der von immer neuen Ideen und Reflexionsmoment geprägt sein sollte. Dabei ist es entscheidend, dass eine Verständigung im Team stattfindet, denn die „Beteiligung von Eltern und Kindern in der pädagogischen Arbeit kann nur gelingen, wenn ein Team sich als Ganzes für Partizipation als Strukturmaxime fachlichen Handelns in der Einrichtung entscheidet“ (Wittke & Solf, 2012, S. 271). Die pädagogischen Fachkräfte sollten gemeinsam entscheiden, inwiefern die Eltern beziehungsweise Kinder partizipativ einbezogen werden. Dafür können sie sich am gesetzlichen Rahmen sowie den begrifflichen Grundlagen orientieren und diese als Basis für die Auseinandersetzung mit der Thematik im Team nutzen. Auch der Austausch mit den Eltern sollte ein Element der Partizipationsbemühungen in der Kita bilden, denn sie sind die direkt „betroffenen“ Akteure. Gemeinsam können dann Prozesse der Veränderung angeregt werden (Kebbe & Remmen, 2009, S. 126f.).

Es bedarf also einiger Aushandlungsprozesse, um Partizipation als Element der Arbeit einer Einrichtung zu etablieren. Doch diese Bemühungen zahlen sich aus, denn Partizipation ermöglicht ein Gefühl von Zugehörigkeit und fördert die Entstehung neuer Ideen (ebd., S. 131). „Wer sich eingebunden fühlt, ist eher bereit, Zeit oder andere erforderliche Mittel einzubringen, um die Umsetzung weiterer Lösungsstrategien zu unterstützen“ (ebd.). Nehmen sich die Eltern also selbst, neben ihrem Kind, als Akteur der Kindertageseinrichtung wahr und fühlen sich mit ihren Sichtweisen und Interessen willkommen, entwickeln sie gegebenenfalls auch ein größeres Interesse an der direkten Mitgestaltung des Kita-Alltags. Die Erfahrung, sich selbst gestalterisch einbringen zu können, steigert darüber hinaus die Identifikation mit der Kindertageseinrichtung (Höhme-Serke & Ansari, 2003, S. 69). Je mehr Verständnis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die Bedeutsamkeit dieser Räume für Kinder entwickelt wird, desto mehr kann auch die Anerkennung des frühpädagogischen Bereichs voranschreiten. Bei einigen Eltern entsteht möglicherweise Interesse, sich auch über

die Kita hinaus für deren Belange einzusetzen und „als 'Botschafter' des Kindergartens in der Öffentlichkeit zu wirken“ (Textor, 2009, S. 13). So können Erzieherinnen in Müttern und Vätern Unterstützer für die gemeinsame Präsenz im Umfeld der Kita finden. Zusammen kann der kindheitspädagogische Bereich mehr und mehr in den Aufmerksamkeitsfokus der Öffentlichkeit gerückt werden. Die vermehrte Anwesenheit von Eltern in der Kindertageseinrichtung kann auch dahin gehend einen Perspektivwechsel anregen, dass Eltern und deren individuelle Fähigkeiten nicht nur als Bereicherung für die kindliche Entwicklung angesehen werden, sondern darüber hinaus auch als Resource für die Erzieherinnen wahrgenommen werden. „Erzieherinnen sollten sich auf einen lebenslangen Prozess der professionellen Erfahrungs-Bildung einlassen mit den zwei wichtigsten Quellen: Kinder und Eltern“ (Schäfer, 2011, S. 277). So kann voneinander und miteinander gelernt werden. Außerdem können gemeinsam neue Wege beschritten werden. Dafür bietet es sich an, verschiedene Partizipations-elemente in der Einrichtung zu etablieren.

3.3 Formen der Partizipation von Eltern in Kitas

Über die theoretisch beschriebene Teilhabe hinaus gibt es bereits Formen von Einrichtungen oder Projekten, die ihren Schwerpunkt von der Arbeit mit den Kindern auf die Familien erweitert haben. Dabei handelt es sich zum Beispiel um die Familienzentren oder Early Excellence Center. Bei beiden wird unter anderem davon ausgegangen, dass Kinder das Zusammenwirken von Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften für ihre Entwicklung benötigen. Deshalb sollen sich Eltern neben ihren Kindern in den Einrichtungen willkommen fühlen und vielfältige Anregungen zur Unterstützung erhalten. Über Angebote der Erwachsenenbildung hinaus sollen sie die Möglichkeit bekommen, Lern- und Bildungsprozesse mitzuerleben sowie diese angemessen zu unterstützen. (Hebenstreit-Müller, 2007, S. 16) Kontakte zwischen Eltern sollen ermöglicht und so der Aufbau von Hilfesystemen unterstützt werden (Sommer-Himmel, 2012, S. 17-27). Diese verschiedenen Aspekte gewinnen in Kitas mehr und mehr an Bedeutung und so geschieht aktuell immer häufiger der Wandel von Kindertageseinrichtungen hin zu Familienzentren (BMFSFJ, 2013, S.12). Dabei wäre zu untersuchen inwieweit dabei der Schwerpunkt auf den Partizipa-

tionsaspekt gelegt wird – Schäfer (2011, S. 276) betont, dass der Fokus in solchen Familienzentren noch stärker auf die gemeinsame Unterstützung der Bildungsprozesse der Kinder gelegt werden muss. Die Einrichtungen sollten also nicht nur vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten für Familien anbieten, sondern darüber hinaus auch die Erziehungspartnerschaft zu den Eltern verstärkt in den Blick nehmen und möglicherweise dahin gehend neue Ideen in die Arbeit einzubeziehen.

Mütter und Väter sind individuelle Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Interessen und Wünschen, sich in der Einrichtung zu beteiligen. Deshalb ist es notwendig, sich mit verschiedenen Formen der Partizipation auseinander zu setzen, welche es Eltern ermöglichen, am Kita-Alltag teilzuhaben. Die aktive Beteiligung stärkt „das Vertrauen und das Verantwortungsbewusstsein und ist damit ein Königsweg zum Zentrum der Erziehungspartnerschaft selbst“ (Kebbe & Reemen, 2009, S. 131). Um die Beziehung von Eltern und Erzieherinnen zueinander zu festigen, können also verschiedene Partizipationsmöglichkeiten unterstützend wirken. In den meisten Kitas gibt es sicherlich schon einige Angebote für Eltern, um immer wieder mal in der Einrichtung aktiv zu sein. Dies können zum Beispiel gemeinsame Bastelnachmittage oder Hilfe der Eltern bei Renovierungsarbeiten sein – doch darüber hinaus sollen noch weiterführende Möglichkeiten der Partizipation von Erziehungsberechtigten in der Kita beschrieben werden.

3.3.1 Transparenz der pädagogischen Arbeit

Eine grundlegende Voraussetzung, um Partizipation von Eltern in der Kita zu ermöglichen, ist es, den Alltag und die Arbeitsgrundlagen transparent zu gestalten (Wehinger, 2010, S. 40). So sollten Eltern unter anderem auf vielfältige Informationsmaterialien zugreifen können. In der Einrichtung sollte die Konzeption in mehrfacher Form – sowie gegebenenfalls in mehreren Sprachen – vorliegen. So haben die Mütter und Väter die Möglichkeit, diese bei Interesse auszuleihen oder – im geeigneten Rahmen – in der Einrichtung anzuschauen und sich mit den theoretischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit auseinander zu setzen. In Verbindung damit muss die Möglichkeit bestehen, mit den Erzieherinnen über einzelne Punkte der Konzeption ins Gespräch zu kommen und nachzufra-

gen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich bewusst sein, dass mehr Transparenz auch mehr Gespräche bedeutet. In diesen Konversationen können wieder neue, interessante Ideen aufkommen, welche den Horizont der pädagogischen Arbeit erweitern können.

Das alltägliche Geschehen der Kita kann den Eltern über Aushänge, Fotowände, Gespräche oder durch die Portfolioarbeit verdeutlicht werden. Bilder von Projekten oder die Dokumentation von Spielsituationen bieten sich an, um die Erlebnisse transparent und anschaulich für Eltern zugänglich zu machen. So können Gespräche mit Fachkräften und Kindern angeregt werden – der Austausch über die Erfahrungen kann wiederum dazu anregen, dass Eltern einen tiefergehend Einblick in den Kindergartenalltag erhalten.

Auch ein ansprechender und informativer Internetauftritt bietet sich an, um den Eltern Informationen zum Geschehen in der Einrichtung zugänglich zu machen. Müttern und Vätern, die sich für die Einrichtung interessieren, wird so von Beginn an verdeutlicht, dass die Arbeit in der Kita für die Eltern transparent gestaltet wird. Möglicherweise ergibt es sich auch, dass ein oder zwei Elternteile die Betreuung der Internetseite unterstützen, weil sie Freude an der Gestaltung dieser haben. So kann von Erzieherinnen und Eltern gemeinsam entschieden werden, in welchem Umfang das Kita-Geschehen dort dargestellt wird.

3.3.2 Elternbibliothek

Mit dem Einrichten einer Bibliothek für Eltern in der Kita können diesen vielfältige Informationen zugänglich gemacht werden (Roth, 2013, S. 126). Sollte für eine separate Räumlichkeit momentan in der Einrichtung kein Platz sein, bietet sich als kleinere Alternative möglicherweise eine Leseecke an.

So oder so können dort die Konzeption, pädagogische Grundlagenwerke, Zeitschriften und/oder Kinderbücher sowie Spiele angeboten werden. Durch die Einrichtung einer solchen Räumlichkeit haben Eltern die Möglichkeit, sich in der Kita tiefergehend mit pädagogischen Themen auseinander zu setzen und darüber mit den Fachkräften ins Gespräch zu kommen.

Diese Bibliothek kann als Ort der Begegnung gestaltet werden. So können Kindern sich dorthin zurückziehen, Erzieherinnen können dort einen Teil ihrer Vor- und Nachbereitungszeit verbringen und Eltern erhalten die Möglichkeit, sich bei

Interesse ebenfalls mit pädagogischen Veröffentlichungen auseinander zu setzen. Kontakte zwischen Kindern und Eltern können sich ergeben und gemeinsam kann der Zauber der Bücher erlebt werden.

3.3.3 Der Elternrat

Um Eltern die Möglichkeit zu bieten, sich am Kita-Alltag zu beteiligen, bietet sich der Elternrat als Gremium der Erziehungsberechtigten an.

Regelungen zu einem Elternrat in Kindertageseinrichtungen trifft jedes Bundesland in Deutschland separat, in den jeweiligen gesetzlichen Rahmungen. Einige Punkte zur Tätigkeit des Elternrats sind für Mecklenburg-Vorpommern auch in der Bildungskonzeption¹¹ festgehalten – die Beschreibungen im KiföG M-V¹² sind aber ausführlicher, deswegen wird im Folgenden auf diese Bezug genommen.

Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, mindestens zweimal im Jahr eine Elternversammlung einzuberufen. Bei einer solchen Veranstaltung wählen die Mütter und Väter dann Vertreter ihrer Gruppe, die gemeinsam mit denen der anderen Gruppen den Elternrat bilden. (§ 8 KiföG M-V, Absatz 2/3) Die Aufgabenbereiche dieses Rats werden außerdem im Gesetz konkret beschrieben: „Der Elternrat soll in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung mitwirken, insbesondere bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption, der regelmäßigen Öffnungszeiten und der Essensversorgung der Kinder“ (ebd., Absatz 4). Der Elternrat ist des Weiteren berechtigt, von der Einrichtungsleitung Auskünfte über die Verwendung von Elternbeiträgen oder ähnlichen finanziellen Mitteln einzufordern (ebd.). Dieser Absatz ermöglicht also zumindest die Partizipation von einigen Eltern bei bestimmten Entscheidungsprozessen. Der Austausch über diese Angelegenheiten kann dazu beitragen, dass durch die Vielfalt der Perspektiven sowie Meinungen sich die Gedanken, beispielsweise bezüglich der Öffnungszeiten, in neue Richtungen entwickeln und dabei – bis zu einem gewissen Grad – an den Bedürfnissen der

¹¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010). Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern: zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin.

¹² „Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege“ (Kindertagesförderungsgesetz M-V)

Familien orientieren. Durch den Einblick in finanzielle Entscheidungen und Verpflichtungen der Einrichtung kann wiederum das Verständnis für die nötigen Aufwendungen der Kita gestärkt werden. Gemeinsam mit den Elternratsmitgliedern kann möglicherweise geschaut werden, inwiefern finanzielle Ressourcen vorhanden sind oder wo noch Gelder akquiriert werden können. So können unterschiedliche Perspektiven und Vorschläge zusammen mehr für die Kindertageseinrichtung erreichen.

Bei dem Fokus auf den Elternrat als Partizipationselement bietet sich auch der Blick zu anderen pädagogischen Konzepten an. Hierbei kann zum Beispiel die Reggiopädagogik in den Blick genommen werden. In den Kindertageseinrichtungen in Reggio Emilia (Italien) wird die Partizipation von Eltern/Erwachsenen unter anderem so ausgelebt, dass hier ein gemeinschaftlicher Leitungsrat die klassische Position eines Leiters/einer Leiterin ersetzt. Dieser Rat besteht aus ErzieherInnen, BürgerInnen und Eltern. Es wird eine Unterteilung in verschiedene Arbeitsgruppen vorgenommen – diese setzen sich dann mit bestimmten Themenbereichen auseinander. Den Müttern und Vätern wird hierbei das Recht zugestanden direkten Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung und den Geschehnissen in dieser zu nehmen. (Lingenauber, 2011, S. 105ff.) Dieses Konzept wird in Deutschland ansatzweise durch die Elternräte vertreten – es können dahingehend aber sicher noch Veränderungsprozesse angeregt und bei Interesse andere Aufgabenbereiche gemeinsam bearbeitet werden.

3.3.4 Hospitation der Eltern in der Kita

Kinder müssen sich ihr Wissen selbst aneignen, aktiv teilhaben und sich erleben, um etwas Neues als eigene Erfahrungen wahrzunehmen – ähnlich geht es auch den Eltern. Sie erhalten auf Elternabenden, Gesprächen oder durch die Konzeption viele Informationen über den Alltag der Kindertageseinrichtung, aber hilfreich kann es darüber hinaus sein, wenn sie das alltägliche Geschehen direkt miterleben. So können die gemachten Erfahrungen mit dem theoretischen Rahmen verknüpft werden. (Roth, 2013, S. 151) Möchten pädagogische Fachkräfte Eltern die Grundsätze ihrer Arbeit vermitteln und sie anschwingen, sich diesen zu öffnen, bietet sich dafür die Hospitation der Eltern in der Einrich-

tung an, denn „Haltungen verändern sich über das Verstehen, nicht durch Verordnung“ (Kebbe & Reemen, 2009, S. 126). Dieses Verstehen kann sich entwickeln, wenn die Eltern direkt am Gruppengeschehen teilnehmen, die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen und vor allem das Miteinander der Kinder erleben. Das eigene Kind kann von den Eltern in einem anderen Rahmen als der Familie wahrgenommen werden und Anregungen im Umgang mit den Kindern können durch das 'Modelllernen' am Verhalten der Erzieherinnen entstehen (Wehinger, 2010, S. 44 f.).

Wichtig ist dabei, die Hospitation der Eltern auch im Team zu thematisieren. Es muss geklärt werden, wie diese ablaufen sollen und wer den jeweiligen Eltern als „Betreuer“ zur Verfügung steht. Diesem Ansprechpartner muss vom Team ein ausreichender Zeitrahmen für die abschließende Reflexion mit den Eltern gegeben werden. Die Mütter und Väter müssen die Möglichkeit haben, sich nach den Erlebnissen mit der pädagogischen Fachkraft darüber auszutauschen und gegebenenfalls entstandene Fragen loszuwerden. (Textor, 2009, S. 60) Auch vor der Hospitation sollten schon einige grundlegende Aspekte geklärt werden – wichtige Regeln oder Vereinbarungen im pädagogischen Alltag müssen den Eltern erläutert und transparent gemacht werden.

Es ist darüber hinaus ebenso entscheidend, dass nicht nur die positiven Effekte der Hospitation beleuchtet werden, sondern auch eventuell entstehende Probleme thematisiert werden müssen. Gegebenenfalls kann sich bei den Kindern, deren Eltern momentan nicht in der Einrichtung hospitieren, die Frage entwickeln: „Wieso sind meine Eltern jetzt nicht hier?“ und auch Eltern, die keine Zeit für eine Hospitation finden, können ein Gefühl von Eifersucht verspüren (Brock, 2012, S. 21). Hier ist die professionelle Rolle der Erzieherin gefragt. Solche Gefühle müssen wahrgenommen und gegebenenfalls thematisiert werden. Gemeinsam können Eltern und Fachkräfte dann überlegen, welche alternativen Partizipationsmöglichkeiten für die Mütter und Väter vorstellbar wären, bei denen sie ebenso die Chance erhalten, den Kita-Alltag mitzuerleben. Dafür bietet sich zum Beispiel die Unterstützung bei Projekten an.

Auch, und vor allem, mit den Jungen und Mädchen der Einrichtung muss die Teilhabe der Erwachsenen am Kita-Alltag thematisiert werden (Textor, 2006b, S. 47). Denn die Kinder müssen, wenn Partizipation ein grundlegendes Element

der pädagogischen Arbeit bildet, dass Recht bekommen, mitzuentcheiden, wie die Hospitation der Eltern ablaufen können.

Den Erzieherinnen bietet sich während der Hospitation gegebenenfalls die Chance, mit Eltern ins Gespräch zu kommen und sich so näher kennenzulernen. Die Stärken des Gegenüber können direkt erlebt und wahrgenommen werden (Textor, 2009, S. 57). So kann der Kontakt zueinander intensiviert werden.

3.3.4.1 Teilhabe am Kita-Alltag

Die Hospitationen der Eltern in der Kindertageseinrichtung können Ausgangspunkt für weitere Momente der Partizipation bilden. „Ideen, wie sie sich einbringen und beteiligen können, entwickeln Eltern viel eher, wenn sie wissen, was die Kinder tagsüber in der Kita erleben“ (Şıkcan, 2010, S. 194). Durch eine erhöhte Transparenz des Alltags erhalten Mütter und Väter vermehrt Einblicke in die Themen der Kinder(gruppen) und entwickeln möglicherweise Ideen, wie sie diese unterstützen können oder werden diesbezüglich von den pädagogischen Fachkräften angesprochen. Dabei können die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Eltern eine Bereicherung für den Kita-Alltag darstellen (Werning, 2011, S. 259). Wenn Erzieherinnen von Beginn an mit Eltern im Austausch stehen und deren Interessen und Hobbys kennenlernen, besteht – bei Interesse der Mütter und Väter – die Möglichkeit, diese bei Gelegenheit in den Kita-Alltag einzubinden.

Für Kinder ergeben sich daraus neue Kontakte – mit anderen Erwachsenen und eventuell auch zu neuen Themenbereichen. Somit können „die Eltern durch ihre Partizipation auch einen wichtigen Beitrag zur Praxis der Kindertagesstätten leisten“ (Lingenauber, 2011, S. 108). Das Expertenwissen der Eltern in einem bestimmten Gebiet kann ergänzend in die pädagogische Arbeit einbezogen werden.

3.3.5 Die Meinung der Eltern ernst nehmen

Partizipation von Eltern in Kindertageseinrichtung drückt sich auch dadurch aus, dass die Sichtweise der Eltern als eine mögliche wahrgenommen und einbezogen wird.

3.3.5.1 Elternbefragung

Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind gesetzlich verpflichtet, ihrer Arbeit regelmäßig zu überprüfen und Evaluationsprozesse einzuleiten (§ 22a SGB VIII, Absatz 1, Satz 2). Es bietet sich an, die Mütter und Väter der Kinder dabei einzubeziehen. Dafür kann in regelmäßigen Abständen – zum Beispiel einmal pro Jahr – eine Befragung der Elternschaft durchgeführt werden (Dittrich u.a., 2007, S. 240). Die Eltern erleben die Arbeit in der Einrichtung aus einer anderen Perspektive und können andere Sichtweisen für die Reflexionsprozesse einbringen.

Mit einer solchen Befragung kann zum Beispiel überprüft werden, „wie weit sich im Alltag eine Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Familien bereits durchgesetzt hat“ (Klein & Vogt, 2008, S. 82).¹³ Dafür muss vorher im Team geklärt werden, was erfragt und zu welchen Punkten der Arbeit die Meinung der Eltern eingeholt werden soll. So können konkrete Fragen formuliert werden, die von den Eltern bearbeitet werden sollen.

Die Ergebnisse können dann als Ausgangspunkt von Prozessen der Veränderung wahrgenommen werden, welche gemeinsam von Kindern, Fachkräften und den Eltern erlebt werden können (ebd.). Die Ergebnisse einer solchen Befragung müssen den Eltern zugänglich gemacht werden, um den Austausch darüber anzuregen. Es sollte unbedingt von Seiten der Einrichtung transparent dargestellt werden, was die Umfrage für Ergebnisse erbrachte und wie mit diesen Erkenntnissen weiter verfahren wird. So wird den Eltern die Bedeutsamkeit einer solchen Befragung vermittelt und die Grundlage für zukünftiges Zusammenwirken geschaffen.

¹³Um die Arbeit der Kinder den Lebensbedingungen der Familien anzupassen, bietet sich möglicherweise auch eine Sozialraumanalyse an – damit können die Umgebung und die Lebensräume von Familien intensiv in den Blick genommen werden und die pädagogische Arbeit kann sich darauf beziehen.

3.3.5.2 Beschwerdemanagement

Zu den Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft gehört es auch, die Beschwerden beziehungsweise Anregungen der Eltern als Element der professionellen Arbeit in der Kita wahrzunehmen. „In der Beschwerde drückt sich das Recht der Eltern aus, ihrer Einstellung, Haltung und Ansicht Ausdruck zu verleihen“ (Roth, 2013, S. 178). Werden die Mütter und Väter als Beteiligte der Kindertageseinrichtung wahrgenommen, muss ihnen das Recht, sich zur Arbeit der Einrichtung zu äußern, unbedingt zugestanden werden.

Wichtig ist hierbei, dass die Erzieherinnen sich von den formulierten Beschwerden nicht persönlich angegriffen fühlen, sondern die Kritik auf professioneller Ebene annehmen und sich damit auseinandersetzen. Die Konzentration auf den Sachverhalt und die Perspektive der Eltern ermöglicht es, dass die Äußerungen der Mütter und Väter als Anregungen für Veränderungsprozesse wahrgenommen werden können (ebd., S. 178f.).

Dabei spielt wiederum das Team der Kita eine wichtige Rolle – gemeinsam muss sich darauf geeinigt werden, wie die Arbeit in der Einrichtung gestaltet werden kann, damit Eltern sich aufgefordert fühlen, Beschwerden oder Anregungen zu äußern. Diese sollten von dem Team als Element der professionellen Arbeit und der Überprüfungsprozesse dieser wahrgenommen werden. (Klein & Vogt, 2008, S. 157) Offenheit für neue und möglicherweise unerwartete Perspektiven ist hier eine wichtige Grundvoraussetzung.

Dabei ist es – wie bei einer Befragung der Elternschaft – bedeutsam, dass der Beschwerdeprozess und entstehende Ergebnisse oder hervorgerufene Veränderungen transparent gemacht werden. So können Eltern erleben, dass ihre Anliegen ernstgenommen und als Ausgangspunkte für Reflexionsprozesse akzeptiert werden.¹⁴

¹⁴ Ausführlich dazu: Pesch, Ludger, & Sommerfeld, Verena (2002). Beschwerdemanagement. Wie Kindergärten TOP werden. Team- und Organisationsentwicklung praktisch. Weinheim u.a.: Beltz.

3.3.6 Gemeinsame Arbeit an der Einrichtungskonzeption

Pädagogische Fachkräfte beziehungsweise die Träger von Kitas sind gesetzlich dazu verpflichtet, eine pädagogische Konzeption für die Arbeit in der Einrichtung zu entwickeln (§ 22a SGB VIII, Absatz 1, Satz 2). Diese muss immer wieder auf ihre Aktualität überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden. Als ein Qualitätskriterium der pädagogischen Arbeit wird beschrieben, dass die Tageseinrichtungen die Elternschaft bei der Überarbeitung oder Entwicklung einer solchen pädagogischen Einrichtungskonzeption einbeziehen sollen (Dittrich u.a., 2007, S. 240). Doch laut dem Forschungsbericht „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ ist diese gemeinsame Arbeit an der Konzeption in der Realität bisher kaum vorzufinden. Bei umgesetzten Möglichkeiten der Mitbestimmung von Eltern wurde hier von den Befragten am meisten die Hilfe bei Festen angegeben. Die Überarbeitung der Einrichtungskonzeption kommt erst an letzter Stelle und wurde nur von wenigen als „voll zutreffend“ beschrieben. (Viernickel u.a., 2013, S. 131f.)

Leider finden sich kaum konkrete Hinweise darauf, wie diese gemeinsame Arbeit an der Einrichtungskonzeption durchgeführt werden kann. Um das Zusammenwirken von Erzieherinnen und Eltern dahin gehend zukünftig vermehrt anzuregen, sollen einige Gedanken formuliert werden:

Grundlegendes Interesse der Pädagoginnen sollte es sein, den stetig andauernden Prozess der Arbeit an der Einrichtungskonzeption für die Mütter und Väter transparent zu gestalten. Erleben die Eltern mit, inwieweit die alltägliche Arbeit Grundlagen für Reflexionsprozesse bildet und diese dann im Team von statten gehen, entwickeln sich eher Möglichkeiten, gemeinsam Veränderungsprozesse anzuschwingen. Themenbereiche, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Überarbeitung unterzogen werden, können den Eltern zugänglich gemacht werden – durch Aushänge beziehungsweise im direkten Gespräch mit den Erzieherinnen. Darauf aufbauend können interessierte Eltern mit einigen Fachkräften gemeinsam Anregungen für Neugestaltungen zusammentragen. Möglicherweise können sie sich für bestimmte pädagogische Themen begeistern, wollen sich dazu belesen und diese auch für andere Eltern – im Elterncafé oder bei einem Elternabend – kurz darzustellen. Dadurch werden Themenschwer-

punkte der Konzeption auch auf einer anderen Ebene für die Eltern der Einrichtung zugänglich gemacht.

Bei dieser gemeinschaftlichen Arbeit an der Einrichtungskonzeption kann auch überlegt werden, inwieweit die Partizipation von Eltern im Allgemeinen darin verankert werden kann, um sie als ein festes Element der Einrichtungspädagogik festzuhalten (Wittke & Solf, 2012, S. 270). So verdeutlichen Erzieherinnen den Eltern, dass die Partizipation von Eltern und die verschiedenen Formen dieser zum pädagogischen Alltag dazugehören.

3.3.7 Raum für Eltern

Damit Eltern sich neben ihren Kindern in den Einrichtungen wahr- und vor allem ernstgenommen fühlen, ist es nötig, dass ihnen auch in den Räumlichkeiten der Kitas (mindestens) ein Platz zur Verfügung gestellt wird. Dies verdeutlicht die Akzeptanz der Eltern durch die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte (Kebbe & Reemen, 2009, S. 135).

Der jeweilige Träger der Einrichtung ist hier in der Verantwortung, entsprechende Räumlichkeiten zu ermöglichen – dies bedeutet zum Beispiel auch, erwachsenengerechte Sitzmöglichkeiten anzubieten (Şıkcın, 2010, S. 200). Genauso wie Erzieherinnen – schon aus gesundheitlichen Gründen – in den Einrichtungen nicht zugemutet werden kann, den ganzen Tag auf den kleineren Stühlen zu sitzen, kann es auch nicht von Eltern verlangt werden, sich bei Elternabenden oder ähnlichen Veranstaltungen auf diese kleinen Sitzmöglichkeiten zu setzen. Wenn Eltern sich in der Einrichtung wohlfühlen sollen, muss ihnen auch der entsprechende Rahmen dazu geboten werden. Das Anbieten von Räumlichkeiten für die Eltern signalisiert Respekt und lädt die Eltern ein, sich niederzulassen, sich auszutauschen und sich als Teil der Kita wahrzunehmen.

Bei der neuen Planung oder Umgestaltung einer Einrichtung sollten eben diese Räume für die Eltern in den Blick genommen und geprüft werden, inwieweit diese zu ermöglichen sind.

3.3.7.1 Elterncafé

Diese Räumlichkeiten bieten einen Rahmen, in dem es Eltern ermöglicht wird, sich untereinander kennenzulernen und auszutauschen – zum Beispiel in einem Elterncafé. Diese Gespräche können bei manchen Themenbereichen hilfreicher sein, als der Austausch mit den Fachkräften (Brock, 2012, S. 27). Bei einem solchen Treffen herrscht im günstigsten Fall eine ungezwungene Atmosphäre, welche die Kontaktaufnahme erleichtert. Dadurch, dass die Eltern sich alle in einer ähnlichen Lebenssituation befinden – zumindest insoweit, dass sie alle Mütter und Väter sind – sind gemeinsame Interessenbereiche vorhanden, welche die Gespräche anregen können (Wittke & Solf, 2012, S. 266).

Ein solches Elterncafé kann dabei in unterschiedlichster Weise organisiert werden. Einerseits besteht die Möglichkeit, dass es von den Erzieherinnen für die Eltern organisiert und eventuell mit Unterstützung einiger Elternteile vorbereitet wird. Bei Bedarf kann dabei ein Schwerpunkt auf ausgewählte pädagogische Themen gelegt werden, zu denen dann ein Austausch entsteht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass Mütter und Väter das Elterncafé in Eigenregie organisieren. Ihnen stehen dafür die entsprechenden Räumlichkeiten der Kita zur Verfügung und sie planen dann die Treffen eigenständig. Dabei kann es sich um regelmäßige Termine oder immer neue Terminabstimmungen, je nach Bedarf und Interesse, handeln.

Die Eltern, die dort zusammen kommen entwickeln gegebenenfalls auch neue Ideen, wie sie sich in den Kita-Alltag einbringen können oder welche Angebote sie auch füreinander gestalten wollen, um die Kindertageseinrichtung mehr und mehr zu einem Ort für Familien zu entwickeln.

Auch im Rahmen der Eingewöhnung bietet sich ein solches Elterncafé an. Verbringen die Kinder die ersten Minuten oder Stunden alleine in der Kindergruppe, bietet das Elterncafé den Müttern und Vätern einen Ort, an dem sie die Wartezeit verbringen können (Textor, 2009, S. 24f.). Sie können andere Eltern kennenlernen oder sich mit dem vielfältigen Informationsmaterial auseinandersetzen – so oder so erleben sie sich von Beginn an als willkommene Persönlichkeit in der Einrichtung.

All diese Partizipationsformen sind als Möglichkeiten anzusehen, um die Eltern verstärkt in das Geschehen der Einrichtung einzubeziehen. Dabei sollte, wie bereits beschrieben, immer individuell entschieden werden, welche Formen der Interessenlage der Elternschaft entsprechen. Es bietet sich außerdem an, feste Verantwortlichkeiten im Team zu bestimmen und so zum Beispiel Ansprechpartner für die Bibliothek oder das Elterncafé festzulegen.

4 Die Rolle der pädagogische Fachkraft unter dem Blickwinkel der verstärkten Zusammenarbeit mit Eltern

Die Auseinandersetzung mit den Thematiken der Beziehungsgestaltung zwischen Erzieherinnen und Eltern sowie der Partizipation von Müttern und Vätern in Kitas verlangt einen umfassenden Blick auf die entsprechenden Aufgabenbereiche und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte.

„Partizipation beginnt im Kopf. [...] Es bedarf der inneren Bereitschaft, das pädagogische Handeln als ein gemeinschaftliches Gestalten zu verstehen und die Beteiligten gleichberechtigt teilhaben zu lassen“ (Viernickel & Zaanen, 2009, S. 21). Um also überhaupt Partizipation zuzulassen, sei es von Kindern oder von Eltern, muss dafür ein Prozess der inneren Öffnung angeregt werden.

Pädagogische Fachkräfte müssen sich bewusst sein, was Partnerschaft mit Eltern und die Partizipation dieser für sie als Erzieherin bedeutet. Eigene Erfahrungen, Ängste oder auch Vorbehalte diesbezüglich müssen thematisiert und reflektiert werden. Dies beinhaltet auch, sich darüber klarzuwerden, inwieweit man bereit ist, die Arbeitsprozesse zu öffnen und die Eltern daran teilhaben beziehungsweise mitwirken zu lassen.

Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen sind Fachfrauen für die kindliche Entwicklung und müssen intuitiv auf ein umfassendes, wissenschaftliches Grundwissen zurückgreifen können, welches die Basis ihrer Arbeit bildet. Dies sollte unter anderem umfassende Kenntnisse über die Komplexität kindlicher Lernprozesse beinhalten. Bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik stößt man dann auch auf die Bedeutung des Vertrauens für das kindliche Lernen (Hüther, 2006, S. 35). Sieht man nun die Kitas als Einrichtung für Kinder sowie deren Familien an und möchte sie als ein Ort des gemeinsamen Lernens

gestalten, sollte man den Aspekt des Vertrauens auch auf die Eltern und Erzieherinnen übertragen. Entwickelt sich nach und nach eine vertrauliche Atmosphäre, können sich gemeinsame Lernsituationen entwickeln.

Als pädagogische Fachfrau wissen Erzieherinnen, welche bedeutsame Rolle die Eltern für Kinder spielen und sollte diese deshalb bedingungslos akzeptieren (vgl. Kapitel 1.2.1). Dabei bietet es sich an, den Grundgedanken der stärkenorientierten Wahrnehmung von Jungen und Mädchen auf den Umgang mit den Bezugspersonen der Kinder zu übertragen und somit die Stärken und Ressourcen von Familien vermehrt in den Blick zu nehmen. Daraus kann sich eine grundsätzlich positive Haltung entwickeln, welche den Eltern vermittelt, dass sie als Individuum wertgeschätzt und anerkannt werden. Im Rahmen eines Projektes von Fröhlich-Gildhoff, Kraus und Rönnau (2005, S. 4) wurde festgestellt, dass eine solche positive Haltung der Erzieherinnen gegenüber den Eltern – sowie auf lange Sicht gesehen auch umgekehrt – die Grundlage für das partnerschaftliches Zusammenwirken bildet. Verschiedene Elemente dieser positiven Haltungen sollen nachfolgenden vertiefend in den Blick genommen werden.

4.1 Reflexionsprozesse

Im kindheitspädagogischen Arbeitsfeld wird die Bedeutung der Reflexion der biografischen Erfahrungen sowie der professionellen Arbeit immer wieder betont (u.a. Schäfer, 2011, S. 257; Musiol, 2002, S. 285ff.) – sie können einen erheblichen Einfluss auf die professionelle Rolle der Erzieherin im Allgemeinen und auf die Zusammenarbeit mit Eltern im Speziellen haben. Grundlegend ist festzuhalten, dass Erzieherinnen sich und ihre Arbeit immer wieder neu betrachten und hinterfragen müssen, denn „Professionalisierung [...] erfordert einen lebenslangen Prozess, in dem aus den konkreten Alltagserfahrungen gelernt werden kann“ (Schäfer, 2011, S. 257). Einerseits bietet also das tägliche Geschehen den Rahmen, in dem sie sich Erzieherinnen in ihrer Professionalität weiterentwickeln können, andererseits bilden auch die bisherigen Erlebnisse einen zu reflektierenden Bereich.

„Die eigene Biografie ist Basis des pädagogischen Handelns“ (Roth, 2013, S. 74). Die Erfahrungen, die Erzieherinnen im bisherigen Leben gesammelt haben, wirken genauso auf sie ein, wie es die Erinnerungen und Erlebnisse bei Kindern

tun. Denn „biografische Dimensionen und berufliche Identität“ stehen im Zusammenhang (Musiol, 2002, S. 287). Entscheidend für die professionelle Rolle als pädagogische Fachkraft ist es, sich dieser Bedeutung bewusst zu werden. Denn Erfahrungen, die Erzieherinnen in der eigenen Kindheit und im Zusammenleben mit der eigenen Familie gesammelt haben, können „maßgeblich den Hintergrund für Kontakte mit Familien mitbestimmen“ (Kebbe & Reemen, 2009, S. 124). Die Erinnerungen an diese vergangenen Erlebnisse haben immer einen gewissen Einfluss auf die heutige Persönlichkeit.

Beim Zusammentreffen mit den Eltern laufen bei den Fachkräften zusätzlich unbewusste Prozesse ab, bei denen zum Beispiel eigene Bilder und Emotionen bezüglich vergangener Erfahrungen mit Müttern oder Vätern auf aktuelle Interaktionen projiziert werden. Dieses psychologische Phänomen der Übertragung muss akzeptiert und eine fachliche Sensibilität dafür entwickelt werden. (Brock, 2012, S. 9/30)¹⁵ Entscheidende Grundvoraussetzung ist es deshalb, dass Erzieherinnen bereit sind, sich mit ihrer Vergangenheit auseinander zu setzen. Dies kann dann als Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse wahrgenommen werden (Werning, 2011, S. 252). Anregungen, wie sie sich selbst die Bedeutung der bisher gemachten Erfahrungen ins Bewusstsein rufen können, sollten Erzieherinnen bereits in ihrer Ausbildung oder ihrem Studium erhalten (vgl. Kapitel 4.5). Darüber hinaus muss es in den Kindertageseinrichtungen für die Fachkräfte die Möglichkeit geben, im Team Reflexionsprozesse zu gestalten und dabei auch auf Supervision zurück greifen zu können. So kann die pädagogische Arbeit immer wieder überprüft werden, denn „Selbst- und Praxisreflexion sind für Erzieher/innen wichtige Impulse für Veränderung“ (Höhme-Serke & Ansari, 2003, S. 70).

Neben den biografischen Erfahrungen müssen Erzieherinnen sich auch „ihrer eigenen Wertorientierungen und ihrer kulturellen Identität bewusst sein“ (Şıkcan, 2010, S. 184). Der eigene, individuelle kulturelle Hintergrund muss wahrgenommen und ebenso wie die eigenen Wertevorstellungen reflektiert werden. Entscheidend ist dabei, dass sich ein Verständnis dafür entwickelt, dass die eigene Meinung von „Normalität“ nicht die einzig mögliche ist (Vierni-

¹⁵ Brock (2012, S. 9) weist darauf hin, dass die psychischen Zusammenhänge, welche beim Zusammenwirken von Eltern und Erzieherinnen eine Rolle spielen, noch näher in den Blick genommen werden müssen und gibt in ihrer Veröffentlichung erste Hinweise darauf.

ckel, 2009, S. 61). So kann Offenheit gegenüber anderen Meinungen, Kulturen und unterschiedlichen Familien(formen) entstehen. Dies bildet die Grundlage für den respektvollen Umgang mit der Vielfalt der Elternschaft und der Familien.

Es kann in den Kitas immer wieder mal vorkommen, dass Eltern kein oder nur ein geringes Interesse an der Mitwirkung in der Einrichtung haben – die Professionalität der Fachkräfte verlangt, dies zu akzeptieren (Lepenies, 2005, S.21). Eine wertschätzende Haltung muss den Eltern trotzdem oder vor allem weiterhin vom gesamten Team entgegengebracht werden. Denn die Eltern dürfen nicht das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie nur wertgeschätzt werden, wenn sie sich aktiv engagieren (Şıkcan, 2010, S. 187). Dabei sollte ein geringes Interesse der Eltern nicht auf privater Ebene als kränkend empfunden werden, was aber leider noch viel zu oft der Fall ist – Denn die Beziehung zwischen Fachkräften wird zu häufig noch von eigenen, persönlichen Gefühlen und Emotionen bestimmt (Höhme-Serke & Ansari, 2003, S. 66). Vielmehr sollte ablehnendes Verhalten der Eltern als Anlass zur Reflexion der Angebote im Team genutzt werden: „Warum haben diese Eltern kein Interesse?“ Neben den privaten Gründen kann es natürlich auch daran liegen, dass sie sich einfach von den vorhandenen Möglichkeiten nicht angesprochen fühlen. Eventuell entsprechen die Angebote nicht den Bedürfnissen der Eltern (ebd., S. 74). Deshalb sollte auch immer wieder im Team diskutiert werden, ob sich die Angebote wirklich an den Interessen der Eltern orientieren. Es muss überprüft werden, ob die Mütter und Väter auch individuell wahrgenommen werden und man nicht von einer homogenen Gesamt-Elternschaft ausgeht.

4.2 Der respektvolle Umgang mit Vielfalt

Es gibt schon lange nicht mehr nur die traditionelle Familienkonstellation von Mutter, Vater und ein bis zwei Kindern: „Die klassische Herkunftsfamilie wird von einer Familienvielfalt abgelöst“ (Seehausen, 2012, S. 109). In der täglichen Arbeit in Kindertageseinrichtungen treffen Erzieherinnen auf unterschiedlichste Kinder sowie deren Familien und müssen einen professionellen Weg finden, mit diesen umzugehen und eine berufliche Beziehung aufzubauen.

Jedes Kind, jede Mutter, jeder Vater und somit jede Familie hat unterschiedliche Erfahrungen, welche sie prägten und Einfluss auf ihr Verhalten, ihr Vorstellun-

gen von Erziehung sowie dem Zusammenwirken von Erzieherinnen und Eltern haben. Dessen müssen sich Erzieherinnen bewusst sein und dies nicht nur als belastend ansehen, sondern diese Diversität als Reichtum für ihre pädagogische Arbeit wahrnehmen. Die Unterschiedlichkeiten eröffnen neue Horizonte für das Wirken in der Einrichtung.

Dabei treffen in den Kitas immer mehr Kulturen aufeinander. „Mehr als jeder vierte junge Mensch in Deutschland weist mittlerweile eine Zuwanderungsgeschichte auf“ (BMFSFJ, 2013, S. 85). Diese jungen Frauen und Männer sind ein Teil der zukünftigen Elternschaft in Kindertageseinrichtungen und bringen vielfältige kulturelle Anreize mit. Pädagogische Fachkräfte müssen sich über solche Entwicklungen im Klaren sein und ihre Arbeit entsprechend gestalten. So dürfen Eltern nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden, sondern es ist Aufgabe der Erzieherinnen, jede einzelne Familie mit ihrer individuellen Herkunftskultur kennenzulernen und zu akzeptieren (Focali, 2009, S. 88/94). Die individuelle Wahrnehmung der Familien steht im Vordergrund und darf nicht von unreflektierten Vorurteilen geprägt sein.

Um mehr über die Familien und deren vielfältige Lebensgestaltung zu erfahren, sollte den Eltern gegenüber vermittelt werden, dass Interesse an ihnen und ihren Erfahrungen besteht (Höhme-Serke & Ansari, 2003, S. 72). So verdeutlichen die Fachkräfte ihre professionelle und offene Haltung und machen den ersten Schritt auf die Eltern zu. Dieser kann den Grundstein für die Weiterentwicklung der Erziehungspartnerschaft bilden. Und darauf aufbauend können sich unterschiedlichste Partizipationsformen entwickeln, die es den Eltern ermöglichen, sich vermehrt am Einrichtungsalltag zu beteiligen.

4.3 Verständnis von Kommunikationstheorien

Kindertageseinrichtungen sind hochkommunikative Arbeitsfelder und besonders der Austausch mit den Eltern erfordert ein gewisses Verständnis über Interaktionen sowie deren Vonstattengehen. Deshalb sollten sich Erzieherinnen über einige theoretische Grundlagen der Kommunikation im Klaren sein. Im Alltag einer pädagogischen Fachkraft gibt es unzählige kommunikative Situationen, sei es mit den Kollegen, der Reinigungskraft, den einzelnen Kindern oder eben den Eltern dieser. Halten sich diese Erziehungsberechtigten nun verstärkt in der

Kindertageseinrichtung auf, entstehen immer mehr Situationen, in denen Mütter oder Väter mit den Erzieherinnen kommunizieren.

Klar muss dabei sein, dass nicht nur die Sprache der Kommunikation dient, sondern auch über Körperhaltung, Gestik und Mimik dem Gegenüber etwas vermittelt wird und es gar nicht möglich ist, nichts zu vermitteln: „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick & Beavin & Jackson, 2000, S. 53). Das bedeutet für pädagogische Fachkräfte, dass eben diese Aspekte immer wieder bewusst wahrgenommen werden sollten.

Doch nun wieder zurück zum sprachlichen Teil der Kommunikation. Es ist so, dass jede Nachricht, die zwei (oder mehr) Personen sich mitteilen, nicht nur Inhaltsaspekte enthält, sondern immer ebenso, im Hintergrund, etwas über die Beziehung dieser Personen ausdrückt. Auch Informationen zur Person des Senders sind in einer Nachricht enthalten, genauso wie ein Appell an den Empfänger. (Schulz von Thun, 2002, S. 25ff.) Deshalb ist es enorm wichtig, immer wieder zu überprüfen, wie man auf andere wirkt – dabei kann das Team eine unterstützende Funktion für jede einzelne Erzieherin haben. Respektvoll und wertschätzend formulierte Hinweise oder Anmerkungen können die Selbstreflexions- und Veränderungsprozesse anregen.

Einen weiteren Schwerpunkt des Kommunikationsverhaltens bildet der Umgang mit Konfliktsituationen. Bei der Zusammenarbeit im Team sowie in der Erziehungspartnerschaft zu den Eltern kann es immer wieder zu Konflikten kommen. Dabei ist es notwendig, auf ein gewisses Grundwissen bezüglich des konstruktiven Austauschs zurückgreifen zu können. Laut Gold und Rietmann ist es dabei sinnvoll, den Blick auf das gemeinsame Interesse zu richten – denn dieses kann trotz unterschiedlicher Standpunkte vorhanden sein. Erzieherinnen müssen versuchen, sich in die Lage der Eltern zu versetzen. Dementsprechend sollte ihr Kommunikationsverhalten gestaltet sein und gegenüber den Eltern eine fragende und offene Haltung vermitteln, welche den Austausch sowie die gemeinsame Lösungssuche – nach einer Option, die für beide Gesprächspartner akzeptabel ist – ermöglicht. (ebd., 2009, S. 57ff.). „Die Kommunikation mit Eltern erfordert von der pädagogischen Fachkraft ebenso ein nicht wertendes Verstehen und Anerkennen von Gefühlen, Bedürfnissen, Befürchtungen und Motivationen“ (Nentwig-Gesemann u.a., 2011, S. 26). Dies erfordert auf Seiten der Erzieherinnen eine gewisse Feingefühligkeit und die Entwicklung einer Ge-

sprachskultur, die es ermöglicht, Gefühle, aber auch Probleme anzusprechen und miteinander zu lösen. Dies hat wiederum auch positive Auswirkungen auf das Erleben der Kinder in der Einrichtung, denn Mädchen und Jungen können Prozesse des Aushandelns sowie Konfliktsituationen als etwas Alltägliches wahrnehmen (Leu, 2010, S. 127).

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Grundgedanken der respektvollen Kommunikation nicht nur das Gesprächsverhalten der Erzieherinnen mit den Eltern beeinflussen, sondern ebenso Auswirkungen auf den Umgang mit Jungen und Mädchen haben. So kann die gesamte pädagogische Arbeit von einem vertieften Verständnis über die Bedeutung von Kommunikationsprozessen profitieren.

4.4 Auf die Eltern zugehen

In der Literatur wird vermehrt davon gesprochen, dass die Erzieherinnen die Aufgabe haben, den Dialog mit den Eltern zu eröffnen (Şıkcın, 2010, S. 195; Dittrich u.a., 2007, S. 234). Mit dem Zielgedanken eine Erziehungspartnerschaft zu gestalten, sollen die Erzieherinnen auf die Familien der Kindern zugehen: „Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, im Umgang mit den Eltern von Anfang an eine entgegenkommende Haltung einzunehmen“ (Wehinger, 2010, S. 42). Diese professionelle Grundhaltung spüren die Mütter und Väter, wenn sie sich in der Kindertageseinrichtung aufhalten. Sie lädt ein, sich auf die Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften einzulassen und sich partizipativ am Kita-Alltag zu beteiligen. Besonders für Eltern die bisher wenige Erfahrungen bezüglich Kindertageseinrichtungen gesammelt haben oder unangenehme Erlebnisse mit solchen Einrichtungen verbinden, ist es wichtig, dass sie als Gegenüber eine professionelle Fachfrau erleben, welche Interesse an der Zusammenarbeit vermittelt. Die pädagogischen Fachkräfte haben also eine größere Verantwortung für die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft als die Eltern (Roth, 2013, S. 18). Eine Verantwortung tragen die pädagogischen Fachkräfte auch dahingehend, dass sie gleichermaßen auf Mütter und Väter zugehen müssen. Noch sind häufig vor allem die Mütter in Kindertageseinrichtungen aktiv. Diese Tatsache sollte für pädagogische Fachkräfte als Anreiz wahrgenommen werden, sich bemühen, auch die Väter der Kinder mit einzubeziehen und sie als vollwertiges

Elternteil wahrzunehmen, denn die „Kindertageseinrichtung braucht den Dialog mit Müttern *und* Vätern“ (Textor, 2009, S. 18). Die Kita kann also einen Rahmen bieten, in dem Männer sich als Väter intensiv wahrnehmen und erleben können.¹⁶ Das gleiche gilt ebenso für die Mütter der Kinder: So werden bestenfalls Mütter und Väter von den pädagogischen Fachkräften eingeladen, sich zu beteiligen und vielfältige Erfahrungen – mit und ohne Kinder – zu sammeln.

All die bisher beschriebenen Elemente der professionellen Haltung von Fachkräften festigen das Bewusstsein für eben diese Verantwortung den Eltern gegenüber und führen dazu, dass von Seiten der Erzieherin die einladende und offene Grundstimmung vermittelt wird.

4.5 Aus-, Fort- und Weiterbildungen

Anregungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern und den Bezug zur eigenen professionellen Rolle sollten zukünftige Erzieherinnen bereits in der Ausbildung oder im Studium erhalten. Bisher wird dabei in verschiedenen pädagogischen Veröffentlichungen bemängelt, dass in der Ausbildung eine zu geringe Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten stattfindet (Höhme-Serke & Ansari, 2003, S. 66). Brock beschreibt zusammenfassend, dass die komplexe Thematik „Zusammenarbeit mit Eltern“ nur bedingt in einem ausreichenden Umfang bearbeitet wird und hierbei auch schwer zu überprüfen sei, inwieweit die Vorgaben durch Ausbildungspläne auch in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden (ebd., 2012, S. 37). Modulhandbücher verschiedener kindheitspädagogischer Studiengänge untersuchten Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011, S. 47f.) bezüglich derselben Thematik und stellten dabei fest, dass die kindheitspädagogischen Studiengänge bisher kaum eine direkte Schwerpunktsetzung zu diesem Bereich beinhalten - dahingehend ist also noch Entwicklungsbedarf zu erkennen.¹⁷

Fachkräfte die bereits in den Einrichtungen tätig sind, haben die Chance, eine Weiterbildung zu entsprechenden Themenfeldern zu besuchen. Eine Untersu-

¹⁶ Als ein Forschungsinteresse wäre es gegebenenfalls interessant zu untersuchen, inwieweit die Anwesenheit von männlichen Fachkräften mit dem Partizipationsverhalten von Vätern zusammenhängt.

¹⁷ Aufbauend auf dieser Untersuchung entwickelten Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011) ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung mit dem Schwerpunkt „Zusammenarbeit mit Eltern“.

chung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (kurz: Wiff) zeigte, dass die „Zusammenarbeit mit Eltern“ das zweihäufigste Thema bei Weiterbildungen ist (Beher & Walter, 2010, S. 17). Verschiedene Angebote für diesen Bereich sind also vorhanden und bieten den Erzieherinnen die Möglichkeit, sich verstärkt mit dieser Thematik auseinander zu setzen.¹⁸ So kann der Blickwinkel von Pädagoginnen vermehrt auf erwachsenenpädagogische Ansätze sowie Grundlagen gelenkt werden, um den professionellen Horizont dahin gehend zu erweitern und ihnen die Möglichkeit zu bieten, mehr Sicherheit im Umgang mit den Eltern in der Einrichtung zu erlangen. Es sollte Erzieherinnen deshalb ermöglicht werden, im Rahmen ihrer Arbeit in der Kita eben solche Fortbildungen zu besuchen – dafür stehen ihnen jährlich fünf Tage zur Verfügung (§ 11 KiföG M-V, Absatz 2). Dort könnte zum Beispiel das nötige Grundwissen für die verstärkte Partizipation von Eltern erworben und Anregungen für die Reflexion der bisherigen Praxis gegeben werden. So können Erzieherinnen verschiedene Formen der Partizipation kennenlernen und diese dann in der Einrichtung, entsprechend den Interessen der Elternschaft, gemeinsam umsetzen (Wittke & Solf, 2012, S. 270). Dafür bietet es sich an, im Team Austauschrunden zu ermöglichen, in denen von den bedeutsamsten Erkenntnissen eben solcher Weiterbildungen berichtet wird. Dadurch können die Erzieherinnen sich gegenseitig für neue Ideen anschwingen und andere Wege aufzeigen – so kann das Team als ein Ganzes zusammenwirken.

4.6 Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rolle der Pädagogin bei der Partnerschaft zu den Erziehungsberechtigten allumfassend gefordert ist und viele verschiedene Punkte bedacht sowie reflektiert werden müssen, um die Beziehung zu den Eltern respektvoll und professionell zu gestalten. Dabei ist aber zu beachten, dass die Ansätze und Gedanken größtenteils nicht völlig neu sind – die meisten Elemente der professionellen Haltung zeigen sich ebenso im Umgang mit den Kindern und finden im Zusammenwirken mit den Eltern nur

¹⁸ Dabei wäre möglicherweise eine umfassende Untersuchung der Weiterbildungsinhalte zum Themenbereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ sowie deren Qualität und Einfluss auf die berufliche Praxis angebracht.

einen anderen Schwerpunkt. Der respektvolle Blick auf den Gegenüber zum Beispiel spielt nicht nur im Kontakt mit Eltern eine Rolle, sondern auch im Zusammenspiel des Teams und in den Interaktionen mit den Kindern in der Einrichtung. Dieser Grundgedanke lässt sich auch auf die meisten anderen Elemente der professionellen Haltung bezüglich der Erziehungspartnerschaft übertragen.

Weiterhin ist noch der Hinweis auf die Bedeutsamkeit der Kollegen für die Erzieher in den Prozessen des Zusammenwirkens mit den Eltern wichtig. Es sollte eine gemeinsame, respektvolle sowie anerkennende Grundhaltung im Team entwickelt werden, die beim Auftreten gegenüber den Erziehungsberechtigten von allen Mitarbeitern zu spüren ist.

Der Mehraufwand an Arbeit bei dem verstärkten Zusammenwirken sollte also nicht nur als Belastung wahrgenommen, sondern darüber hinaus auch als Perspektiverweiterung der gesamten pädagogischen Arbeit angesehen werden. Die professionelle Rolle kann im Ganzen von neuen Anschwüngen und dem erweiterten Fachwissen zum erwachsenenpädagogischen Zusammenwirken mit den Eltern profitieren.

Überhaupt bietet die verstärkte Beziehung von Erzieherinnen zu anderen Erwachsenen eine erhebliche Ressource für die pädagogische Professionalität. „Identitätsfördernd sind demzufolge Ko-Konstruktionsprozesse zwischen den Erzieherinnen [...] und den Eltern“ (Musiol, 2002, S. 290). Die Auseinandersetzung mit Gleichen eröffnet neue Sichtweisen und trägt so zur Identitätsentwicklung bei (ebd., S. 291). Um sich selbst immer wieder weiterzuentwickeln und bisher Erlebtes neu zu hinterfragen sowie gegebenenfalls anders zu denken, bietet sich der Austausch mit anderen Erwachsenen als eine nicht zu unterschätzende Ressource an. Die Beziehungsgestaltung von der Erzieherin zu den Eltern sowie deren verstärkte Partizipation in der Einrichtung bilden einen anderen und wertvollen Rahmen für die berufliche Entwicklung der Pädagoginnen.

5 Der empirische Forschungsteil

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen. Empirisch bedeutet, dass theoretisch formulierte Annah-

men an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden.“ (Atteslander, 2010, S. 4; im Org. kursiv) Vor Beginn der Untersuchung in einem bestimmten Feld werden also Hypothesen aufgestellt und Vermutungen niedergeschrieben. Mit einer entsprechenden Methode werden diese dann in der Realität untersucht und verifiziert. Ein übergreifendes Ziel ist dabei „die Sammlung von Erkenntnissen über die soziale Realität“ (Häder, 2010, S. 20).

Dabei bietet sich für einige Fragestellungen eher die Methoden der qualitativen und für andere der quantitativen Sozialforschung oder gegebenenfalls auch eine Verknüpfung dieser an (Flick, 2011, S. 41f.). Im Folgenden sollen beide Formen kurz beschrieben werden. Der Schwerpunkt wird hierbei auf den Fragebogen als Forschungsmethode gelegt, da ein solcher im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde.

5.1 Qualitative Sozialforschung: ein Überblick

Bei qualitativer Forschung ist das Hauptinteresse auf das Verständnis von sozialem Handeln ausgerichtet – dafür werden Einzelfälle und die individuellen Perspektiven des Einzelnen in den Blick genommen. Ausgehend davon wird versucht, Aussagen beziehungsweise Theorien zu formulieren, die generalisierbar sind. (Schaffer, 2009, S. 59/110) Der Forschungsschwerpunkt liegt dabei im alltäglichen Rahmen – da dieser aussagekräftiger und Realitätsnäher ist als eine künstliche Laborsituation (Flick, 2011, S. 27). Deshalb muss der Zugang zum Untersuchungsfeld immer gut durchdacht werden, um den Einfluss des Forschers auf die Ergebnisse nicht zu groß werden zu lassen (ebd., S. 142f.).

Um das entsprechende Feld unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten, bieten sich verschiedene Methoden der qualitativen Sozialforschung an. Interviews können zum Beispiel hilfreich sein, um gesprochene Informationen über ein Forschungsfeld zu erhalten (Schaffer, 2009, S. 110). Dabei kann zum Beispiel das Leitfaden-Interview verwendet werden, welches im Experteninterview eine Spezialisierungsform findet. VertreterInnen eines Fachgebiets können hierbei als Experte zu einem Themenbereich dienen und deren Wissen kann zur Bearbeitung des Untersuchungsfeldes genutzt werden. (Flick, 2011, S. 193ff.)

Um subjektive Erfahrungen noch auf eine andere Art und Weise zugänglich zu machen, bietet sich ebenso das narrative Interview an. Hierbei kann der Fokus der Forschung vor allem auf die Biografie der Befragten¹⁹ gerichtet werden. Eine Erzählaufforderung dient als Eingangsstimulus für den Interviewten und soll dessen Erzählfluss anregen. Die Rolle des Interviewers ist beim narrativen Interview stark von Zurückhaltung geprägt. Das Erzählen des Interviewten steht im Mittelpunkt und sollte durch körperliche sowie sprachliche Zustimmungssignale unterstützt werden. Beendet der Befragte seine Erzählung, kann der Interviewer durch Nachfragen den Fokus nochmal auf bestimmte Themenbereiche richten. Problematisch kann sich bei einem narrativen Interview die Auswertung gestalten. Bei der Transkription des Interviews kann ein immenser Textumfang entstehen, der dann als Auswertungsgrundlage dient. Es deshalb also zu Beginn der Forschung intensiv geprüft werden, ob das narrative Interview nötig ist oder sich auch ein Leitfaden-Interview oder eine andere Forschungsmethode anbieten würde. (Flick, 2011, S. 227-238)

Darüber hinaus bietet sich als qualitative Forschungsmethode zum Beispiel auch eine Gruppendiskussion an, in der mehrere Menschen in den Austausch zu einer bestimmten Thematik treten. Dabei gibt es verschiedene Blickwinkel, aus denen diese Diskussionen in Gruppen untersucht werden können. Einerseits kann der Fokus auf die Meinungen der Einzelnen oder der gesamten Gruppe gelegt werden. Andererseits kann der Schwerpunkt auch auf die Prozesse von Problemlösungen in Menschengruppen gelegt werden. (ebd., S. 251f.) Da hier mehrere Menschen gleichzeitig Teil der Beobachtung sind, sollten unbedingt Videoaufnahmen gemacht werden. Diese können dann für die spätere Bearbeitung genutzt werden und ermöglichen den Blick auf jeden einzelnen Teilnehmer.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es viele verschiedene Methoden der qualitativen Sozialforschung gibt und für jedes Forschungsinteresse neu entschieden werden muss, welche die günstigste Methode dafür ist.

¹⁹ Im Folgenden sind immer männliche und weibliche Befragte oder interviewte Personen gemeint. Zur abwechslungsreichen Gestaltung des Textes werden aber beide Formen verwendet.

5.2 Quantitative Sozialforschung: ein Überblick

„Die zentrale(n) Untersuchungsfrage(n) quantitativer Studien dienen häufig der Theorieprüfung, genauer der Testung von Hypothesen“ (Schaffer, 2009, S. 59). Zuerst werden mit Hilfe theoretischer Grundlagen eben solche Modelle/Vermutungen entwickelt und formuliert, welche Zusammenhänge vermutet werden können (Flick, 2011, S.123). Dazu bietet es sich ebenso an, sich mit bisherigen Forschungsunternehmungen zu dem fokussierten Themenbereich auseinander zu setzen, um Anregungen und Hinweise zur Bearbeitung des Forschungsschwerpunktes zu erhalten (Schaffer, 2009, S. 116). So können zum Beispiel aus bisher entwickelten Fragebögen Ideen für die eigene Formulierung von Fragen oder die Darstellung der Fragetypen gezogen werden.

Mit der quantitativen Sozialforschung wird versucht, soziale Gegebenheiten messbar zu machen, mit Hilfe von Zahlen darzustellen und statistisch zu analysieren. Dafür müssen die entwickelten Theorien in Dimensionen umgewandelt werden, die messbar und damit später analysierbar sind. So können die Ergebnisse dann, nach der Auswertung, in Zahlenform präsentiert werden. Dafür ist ein umfassendes Wissen zu statistischen Verfahren und deren Auswertung notwendig, um mit den entstandenen Daten auch die erwünschten Zieldimensionen in den Blick nehmen zu können. (Raithel, 2008, S. 7f.)

Der Forschungsablauf durchläuft dabei verschiedene Stadien, die aufeinander aufbauen. Als erstes muss klar, was das Ziel der Untersuchung sein soll. Darauf aufbauend kann dann die Forschungsfrage formuliert und Hypothesen gebildet werden. Außerdem muss die Stichprobengröße festgelegt werden und Vorbereitungen für die Datenerhebung getroffen werden. Anschließend kann diese dann durchgeführt werden. Nun werden diese Daten aufgearbeitet, zusammengeführt und im Anschluss analysiert. Nachfolgend können nun die Ergebnisse interpretiert werden. (Raithel, 2008, S. 27ff.)

5.3 Der Fragebogen als Methode der quantitativen Sozialforschung

Ein häufig verwendetes Instrument der quantitativen Sozialforschung ist der Fragebogen. Er kann in einem Gespräch vom Interviewer als vorgegebener

Leitfaden für die Befragung eines Menschen verwendet werden oder in schriftlicher Form an die Befragten herausgegeben werden. Dann beantworten diese die Fragen für sich alleine oder unter Aufsicht einer Person. (Börtz & Döring, 2006, S. 236ff.) Im Folgenden wird der Aufbau eines Fragebogens erläutert, der postalisch an die Befragten versandt wird – da ein solcher im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde.

Als erster Schritt fand eine intensive Auseinandersetzung mit den bisherigen Veröffentlichungen zu den Themenbereichen Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieherinnen sowie der Partizipation von Erziehungsberechtigten in Kitas statt – dies bildet die Grundlage für die Kapitel eins bis vier. Aufbauend darauf wurde der Fragebogen als empirisches Erhebungsinstrument ausgewählt, um mehrere Fachkräften zu den genannten Thematiken befragen zu können.²⁰ Dabei wurden zwei zentrale Fragestellungen formuliert:

- Welche Sichtweise haben Erzieherinnen auf die Beziehung zu Eltern?
- In welchen Formen wird Partizipation von Eltern in der Praxis der Kindertageseinrichtungen umgesetzt?

Vor der Entwicklung des Fragebogens wurden zuerst die grundlegenden Aspekte zur formalen Gestaltung eines solchen und zur Entwicklung der Fragen herausgearbeitet.

5.3.1 Formaler Aufbau

Beim Erhalt eines Fragebogens fällt das Titelblatt natürlich als erstes in den Blick. Dabei sollten einige wichtige Informationen erfasst werden. Der Befragungstitel muss klar und verständlich formuliert sowie erkennbar platziert sein. Darüber hinaus muss dargestellt werden, wer die Untersuchung durchführt und ein Ansprechpartner genannt werden, der für eventuelle Rückfragen zur Verfügung steht. (Porst, 2011, S. 34f.) Gegebenenfalls kann noch kurz erläutert werden, welcher Nutzen aus der Studie gezogen werden soll. Der vertrauliche und anonyme Umgang mit den Daten sollte außerdem auf dem Titelblatt erwähnt werden. (Härder, 2010, S. 242)

²⁰ Der entwickelte Fragebogen und die dazugehörigen Anschreiben befinden sich im Anhang (ab Seite 77).

Als eine mögliche Richtlinie für die Seitenanzahl werden 12 (A 5) Seiten vorgeschlagen (ebd., S. 243). So bietet sich reichlich Platz, um viele Fragen unterzubringen. Doch dabei muss auch bedacht werden, dass die Aufmerksamkeit beim Ausfüllen nach einer gewissen Zeit abnimmt und die Antworten möglicherweise nicht mehr sehr aussagekräftig sind. Der Fragebogen zu dieser Arbeit ist fünf (A4) Seiten lang – dabei wurden die Fragen aber großzügig angeordnet, um die Blätter nicht zu überfüllt wirken zu lassen.

5.3.2 Die Fragen

Die Fragen sind der Hauptbestandteil des Fragebogens und müssen gut durchdacht sein, um die Erkenntnisse zu gewinnen, die man sich vorgenommen hat. Die Fragen sollten nicht zu lang und umständlich formuliert sein, sondern kurz und prägnant. Außerdem sollten doppelte Verneinungen vermieden werden, da diese schnell verwirrend wirken können und die Beantwortung der Frage erschweren. Es sollte weiterhin darauf geachtet werden, dass nicht mehrere Frageelemente zu einer vereint werden, sondern diese dann lieber separat gestellt werden. (Diekmann, 2009, S. 479ff.)

Bei Fragebögen gibt es verschiedene Formen der Frageformulierungen und den entsprechenden Antwortmöglichkeiten – „hier unterscheiden wir Fragen in *geschlossene*, *halboffene* und *offene* Fragen“ (Porst, 2011, S.51). Dabei gibt es keine festen Regelungen, wann welche Frageform verwendet werden soll, sondern dies ist immer im Einzelfall zu entscheiden (ebd., S.63). Im Folgenden werden alle drei Formen von Fragen näher beschrieben sowie deren Vor- und Nachteile abgewogen.

Offene Fragen geben nach der Fragestellung Platz für eine eigene, frei formulierte Antwort. Zwar sind sie in der Auswertung schwieriger zu vergleichen als geschlossene, aber sie bieten dem Befragten Raum, um sich auszudrücken und Dinge mitzuteilen, die er in einem persönlichen Gespräch gegebenenfalls gegenüber dem Interviewer erwähnt hätte. (Häder, 2010, S. 243) So werden die Menschen in der Befragung nicht immer durch Vorgaben eingeschränkt, sondern haben die Möglichkeit, ihre Meinung/Ansicht frei niederzuschreiben.

Bei den geschlossenen Fragen hingegen werden Kategorien der Antworten vorgegeben, die dann zur Beantwortung – meist per Kreuz – ausgewählt wer-

den können. Dabei gibt es einerseits Fragen, die nur eine Antwort zulassen, diese werden als Einfachnennung bezeichnet. Bei der Mehrfachnennung hingegen hat der Befragte die Möglichkeit, von den vorgegebenen Kategorien der Antworten mehrere auszuwählen. Diese Frageformen lassen sich relativ leicht auswerten und die Ergebnisse sind gut vergleichbar, aber es kann auch ab und an vorkommen, dass sich der Befragte nicht in den Antwortmöglichkeiten wiederfindet. (Porst, 2011, S.51) Diesem Problem wirkt die Mischform aus beidem entgegen, bei der neben den verschiedenen Möglichkeiten zum Ankreuzen auch Platz für eine eigene Antwortformulierung beinhaltet ist. Diese Form ist bei einigen breitgefächerten Fragefeldern sinnvoll, da der Befragte hier die Möglichkeit hat, eine eigene – eventuell nicht erwartete oder vorgesehene – Antwort zu geben. (Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 50f.) Zusammenfassend lässt sich sagen: „Eine halboffene Frage bietet sich immer dann an, wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“ (Porst, 2011, S.57). Entscheidend ist für die Formulierung solcher Fragen, dass der Forscher/die Forscherin sich darüber Gedanken machen, inwieweit die vorgegebenen Kategorien den möglichen Antworten entsprechen und ob sie vielfältig genug sind. Finden sich am Ende der Befragung die meisten Niederschriften in den Kategorien „sonstiges“ wird deutlich, dass zu Beginn der Befragung zu wenig darüber nachgedacht wurde, in welche Richtungen die Antworten gehen können. (Schaffer, 2006, S. 107)

5.4 Der entwickelte Fragebogen

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Fragebogen entwickelt, der überwiegend aus geschlossenen Fragen besteht. Dies erleichtert einerseits das Ausfüllen für die Befragten – andererseits lassen sich diese Fragen leichter miteinander vergleichen und die Ergebnisse auswerten. Zusätzlich wurde in den meisten Fällen die Möglichkeit geboten, unter „sonstiges“ noch eine eigene Antwortmöglichkeit hinzuzufügen. Darüber hinaus sind im Fragebogen auch einige offene Fragen enthalten, um die Pädagoginnen nicht durch die ständige Vorgabe von Antwortmöglichkeiten einzuschränken und Eintönigkeit zu vermeiden. Hier wurde ihnen Freiraum für individuell ausformulierte Antworten eingeräumt.

Der Fragebogen umfasst 17 Fragen zu den zwei Themenbereichen „Das Zusammenwirken beziehungsweise die Beziehung von Eltern und Erziehern“ (Fragen 1-4, 15-17) und „Umsetzungsformen der Partizipation von Eltern in Kitas“ (Fragen 5-14).

Um den Fragebogen von pädagogischen Fachkräften ausfüllen zu lassen, wurden 16 Einrichtungen per e-Mail angeschrieben, mit der Bitte, den Fragebogen an zwei bis drei pädagogische Fachkräfte weiterzuleiten. Dafür wurde der Fragebogen auf einer entsprechenden Internetseite erstellt.²¹ Es wurde immer darauf hingewiesen, dass der Fragebogen gerne online ausgefüllt werden kann, aber darüber hinaus auch die Möglichkeit besteht, die Fragebögen in Papierform zugesendet zu bekommen. In vereinzelt Fällen kam keine Antwort der Einrichtungsleitung und es wurde telefonisch nachgefragt beziehungsweise auf den Fragebogen hingewiesen. Im vorgegebenen Zeitraum von drei Wochen wurden fünf Fragebögen online und zehn in Papierform ausgefüllt – also insgesamt 15 Stück. Das ergibt – bei der Annahme, dass bei acht Einrichtungen zwei und bei acht Kitas drei Fachkräfte teilgenommen hätten – eine Rücklaufquote von 37,5 Prozent. Dabei antworteten aber meist mehrere Fachkräfte aus einer Einrichtung, sodass davon ausgegangen werden kann, dass aus ungefähr sechs bis sieben Kitas Informationen zusammengekommen sind.

In Papierform ausgefüllte Fragebögen wurden nach der Rückgabe in die Online-Umfrage übertragen, um dort die Gesamtauswertung vorzunehmen. Die Ergebnisse lassen sich zusammengefasst darstellen und auch in das Microsoft Office Programm Excel übertragen. Hier ist die Entwicklung von Grafiken (zum Beispiel Kreis- oder Balkendiagrammen) möglich, um die prozentualen Verteilungen bildlich darzustellen.²²

Bei der Auswertung der offenen Fragen bietet es sich an, übergreifende Kategorien zu bilden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser freien Antworten übersichtlicher festzuhalten (Häder, 2010, S. 407). Die Auseinandersetzung mit den Fragebogenergebnissen in dieser Form war deshalb möglich, weil die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen im überschaubaren Rahmen liegt. Bei Umfragen größerer Art müssen Kodierungen vorgenommen werden, um bei der

²¹ Der Fragebogen ist unter <https://www.umfrageonline.com/s/bef4c1f> zu erreichen [letzter Zugriff am 29.06.2013].

²² Die grafische und tabellarische Darstellung der Ergebnisse befindet sich im Anhang (ab Seite 85).

Vielfalt der Ergebnisse den Überblick zu behalten – dafür bietet sich Statistiksoftware, wie das Programm SPSS, an. Zur Auswertung des vorliegenden Fragebogens war der Umgang mit diesem Programm nicht nötig, da bei der relativ geringen Anzahl an Antworten Excel zur Darstellung der Ergebnisse ausreicht und die offenen Fragen „per Hand“ zu Kategorien zusammengefasst werden konnten.

5.4.1 Auswertung der Fragen zur Partnerschaft von Erzieherin und Eltern

Als Einstieg wurden die Fachkräfte bei der ersten Frage gebeten, die – Ihrer Meinung nach – treffendste Bezeichnung für das Zusammenwirken von Eltern und Erzieherinnen auszuwählen (Abb. 1, S. 85 & Tab. 1, S. 93). Um genauer herauszufinden was sich für die Fachkräfte hinter der bevorzugten Bezeichnung verbirgt, wurde in der nächsten Frage die Bitte an sie gerichtet, kurz zu begründen, warum sie sich für welche Begrifflichkeit entschieden haben (Abb. 2, S. 85 & Tab. 2, S. 93). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser beiden Fragen zusammengefasst, da sie aufeinander aufbauen: Keine der Erzieherinnen wählte den (veralteten) Begriff der „Elternarbeit“ aus. Auch „Elternpädagogik“²³ wurde nicht als Bezeichnung in Betracht gezogen. Die Begrifflichkeit „Elternkooperation“²⁴ wurde von einer Fachkraft als mögliche Bezeichnungsform ausgewählt – sie begründete dies mit dem Grundgedanken der Kooperation von Müttern, Vätern und Erzieherinnen. Eine Erzieherin machte (im Feld „Sonstiges“) einen neuen, nicht genannten Vorschlag: „Zusammenarbeit mit Eltern“ drückt für sie das Zusammenwirken am besten aus. In der darauffolgenden Frage beschrieb sie, dass das Zusammenarbeiten der Ausgangspunkt für den gemeinsamen Weg von Erzieherinnen und Eltern bildet. Dabei sollte respektvoll und achtsam miteinander umgegangen werden. Damit sich aber eine Partnerschaft entwickeln kann bedarf es Vertrauen und einer Beziehung zueinander – dies ist, ihrer Ansicht nach – nicht immer mit allen Eltern möglich. Diese Ansicht deckt sich auch mit den Beschreibungen einiger kindheitspädagogischer Fachbücher (vgl. Kapitel 1.2). Der Aspekt der vertrauensvollen Beziehung wird also nicht nur in

²³ Bezeichnung entspricht dem Buchtitel von Bauer & Brunner (2006).

²⁴ Begrifflichkeit wurde von Stange (2012, S. 13) vorgeschlagen.

der Theorie, sondern auch in der Praxis als bedeutungsvoll erachtet. Fünfmal wurde die „Erziehungspartnerschaft“ als passende Beschreibung ausgewählt. Eine Erzieherin beschrieb, dass sie diese Formulierung ausgewählt habe, weil sie ihr aus der Ausbildung bekannt ist. Für zwei der Befragten bedeutet die Erziehungspartnerschaft die Gleichwertigkeit beziehungsweise Gleichberechtigung der Partner. Die fünfte Erzieherin beschrieb, dass für sie das Zusammenwirken im Fokus steht – gemeinsam werden Entscheidungen zum Wohl des Kindes getroffen und dafür stehen Eltern und Pädagogin im Austausch. Die „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ wurde achtmal und damit von 53% der Befragten als passende Beschreibung ausgewählt. Die dazu beschriebenen Gedanken lassen sich in folgende Kategorien unterteilen: Zweimal wurden auch hier die Eltern als gleichwertige Partner beschrieben. Die Aspekte Bildung, Erziehung und Betreuung sind einer Fachkraft zufolge laut der Bildungskonzeption zu verstehen. Die Beschreibungen von fünf Fachkräften lassen sich dahin gehend zusammenfassen, dass der gemeinsame Blick auf das Kind gerichtet wird und zusammen die Verantwortung für dessen Aufwachsen wahrgenommen wird.

Die Beschreibungen bezüglich der Wahl der Begrifflichkeit unterscheiden sich kaum und somit lässt sich auch keine Aussage darüber formulieren, warum die Fachkräfte die Erziehungspartnerschaft oder die Erweiterung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ausgewählt haben. Es kann vermutet werden, dass dies unter anderem mit dem individuellen Empfinden bei der Verwendung dieser verschiedenen Bezeichnungen zu tun hat. Grundsätzlich zeigt sich aber, dass die Verständigung über eine respektvolle Umgangsform von Erzieherinnen und Eltern, wie sie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben wurde, in den Einrichtungen angekommen ist und wahrgenommen wird – zumindest von der Bezeichnung her.

Nun wurden die Fachkräfte bei der dritten Frage gebeten auszuwählen, von wem – ihrer Meinung nach – die Initiative zur Gestaltung der Beziehung von Eltern und Erzieherinnen ausgehen soll (Abb. 3, S. 86 & Tab. 3, S. 94). Sieben befragte Erzieherinnen sind der Ansicht, dass die pädagogischen Fachkräfte die Aufgabe haben, die Initiative zu ergreifen – sie stimmen diesbezüglich mit den Beschreibungen der kindheitspädagogischen Fachliteratur überein (vgl. 4.4). Acht der 15 Befragten und damit 53% sind der Meinung, dass dies von

den Erziehungsberechtigten und den Fachkräften in gleichem Maß ausgehen sollte. Dabei kann nicht pauschal gesagt werden, dass sie nicht auf die Eltern zugehen, aber es sollte geklärt werden, wie hoch die gestellten Anforderungen an die Mütter und Väter sind und wie sich deren Zutun zur Beziehungsinitiierung, aus Sicht der Fachkräfte, gestalten soll. Möglicherweise sollte den Erzieherinnen ihre eigene Rolle in der Beziehung zu den Eltern mehr in das Bewusstsein gerückt werden.

Bei der vierten Frage sollten die Erzieherinnen auswählen, in welchem Maß für sie unterschiedliche Aspekte²⁵ beim Zusammenwirken mit Eltern von Bedeutung sind (Abb. 4, S. 86 & Tab. 4, S. 94). Keiner der genannten Aspekte war für die Erzieherinnen „überhaupt nicht wichtig“ oder „nicht wichtig“. Die meisten Aspekte haben für die Fachkräfte eine große Bedeutung bei der Kooperation, denn der Großteil der Erzieherinnen wählte bei allen vorgegebenen Aspekten „wichtig“ oder „sehr wichtig“ als Antwort aus (Abb. 5, S. 87 & Tab. 5, S. 94): *Vertrauen* ist für 14 Fachkräfte „(sehr) wichtig“. Das gleiche gilt auch für *Echtheit & Authentizität* sowie *Konstruktive Auseinandersetzung*. Alle Erzieherinnen wählten bei Respekt aus, dass dieser ihnen „sehr wichtig“ oder „wichtig sei“. 13 Mal wurden *Akzeptanz* sowie *Toleranz* als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ für die Kooperation angegeben. Als „eher nicht wichtig“ wurden von jeweils einer Fachkraft die *Akzeptanz* sowie die *Konstruktive Auseinandersetzung* eingestuft. Als „eher wichtig“ wurden von einzelnen Fachkräften *Vertrauen*, *Akzeptanz*, *Echtheit und Authentizität* sowie *Toleranz* eingestuft. Einzig bei der *Übereinstimmung der Erziehungsvorstellungen* sieht die Ergebnislage etwas anders aus: Vier Befragte wählten hier aus, dass ihnen dies für die Kooperation „eher nicht wichtig“ sei– für vier andere Fachkräfte ist dieser Aspekt „eher wichtig“. Sechs Fachkräfte wählten dies als „wichtig“ und eine als „sehr wichtig“ aus. Der grundsätzliche Tenor aus der Fachliteratur, der besagt, dass es nicht darauf ankommt, dass gleiche zu vertreten, sondern vor allem respektvoll mit dem „Anderen“ umzugehen (vgl. Kapitel 1.2.2) scheint sich also – zumindest in Ansätzen – in der pädagogischen Arbeit der befragten Fachkräfte wiederzufinden. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass die Anforderungen der Erzieherinnen an die Partnerschaft zu den Eltern sehr hoch sind und es sicherlich einiger Arbeit bedarf, um zum Beispiel Vertrauen auf beiden Seiten entstehen zu lassen.

²⁵ Anmerkung: Die verschiedenen Aspekte sind im Folgenden *kursiv* hervorgehoben.

Zum Ende des Fragebogens wurde der Schwerpunkt noch auf Aus- und Weiterbildung gelegt. In diesem Zusammenhang wird oft von einer unzureichenden Vorbereitung der Fachkräfte auf diesen Teilbereich der Arbeit gesprochen (vgl. Kapitel 4.5). Dieser Aussage stimmten 53 % der Befragten zu, denn acht Pädagoginnen wählten aus, dass diese Thematik in ihrer Ausbildung oder ihrem Studium zwar berücksichtigt wurde, aber für ihr Empfinden nicht umfangreich genug. Bei den anderen sieben Erzieherinnen wurde dieser Themenbereich ebenso berührt – aber für ihr Empfinden in einem ausreichenden Umfang. (Abb. 14, S 91 & Tab. 15, S. 99) Dabei wäre gegebenenfalls zu prüfen, inwieweit sich diese bei der pädagogischen Arbeit bemerkbar macht und ob es einen Zusammenhang zwischen Berufsabschluss und Zufriedenheit zur Vorbereitung gibt.

Bei der nächsten Frage, Frage 16, wählten neun Erzieherinnen aus, dass sie bisher keine Weiterbildung zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ besucht hätten (Abb. 15, S. 92 & Tab. 16, S. 100). Die anderen sechs Pädagoginnen (und damit 40 %) haben eine solche besucht und beschrieben bei der nächsten Frage kurz die Inhalte dieser Weiterbildungen (Abb. 16, S. 92 & Tab. 17, S. 100). Dabei kristallisierten sich folgende Kategorien heraus: Jeweils eine Erzieherin nannte die Eingewöhnungsphase sowie die Bedeutung der Partnerschaft von Eltern und Fachkräften für die Entwicklung des Kindes als Thema. Vier Pädagoginnen nannten Grundelemente der gelungenen Gesprächsführung als den Hauptbestandteil der Weiterbildungen. Es zeigt sich hierbei, dass verschiedene Weiterbildungsangebote bestehen und diese auch von den Erzieherinnen in der Praxis genutzt werden.

Am Ende des Fragebogens wurde den Erzieherinnen noch die Möglichkeit geboten, sich frei zur Thematik oder zu dem Fragebogen zu äußern. (Tab. 18, S. 100) Neben viermaligen Erfolgswünschen für die Bearbeitung der Bachelorarbeit und einem Hinweis auf weiterführende Literatur, formulierte eine Erzieherin, dass die Kita ihrer Meinung nach nicht nur der Erfüllung von Elternwünschen nachkommen kann. Bei dem verstärkten Blick auf Mütter und Väter in der Einrichtung soll es aber auch gar nicht vorrangig darum gehen, den Alltag an die Wünsche und Vorstellungen der Eltern anzupassen, sondern vor allem darum, miteinander in Kontakt zu treten und gemeinsam einen Weg einzuschlagen, der für alle Beteiligten tragbar ist. Die Partizipation von Erziehungsberech-

tigten kann dazu beitragen, dass auf beiden Seiten ein stärkeres Verständnis zustande kommt – dahingehend, dass Erzieherinnen mehr über die Familie erfahren und diese respektvoll einbeziehen und auch für die Eltern kann sich ein Erfahrungsgewinn, bezüglich der Arbeit in der Einrichtung oder für den kindheitspädagogischen Bereich im Allgemeinen, ergeben.

5.4.2 Fragen zur Partizipation von Eltern in der Kita

Die fünfte Frage dient als Einstieg zur Thematik Partizipation. Die Erzieherinnen sollten entscheiden, wie sehr sie folgender Aussage zustimmen: "Es ist notwendig, den Eltern Möglichkeiten zu bieten, am Geschehen in der Kita teilzuhaben!". Der linke äußere Punkt ist mit „ich stimme gar nicht zu“ und der rechte äußere Punkt mit „ich stimme voll und ganz zu“ betitelt. Dazwischen liegen noch vier weitere Punkte, welche die Abstufungen symbolisieren. (Abb. 5, S. 87 & Tab. 5, S. 94) Dabei wurden sechs Kategorien vorgegeben, um zu vermeiden, dass bei einer ungeraden Zahl an Kategorien vorrangig der mittlere Wert ausgewählt werden würde. Eine Fachkraft wählte aus, dass sie dieser Aussage eher nicht zustimmt. Fünf Erzieherinnen stimmen dem Ausspruch zu und die restlichen neun Pädagoginnen stimmen voll und ganz gut. Der Großteil der Antworten befindet sich also im zustimmenden Bereich – die grundlegende Akzeptanz für die Notwendigkeit des Einbezugs von Eltern beziehungsweise Familien scheint ein Teil der pädagogischen Professionalität der befragten Erzieherinnen zu bilden. Hier wäre es gegebenenfalls interessant gewesen, mehr darüber zu erfahren, wieso die Befragten der Aussage in welchem Umfang zustimmen und inwieweit dies Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit hat.

Bei der sechsten Frage wurden mehrere Entscheidungsprozesse aufgezählt und die Befragten sollten ankreuzen, bei welchen dieser Möglichkeiten Eltern die Chance haben, sich zu beteiligen oder mitzubestimmen (Abb. 6, S. 87 & Tab. 6, S. 95). 100% der befragten Fachkräfte wählten dabei aus, dass die Eltern bei Festen mitwirken können. Bei Projekten können Mütter und Väter bei 10 der 15 Befragten (das ergibt circa 67%) mitwirken. Jeweils fünf Fachkräfte wählten aus, dass die Eltern bei der Gestaltung der Räumlichkeiten sowie des pädagogischen Alltags mitwirken können. Bei der Wahl des Essenversorgers der Einrichtungen haben die Eltern laut vier Erzieherinnen ein Mitsprache-

recht. Drei Fachkräfte wählten aus, dass die Eltern auch bei der wöchentlichen oder monatlichen Essenplanung die Möglichkeit haben mitzuentcheiden. Des Weiteren wählten 20% der Erzieherinnen (drei Befragte) aus, dass die Mütter und Väter bei finanziellen Angelegenheiten oder Anschaffungen mitentscheiden können. Dass die Eltern in der Kita bei der Qualitätsentwicklung oder Überarbeitung der Konzeption mitwirken können, wählten jeweils nur 2 Fachkräfte aus. Unter der Kategorie „sonstiges“ wurde zweimal erwähnt, dass die Eltern in Gremien mitbestimmen können, also zum Beispiel im Elternrat. Eine Fachkraft beschrieb, dass die Eltern die Möglichkeit hätten die Gruppenwahl des Kindes mitzubestimmen und eine weitere Erzieherin teilte mit, dass die Eltern die Möglichkeit haben, die Elternabende mitzugestalten. Zusammenfassend lässt sich zu dieser Frage sagen, dass sich hier die meisten Angaben von Viernickel u.a. (2013, S. 131ff.) aus dem „Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ wiederfinden – und zwar insofern, dass den Antworten zufolge die meiste Beteiligung von Eltern bei Festlichkeiten vorzufinden ist und die Qualitätsentwicklung sowie die Konzeptionsüberarbeitung eher selten gemeinsam mit Eltern gestaltet wird. Dahin gehend können also noch Veränderungsprozesse angeschwungen werden (vgl. Kapitel 3.3.6).

Bei der siebten Frage wurden verschiedene Möglichkeiten vorgegebenen, bei denen die Erzieherinnen ankreuzen sollten, ob diese für die Eltern in der Einrichtung vorhanden sind (Abb. 7, S. 88 & Tab.7, S. 95). Dadurch soll ein Überblick darüber gewonnen werden, inwiefern und in welchen Formen sich die Arbeit in den Kitas auch an Eltern richtet. Die nachfolgende Frage baut darauf auf – dort sollten die Pädagoginnen mindestens zwei der ausgewählten Möglichkeiten näher beschreiben (Tab. 8, S. 96). Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt, da sich die beiden Fragen aufeinander beziehen. „Informationsmaterial zu dem Geschehen in der Einrichtung“ gibt es laut den 15 befragten Fachkräften in allen Einrichtungen, in denen sie tätig sind. Dabei wurde je zweimal beschrieben, dass es einen Schaukasten oder Foto-Dokumentationen im Flur- und Gruppenbereich gibt. Aktuelle Informationen oder Veröffentlichungen werden außerdem für die Eltern auslegt. Der gute Informationsfluss wird in auch vielen Bildungsplänen als wichtiger Teil der Erziehungspartnerschaft beschrieben (Textor, 2006a, S. 16f.). Diese Vorgabe scheint – zumindest laut der befragten Fachkräfte – in den Einrichtungen als

Arbeitselement wahrgenommen und umgesetzt zu werden. 12 der befragten Erzieherinnen – das ergibt 80 Prozent – wählten aus, dass es für die Eltern in ihrer Einrichtung geeignete Sitzmöglichkeiten gibt. Acht Fachkräfte beschrieben dabei den Eingangs- und Flurbereich, der Bänke oder Sofas für Eltern zur Verfügung stellt. Dabei wäre gegebenenfalls zu überprüfen, inwieweit die vorhandenen Sitzecken in den Einrichtungen auf Eltern wirken und diese sich eingeladen fühlen, sich niederzulassen. 11 Fachkräfte bestätigten, dass die Mütter und Väter in der Einrichtung die Möglichkeit haben – nach Absprache – zu hospitieren. Bei der näheren Beschreibung wurde die Hospitation zweimal als Element der Eingewöhnung genannt. Zwei andere Erzieherinnen beschreiben, dass die Eltern nach Interesse und Terminabstimmung hospitieren können. Die Möglichkeit, dass Eltern Räume der Kita auch außerhalb der Öffnungszeiten nutzen können, wurde von sechs Befragten bejaht. Dies beschrieben zwei Erzieherinnen dahingehend, dass die Sport- oder Theatergruppen, in denen Eltern Mitglied sind, die Räumlichkeiten nutzen. Ebenfalls sechs der 15 befragten Fachkräfte wählten aus, dass es in ihrer Einrichtung mindestens ein freizugängliches Exemplar der Einrichtungskonzeption für die Mütter und Väter gibt. Dabei wurde beschrieben, dass diese beispielsweise in einer Elternecke verfügbar ist. Das Bestehen eines Elterncafés oder Elterntreffs wurde ebenso von sechs Fachkräften bestätigt. Dazu äußerten sich drei Erzieherinnen näher: Eine beschrieb, dass das Elterncafé bei Bedarf stattfinden kann und dazu gegebenenfalls Gesprächsrunden zu einem bestimmten Thema angeboten werden können. Die zweite Fachkraft teilte mit, dass es ein wöchentliches Elterncafé gab – dieses wurde aber nicht sehr umfänglich genutzt und deswegen „abgeschafft“. Dabei wäre zu prüfen, inwieweit sich dieses an den Interessen und möglichen Zeiten der Eltern orientiert hat. Das Elterncafé beschrieb eine weitere Erzieherin als Ecke in der Kita, in der den Müttern und Vätern Getränke und Snacks zur Verfügung stehen und sie die Konzeption sowie Infomaterialien vorfinden. Dass es eine Bibliothek für Eltern in der Einrichtung gibt, bejahten drei der 15 befragten Erzieherinnen. Bei der darauffolgenden Frage äußerte sich keine Pädagogin zu. Zwei pädagogische Fachkräfte beschrieben unter „sonstiges“, dass es für zukünftige Eltern und Kinder das Angebot einer wöchentlichen Krabbelgruppe in der Krippe gibt. So kann der erste Kontakt zu den Erzieherinnen sowie anderen Eltern entstehen.

Zusammenfassend lässt sich zur siebten und achten Frage sagen, einige Elemente schon in den meisten Einrichtungen, aus denen Erzieherinnen befragt wurden, vorhanden sind. Doch es besteht noch Ausbaubedarf – zum Beispiel was eine Bibliothek oder zumindest Lesecke für die Eltern angeht. Auch die Nutzung der Räumlichkeiten kann sicherlich noch stärker angeregt werden und somit ein erster Schritt von der Kita als Einrichtung für Kinder zur Einrichtung für Familien getan werden.

Die nachfolgenden Fragen 9 bis 11 thematisieren den Elternrat. Zuerst sollten die Erzieherinnen auswählen, ob es in der Einrichtung einen solchen Rat gibt (Abb. 8, S. 88 & Tab. 9, S. 96) – Von den 15 befragten Fachkräften machte eine keine Angabe und die restlichen 14 gaben an, dass in ihrer Einrichtung ein Elternrat tätig ist. Die gesetzlichen Vorgaben sind also erfüllt (vgl. Kapitel 3.3).

Die darauffolgende Frage berührt die Mitspracherechte des Elternrats (Abb. 9, S. 99 & Tab. 10, S. 97). Die im Gesetz genannten Aufgabenbereiche (vgl. Kapitel 3.3) wurden als Auswahlmöglichkeiten angeboten. Fünf Fachkräfte wählten bei dieser Frage die Option „weiß ich nicht aus“ und zeigen damit an, dass sie keine oder nur wenige Informationen über die Aufgaben und Belange des Elternrats haben. 10 Erzieherinnen wählten aus, dass die Elternratsmitglieder ein Mitspracherecht bei der Essenversorgung der Kinder haben. Dass die Mitglieder des Elternrats bei der Weiterentwicklung der Konzeption mitwirken, wählten nur fünf und damit ca. 33% der Befragten aus. Auch bei den Veränderungen der Öffnungszeiten haben die Beteiligten des Elternrats nur in den Einrichtungen von 33 % der befragten Erzieherinnen ein Mitspracherecht. Als zusätzliche Kategorien ließen sich aus den Antworten im Feld „sonstiges“ folgende bilden: Dreimal wurde genannt, dass die Gestaltung von Festen oder Projekten mit Hilfe des Elternrats geschieht. Zwei Fachkräfte nannten das Mitbestimmungsrecht bei finanziellen Angelegenheiten. Jeweils eine Fachkraft nannte noch die Qualitätsentwicklung sowie die Festlegung der Schließtage als ein Bereich, bei dem der Elternrat der Einrichtung mitentscheiden kann. Die Mitwirkungsrechte, die dem Elternrat vom Gesetz her zugestanden werden (§ 8 KiföG M-V, Absatz 4), scheinen nicht in allen Einrichtungen, aus denen Erzieherinnen befragt wurden, umgesetzt zu werden oder die Fachkräfte wissen nichts davon. Dann sollte der Informationsfluss insofern verbessert werden, dass das gesamte Team zu den wichtigsten Themenbereichen des Elternrats informiert ist. Darüber hinaus

muss überprüft werden, inwieweit die Vertreter der Erziehungsberechtigten bei bestimmten Entscheidungsprozessen besser einbezogen werden können.

Bei der 11. Frage sollten die Befragten auswählen, ob Vertreter des Elternrats ihrer Einrichtung in einem übergeordneten Gremium, wie zum Beispiel einem Stadtelternrat, aktiv sind (Abb. 10, S. 89 & Tab. 11, S. 97). Dabei wählten 27% der befragten Erzieherinnen aus, dass dies nicht der Fall ist. Nur eine Erzieherin bejahte die Frage. Die restlichen 10 Fachkräfte und damit 66% gaben an, dass sie nicht wissen, ob Elternratsmitglieder in einem höher angeordneten Gremium aktiv sind. Damit scheint diese Möglichkeit, sich über die Grenzen der Einrichtung hinaus für deren Belange einzusetzen, bisher nur von wenigen Müttern und Vätern wahrgenommen zu werden. Zu erfragen wäre dabei, inwiefern sie dazu von den Erzieherinnen angeregt werden beziehungsweise sie überhaupt von diesen Beteiligungsmöglichkeiten wissen.

Dem Beschwerdemanagement in den Einrichtungen wurde die 12. Frage gewidmet. Hier sollten die Erzieherinnen auswählen, ob und in welcher Form Eltern Beschwerden oder Anregungen äußern können. (Abb. 11, S. 90 & Tab. 12, S. 98) 14 Mal wurde ausgewählt, dass die Eltern dies im direkten Gespräch mit den Erzieherinnen oder der Leitung tun können. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Beschwerdekultur in der Einrichtung entwickelt ist und ob Eltern sich tatsächlich eingeladen fühlen, sich zu äußern. Laut sechs Pädagoginnen gibt es einen Briefkasten oder etwas ähnliches, in dem die Mütter und Väter anonym ihre Anregungen äußern können. Es wird den Eltern so die Chance gegeben sich mit ihrer Meinung einzubringen – aber auch wieder wäre wiederum zu prüfen, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird und ob sie für das pädagogische Team eine Rolle in Weiterentwicklungsprozessen spielen (vgl. Kapitel 3.3.5.2). Unter sonstiges gaben zwei Erzieherinnen an, dass die Eltern über ihr Gremium – den Elternrat – Beschwerden äußern können. Auch per e-Mail sei dies möglich, beschrieb eine Fachkraft- Eine weitere Erzieherin nannte einen Fragebogen als Element des Beschwerdemanagements.

Einer solchen Befragung der Eltern widmen sich auch die nächsten beiden Fragen (13 und 14). Dabei sollten die Erzieherinnen auswählen, ob es in der Vergangenheit eine schriftliche Befragung der Elternschaft in der Einrichtung gab. (Abb. 12, S. 90 & Tab. 13, S. 98) Eine Befragte gab an, dass sie dies nicht wüsste. „Ja, es wurde eine solche Befragung durchgeführt“ kreuzten acht der

befragten Erzieherinnen an. Es scheint so, als ob die Meinung der Elternschaft zwar schon in einigen Einrichtungen als Befragungsthema wahrgenommen wird, aber es besteht auch noch Ausbaubedarf, denn sechs Fachkräfte wählten aus, dass eine solche Befragung nicht stattgefunden hatte. Gegebenenfalls wäre es hilfreich, sich in diesen Einrichtungen mit dem Fragebogen als Element der Überprüfungsprozesse der pädagogischen Arbeit auseinanderzusetzen.

Bei der darauffolgenden Frage (Frage 14) sollten diejenigen, die eine solche Befragung bejaht hatten, angeben, wie mit den Ergebnissen umgegangen wurde (Abb. 13, S. 91 & Tab. 14, S. 99). Eine Erzieherin wählte dabei aus, dass die Befragung nur im Team ausgewertet wurde und keine Rückmeldung an die Eltern weitergegeben wurde. Dreimal beschrieben die Erzieherinnen die Vorgehensweise so, dass die Auswertung der Befragung an den Elternrat weitergegeben wurde und dieser die Eltern über die Ergebnisse (zum Beispiel per Aushang) informierte. Der Grundgedanke, eine solche Befragung und vor allem deren Ergebnisse den Eltern gegenüber transparent zu gestalten (vgl. Kapitel 3.3.5.1) scheint sich in der Arbeit – in den Einrichtungen der befragten Fachkräfte – niederzuschlagen, denn am häufigsten (viermal) wurde angekreuzt, dass der Fragebogen im Team ausgewertet wurde und die Ergebnisse den Eltern bei einer entsprechenden Veranstaltung vorgestellt wurden. Beide Varianten – eine separate Veranstaltung für die Eltern oder die Informationsweitergabe über den Elternrat ermöglichen es den Müttern und Vätern sich eine eigene Meinung bezüglich der Umfrageergebnisse zu bilden sowie mitzuerleben, inwieweit diese als Ausgangspunkte für Veränderungsprozesse wahrgenommen werden.

5.5 Resümee zur Verwendung des Fragebogens

Verschiedene Punkte eines Fragebogens können als Anregungen für Reflexionen am Ende des Forschungsprozesses bieten. In der Befragung im Rahmen dieser Arbeit wurde den Erzieherinnen am Ende die Möglichkeit geboten, sich frei zur Thematik oder zu dem Fragebogen im Allgemeinen zu äußern (Tab. 18, S. 100). Dabei formulierte eine Erzieherin den Hinweis, dass für sie die Bearbeitung von offenen Fragen zu zeitaufwändig sei, da Fragebögen häufig nebenbei ausgefüllt werden. Auch in der Auswertung stellte sich diese Frageform als

aufwendiger heraus, als ursprünglich vermutet. Das Zusammenfassen zu Kategorien bedeutet, dass man die Antwort einer bestimmten Gruppe zuordnen – ohne untersuchen zu können, ob der Befragte auch genau das damit ausdrücken wollte. Wäre statt dem Fragebogen das Interview als Forschungsmethode ausgewählt worden, hätte man im Gesprächsverlauf leichter nachfragen können. Andererseits ist der Zeitaufwand dabei auch höher und es wäre vermutlich nicht möglich gewesen, so viele Fachkräfte zu kontaktieren, wie es mit Hilfe der schriftlichen Befragung möglich war. Möglich wäre es auch gewesen, eine Gruppendiskussion zu den genannten Thematiken durchzuführen – doch auch hier spielt der zeitliche Aspekt eine große Rolle. Mehrere Fachkräfte hätten zu einem Zeitpunkt zusammen kommen müssen und einen solchen zu finden, kann sich sicherlich schwierig gestalten. Um Informationen über Partizipationsmöglichkeiten von Eltern in Kindertageseinrichtungen zu sammeln und Meinungen von Erzieherinnen zur Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten im Allgemeinen einzuholen, war die Nutzung des Fragebogens deshalb eine gute Wahl. So konnten mehrere Fachkräfte befragt werden und ein Einblick in die gängige Praxis des Zusammenwirkens von Erzieherinnen und Eltern wurde ermöglicht. Da die verwendeten offenen Fragen sich auch meist auf eine vorherige Frage bezogen, wurde das Einteilen in Kategorien erleichtert, da die Antworten nur in einem begrenzten Themengebiet vorzufinden waren.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse dieses Fragebogens nur als exemplarisch und nicht als repräsentativ anzusehen sind. Auf Grund der geringen Teilnehmerzahl können sie keinen Aufschluss über die Arbeit in der Gesamtheit der Kindertageseinrichtungen geben. Aber dieses Forschungsunternehmen kann als Anreiz für weiterführende und tiefergehende Untersuchungen verstanden werden. Dabei kann zum Beispiel eine größere Anzahl von Erzieherinnen zu den Partizipationsformen in ihrer Einrichtung sowie deren Einstellung dazu befragt werden. Oder die Eltern können als Befragungspersonen in den Blick genommen werden. In einem größeren Rahmen können außerdem Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren analysiert werden. Dabei könnte zum Beispiel untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Art des Abschlusses der Fachkräfte und deren Einstellung zum Zusammenarbeiten mit den Eltern gibt.

Zu prüfen wäre möglicherweise auch, inwieweit sich im kindheitspädagogischen Bereich eine Online-Umfrage anbietet. Ein Grundgedanke bei der Entwicklung des Fragebogens auf einer solchen Internetseite war, dass so unkompliziert viele Fachkräfte befragt werden können. Doch leider wurden die meisten Fragebogen in Papierform angefordert. Deshalb wäre es wünschenswert, wenn das Verständnis für die Notwendigkeit solcher Forschungsuntersuchungen wächst und mehr Erzieherinnen auch online an kurzen Befragungen zum kindheitspädagogischen Bereich teilnehmen. Nur so kann eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis gelingen.

Fazit

Für Kinder sind deren Eltern die wichtigsten Bezugs- und Bindungspersonen, die sie vor allem in den ersten Lebensjahren begleiten und unterstützen. In der Kindertageseinrichtung kommen Mädchen und Jungen mit anderen Kindern und Erwachsenen in Kontakt und erschließen sich so einen neuen Lebensbereich. Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, den Kindern dabei zur Seite zu stehen und ihnen in der Kita vielfältige Erfahrungsräume zu eröffnen. Auch für die Eltern kann die Kindertagesstätte als Ort der Begegnung und der gemeinsamen Erfahrungen erlebbar gemacht werden, um diese engen Vertrauen der Jungen und Mädchen mit einzubeziehen. Aufgabe der Erzieherinnen ist es, mit diesem Ziel vor Augen, auf die Erziehungsberechtigten zuzugehen und sie in der Einrichtung willkommen zu heißen.

Die Beziehung zueinander kann sich entwickeln, wenn respektvoll miteinander umgegangen und den Eltern vermittelt wird, dass ihre Anwesenheit in der Kita als Bereicherung wahrgenommen wird. Verschiedene Möglichkeiten der Partizipation verhelfen den Müttern und Vätern einerseits mitzuerleben, wie in der Kita gearbeitet wird und welche bedeutsamen Erfahrungen Kinder dort sammeln - so kann der gemeinsame Blick von Erziehungsberechtigten und Erzieherinnen auf das jeweilige Kind gelegt und dieses individuell von den wichtigsten

Bezugspersonen begleitet werden. Andererseits können sich neue, gemeinsame Entdeckungsreisen von Kindern und Erwachsenen in der Kita ergeben.

Entscheidend ist dabei, dass die verstärkte Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten in der Einrichtung nicht nur als zusätzliches Arbeitsfeld wahrgenommen wird – es ergeben sich daraus auch neue und andere Chancen der Begegnungen für alle Anwesenden.

Der verstärkte Blick auf Partizipation als Element der Arbeit in Kitas erfordert außerdem einen größeren Schwerpunkt von Forschungsuntersuchungen in diesem Bereich. Dafür kann der Fragebogen dieser Arbeit als Anregung für tiefergehende Auseinandersetzungen mit Partizipationsbemühungen in Kitas angesehen werden.

Es ist im Rahmen dieser Arbeit erneut sichtbar geworden, dass die Erzieherinnen allumfassend in ihrer Professionalität gefordert sind, um die Zusammenarbeit mit den Eltern bestmöglich zu gestalten. Erwachsenenpädagogisches Fachwissen ist dafür unabdingbar und muss noch stärker als bisher in den Fokus der Aus- und Weiterbildung von Studierenden und pädagogischen Fachkräften gerückt werden. Verschiedene Aspekte der professionellen Arbeit mit den Kindern lassen sich aber ebenso auf das Zusammenwirken mit deren Eltern übertragen – hilfreich ist es dabei, das eigene Wissen immer wieder aus anderen Perspektiven zu betrachten, um neue Anregungen zu erhalten.

Um überhaupt Veränderungsprozesse bezüglich der Mitwirkung von Eltern anzuregen, ist es an den Fachkräften, eine entsprechend professionelle Rolle einzunehmen und diese den Eltern gegenüber zu vertreten. Spüren sowohl die Kinder als deren Erziehungsberechtigte ehrliches Interesse an ihrer Person, nehmen sie die Kita als einen gemeinsamen Ort wahr, den sie mit ihrer einzigartigen Familienkultur zu einer vielfältigen Begegnungsstätte erweitern können und unter diesen Bedingungen auch erweitern werden.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, Liselotte (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Atteslander, Peter (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Bauer, Petra & Brunner, Ewald Johannes (2006). *Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung*. In Petra Bauer & Ewald Johannes Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 7-19). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Beher, Karin & Walter, Michael (2010). *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte*. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Wiff Expertisen. Band 6. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (kurz: BMFSFJ) (2013). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht –*. Deutscher Bundestag – Drucksache (17/12200). Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=196138.html> [Zugriff am: 26.06.2013].
- Börtz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Brock, Inés (2011). *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit*. Wiff Expertisen. Band 24. München.

- Bronfenbrenner, Urie (1981).** *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cloos, Peter & Karner, Britta (2010).** *Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien.* In Peter Cloos & Britta Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 169-189). Baltmannsweiler: Schneider.
- Diekmann, Andreas (2009).** *Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methoden Anwendungen* (20. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dittrich, Irene & Gördert, Stefanie & Grenner, Katja & Groot-Wilken, Bernd (2007).** *Zusammenarbeit mit Familien.* In Wolfgang Tietze & Susanne Viernickel (Hrsg.), *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Auflage; S. 250-259). Berlin: Cornelsen.
- Flick, Uwe (2011).** *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Focali, Ergin (2009).** *Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern.* In Susanne Viernickel & Petra Völkel (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern* (S. 87-102). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Friedrich, Tina (2011).** *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte.* Wiff Expertisen. Band 22. München.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Kraus, Gabriela & Rönna, Maike (2005). *Evaluation des Projektes "Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten". Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.*

Freiburg im Breisgau. Verfügbar unter:

http://www.dicvfreiburg.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?nr=164953&form_typ=115&acid=22227E4FE04949DCB8336D2C37355408AB6&ag_id=11048 [Zugriff am 05. 06. 2013].

Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Pietsch, Stefanie & Wünsche, Michael & Rönna-Böse, Maike (2011). Mehrdimensionale Zugänge zum Curriculum. In Klaus Fröhlich Gildhoff u.a. (Hrsg.). Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung (Reihe: Material zur Frühpädagogik. Band 7; S. 25-48).

Freiburg im Breisgau: FEL Verlag.

Gold, Bernadette & Rietmann, Stephan (2009). *Verhandeln – Konflikte lösen, Beziehungen fördern.* In Stephan Rietmann & Gregor Hensen (Hrsg.), Werkstattbuch Familienzentrum: Methoden für die erfolgreiche Praxis (S. 51-60). Wiesbaden: VS Verlag.

Häder, Michael (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Hebenstreit-Müller, Sabine (2007). *Early Excellence: eine Strategie zur Verknüpfung von Praxis, Forschung und Ausbildung.* In Sabine Hebenstreit-Müller & Annette Lepenies (Hrsg.), Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell (S. 13-28). Berlin: Dohrmann.

Hebenstreit-Müller, Sabine & Mohn, Bina E. (2012). *Was heißt »beobachten«? Zwei Perspektiven.* In Sabine Hebenstreit-Müller & Burkhard Müller (Hrsg.), Beobachten in der Frühpädagogik. Praxis – Forschung – Kamera (S.27-32). Weimar u.a.: das Netz.

- Hess, Simone (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern als Basis für die kindliche Entwicklung und Bildung*. In Simone Hess (Hrsg.), *Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren* (S. 12- 30). Berlin: Cornelsen.
- Höhme-Serke, Evelyne & Ansari, Mahdokht (2003). „*Ohne Eltern geht es nicht!*“ *Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen*. In Christa Preissing & Petra Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 63-76). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hüther, Gerald (2006). *Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht*. In Jörg Matzen (Hrsg.), *Die Konstruktion der Welt. Wie Kinder ihre Wirklichkeit entdecken. Bausteine für einen zukunftsfähigen Kindergarten* (S. 28-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2004). *Stärkung der Beziehungskompetenz von Eltern und Erziehern*. In Karl Gebauer & Gerald Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen* (S. 126-155). Düsseldorf u.a.: Walter.
- Kebbe, Anne & Reemen, Doris (2009). *Entwicklung und Gestaltung von Erziehungspartnerschaften*. In Susanne Viernickel (Hrsg.), *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft* (S. 12-23). Berlin Düsseldorf: Cornelsen.
- KiföG M-V (*Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege – Kindertagesförderungsgesetz*). Herausgegeben vom Land Mecklenburg-Vorpommern (Lesefassung vom 08. Juli 2010). Verfügbar unter: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche_Bildung/KifoeG-Lesefassungx27072010x1x.pdf [Zugriff am 28.06.2013].

- Klein, Lothar & Vogt, Herbert (2008). *Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern – Kommunikation entwickeln*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- König, Lilith (2012). *Bindung und Interaktion*. In Simone Hess (Hrsg.), *Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren* (S. 31- 45). Berlin: Cornelsen.
- Kruthaup, Bärbel (2007). *Eltern im Blick – Transparenz und Teilhabe. Ansprüche an einer Partnerschaft der Erziehungsträger in Kindertagesstätten*. In Annette M. Stroß (Hrsg.), *Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern* (S. 105-120). Berlin: LIT.
- Laewen, Hans- Joachim (2010). *Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können*. In Hans-Joachim Laewen & Beate Andres (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (3. Auflage; S. 33-69). Berlin: Cornelsen.
- Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate & Hédervári-Heller, Éva (2011). *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (7., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Lepenies, Annette (2005). *Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita*. In Sabine Hebenstreit-Müller & Barbara Kühnel (Hrsg.), *Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern* (S. 11-25). Berlin: dohrmann.
- Leu, Hans Rudolf (2010). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (3. Auflage). Weimar: Das Netz.
- Liegle, Ludwig (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Liegle, Ludwig (2012). *Kind und Kindheit*. In Fried, Lilian u.a., Pädagogik der frühen Kindheit (S. 14-56). Weinheim u.a.: Beltz.
- Lingenauber, Sabine (2011). *Partizipation*. In Sabine Lingenauber (Hrsg.), Handlexion der Reggio-Pädagogik (4., erweiterte Auflage; S. 104-109). Bochum u.a.: Projekt-Verlag.
- Musiol, Marion (2002). *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf*. In Hans-Joachim Laewen & Beate Andres (Hrsg.), Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (S. 285-299). Weinheim u.a.: Beltz.
- Oser, Fritz & Ullrich, Manuela & Biedermann, Horst (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats*. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/29371/files/249.pdf> [Zugriff am 14.05.2013].
- Porst, Rolf (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2012). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (3. Auflage). Wien: Facultas.
- Raithel, Jürgen (2008). *Quantitative Forschung: ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, Xenia (2013). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita* (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schaffer, Hanne (2009). *Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung* (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Schallenberg-Diekmann, Regine (2010).** *Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit.* In Petra Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (2. Auflage, S. 220-2238). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schäfer, Gerd E. (2011).** *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens.* Weinheim und München: Juventa.
- Schulz von Thun, Friedemann (2002).** *Störungen und Klärungen: allgemeine Psychologie der Kommunikation (Miteinander reden, Bd. 1; 36. Auflage).* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Seehausen, Harald (2012).** *Lebenswelt von Familien erkunden und elterliche Bedarfe umsetzen.* In Simone Hess (Hrsg.), Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren (S. 109- 120). Berlin: Cornelsen.
- SGB VIII: Sozialgesetzbuch: Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe.** In Nomos Gesetze, Gesetze für die Soziale Arbeit – Textsammlung (2. Auflage, Ausgabe 2012/2013; S. 1806-1857). Baden Baden: Nomos.
- Solzbacher, Claudia & Behrens, Birgit & Sauerhering, Meike (2011).** *Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive.* In Julius Kuhl u.a. (herausgegeben von nifbe), Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen fördern (S. 35-48). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Sommer-Himmel, Roswitha (2012).** *Die Basis pädagogischer Arbeit in den Familienzentren.* In Roswitha Sommer-Himmel & Joachim König, Familienzentren. Entwicklungsperspektive Standards Evaluationsergebnisse (S. 17-30). Berlin: Logos.

Stange, Waldemar (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen.* In Waldemar Stange u.a. (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit (S. 12-39). Wiesbaden: Springer.

Stierlin, Helm (2007). *Gerechtigkeit in nahen Beziehungen. Systemisch-therapeutische Perspektiven (2. Auflage).* Heidelberg: Carl-Auer.

Strehlau, Alexandra & Künne, Thomas (2011). *Wollen und Wollen-Können.* In Julius Kuhl u.a. (herausgegeben von nifbe), Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen fördern (S. 28-34). Freiburg im Breisgau: Herder.

Sturzbecher, Dietmar & Waltz, Christine (2003). *Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern.* In Dietmar Sturzbecher & Christine Waltz (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen (S. 13-44). München: Ernst Reinhardt.

Şikcan, Serap (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie.* In Petra Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (2. Auflage, S. 184-202). Freiburg im Breisgau: Herder.

Textor, Martin R. (2006a). *Einleitung.* In Martin R. Textor (Hrsg.) Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: gemeinsam Verantwortung übernehmen (S. 11-33). Freiburg im Breisgau: Herder.

Textor, Martin R. (2006b). *Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote.* In Martin R. Textor (Hrsg.) Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: gemeinsam Verantwortung übernehmen (S. 34-63). Freiburg im Breisgau: Herder.

- Textor, Martin R. (2009). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: Books on Demand.
- Textor, Martin R. (2011). 25 Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick. In Klaus Fröhlich Gildhoff u.a. (Hrsg.). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung* (Reihe: Material zur Frühpädagogik. Band 7; S. 203-219). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag.
- Thiersch, Renate (2006). *Familie und Kindertageseinrichtungen*. In Petra Bauer & Edwald Johannes Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 80-106). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006). *Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung*. In Petra Bauer & Edwald Johannes Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 174-195). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Volgmann, Kerstin (2011). *Partizipation*. In Raimund Pousset (Hrsg.), *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (3. Auflage; S. 108-110). Berlin: Cornelsen.
- Viernickel, Susanne (2009). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. In Susanne Viernickel (Hrsg.), *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft* (S. 52-63). Berlin Düsseldorf: Cornelsen.
- Viernickel, Susanne & Zaanen, Alida (2009). *Einleitung*. In Susanne Viernickel (Hrsg.), *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft* (S. 12-23). Berlin Düsseldorf: Cornelsen.

- Viernickel, Susanne & Schwarz, Stefanie (2010).** *Die Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation in Kindertagesstätten“.* Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Viernickel, Susanne & Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina & Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013).** *Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Watzlawick, Paul & Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2000).** *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (Zehnte, unveränderte Auflage). Bern u.a.: Hans Huber.
- Wehinger, Ulrike (2010).** *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen. Beispiele für eine lebendige Erziehungspartnerschaft.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Werning, Inge (2011).** *Zusammenarbeit mit Eltern.* In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr – und Arbeitsbuch* (S.250-262). Berlin: Cornelsen.
- Wiezorek, Christine (2006).** *Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungstheoretischer Perspektive.* In Petra Bauer & Ewald Johannes Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 42-60). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wittke, Verena & Solf, Christiane (2012).** *Partizipation als Handlungsprinzip in der Eltern- und Familienbildung.* Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, H. 4, S. 262-271.

Wulf, Christoph (2012). *Pädagogische Anthropologie*. In Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 542 -557). Weinheim u.a.: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bezeichnung Zusammenwirken	85
Abbildung 2: Begründung der Bezeichnung	85
Abbildung 3: ausgehende Initiative	86
Abbildung 4: Aspekte der Kooperation	86
Abbildung 5: Zustimmung Beteiligung von Eltern	87
Abbildung 6: Beteiligung der Eltern	87
Abbildung 7: Vorhanden sein in den Einrichtungen	88
Abbildung 8: Elternrat	88
Abbildung 9: Themen des Elternrats	89
Abbildung 10: Übergeordnete Elternorgane	89
Abbildung 11: Beschwerdemanagement	90
Abbildung 12: Befragung der Eltern	90
Abbildung 13: Ergebnisweitergabe	91
Abbildung 14: Ausbildung/Studium	91
Abbildung 15: Weiterbildungen	92
Abbildung 16: Weiterbildungsthemen	92

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bezeichnung Zusammenwirken	93
Tabelle 2: Begründung der Bezeichnung	93
Tabelle 3: ausgehende Initiative	94
Tabelle 4: Aspekte der Kooperation	94
Tabelle 5: Zustimmung Beteiligung von Eltern	94
Tabelle 6: Beteiligung der Eltern	95
Tabelle 7: Vorhanden sein in den Einrichtungen	95
Tabelle 8: Beschreibung ausgewählter Punkte	96
Tabelle 9: Elternrat	96
Tabelle 10: Themen des Elternrats	97
Tabelle 11: Übergeordnete Elterngremien	97
Tabelle 12: Beschwerdemanagement	98
Tabelle 13: Befragung der Eltern	98
Tabelle 14: Ergebnisweitergabe	99
Tabelle 15: Ausbildung/Studium	99
Tabelle 16: Weiterbildungen	100
Tabelle 17: Weiterbildungsthemen	100
Tabelle 18: Anregungen/Hinweise	100

Anhang

Anlage 1	Anschreiben Kita-Leiterinnen/Leiter	78
Anlage 2	Anschreiben Erzieherinnen/Erzieher	79
Anlage 3	Der entwickelte Fragebogen	80
Anlage 4	Die grafische Darstellung der Fragebogenergebnisse	85
Anlage 5	Die Auswertung des Fragebogens (tabellarisch)	93

Anschreiben Kita-Leiterinnen/Leiter (per E-Mail verschickt)

Sehr geehrte Leiterin, sehr geehrter Leiter,

mein Name ist Laura Heiner, ich bin 22 Jahre alt und studiere an der Hochschule Neubrandenburg „Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter“. Zum Abschluss meines Studiums verfasse ich momentan meine **Bachelorarbeit** zu dem Thema „Partizipation von Eltern in Kindertageseinrichtungen“.

Im Rahmen dessen habe ich einen **Fragebogen für pädagogische Fachkräfte** entwickelt.

Es wäre sehr hilfreich für mich, wenn **zwei bis drei Erzieherinnen oder Erzieher** aus Ihrer Einrichtung den Fragebogen in den nächsten vier Wochen (bis zum 21. Juni 2013) ausfüllen.

Für die Bearbeitung des Bogens sollten ca. 10 Minuten eingeplant werden.

Ich habe die Umfrage einerseits online erstellt – Sie finden sie unter folgendem Link: <https://www.umfrageonline.com/s/bef4c1f> .

Darüber hinaus kann ich Ihnen den Fragebogen auch in Papierform (mit entsprechenden Rücksendeumschlägen) zukommen lassen.

Über eine Rückmeldung ihrerseits würde ich mich sehr freuen.

Sie erreichen mich unter se10182@hs-nb.de.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Laura Heiner



Anschreiben Erzieherinnen/Erzieher

Fragebogen: Partizipation von Eltern in der Kita

Sehr geehrte Pädagoginnen und Pädagogen,

mein Name ist Laura Heiner, ich bin 22 Jahre alt und studiere an der Hochschule Neubrandenburg „Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter“. Zum Abschluss meines Studiums verfasse ich momentan meine Bachelorarbeit zum Thema Partizipation von Eltern in Kitas.

Dabei möchte ich unter anderem untersuchen, inwiefern Eltern in die Arbeit in Kitas einbezogen werden. Deswegen wende ich mich an Sie und bitte Sie, den nachfolgenden Fragebogen zu bearbeiten.

Die von Ihnen angegebenen Daten werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt.

Für die Bearbeitung des Fragebogens sollten Sie ca. 10 Minuten einplanen. Sollten während des Ausfüllens Fragen auftreten, können Sie mich gerne unter se10182@hs-nb.de kontaktieren.

Ich bitte Sie, den ausgefüllten Fragebogen **spätestens am 21. Juni 2013**, mit Hilfe des beigelegten und bereits frankierten Umschlags, an mich zurück zu schicken.

Ich bedanke mich recht herzlich für Ihre Mithilfe und Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Laura Heiner

(Hinweis: Im Folgenden verwende ich die weiblichen Berufsbezeichnungen. Gemeint sind damit aber auch immer alle männlichen Kollegen.)

Der entwickelte Fragebogen

Frage 1: Welche Bezeichnung ist Ihrer Meinung am treffendsten für das Zusammenwirken von Erzieherinnen und Eltern?

- Elternarbeit
- Elternpädagogik
- Erziehungspartnerschaft
- Elternkooperation
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
- sonstiges (bitte nennen)

Frage 2: Bitte begründen Sie die Wahl der Begrifflichkeit kurz!

Frage 3: Von wem sollte die Initiative zur Gestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen, ihrer Meinung nach, ausgehen?

- von den pädagogischen Fachkräften
- von den Eltern
- von beiden in gleichem Maß
- Sonstiges (bitte nennen)

Frage 4: In welchem Maß sind für Sie die folgenden Aspekte bei der erfolgreichen Kooperation mit Eltern bedeutsam?

	<i>überhaupt nicht wichtig</i>	<i>nicht wichtig</i>	<i>eher nicht wichtig</i>	<i>eher wichtig</i>	<i>wichtig</i>	<i>sehr wichtig</i>
Vertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Akzeptanz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echtheit & Authentizität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toleranz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konstruktive Auseinandersetzung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Übereinstimmung der Erziehungsvorstellungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frage 5: Bitte entscheiden Sie, wie sehr Sie folgender Aussage zustimmen: "Es ist notwendig, den Eltern Möglichkeiten zu bieten, am Geschehen in der Kita teilzuhaben."

ich stimme gar nicht zu ich stimme voll und ganz zu

Frage 6: Bei welchen der folgenden Entscheidungsprozesse haben die Eltern Ihrer Einrichtung Möglichkeiten der Beteiligung und Mitbestimmung? (Mehrfachnennung möglich)

- bei Festen
- bei Anschaffungen/ finanziellen Entscheidungen
- bei der räumlichen Gestaltung der Kita
- bei Projekten
- bei der wöchentlichen/ monatlichen Essenplanung
- bei der Wahl des Essenversorger/-lieferanten
- bei der Überarbeitung der Konzeption
- bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags
- bei der Qualitätsentwicklung

sonstiges (bitte nennen)

Frage 7: Gibt es in Ihrer Einrichtung für Eltern... (Mehrfachnennung möglich)

- frei zugängliches Informationsmaterial zum Geschehen in der Einrichtung?
- geeignete Sitzmöglichkeiten (z.B. große Stühle, Sofas, ...)?
- ein oder mehrere frei zugängliche Exemplare der Einrichtungskonzeption?
- die Möglichkeit, Räumlichkeiten der Einrichtung (nach Absprache) auch außerhalb der Öffnungszeiten zu nutzen?
- eine "Bibliothek" (mit pädagogischen Veröffentlichungen und/ oder Kinderbüchern)?
- die Möglichkeit (nach Absprache) in der Kita zu hospitieren?
- ein Elterncafé/ Elterntreff?
- sonstiges (bitte nennen)

Frage 8: Bitte beschreiben Sie mindestens zwei der ausgewählten Punkte der vorherigen Frage genauer.

Frage 9: Ist in Ihrer Einrichtung ein Elternrat aktiv?

- Ja
- Nein.
Bitte begründen Sie kurz, wieso es keinen Elternrat gibt und gehen Sie dann weiter zur Frage zum „Beschwerdemanagement“ (auf der nächsten Seite)

Frage 10: Bei welchem der folgenden Themenbereiche hat der Elternrat in Ihrer Einrichtung ein Mitspracherecht? (Mehrfachnennung möglich)

- Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption
- Veränderungen der Öffnungszeiten
- Essenversorgung der Kinder
- weiß ich nicht
- Bitte nennen Sie ggf. weitere Themen des Elternrats

Frage 11: Sind Vertreter des Elternrats im Kreis-/Stadtelternrat oder Landeselternrat M-V aktiv?

- Ja
- Nein
- Weiß ich nicht

Frage 12: Gibt es für Eltern in Ihrer Einrichtung die Möglichkeit, Anregungen oder Beschwerden zu äußern? (Mehrfachnennung möglich)

- Ja, im direkten Gespräch mit Erzieherinnen oder der Leitung
- Ja, anonym über einen dafür vorgesehenen Briefkasten (oder ähnliches)
- Nein
- Sonstiges (bitte nennen)

Frage 13: Wurde in Ihrer Einrichtung in der Vergangenheit eine schriftliche Befragung der Eltern durchgeführt?

- Nein, es fand keine solche Befragung statt. (bitte weiter zur übernächsten Frage)
- Ja, es wurde eine solche Befragung durchgeführt.
- weiß ich nicht

Frage 14: Was geschah mit den Ergebnissen dieser Befragung?

- Die Befragung wurde von der Leitung ausgewertet. Es erfolgte keine Rückmeldung an die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern.
- Die Befragung wurde im Team ausgewertet. Es erfolgte keine Rückmeldung an die Eltern.
- Die Befragung wurde im Team ausgewertet und die Ergebnisse wurden den Eltern bei einer entsprechenden Veranstaltung vorgestellt.
- sonstiges (bitte nennen)

Frage 15: Wurde in Ihrer Ausbildung oder in Ihrem Studium die Thematik der Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen berührt?

- Ja, diese Thematik wurde für mein Empfinden ausreichend thematisiert.
 - Nein, dieses Thema wurde während meiner Ausbildung/ meines Studiums nicht thematisiert.
 - Ja, dieses Thema wurde berührt, aber für mein Empfinden nicht umfangreich genug.
- sonstiges (bitte nennen)

Frage 16: Haben Sie eine Weiterbildung zum Themenbereich "Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen" besucht?

- Ja
- Nein.

Frage 17: Bitte nennen Sie kurz einige Inhalte dieser Weiterbildung.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Platz für Anregungen/ Hinweise finden Sie hier:

Die grafische Darstellung der Fragebogenergebnisse

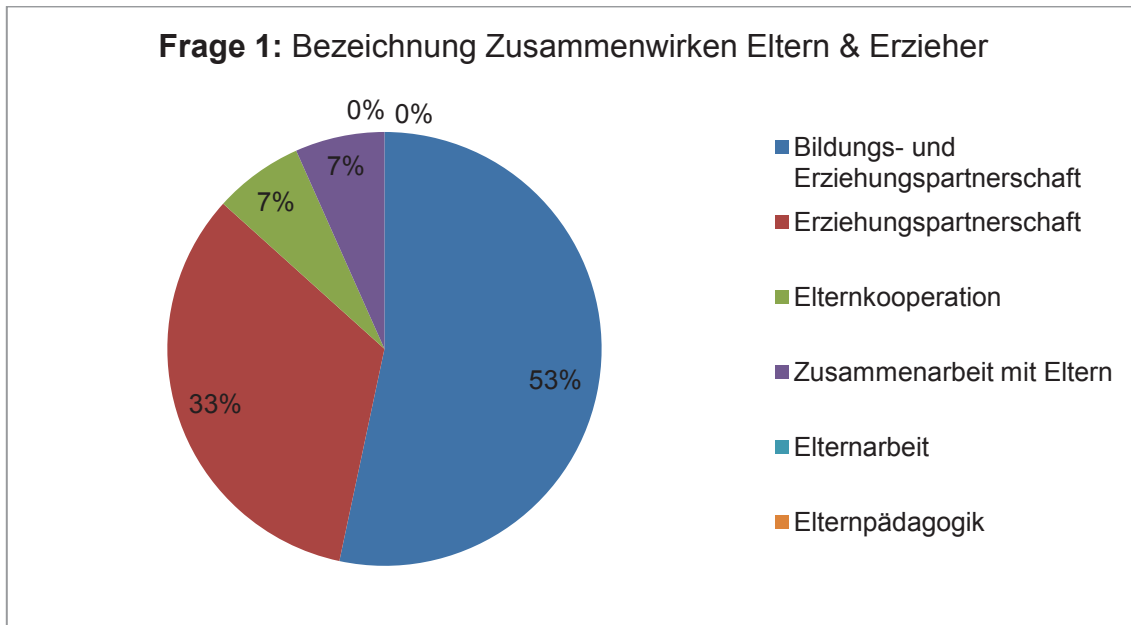


Abbildung 1: Bezeichnung Zusammenwirken

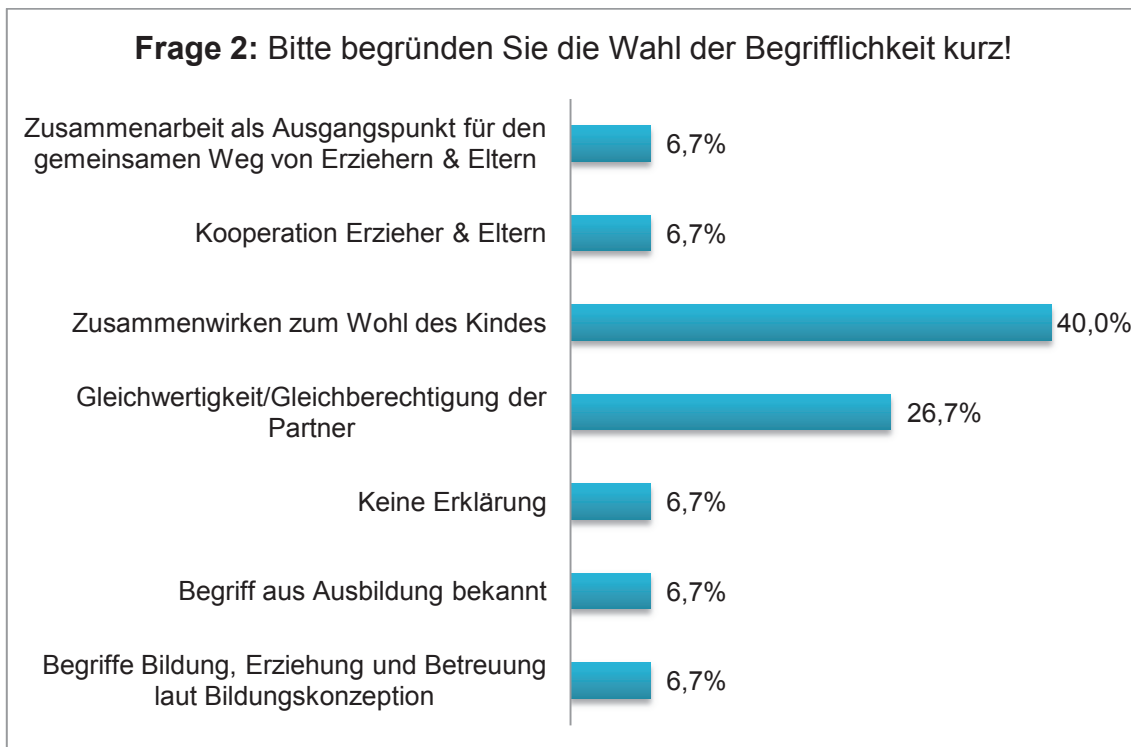


Abbildung 2: Begründung der Bezeichnung

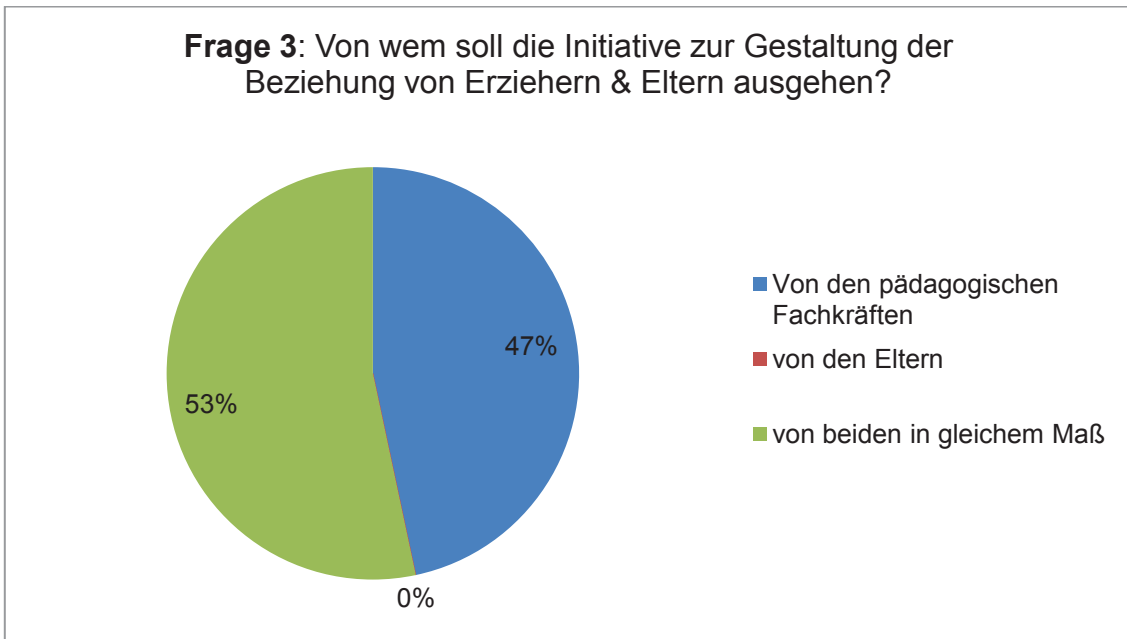


Abbildung 3: ausgehende Initiative

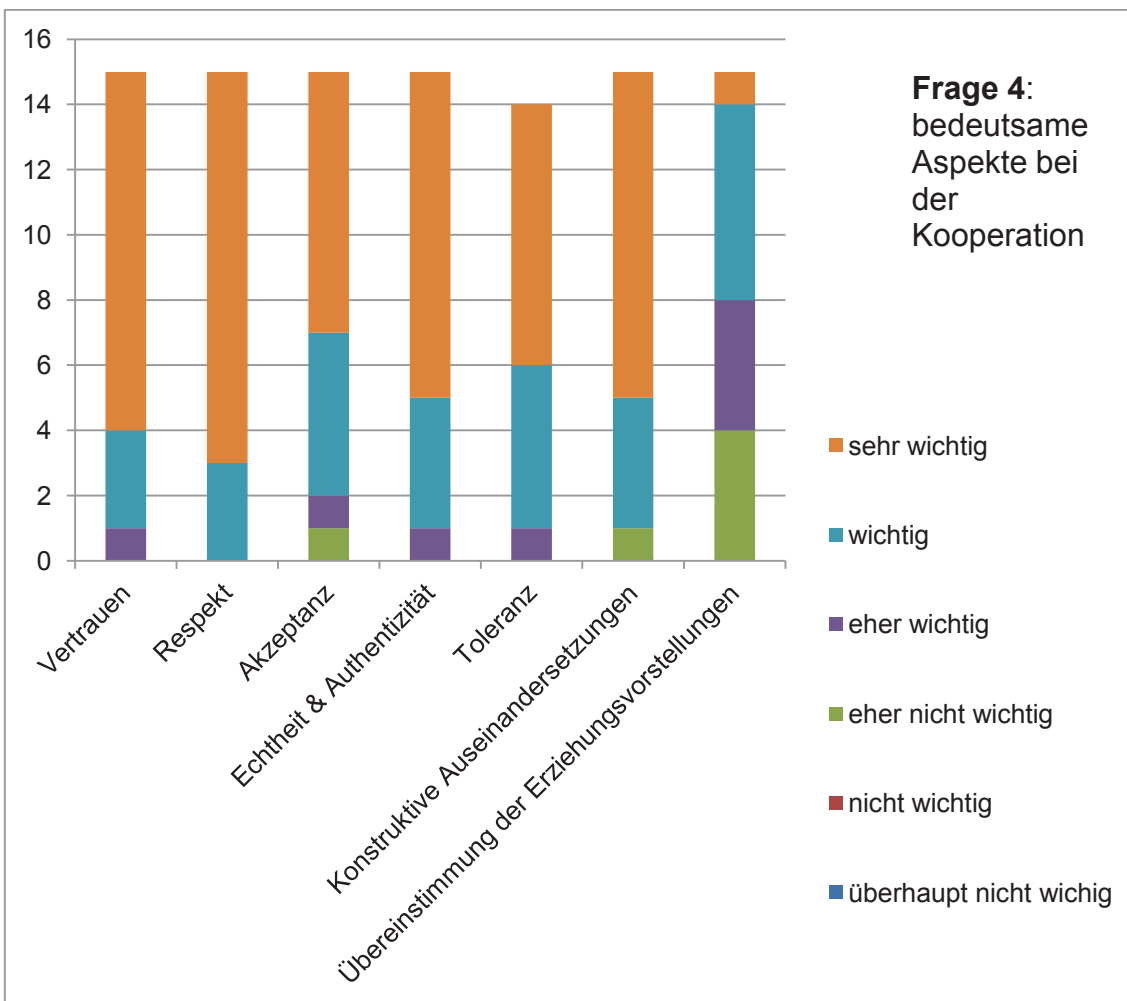


Abbildung 4: Aspekte der Kooperation

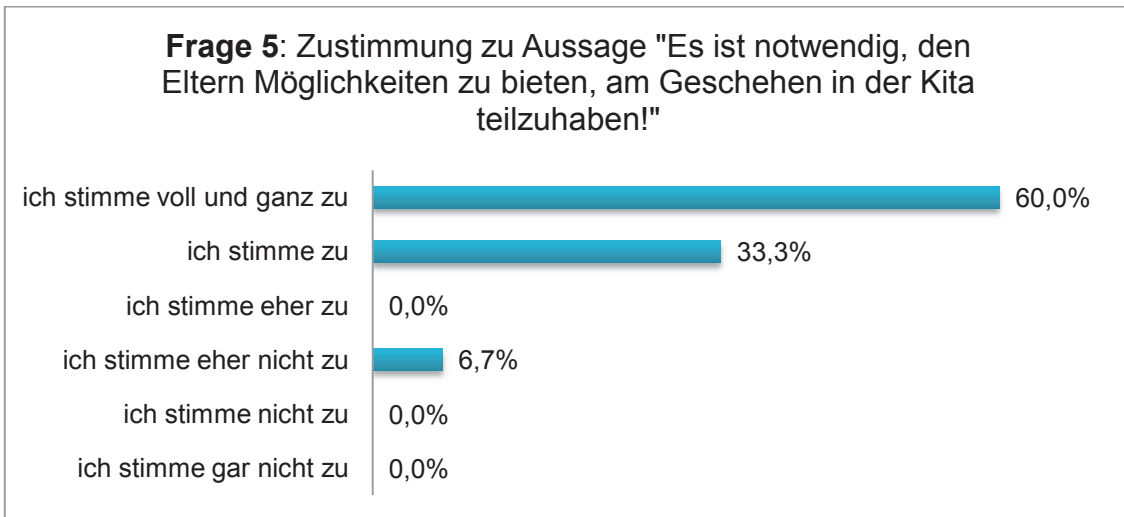


Abbildung 5: Zustimmung Beteiligung von Eltern

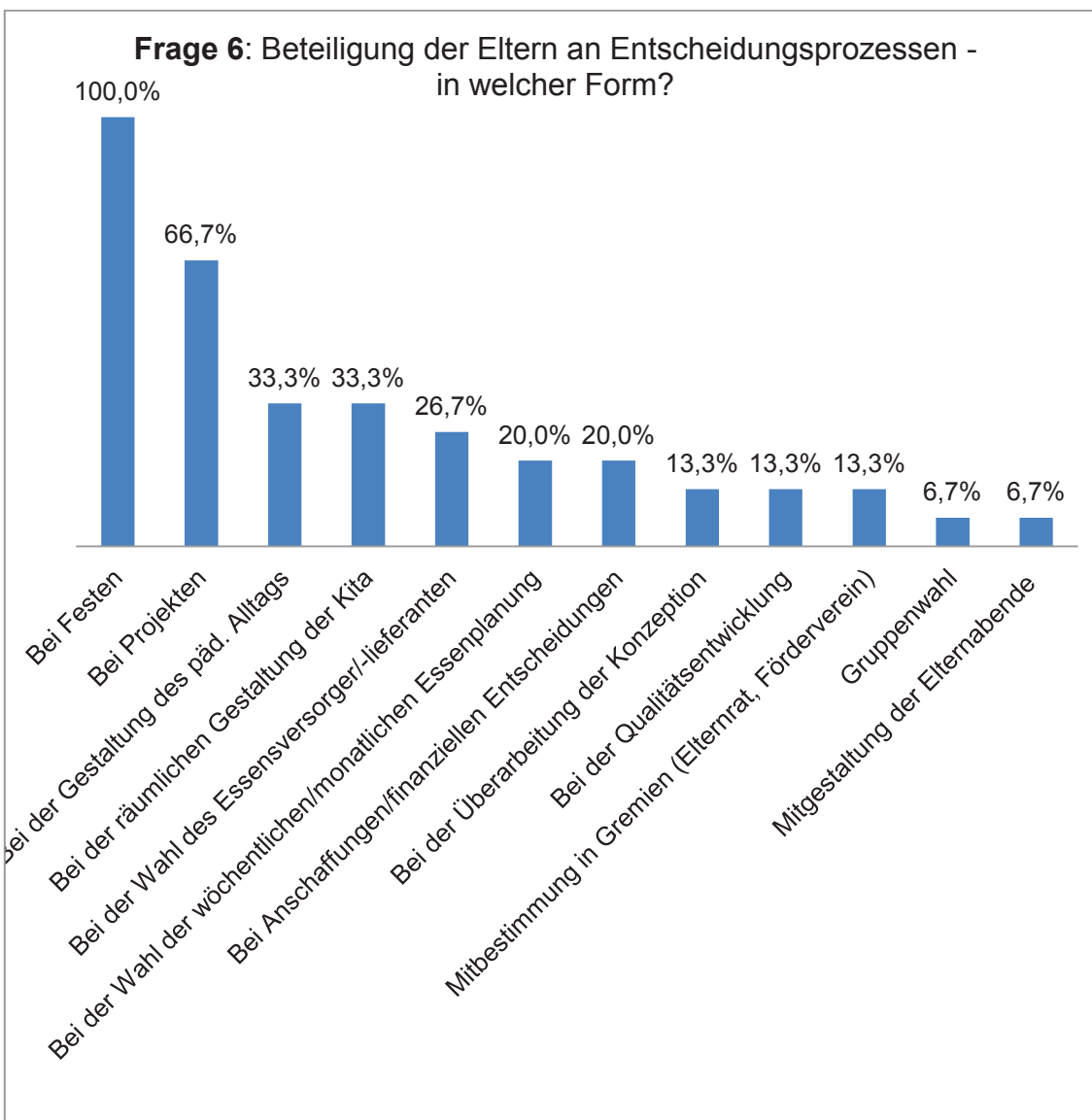


Abbildung 6: Beteiligung der Eltern

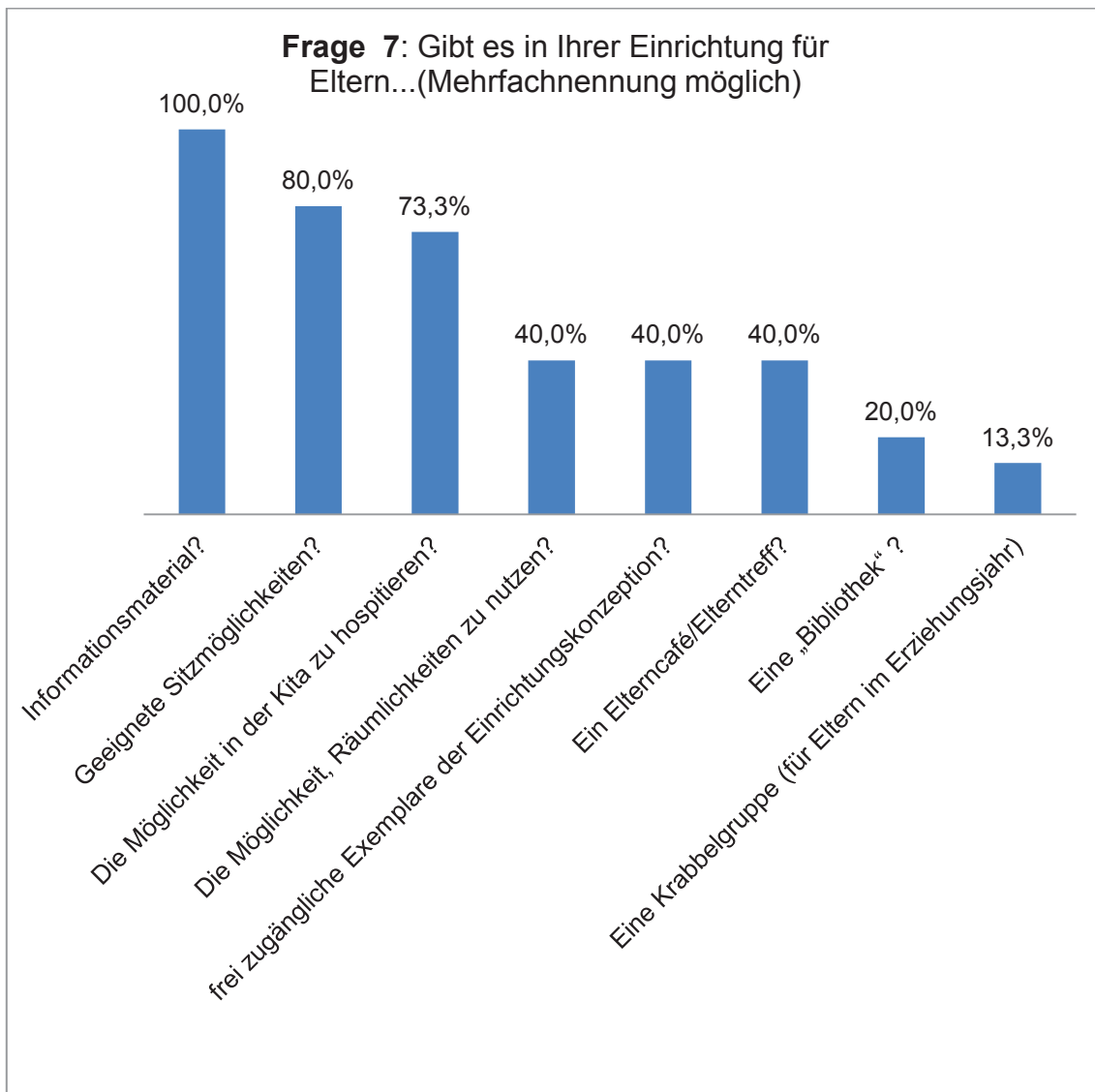


Abbildung 7: Vorhanden sein in den Einrichtungen

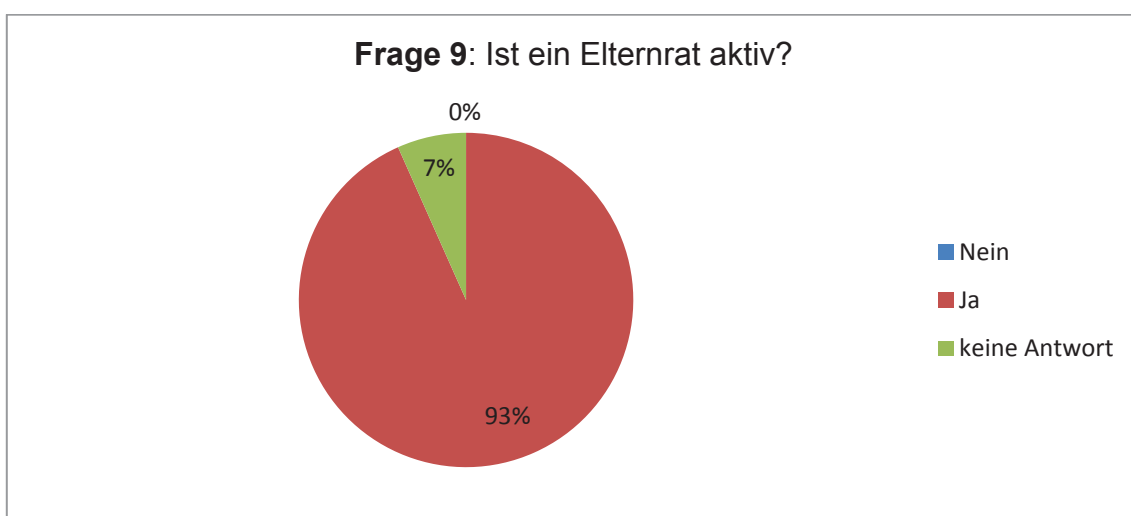


Abbildung 8: Elternrat

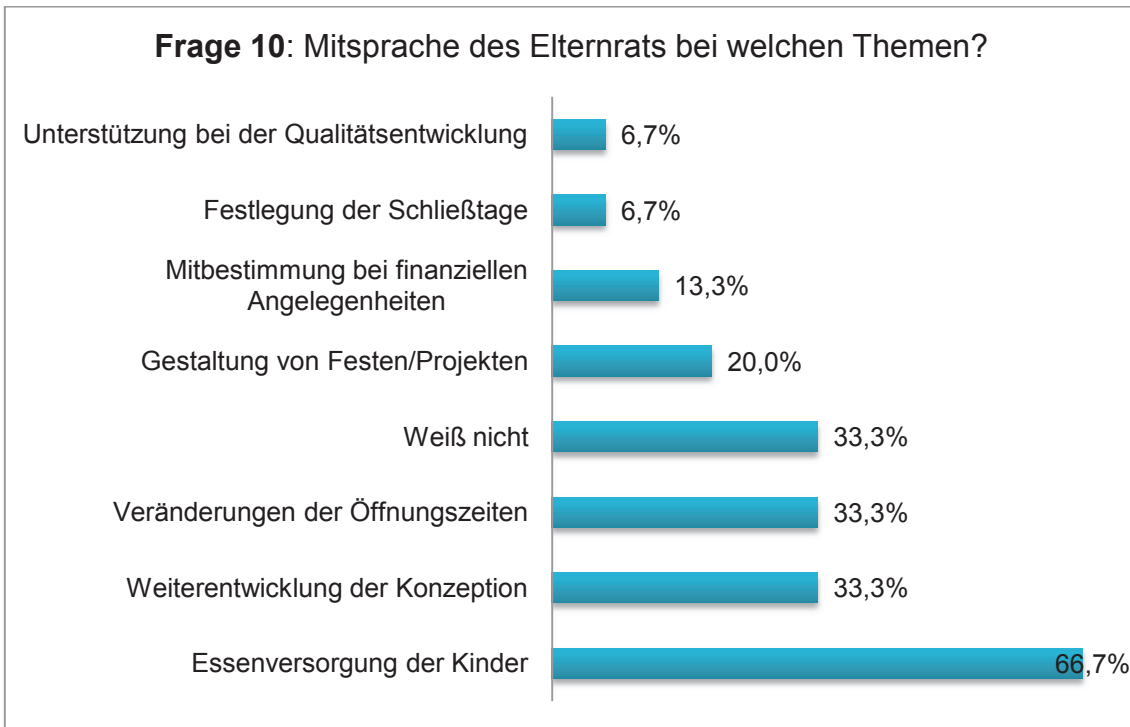


Abbildung 9: Themen des Elternrats

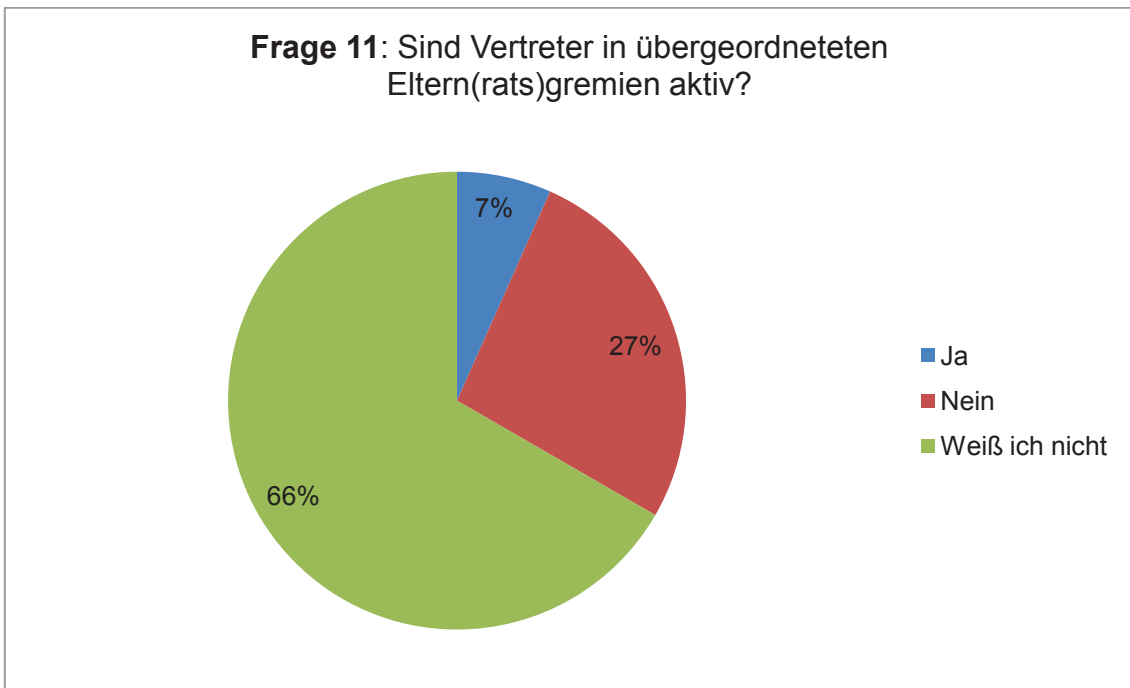


Abbildung 10: Übergeordnete Elterngremien

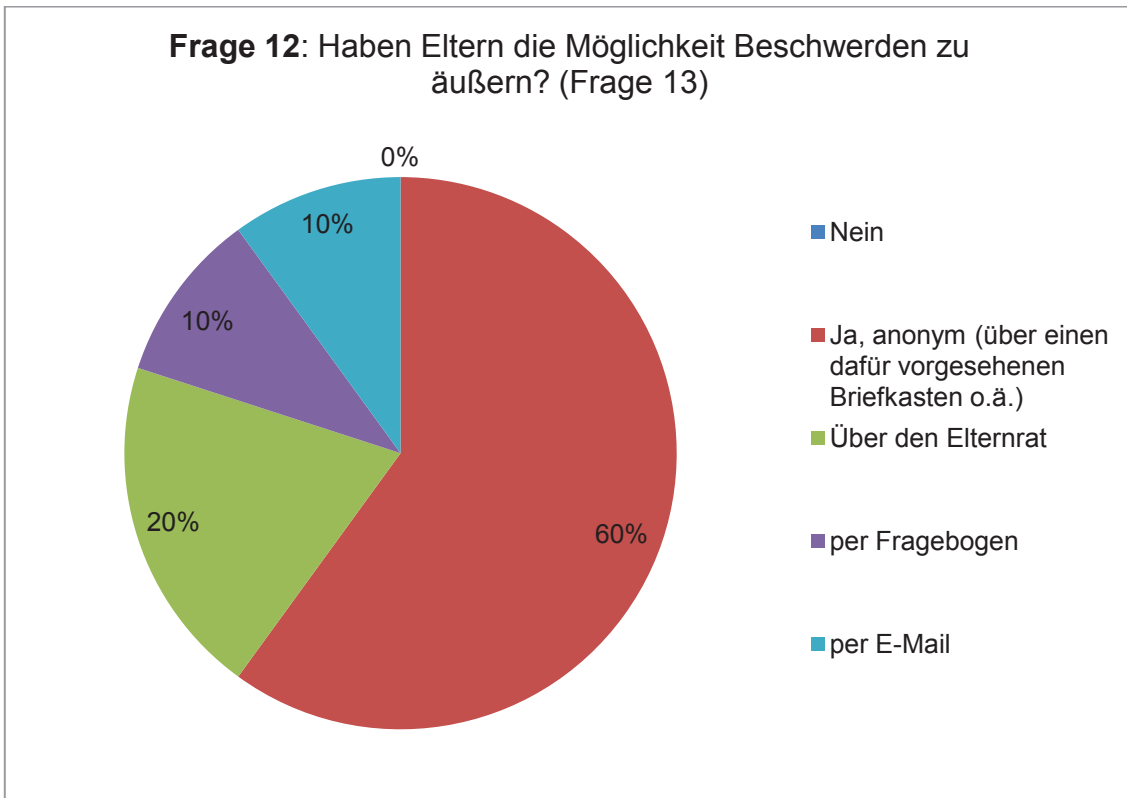


Abbildung 11: Beschwerdemanagement

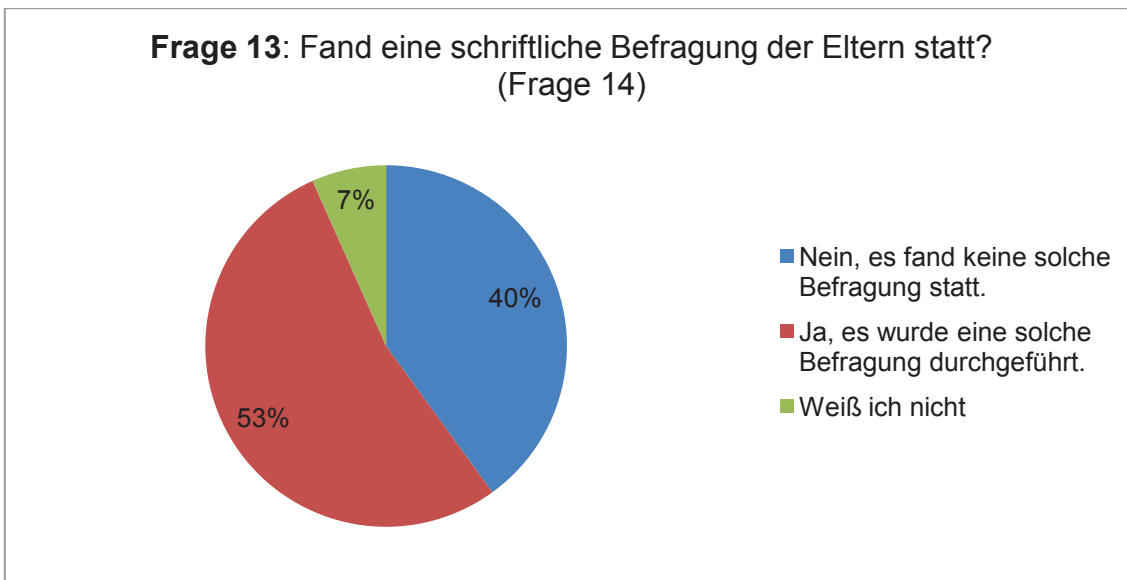


Abbildung 12: Befragung der Eltern

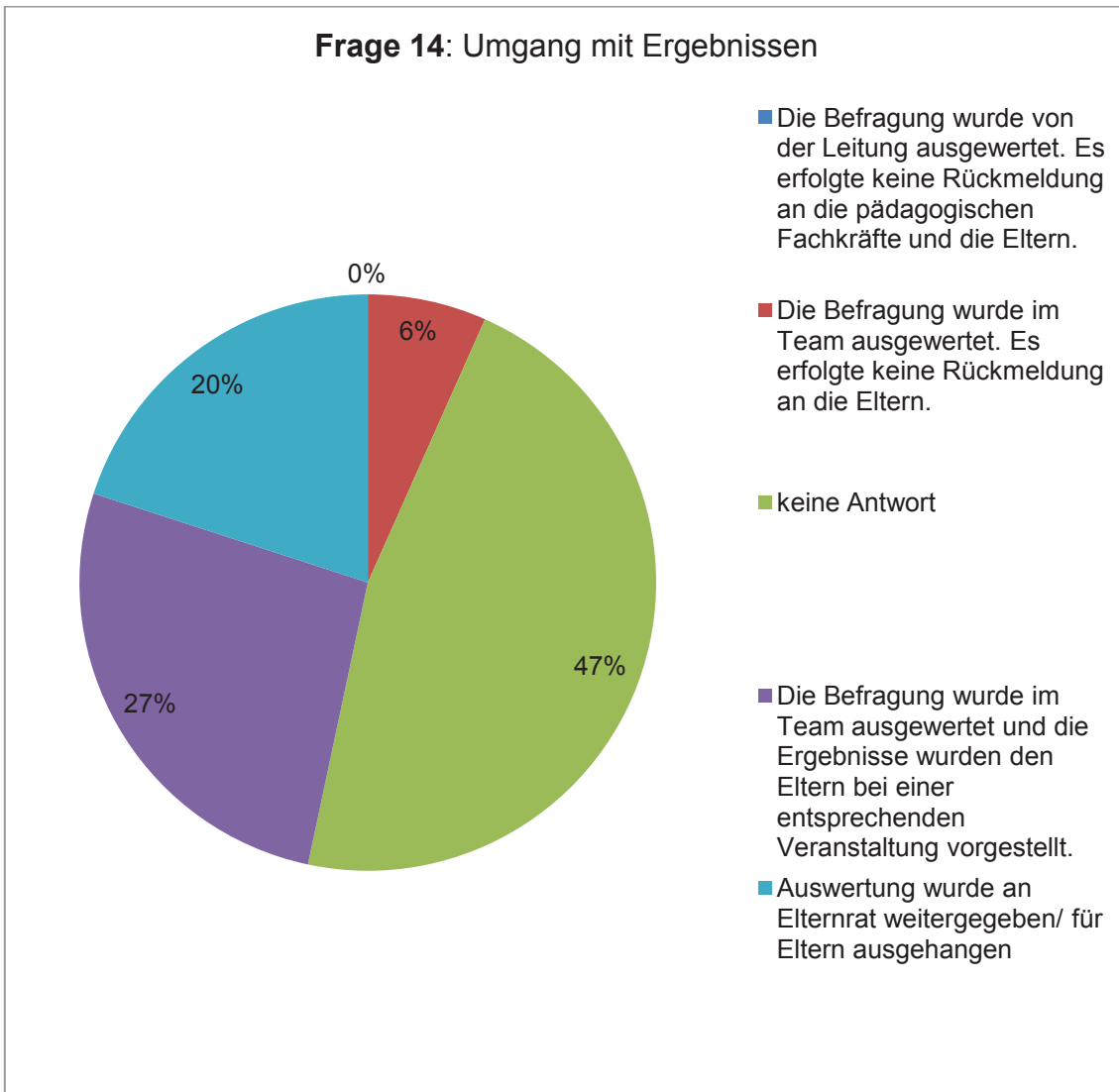


Abbildung 13: Ergebnisweitergabe

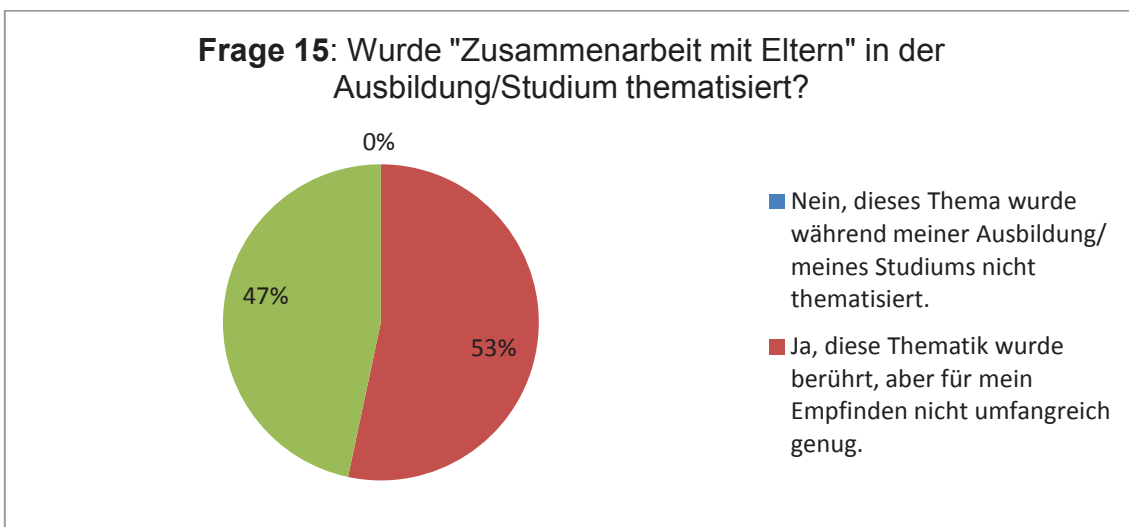


Abbildung 14: Ausbildung/Studium

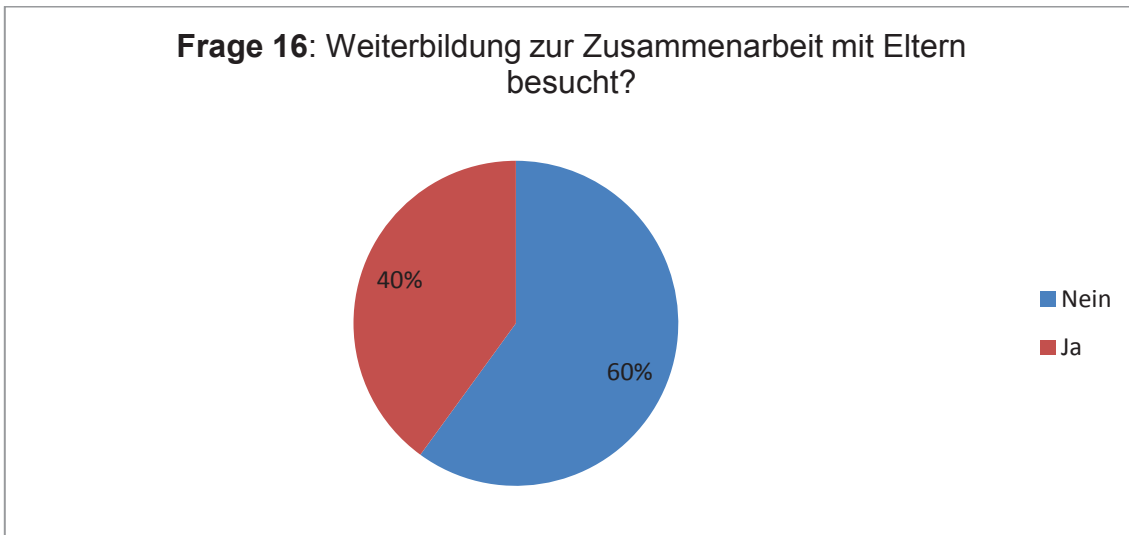


Abbildung 15: Weiterbildungen

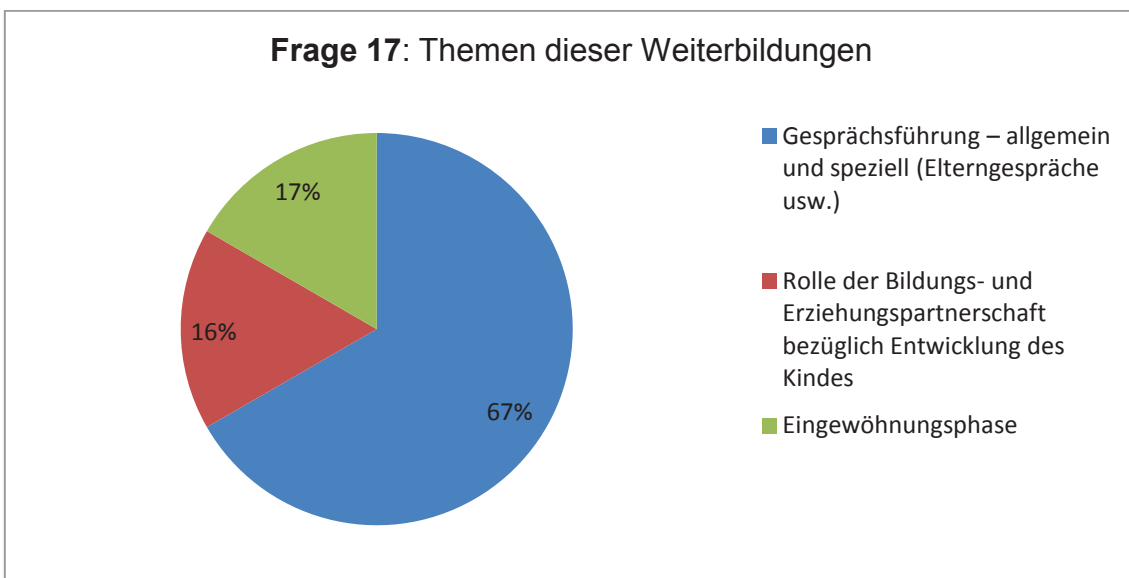


Abbildung 16: Weiterbildungsthemen

Die Auswertung des Fragebogens (tabellarisch)

Tabelle 1: Bezeichnung Zusammenwirken

Frage 1: Welche Bezeichnung ist Ihrer Meinung am treffendsten für das Zusammenwirken von Erzieherinnen und Eltern? (Mehrfachnennung möglich)	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	8
Erziehungspartnerschaft	5
Elternkooperation	1
Zusammenarbeit mit Eltern	1
Elternarbeit	0
Elternpädagogik	0

Tabelle 2: Begründung der Bezeichnung

Frage 2: Bitte begründen Sie die Wahl der Begrifflichkeit kurz!		
<i>Antwortmöglichkeit von Frage 1</i>	<i>Antwortkategorie</i>	<i>Beschrieben von...(Anzahl)</i>
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung laut Bildungskonzeption	1
	Gleichwertigkeit/Gleichberechtigung der Partner	2
	Zusammenwirken zum Wohl des Kindes	5
Erziehungspartnerschaft	Begriff aus Ausbildung bekannt	1
	Keine Erklärung	1
	Gleichwertigkeit/Gleichberechtigung der Partner	2
	Zusammenwirken zum Wohl des Kindes	1
Elternkooperation	Kooperation Erzieher & Eltern	1
Zusammenarbeit mit Eltern	Zusammenarbeit als Ausgangspunkt für den gemeinsamen Weg von Erziehern & Eltern	1

Tabelle 3: ausgehende Initiative

Frage 3: Von wem sollte die Initiative zur Gestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen, ihrer Meinung nach, ausgehen?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Von den pädagogischen Fachkräften	7
Von den Eltern	0
Von beiden in gleichem Maß	8

Tabelle 4: Aspekte der Kooperation

Frage 4: In welchem Maß sind für Sie die folgenden Aspekte bei der Kooperation mit Eltern bedeutsam?					
<i>Aspekte</i>	<i>(Überhaupt) nicht wichtig</i>	<i>Eher nicht wichtig</i>	<i>Eher wichtig</i>	<i>Wichtig</i>	<i>Sehr wichtig</i>
Vertrauen	0	0	1	3	11
Respekt	0	0	0	3	12
Akzeptanz	0	1	1	5	8
Echtheit & Authentizität	0	0	1	4	10
Toleranz	0	0	1	5	8
Konstruktive Auseinandersetzung	0	1	0	4	10
Übereinstimmung der Erziehungsvorstellungen	0	4	4	6	1

(Anm.: Die Kategorien „überhaupt nicht wichtig“ und „nicht wichtig“ wurden hier in einer Tabellenspalte dargestellt, weil beide Kategorien nicht ausgewählt wurden)

Tabelle 5: Zustimmung Beteiligung von Eltern

Frage 5: Bitte entscheiden Sie, wie sehr Sie folgender Aussage zustimmen: "Es ist notwendig, den Eltern Möglichkeiten zu bieten, am Geschehen in der Kita teilzuhaben!"						
<i>Abstufung</i>	Ich stimme gar nicht zu					Ich stimme voll und ganz zu
<i>Anzahl Antworten</i>	0	0	1	0	5	9

Tabelle 6: Beteiligung der Eltern

Frage 6: Bei welchen der folgenden Entscheidungsprozesse haben die Eltern Ihrer Einrichtung Möglichkeiten der Beteiligung und Mitbestimmung? (Mehrfachnennung möglich)	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Bei Festen	15
Bei Projekten	10
Bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags	5
Bei der räumlichen Gestaltung der Kita	5
Bei der Wahl des Essensversorger/-lieferanten	4
Bei der Wahl der wöchentlichen/monatlichen Essenplanung	3
Bei Anschaffungen/finanziellen Entscheidungen	3
Bei der Überarbeitung der Konzeption	2
Bei der Qualitätsentwicklung	2
Sonstiges (bitte nennen):	
Mitbestimmung in Gremien (Elternrat, Förderverein)	2
Gruppenwahl	1
Mitgestaltung der Elternabende	1

Tabelle 7: Vorhanden sein in den Einrichtungen

Frage 7: Gibt es in Ihrer Einrichtung für Eltern... (Mehrfachnennung möglich)	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Frei zugängliches Informationsmaterial zum Geschehen in der Einrichtung?	15
Geeignete Sitzmöglichkeiten (z.B. Sofas, große Stühle)?	12
Die Möglichkeit (nach Absprache) in der Kita zu hospitieren?	11
Die Möglichkeit, Räumlichkeiten der Einrichtung (nach Absprache) außerhalb der Öffnungszeiten zu nutzen?	6
Ein oder mehrere frei zugängliche Exemplare der Einrichtungskonzeption?	6
Ein Elterncafé/Elterntreff?	6
Eine „Bibliothek“ (mit pädagogischen Veröffentlichungen und/oder Kinderbüchern/-spielen)?	3
Sonstiges (bitte nennen):	
Eine Krabbelgruppe (für Eltern im Erziehungsjahr)	2

Tabelle 8: Beschreibung ausgewählter Punkte

Frage 8: Bitte beschreiben Sie mindestens zwei der ausgewählten Punkte der vorherigen Frage genauer.		
<i>Antwortkategorie</i>		<i>Beschrieben von...(Anzahl)</i>
Schaukasten, Foto-Dokumentationen & Informationen auf den Fluren		3
Eingangsbereich ist mit Sitzmöglichkeiten für Eltern ausgestattet		8
Hospitation	Während der Eingewöhnung	2
	Nach Absprache	2
Räumlichkeiten der Kita werden von Eltern für Sport- bzw. Theatergruppen genutzt		2
Die Einrichtungskonzeption in der Elternecke zu finden		1
Ein Elterncafé/Elterntreff	Nach Bedarf (und mit thematischem Schwerpunkt)	1
	Wurde abgesetzt aufgrund des geringen Interesses	1
	Ecke in der Kita mit Getränken usw.	1
Eine „Bibliothek“ (mit pädagogischen Veröffentlichungen und/oder Kinderbüchern/-spielen)?		3

Tabelle 9: Elternrat

Frage 9: Ist in Ihrer Einrichtung ein Elternrat aktiv?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Ja	14
Nein	0
Keine Antwort	1

Tabelle 10: Themen des Elternrats

Frage 10: Bei welchem der folgenden Themenbereiche hat der Elternrat in Ihrer Einrichtung ein Mitspracherecht? (Mehrfachnennung möglich)	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Essenversorgung der Kinder	10
Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption	5
Veränderungen der Öffnungszeiten	5
Weiß nicht	5
Bitte nennen Sie ggf. weitere Themen des Elternrats:	
Gestaltung von Festen/Projekten	3
Mitbestimmung bei finanziellen Angelegenheiten	2
Festlegung der Schließtage	1
Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung	1

Tabelle 11: Übergeordnete Elterngremien

Frage 11: Sind Vertreter des Elternrats im Kreis-/Stadtelternrat oder Landeselternrat M-V aktiv?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Ja	1
Nein	4
Weiß ich nicht	10

Tabelle 12: Beschwerdemanagement

Frage 12: Gibt es für Eltern in Ihrer Einrichtung die Möglichkeit, Anregungen oder Beschwerden zu äußern? (Mehrfachnennung möglich)	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Ja, im direkten Gespräch mit Erzieherinnen oder der Leitung.	14
Ja, anonym (über einen dafür vorgesehenen Briefkasten o.ä.)	6
Nein	0
Sonstiges (bitte nennen):	
Über den Elternrat	2
Per Fragebogen	1
Per e-Mail	1

Tabelle 13: Befragung der Eltern

Frage 13: Wurde in Ihrer Einrichtung in der Vergangenheit eine schriftliche Befragung der Eltern durchgeführt?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Nein, es fand keine solche Befragung statt.	6
Ja, es wurde eine solche Befragung durchgeführt.	8
Weiß ich nicht	1

Tabelle 14: Ergebnisweitergabe

Frage 14: Was geschah mit den Ergebnissen dieser Befragung?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Die Befragung wurde von der Leitung ausgewertet. Es erfolgte keine Rückmeldung an die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern.	0
Die Befragung wurde im Team ausgewertet. Es erfolgte keine Rückmeldung an die Eltern.	1
Die Befragung wurde im Team ausgewertet und die Ergebnisse wurden den Eltern bei einer entsprechenden Veranstaltung vorgestellt.	4
Keine Antwort (entspricht Verneinungen & keine Angabe von Frage 13)	7
Sonstiges (bitte nennen):	
Auswertung wurde an Elternrat weitergegeben/ für Eltern ausgehangen	3

Tabelle 15: Ausbildung/Studium

Frage 15: Wurde in Ihrer Ausbildung oder in Ihrem Studium die Thematik der Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen berührt?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Nein, dieses Thema wurde während meiner Ausbildung/ meines Studiums nicht thematisiert.	0
Ja, diese Thematik wurde für mein Empfinden ausreichend thematisiert.	7
Ja, diese Thematik wurde berührt, aber für mein Empfinden nicht umfangreich genug.	8

Tabelle 16: Weiterbildungen

Frage 16: Haben Sie eine Weiterbildung zum Themenbereich „Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen“ besucht?	
<i>Antwortmöglichkeiten</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Ja	6
Nein	9

Tabelle 17: Weiterbildungsthemen

Frage 17: Bitte nennen Sie kurz einige Inhalte dieser Weiterbildung.	
<i>Antwortkategorien</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Gesprächsführung – allgemein und speziell (Elterngespräche usw.)	4
Rolle der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bezüglich Entwicklung des Kindes	1
Eingewöhnungsphase	1

Tabelle 18: Anregungen/Hinweise

Platz für Anregungen oder Hinweise finden Sie hier:	
<i>Kategorien</i>	<i>Ausgewählt von...(Anzahl)</i>
Erfolgswünsche zur Verfassung der Bachelorarbeit	4
Hinweise weiterführende Literatur: www.familienbildung.de & Jesper Juul & Tschöpe-Scheffer	1
Hinweis zur Fragebogenerstellung: Bitte keine offenen Fragen, da Fragebogen häufig zwi- schendurch ausgefüllt wird	1
Meinungsäußerung zur Fragebogenthematik: „Gute Zusammenarbeit mit Eltern ist immer das Beste. Als Einrichtung sollte man auch sein Konzept erfüllen, auch wenn es nicht immer den Vorstellungen aller Eltern ent- spricht. Die Einrichtung ist nicht immer nur der Erfüller von Elternwünschen“	1

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Laura Heiner, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Außer der angegebenen Quellen wurden keine weiteren Hilfsmittel verwendet. Die aus fremden Quellen direkt und indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Ort und Datum

Unterschrift