

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Masterarbeit im Masterstudiengang Bildungswissenschaft

Die Einschätzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien durch die Eltern am Beispiel der FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Yvonne Anders
Zweitgutachterin: Dr. Axinja Hachfeld
Vorgelegt von
Iryna Karpyuk
Matrikelnummer: 4222981

Wörter im Textteil: [Anzahl Wörter]

Berlin, Abgabedatum

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen. Die Studie geht der Frage nach, welche homogenen Dimensionen sich in der Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ herausbilden lassen und wie die Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien aus der Sicht der Eltern beurteilt wird. Die Datengrundlage bilden 2579 Elternfragebögen, anhand deren Eltern die Möglichkeit bekommen haben, die Zusammenarbeit einzuschätzen. Die Befunde veranschaulichen, dass sich die Mehrheit der Eltern positiv bezüglich der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien in den FRÖBEL-Einrichtungen äußerten. Weiterhin ließ sich in der Datenstruktur mittels der exploratorischen Faktorenanalyse eine Dimension „Zusammenarbeit mit Familien“ herausbilden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern	3
3	Rechtliche Grundlagen und Rahmenrichtlinien der Bundesländer zur Förderung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften	7
4	Gründe für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	9
4.1	Veränderte Lebenslagen von Familien	10
4.2	Steigende Anforderungen an die Erzieher/-innen	11
4.3	Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern als Voraussetzung für den Erfolg der Förder- und Präventionsprogramme in den Kindergärten	13
4.4	Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner	14
5	Empirische Forschungsergebnisse	17
5.1	Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen	18
5.2	Elternzufriedenheit und Partizipation der Eltern	18
6	Methodisches Vorgehen	1
6.1	Datengrundlage und Stichprobe	1
6.2	Instrument der Erhebung	2
7	Ergebnisse	3
7.1	Deskriptiv-statistische Beschreibung der Daten	3
7.2	Häufigkeiten	4
7.2.1	Korrelationsanalyse	5
8	Exploratorische Faktorenanalyse	6
8.1	Überprüfung der Dateneignung für eine Faktorenanalyse	6
8.2	Methoden der Faktorenextraktion	7
8.3	Kriterien für die Anpassungsgüte der Modelle	9
8.4	Faktorladungen	11
	Literaturverzeichnis	13
	Anhang	14
A		14

I: Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit

1 Einleitung

„Es macht keinen Sinn, ein Kind zu erziehen, ohne dabei die für das Kind bedeutendsten Menschen zu berücksichtigen“ (Tina Bruce, 1977).

Heutzutage wachsen Kinder vorwiegend in den zwei Systemen „Familie“ und „Kindertageseinrichtung“ auf. Die Aufgabe der beiden Systeme besteht nicht nur darin, die Kinder zu erziehen, sondern in erster Linie sie in ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Um dies zu erreichen, sollten die beiden Systeme bewusst eine wechselseitige Kooperation anstreben und sich gegenseitig in der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder ergänzen. Die Zusammenarbeit¹ zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften stellt eine der primären Aufgaben der Kindertageseinrichtungen dar. Sie bildet neben den zwei wichtigsten Aufgabenspektren der Erzieher/-innen: der „direkten“ pädagogischen Arbeit am Kind und der Notwendigkeit der systematischen, institutionellen Vernetzung mit anderen Einrichtungen, einen dritten wesentlichen Aspekt moderner Kindergartenpädagogik (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 141). Dass die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Kindergärten einen so hohen Stellenwert einnimmt, ist nicht zuletzt der gestiegenen Bedeutung der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung zu verdanken. Als Folge wird in der heutigen Gesellschaft ein immer größerer Wert auf eine gute Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten und den Eltern gelegt. In diesem Zusammenhang hat die Elternarbeit in den letzten Jahren eine grundlegende Wandlung erfahren. Für lange Zeit wurde die Zusammenarbeit mit Familien für eine als unnötig betrachtete Zusatzbelastung für die pädagogischen Fachkräfte gehalten. Erst seit den 80er Jahren rückt sie immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit. Diesen geschichtlichen Wandel grob zu skizzieren, ist ein Teil der Arbeit. Das Ziel der Auseinandersetzung mit den geschichtlich und gesellschaftlich stattgefundenen Veränderungen (Kapitel 2) ist zum einen, die fortdauernde Notwendigkeit von Veränderung und Anpassung in der Elternarbeit zu betonen, aber auch die zunehmende Signifikanz des Themas damit zu untermauern. Die zweite Aufgabe dieser Arbeit bestand darin, einen Einblick in die bisherigen, empirisch gestützten Erkenntnisse zu diesem Thema zu ermöglichen. Die Recherche zum aktuellen Forschungsstand hat ergeben, dass sich sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Forschung wenig mit der Zusammenarbeit mit Familien in den Kindertageseinrichtungen aus der Sicht der Eltern beschäftigt wurde. Dies betrifft insbesondere den deutschsprachigen Raum. Es finden sich insgesamt nur wenige empirische Studien in diesem Bereich. Die meisten davon sind zudem entweder wenig aktuell oder enthalten zu kleine Stichproben bzw. sind thematisch sehr

eng angelegt. Auch im angloamerikanischen Sprachraum beschäftigen sich die meisten Untersuchungen kaum mit der Zusammenarbeit mit Familien im regulären Kindergartenalltag. Sie sind eher auf die Evaluation von Elternkursprogrammen in Kindergärten, auf die Zusammenarbeit in der Schule oder in der Kinderpsychotherapie ausgerichtet. Eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik fehlt also nach wie vor trotz der wachsenden Bedeutsamkeit des ausgewählten Themas. Aus diesem Grund liegt der Interessenschwerpunkt der vorliegenden Arbeit darin, den Lesern und Leserinnen die Relevanz und Notwendigkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Kindertageseinrichtungen aufzuzeigen und damit zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema in der wissenschaftlichen Forschung anzuregen. Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit einer explorativen Untersuchung zum Thema „Zusammenarbeit mit Familien in Kindertageseinrichtungen“, die im Rahmen des Projekts „FRÖBEL-Eltern- und Mitarbeiter/-innenbefragung 2013“ durchgeführt wurde. Das Interesse an den FRÖBEL-Kindergärten und deren Zusammenarbeit mit den Familien wurde während meines dreimonatigen Praktikums bei dem gemeinnützigen Verein FRÖBEL e.V² geweckt und im Laufe der Praktikumsaktivitäten, die vorwiegend im Bereich Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen lagen, in hohem Maße verstärkt. In Anbetracht dessen, dass es speziell zu dem Thema „Zusammenarbeit zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften in FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen“ bislang keine Forschungsergebnisse gibt, ist das zentrale Ziel dieser Arbeit, zu untersuchen, wie die Zusammenarbeit in den FRÖBEL-Kindergärten durch die Eltern bewertet wird. Im Vordergrund stehen die Fragen: „Wie schätzen die Eltern die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Familien in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen ein?“ und Welche homogenen Dimensionen (thematische Teilbereiche) lassen sich in der Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ des FRÖBEL-Elternfragebogens herausbilden? Die vorliegende Arbeit ist in zwei große Blöcke eingeteilt. Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit wird ein geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern gegeben. Im weiteren Schritt wird aufgezeigt, dass der geschichtliche Wandel nicht nur auf die gesellschaftliche Wahrnehmung beschränkt ist, sondern sich auch in den rechtlichen Grundlagen und den Rahmenrichtlinien der Bundesländer zur Förderung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften widerspiegelt. Anschließend werden die wichtigsten, nach dem stattgefundenen Wandel neu definierten Inhalte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft benannt und einige gewichtige Argumente für die Relevanz der Zusammenarbeit mit den Familien vor dem Hintergrund dieser Veränderungen aufgeführt. Im Anschluss werden die bisherigen empirischen Forschungsergebnisse aus der gesichteten einschlägigen

Literatur und weiteren analysierten Quellen wie fachliche Zeitschriften, Datenbanken etc. präsentiert. Der zweite, empirische Teil der Arbeit zielt darauf, die bereits erwähnten Fragestellungen zu erforschen. Zunächst wird das Projekt „FRÖBEL-Mitarbeiter/-innen- und Elternbefragung 2013“, das von den Mitarbeiter/-innen der FRÖBEL e.V. durchgeführt wurde, näher vorgestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung erläutert. Das Kapitel umfasst zunächst Angaben zum Aufbau der Studie, zur Stichprobe und zur Erhebungsdurchführung. Darauf folgen Ausführungen zu den statistischen Analyseverfahren, wobei die explorative Faktorenanalyse als zentrales Verfahren verwendet wird. Im Weiteren werden die Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst und die Befunde diskutiert. Abschließend werden einige Möglichkeiten für die weitere Forschung auf diesem Gebiet aufgezeigt.

2 Geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern

In diesem Kapitel wird zunächst ein kurzer Einblick in die Anfänge der Zusammenarbeit mit Familien in Kindertageseinrichtungen gegeben. Ferner wird auf die Wandlung des Begriffes „Elternarbeit“ - von der Elternarbeit bis hin zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft - eingegangen. Seit den 70er Jahren wird das Thema „Zusammenarbeit mit den Eltern in Kindertageseinrichtungen“ verstärkt in der Fachdiskussion thematisiert und hat seitdem ständig an Bedeutung gewonnen. Das spiegelt sich in der pädagogischen Literatur deutlich wieder. Wenn man zurückblickt, stellt man fest, dass sich die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern im gesellschaftlichen Prozess mehrmals verändert hat. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts verlief der Elterneinbezug in die pädagogische Arbeit nicht über die direkte Interaktion zwischen Pädagogen und Eltern, sondern anhand von literarischen Ratgebern zur Erziehung. In diesen Schriften ging es vor allem um die Belehrung und Unterweisung der Eltern, denen der Status der Unterweisungsbedürftigen zugeschrieben wurde. Offene partnerschaftliche Absprachen in Erziehungsfragen zwischen beiden Akteuren werden erst seit kurzer Zeit und noch nicht durchgängig praktiziert (Wiezorek, 2006, S. 43). Der erste Kontakt zwischen Eltern oder, genauer gesagt, zwischen Müttern und Erzieher/-innen kam zustande, als der Kleinkindpädagoge Friedrich Fröbel (1780-1852) um 1840 den ersten Kindergarten¹ gründete. Mit der Konzeption des fröbelschen Kindergartens wurde zum ersten Mal in der Geschichte der Pädagogik das

Ziel verfolgt, die familiäre Erziehung durch vorschulische Einrichtungen bewusst zu ergänzen. Fröbel sah seinen Kindergarten als Volksbildungsanstalt für Kinder, Eltern und Erzieher/-innen. Er regte auch die Gründung von Elternvereinen an, die die Initiatoren und Träger der ersten Kindergärten wurden. Insbesondere betonte Fröbel die Rolle der Mutter mit ihren Eigenschaften, die für die Entwicklung des Kindes sehr förderlich sind. Mutter und Kind wurden von Fröbel als Einheit gesehen (Herrmann, 2007, S. 19-20). Allerdings, was die Zusammenarbeit mit Familien im heutigen Sinne² im fröbelschen Kindergarten anbelangt, war sie im 19. Jahrhundert lediglich in rudimentären Formen vorzufinden. Die Zusammenarbeit zu der Zeit ist aus reiner Notwendigkeit entstanden, das Funktionieren der Kindergartenarbeit zu sichern. Sie bestand hauptsächlich darin, dass die Mütter ihre Kinder pünktlich in den Kindergarten bringen und abholen mussten. Gespräche über die Kinder waren nur dann vorgesehen, wenn etwas vorgefallen war. In solchen Fällen wurden die Mütter angehalten, ihre Kinder besser zu erziehen. Die Kooperation der Erzieher/-innen mit den Müttern ließ sich weiterhin als autoritär-hierarchisch bezeichnen (Thiersch, 2006, S. 82-83). In den 50er- und 60er Jahren wurden Eltern weiterhin lediglich als Laien betrachtet und im Kindergarten eher am Rande einbezogen. Die Kooperation mit ihnen beschränkte sich nur darauf, zu zeigen wie inkompetent und pädagogisch ungebildet sie sind. Bis in die 80er Jahre gaben die Institutionen die Bedingungen vor, denen sich Eltern in der Regel zu fügen hatten. Die Anpassung der Eltern an die Vorgaben der Einrichtung war selbstverständlich. Zum Beispiel in der DDR durften die Eltern oft keine Gruppenräume betreten und in Westdeutschland gab es bis weit in die 60-er Jahre hinein weder Elternbeiräte noch andere Formen von Elternmitsprache (Klein & Vogt, 2008, S. 22). Eine Wende in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern lässt sich seit 1986 in Westdeutschland feststellen. Neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse führten zur Kritik am bewahrenden und zugleich autoritären Kindergarten. In dieser Zeit haben sich zwei wichtige Impulse für die Elternarbeit entwickelt. Zum einen gab es zur Förderung der Kompetenzen von Eltern viele Initiativen, die Elternbildungsprogramme etablierten und Elternbriefe entwickelten. Zu dieser Zeit wurde des Weiteren der Elternführerschein konzipiert. Zum anderen sind die Eltern ihrerseits viel aktiver geworden: sie gründeten beispielsweise Kinderläden und Elterninitiativen. Später wurden Mütterzentren gegründet, in denen Selbsthilfe und Aktivierung von Müttern mit Kinderbetreuung verbunden wurden (Thiersch, 2006, S. 84). Trotz dieser Veränderungen waren es weiterhin die Einrichtungen, die die Zeit, Umfang und Inhalte der Zusammenarbeit mit den Eltern bestimmten. Die Elternarbeit wurde immer noch nebenbei und als meist sehr ungeliebte Zusatzarbeit gehandhabt (Klein & Vogt, 2008, S. 23-

24). Erst seit den 90er Jahren wird der Zusammenarbeit mit den Eltern eine wachsende Bedeutung eingeräumt, wie beispielsweise das folgende Zitat zeigt: Elternarbeit gehört in den Aufgabenbereich aller Institutionen, die sich mit der außerschulischen und schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen befassen. [...] Da eine isoliert von den Eltern verlaufende institutionelle Kindererziehung weniger erfolgversprechend ist, muss also das Elternhaus in die Arbeit der jeweiligen Institution einbezogen werden. So ergibt sich ein Dreieckverhältnis aus Eltern, Kindern und Mitarbeitern der Einrichtung. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist zum Wohle der Kinder unbedingt notwendig. (Becker-Textor, 1992, S. 238- 239) Die gesichteten Quellen zeigen sehr deutlich, dass sich in den letzten zwanzig Jahren die Einstellung zur Zusammenarbeit mit Familien grundlegend gewandelt hat. Es werden im pädagogischen Alltag bewusst mehr Räume für eine konstruktive Zusammenarbeit geschaffen und Eltern werden zunehmend als Erziehungspartner anerkannt. In der Kooperation mit den Eltern hat sich nicht nur inhaltlich etwas verändert, sondern auch begriffliche Änderungen haben stattgefunden. In der Elementar- und Kindergartenpädagogik etabliert sich immer mehr der Begriff der „Erziehungspartnerschaft“, der als Leitbild für die Zusammenarbeit mit Familien verstanden wird: Erziehungspartnerschaft meint die gemeinsame Verantwortung von Eltern, Lehrer/-innen und Erzieher/-innen für die Erziehung des jeweiligen Kindes. Sie realisiert sich in einem dynamischen Kommunikationsprozess, in einem Dialog. Die wechselseitige Öffnung von Familie und Kindertagesstätte bzw. Schule setzt gegenseitiges Vertrauen und Respekt voraus - Haltungen, die sich auch auf das Kind positiv auswirken: Erlebt das Kind, dass die Pädagog/innen seine Familie wertschätzen, wird es eher Selbstachtung entwickeln. Merkt es, dass seine Eltern die Lehrer/innen bzw. Erzieher/innen respektieren, fördert dies den pädagogischen Bezug und die Lernmotivation. (Textor, o.J.) Da das Thema Bildung von Kindertageseinrichtungen und Familien für die Zusammenarbeit eine ebenso große Rolle spielt, wurde der Begriff „Erziehungspartnerschaft“ um den Begriff der „Bildungspartnerschaft“ erweitert. Die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ entspricht einer Erweiterung des Konzepts der traditionellen Elternarbeit und betont weniger den hierarchischen und belehrenden Charakter, sondern hebt das gemeinsame Ziel der Erzieher/-innen und der Eltern - die Förderung des Wohlergehens und der Entwicklung des Kindes – hervor. Dabei gerät der Begriff „Elternarbeit“ in den pädagogischen Fachdiskussionen immer mehr in Vergessenheit und gilt als überholt. Martin R. Textor, der den Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ entscheidend mitgeprägt hat, erklärt die Unterschiede zwischen den Begriffen folgendermaßen: beim traditionellen Begriff „Elternarbeit“ wird die einseitige Beeinflussung der Eltern durch die Erzieher/-innen (kompetente Fachkraft – inkompetente

Eltern) impliziert. Die Konsequenzen daraus sind entweder ein hierarchisches Verhältnis oder eine Dienstleister-Kunden-Beziehung. Eine partnerschaftliche Verantwortung für die Erziehung, Betreuung und Bildung der Kinder ist nicht beabsichtigt. Dagegen geht es bei der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ um die sehr umfassende Kooperation von allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsfördernden Umgebung für Kinder und Jugendliche (Textor, o.J). Nach Stange (2013) ist der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ am besten geeignet, um die vielfältigen, über die Eltern allein weit hinausgehenden erziehungsrelevanten Netzwerke zu erfassen und die erforderliche Vielfalt der zu koordinierenden Einflüsse zu betonen. Der Begriff umfasst Eltern-Kooperation sowie Kooperation mit anderen Partnern und beinhaltet zudem folgendes: die Verbesserung von Beziehungen zwischen Eltern, anderen Erziehungspartnern und Einrichtungen den Erfahrungsaustausch über den Bildungsstand der Kinder die Erarbeitung gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsziele sowie Vereinbarung gemeinsamer Aktivitäten die Unterstützung in familiären Erziehungsfragen das gemeinsame Erschließen von Ressourcen für Eltern, Kinder, andere Erziehungs- und Bildungspartner und Bildungsinstitutionen die Erweiterung von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern eine systematische Öffnung der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern im sozial-ökologischen Lern- und Entwicklungsumfeld die Vernetzung aller für Kinder und Eltern wichtigen Akteure (Stange, 2013, S. 14-15). Katz (1996) zufolge sollte Erziehungspartnerschaft, ähnlich wie pädagogische Qualität, als „mehrperspektivisches Konstrukt“ verstanden werden. Denn Erziehungspartnerschaft kann je nach der Betrachtungsperspektive (Eltern, Erzieher/-innen, Kinder etc.). für jeden etwas anderes bedeuten (Katz, 1996, S. 226-239). Der Begriff der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“, der von zwei Partnern „auf gleicher Augenhöhe“ ausgeht und dadurch positiv besetzt ist, wird allerdings oft kritisch hinterfragt. Die Kritik bezieht sich darauf, dass die beiden Akteure, Familie und Kindertageseinrichtung, teilweise unterschiedliche Sichtweisen, Ziele und Interessen haben, was die angestrebte partnerschaftliche gleichberechtigte Zusammenarbeit erschweren kann. Nicht selten sehen sich Erzieher/-innen und Eltern als Konkurrenten oder die einen finden sich kompetenter im Bereich der Kindererziehung als die anderen. Aus diesem Grund ist es wichtig, mögliche existierende Hierarchien bewusst in den Blick zu nehmen, zu reflektieren und zu bearbeiten, wenn man erziehungs- und bildungspartnerschaftlich miteinander erfolgreich arbeiten möchte (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 186). Sicherlich findet diese Kritik ihre Berechtigung, denn die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird in vielen Einrichtungen nicht immer wie in den oben aufgeführten Definitionen umgesetzt. Jedoch ist nicht nur die starke Tendenz in diese Rich-

tung vielerorts sehr deutlich zu erkennen, sondern stellt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft heutzutage in vielen Einrichtungen bereits einen wesentlichen Teil der Arbeit von Kindertageseinrichtungen dar. Der geschichtliche Rückblick auf die Zusammenarbeit mit Familien hat veranschaulicht, dass es einen erheblichen Wandel in diesem Bereich gegeben hat. Es wurde deutlich gemacht, dass die Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft kein neu erfundenes Konzept der vorschulischen Einrichtungen ist, sondern bereits seit einigen Jahrzehnten teilweise erfolgreich praktiziert wird.

3 Rechtliche Grundlagen und Rahmenrichtlinien der Bundesländer zur Förderung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Im folgenden Kapitel werden die gesetzliche Sichtweise sowie die Rahmenrichtlinien der Bundesländer bezüglich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Kindertageseinrichtungen und Familien vorgestellt. Im Jahre 1990 wurden viele Aspekte der Zusammenarbeit mit den Eltern auch gesetzlich verankert. Das bedeutet, dass die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den frühpädagogischen Bildungsinstitutionen, wie Kindergärten, nicht nur aus pädagogischer Sicht notwendig, sondern auch vom Gesetz geregelt ist. Weiterhin ist die Zusammenarbeit mit Familien in fast allen Bildungsplänen beschrieben und mittlerweile ist der Bereich „Zusammenarbeit mit Familien“ bzw. „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ in fast allen Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen vertreten (Thiersch, 2006, S. 80).

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gibt bezüglich der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der Kindertageseinrichtungen mit den Eltern folgende Hinweise:

§1 (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. [...]

§9 Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben [...] (ist) [...] die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundausrichtung der Erziehung [...] zu beachten.

§22 (2) Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.

§22(3) Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen. (Sozialgesetzbuch (SGB VIII))

Aus diesen drei Paragraphen geht hervor, dass die Eltern bei der Gestaltung des Betreuungsangebotes, der Förderung, der Bildung und der Erziehung der Kinder zu beteiligen sind. Sie sind für die ganzheitliche Entwicklung ihrer Kinder mitverantwortlich. Deshalb sollten frühpädagogische Institutionen Eltern aktiv in ihren Bildungs- und Erziehungsaufgaben unterstützen und ergänzen, ohne sie ersetzen zu wollen. Die Rahmenrichtlinien der Bundesländer stützen sich auf die Gesetze im SGB VIII und veranschaulichen noch deutlicher die Bedeutsamkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften. In allen Bundesländern wurden zwischen 2002 und 2006 Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen erarbeitet, die fachliche Leitlinien für Kindertageseinrichtungen darstellen und weitgehende pädagogische Standards formulieren. In fast allen Bildungs- und Erziehungsplänen wird der Zusammenarbeit mit den Eltern eine große Bedeutung zugemessen und für den intensiven Einbezug der Eltern in die Kooperation mit dem Kindergarten plädiert.

In den Bildungsplänen von 15 Bundesländern¹ gehört das Thema „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern“ zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Ein großer Wert wird insbesondere auf den Informationsaustausch zwischen den Eltern und Fachkräften sowie auf die Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern gelegt (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 39). Leider ist nicht in allen Bildungsprogrammen beschrieben bzw. festgelegt wie die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Kindertageseinrichtungen konkret zu gestalten ist. Es sind oft nur allgemeine Anforderungen und Ausführungen zur Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beschrieben. Die Anforderungen der Bildungspläne an die Zusammenarbeit mit Familien lassen sich insgesamt in fünf thematische Kategorien gliedern: Begleitung der Familien während der Eingewöhnung Austausch mit den Eltern Transparenz der pädagogischen Arbeit den Eltern gegenüber Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern sowie Anforderungen an spezielle Angebote für die Familien selbst (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 38). Was die Zusammenarbeit mit Familien in FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen anbelangt, geht es aus der Rahmenkonzeption des FRÖBEL-Trägers ebenfalls hervor, dass die meisten der oben aufgelisteten Anforderungen auf die FRÖBEL-Einrichtungen zutreffen. Die Zusammenarbeit mit Familien in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen wird in der Rahmenkonzeption folgendermaßen beschrieben: der Partnerschaft mit den Eltern, neben den unterschiedlichen Schwerpunkten wie z.B. bilinguale Erziehung, alltagsintegrierte Sprachförderung, Spiel etc., kommt eine große Bedeutung zu. Die Eltern werden als Experten für das eigene Kind anerkannt und es wird dafür plädiert, die Bildungs- und Erziehungsprozesse in enger und vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten. Dabei gehören die wertschätzende

Grundhaltung der individuellen Erziehungskompetenzen von Eltern und der Respekt gegenüber der Unterschiedlichkeit der familiären Lebensbedingungen zu den wesentlichen Schwerpunkten. Der von gegenseitigem Vertrauen und guten Kommunikationsstrukturen geprägte regelmäßige Dialog über die Entwicklung und Bildungsinteressen der Kinder (z.B. in Form von ausführlichen Aufnahmegesprächen, Tür- und Angelgesprächen sowie Entwicklungsgesprächen) sowie die transparente Gestaltung des pädagogischen Alltags gehören zu den Eckpfeilern einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Eltern. Weiterhin stehen den Familien verschiedene Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung: sie können sowohl bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags als auch bei verschiedenen Bildungsangeboten mitwirken. Durch eigenes ehrenamtliches Engagement erhalten sie die Möglichkeit, den Alltag des eigenen Kindes mitzuerleben und aktiv zu bereichern (Kieschnick, Marx & Steinfeldt, 2014, S. 25-28). Die vorausgehenden Ausführungen haben verdeutlicht, dass die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder in den Kindertageseinrichtungen ohne die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht mehr denkbar ist. Bedauerlicherweise gibt es kaum Studien, die aufzeigen, wie und inwieweit die Inhalte der Rahmenpläne in die Praxis implementiert wurden und ob dadurch eine Verbesserung in der Zusammenarbeit mit Familien erreicht werden konnte. Es fehlen nach wie vor konkrete Erkenntnisse, welche Auswirkungen eine verbesserte Zusammenarbeit auf die Kinder hat.

4 Gründe für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Nachdem die gesellschaftlichen und gesetzlichen Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Familien geschildert wurden, wird im Folgenden der Frage nach den Ursachen für den stattgefundenen Wandel nachgegangen. Im Fokus dieses Kapitels steht daher die Frage: Welche Faktoren liegen der Entwicklung der ursprünglichen rudimentären Zusammenarbeit mit Familien (von vielen pädagogischen Fachkräften meist als eine unerwünschte Zusatzbelastung betrachtet) bis hin zu einer engen partnerschaftlichen Zusammenarbeit „auf der gleichen Augenhöhe“ zugrunde. Dabei werden die aktuellsten wissenschaftlichen Erkenntnisse auf dem Gebiet der Pädagogik, Psychologie und Soziologie hinzugezogen.

4.1 Veränderte Lebenslagen von Familien

Zu den grundlegenden Faktoren zählt die veränderte Lebenslage von Familien. Seit einigen Jahren erfährt die Familienbildung in Deutschland ein gestei-

gertes Interesse. Dies ist vor allem der zunehmenden öffentlichen Diskussion zur Situation der Familie in der heutigen Gesellschaft zu verdanken. Angesichts der Tatsache, dass die Familie als der wichtigste Sozialisations- und Erziehungsfaktor gilt, deren Einfluss auf die soziale Kompetenz der Kinder und auf ihre Bewältigung von Lebenssituationen viel größer als der Einfluss des Kindergartensettings ist (z.B. NUBBEK, 2013; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005), werden immer mehr Anforderungen an die Eltern gestellt, die sie nicht immer in der Lage sind, alleine zu bewältigen. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die in den letzten Jahren stattgefunden haben, trugen maßgeblich zu einem kontinuierlichen Wandel des Familienlebens bei. In diesem Zusammenhang sind unter anderem der permanent steigende Wunsch der Frauen einer Beschäftigung nachzugehen, die zunehmende Zahl der alleinerziehenden Eltern und der neuen Lebens- und Familienformen zu nennen. Des Weiteren führen die Strukturveränderungen in der Arbeitswelt zu steigenden Anforderungen an die Arbeitnehmer bezüglich der stets erwarteten Flexibilität und der hohen Einsatzbereitschaft, so dass die Zeit des Kindes, die es in der Familie verbringt, im Vergleich zu der Betreuungszeit in einer Kindertageseinrichtung immer mehr abnimmt (Textor, 2010). Auch der gestiegene Stellenwert der vorschulischen Betreuung, Bildung und Erziehung und die ganz bewusste Entscheidung der Eltern, ihre Kinder in einer Kindertageseinrichtung betreuen zu lassen, verlangt nach vermehrter und intensiver Kooperation der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen mit den Eltern. Diese fühlen sich aufgrund der vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf das Familienleben zunehmend belastet und hinsichtlich ihrer Erziehungskompetenzen verunsichert. Demzufolge sind Eltern häufig auf ein „bedarfsgerechtes, verlässliches Betreuungsangebot zur Bewältigung ihres Alltags angewiesen“ (Klein & Vogt, 2008, S. 18). Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Studie „Eltern unter Druck“ (2008). Die Studie stellte fest, dass „viele Eltern verunsichert sind, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich“ (Henry-Huthmacher, 2008, S. 14). In der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung in Bayern gaben zum Beispiel 11,8% eine Öffnung des Kindergartens, d.h. Informationen über die Gestaltung des Kindergartenalltags bzw. über das Verhalten der Erzieher/-innen bei Problemen mit Kindern, Elternbriefe, Hospitation Praktische Anregungen für das eigene erzieherische Verhalten gegenüber ihren Kindern, z.B. Ausstellungen guter Spiele und Bücher, Ausleihmöglichkeiten, Spiel- und Bastelrunden Elternbildung, -beratung und -information: Beratung bei Erziehungsproblemen, Informationen über Hilfsangebote für Familien, Erziehungsfragen, Ernährung etc., Gesprächskreise Wertschätzung, Unterstützung und Entlastung (Textor, 1992, S. 64-65). Die in diesem Kapitel aufgeführten Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse der

Eltern zeigen die Notwendigkeit von engen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern noch einmal deutlich auf. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Familien und pädagogischen Institutionen einen wesentlichen Beitrag zur Entlastung der Familien leisten sowie Kinder in ihrem Bildungsverlauf zusätzlich unterstützen können. Aus diesem Grunde ist es von großer Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte sich um eine verlässliche und kompetente Partnerschaft mit den Eltern bemühen, um sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken sowie in der Vereinbarung von beruflichen und familiären Aufgaben zu unterstützen.

4.2 Steigende Anforderungen an die Erzieher/-innen

Neben den kontinuierlich steigenden Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen durch mehrere Faktoren wie z.B. die Einführung der Krippenbetreuung, die Umsetzung der neuen entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zur Bedeutung der frühen Kindheit, den gestiegenen Stellenwert der vorschulischen Bildung sowie den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz, ist in den letzten Jahren auch die Forderung nach einer intensiveren Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit Familien erhoben worden. Dabei sind nicht nur die Eltern auf die Unterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Auch die Erzieher/-innen brauchen Unterstützung der Eltern, um die Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern und eine erfolgreiche pädagogische Arbeit zu leisten. Um die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgreich gestalten und die Elternkompetenzen bestmöglich stärken zu können, benötigen die pädagogischen Fachkräfte umfangreiche, fundierte Kenntnisse. Bisher wird jedoch in der Erzieherausbildung diesem Thema marginale Bedeutung zugemessen. Die Basiskompetenzen, die in der Grundausbildung erworben werden, reichen nicht mehr aus, um den vielfältigen Veränderungen und Forderungen in der Arbeitswelt standzuhalten. Dass die Zusammenarbeit mit Familien als eine besondere professionelle und persönliche Herausforderung wahrgenommen wird, für die sich viele pädagogische Fachkräfte nicht ausreichend qualifiziert fühlen, bestätigt auch die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“ (2013). Laut der Studie sind die Erzieher/-innen vorwiegend für die pädagogische Arbeit mit Kindern und weniger für die Arbeit mit Eltern ausgebildet. Angesichts dieser Tatsache sind sie kaum bereit und vermutlich nicht in der Lage, das Verhältnis von Elternhaus und Kindergarten in Richtung auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu entwickeln. Daher sind die Erzieher/-innen auf spezielle Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung angewie-

sen, was zu einer erhöhten Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangeboten zu dieser Thematik geführt hat (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013, S. 149). Zum Beispiel hat die von Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) durchgeführte Studie ergeben, dass 83 Die Notwendigkeit der Fortbildung zu dieser Thematik ist ebenfalls dem FRÖBEL-Träger bewusst. Daher werden den pädagogischen Fachkräften in dem umfangreichen FRÖBEL-Fortbildungsprogramm regelmäßige Seminare zum Thema „Zusammenarbeit mit Familien“ angeboten. Neben den Studien, die den großen Wunsch und die Notwendigkeit der Fortbildungen im Bereich Zusammenarbeit mit Familien in den Kindertageseinrichtungen aufgezeigt haben, gibt es weiterhin einige Studien, die die Nützlichkeit dieser Fortbildungen untersuchten, z.B. die Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ (2006). Das Fazit dieser Evaluation lautet wie folgt: „Unterstützt durch Fortbildungen erkannten viele Erzieher/-innen, dass ihre ursprüngliche, eher defizitorientierte oder gar konkurrierende Haltung ein entscheidendes Hindernis für eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern darstellte“ (Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönna, 2006, S. 8). Durch die Fortbildung wurde die Haltungsänderung der Erzieher/-innen gegenüber den Eltern erreicht. Beispielsweise wurden Ängste bezüglich einer Kompetenzüberschreitung von Eltern und die damit verbundene Herabsetzung der Rolle der Erzieher/-innen abgebaut. Des Weiteren konnten die Erzieher/-innen ihren Blick vom Kind auf die ganze Familie erweitern, offener auf die Eltern zugehen, sich mehr auf die Stärken und Interessen der Eltern orientieren, anstatt eine defizitorientierte und konkurrierende Haltung anzunehmen (Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönna, 2006, S. 8). Dies lässt den Schluss zu, dass sich die Fortbildungen zu der Thematik alles in allem als sehr hilfreich erwiesen haben. Die höher analysierten Untersuchungen bestätigen abermals, dass durch die Fortbildungen die Erzieher/-innen darin unterstützt werden können, den gestiegenen Anforderungen nachzugehen. Die Weiterbildungsmaßnahmen können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der engen und respektvollen Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern in den Kindertageseinrichtungen leisten. Dabei ist für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit insbesondere eine positive, offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte den Eltern gegenüber und auch vice versa entscheidend.

4.3 Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern als Voraussetzung für den Erfolg der Förder- und Präventionsprogramme in den Kindergärten

In den vorherigen Abschnitten wurde die Wichtigkeit der fundierten Kenntnisse im Bereich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch für die Eltern deutlich gemacht: beide Akteure profitieren in hohem Maße davon. In diesem Abschnitt richtet sich das Hauptaugenmerk auf die wichtigsten Teilnehmer in dieser Dreieckbeziehung – auf die Kinder. Gerade die neuere Resilienzforschung zeigt auf, dass sogar widerstandsfähige Kinder nicht allein aus ihren Stärken heraus heutige Risikolagen¹ bewältigen können. Sie benötigen die Unterstützung der Eltern und Erzieher/-innen, welche nur bei einer gut funktionierenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft optimal gewährleistet werden kann (Aichinger, 2011, S. 33). Aus diesem Grund kann und soll das Wissen der Eltern über ihre Kinder von den Kindertageseinrichtungen intensiv genutzt werden, um darauf aufbauende individuelle Bildungs- und Erziehungsarbeit zu leisten. Ausreichende Kenntnisse über die Interessen, Stärken, Wünsche und Fähigkeiten einer Familie bilden - insbesondere bei nicht intakten Familien - eine wichtige Voraussetzung für die bestmögliche Förderung und Unterstützung der Kinder. So stellte das Projekt „gesunde kitas · starke kinder“ (2007) fest: „Je besser das Miteinander und der Austausch zwischen KiTa und Eltern funktionieren, desto besser kann die KiTa die Bildung und Gesundheit der Kinder stärken“ (Plattform Ernährung und Bewegung e. V. [peb], 2007, S. 50). Das bestätigen auch die Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Zum Beispiel das „Perry Preschool Project“ hat gezeigt, wie wichtig die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der Einrichtungen mit den Eltern ist. Kinder mit einer speziellen Kindergartenförderung wiesen später bessere Schulleistungen, weniger Schulabbrüche sowie geringere Sonderschulbesuchsquoten auf. Sie hatten mit 40 Jahren häufiger eine feste Anstellung und sind seltener straffällig geworden als Kinder ohne spezielle Kindergartenförderung. Was dieses Projekt besonders auszeichnete, war eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern in Form von wöchentlich 90-minütigen Hausbesuchen (Schweinhart et al., 2011, S. 1-18). Ferner zeigte die britische Studie „Effective Provision of Pre-School“ (EPPE) folgendes Ergebnis: wenn Eltern in die Förderprogramme der Kinder einbezogen wurden, konnten kleine positive Effekte in der kognitiven Leistungsfähigkeit und in der sozialen Entwicklung der Kinder erkannt werden. Einen kognitiven und sprachlichen Profit ziehen die Kinder, wenn es ihren Eltern gelingt, eine anregende häusliche Lernumgebung zu schaffen. Dabei ist diese viel wichtiger, als der soziale Status der

Eltern (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, S. 25). Auch die Hamburger Sprachentwicklungslängsschnittstudien (2010) belegen im Hinblick auf die kindliche Zweitsprachentwicklung, dass sich die Kinder sprachlich besser entwickelten, deren Eltern sich häufiger an den Elternabenden, Elterngesprächen oder sonstigen Aktivitäten beteiligten und auch die Angebote der Kindertageseinrichtungen wie z.B. Elterncafés etc. häufiger wahrnahmen. Besonders Tür- und Angelgespräche, in denen Eltern von den pädagogischen Fachkräften Anregungen bekommen haben, wie sie ihre Kinder zu Hause beim Zweitspracherwerb fördern können, wirkten sich laut der Studie signifikant förderlich auf die Sprachentwicklung der Kinder aus (Hildenbrand & Köhler, 2010, S. 206-209). Sacher (2012) betont bezüglich der unterschiedlichen Förderprojekte, dass diejenigen Fördermaßnahmen in den Kindertageseinrichtungen erfolgreich sind, die vielfältige Kommunikationswege und einen intensiven Austausch vorsehen, Maßnahmen der Elternbildung und des Elterntrainings enthalten, ausdrücklich alle Eltern einbeziehen und Strategien für schwer erreichbare Eltern beinhalten (Sacher, 2012, S. 240). Bislang gab es in Deutschland nur sehr wenige Ansätze zur konkreten Umsetzung dieser intensiven und engen Kooperationspartnerschaft. Erst in den letzten Jahren lassen sich die institutionellen Betreuungsangebote mit den expliziten eltern- und familienunterstützenden Diensten beobachten (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2008, S. 105-122). Eine breite Beachtung hat zum Beispiel in Deutschland der Ansatz „Early Excellence Centres“ bzw. „Children’s Centres“ aus England gefunden. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Einbindung der Eltern in die Erziehungsarbeit und Entwicklung des Kindes. In Anlehnung an dieses Modell sind auch in Deutschland einige ähnliche Ansätze entstanden. Zu nennen sind z.B. Familienzentren, Early-Excellence-Zentren, Monheimer Projekt „Mo.Ki – Monheim für Kinder“, Dormagener Modell, das Hausbesuchsprogramm „Home Instruction for Preschool Youngsters“ (HIPPY) etc. Die Ergebnisse der analysierten Untersuchungen und Förderprogramme weisen übereinstimmend nach, dass gerade die Förderansätze wirksam sind, die die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in Kindertageseinrichtungen mit einem intensiven Einbezug der Eltern, Familienförderung und Familienbildung verbinden. Das heißt, die Präsenz der Eltern in den betreffenden Kitas ist insofern unabdingbar, als davon die erfolgreiche Implementierung von unterschiedlichen Förder- und Präventionsprogrammen abhängt.

4.4 Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner

Die zunehmende Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern wird nicht allein durch die gesellschaftlichen und gesetzlichen Veränderungen sowie die

aktuellen Studien und Untersuchungen bestätigt. Diese Meinung ist auch in der wissenschaftlichen Literatur vertreten. Die Wichtigkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern in den Kindertageseinrichtungen wurde zum Beispiel durch die systemische Sichtweise veranschaulicht. Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist das sozial-ökologische Modell vom Entwicklungspsychologen und Sozialökologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005), welches heutzutage die Arbeit vieler sozialpädagogischer Berufsfelder bestimmt. Die theoretische Grundlage für dieses Modell schaffte er in den 80er Jahren. Mit dieser Theorie können sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern für eine engere Kooperation miteinander sensibilisiert werden. Bronfenbrenner geht von der Annahme aus, dass die menschliche Entwicklung vom Individuum selbst bestimmt wird und sich eigenaktiv in einem ständigen Auseinandersetzungsprozess mit seiner Umgebung vollzieht. Erwachsene und Kinder entwickeln sich seiner Meinung nach in sogenannten Ökosystemen, welche mehrdimensional miteinander verbunden sind und deren einzelne Elemente sich gegenseitig beeinflussen. Die Veränderung eines Elementes, zum Beispiel der Eintritt des Kindes in die außerfamiliäre Betreuung, bewirkt einen Wandel im Gesamtsystem (Familie). Kinder werden von Bronfenbrenner als aktive Gestalter betrachtet, die das Milieu bzw. das System, in dem sie leben, aktiv gestalten und umformen (Bronfenbrenner, 1981, S. 37-38). Nach dem sozial-ökologischen Modell lassen sich folgende Ökosysteme differenzieren: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme. Im Folgenden wird eine grafische Darstellung diese Systeme visualisieren:

Abbildung 1. Die Systemebenen des Ökosystems bei Bronfenbrenner ([http://de.wikipedia.org/FDLCCBY – SA3.0](http://de.wikipedia.org/FDLCCBY-SA3.0)).

Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischen-menschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können. (Bronfenbrenner, 1981, S. 38) Demnach definieren Mikrosysteme die unmittelbare Lernumwelt des sich entwickelnden Kindes. Eine Kindergartengruppe beispielsweise kann als Mikrosystem charakterisiert werden, in das Kinder und Erzieher/-innen einbezogen sind. In den meisten Fällen durchlaufen Kinder im Vorschulalter zwei Mikrosysteme, die einen bedeutsamen Einfluss auf ihre Entwicklung haben. Das sind erfahrungsgemäß zum einen die Familie und zum anderen eine Kindertageseinrichtung. Weiterführend sind die Mikrosysteme in Kontexte eingebunden, die zunehmend umfassender werden und als Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet werden². „Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1981,

S. 41). Zum Beispiel bildet die Wechselbeziehung zwischen einer Kindertageseinrichtung und einer Familie ein Mesosystem. Nach Bronfenbrenner wird eine intensive Beziehung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung als positiv für die kindliche Entwicklung angesehen. Die Entwicklungsbedingungen sind am ungünstigsten, wenn das Mesosystem schwach verbunden ist oder gar keine Wechselbeziehung zwischen den Mikrosystemen besteht. Umgekehrt wird das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs gesteigert, wenn die unterstützenden Verbindungen zwischen den Mikrosystemen durch Personen hergestellt werden, mit denen das sich entwickelnde Kind Primärdyaden gebildet hat, z.B. die Mutter und die Erzieher/-innen als Erziehungspartner (Bronfenbrenner, 1981, S. 205). Wenn ein Konflikt im Miteinander zwischen den Personen entsteht, die an der Entwicklung eines Kindes beteiligt sind, führt dies zu einer enormen Belastung für das Kind. Seine Entwicklung in der Familie, im Kindergarten oder in der Schule wird dann begünstigt, wenn in beide Richtungen offene Kommunikation besteht. Bronfenbrenner betont zudem: „Das entwicklungsfördernde Potenzial von Lebensbereichen ist umso größer, je persönlicher die Kommunikation zwischen ihnen ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 207). Neben der Wichtigkeit der Kommunikation im regulären Alltag hängen laut Griebel (2010) besonders die Übergangskompetenzen, d.h. die Möglichkeiten und der Willen, den Übergang erfolgreich zu bewältigen, von der Fähigkeit und Bereitschaft aller Beteiligten zu Kommunikation und Partizipation ab (Griebel, 2010, S. 4). Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs (z.B. Kindertageseinrichtung) in einem Mesosystem wird weiterhin gesteigert, wenn ein Kind den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht alleine, sondern in Begleitung seiner Bezugspersonen durchläuft. Ferner werden die Übergangssituationen erheblich erleichtert, wenn sowohl die Familie als auch die Kindertageseinrichtung bereits vor dem Übergang (z.B. vor der Aufnahme in den Kindergarten oder in die Schule) über einschlägige Informationen, Beratungsangebote und Erfahrungen verfügen (Bronfenbrenner, 1981, S. 208). Bronfenbrenner hebt in seiner sozial-ökologischen Theorie also die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen den Familien und Kindertageseinrichtungen im Interesse der Kinder heraus. Sie zeigt besondere Relevanz einer intensiven gemeinsamen Gestaltung der Umwelt und der bewussten, klaren Absprachen bei den Übergängen auf. Nach Bronfenbrenner verlaufen Entwicklungsprozesse umso erfolgreicher, je besser die verschiedenen Mikro- und Mesosysteme miteinander verbunden sind und aufeinander abgestimmt sind. Laut Thiersch gilt dieses Argument umso stärker, je jünger die Kinder sind (Thiersch, 2006, S. 86). Zum ähnlichen Ergebnis kommen Sandberg und Vuorinen (2008). Sie stellten im Rahmen ihrer Studie fest: je jünger die Kinder, desto wichtiger ist der tägliche Kontakt zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Mit

zunehmenden Alter der Kinder verlor die Zusammenarbeit mit den Eltern jedoch an Bedeutung (Sandberg & Tuula, 2008, S. 151-161). Dem sozial-ökologischen Modell zufolge sind Kindertageseinrichtung und Familie zwei Systeme bzw. Umwelten, in denen Kinder aufwachsen und unterschiedliche Erfahrungen machen. Sie beeinflussen und ergänzen sich gegenseitig. Darum ist es wichtig, dass diese beiden Umwelten miteinander kooperieren, um die bestmögliche Entwicklung und Förderung des Kindes zu ermöglichen und zu unterstützen. Die Theorie von Bronfenbrenner steht somit im Einklang mit den Ergebnissen von den in vorausgehenden Abschnitten vorgestellten Untersuchungen und Förderprojekten, die die Notwendigkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Erzieher/-innen und Eltern sowohl aus der Perspektive der Einrichtung als auch aus der Perspektive der Kinder und der Eltern hervorheben.

5 Empirische Forschungsergebnisse

Das vorliegende Kapitel widmet sich den empirischen Befunden zum Thema „Bildungs- und Bildungspartnerschaft in den Kindertageseinrichtungen“ sowohl auf der nationalen als auch auf der internationalen Ebene. Die Recherche hat ergeben, dass sich insgesamt nur wenige empirische Studien in diesem Bereich finden. Dies betrifft insbesondere den deutschsprachigen Raum. Die meisten Studien sind entweder wenig aktuell, d.h. sie wurden hauptsächlich im Zeitraum von 1980 bis 2002 durchgeführt oder enthalten zu kleine Stichproben bzw. sind thematisch sehr eng angelegt. Auch zu der Umsetzung der Rahmenrichtlinien der Bundesländer in den Kindergärten sowie zur Wirksamkeit unterschiedlicher Formen der Elternarbeit gibt es so gut wie keine aktuellen Untersuchungen. Was die Effekte einer aktiven Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern auf die Entwicklung der Kinder betrifft, wurden diese bislang wenig erforscht. Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum Längsschnittuntersuchungen, die diese Frage beantworten könnten. In Anbetracht dessen, dass die Entwicklung der Kinder von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird, überrascht das jedoch nicht. Mögliche Effekte einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften lassen sich empirisch nur schwer nachweisen. Dennoch liefern einige Studien, vor allem aus den USA, Belege für den positiven Effekt eines Besuchs von Familien unterstützenden Institutionen. Wie beispielsweise das im Abschnitt 4.3 erwähnten „Perry Preschool Project“, „Effective Provision of Pre-School“ (EPPE) sowie die Hamburger Sprachentwicklungslängsschnittstudien. Im Rahmen der internationalen Forschung liegen zwar diverse Studien zu diesem Thema vor, allerdings wurden die meisten da-

von innerhalb von Modellprojekten bzw. gezielten Förderprogrammen durchgeführt. Außerdem haben die Studien vorwiegend einen zeitlich befristeten Projektcharakter und nur wenige der Projekte sind wirklich evaluiert. Zudem beschäftigen sich die meisten Untersuchungen kaum mit der Zusammenarbeit mit Familien im regulären Kindergartenalltag. Im Folgenden werden einige der wichtigsten und aktuellsten Studien vorgestellt.

5.1 Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen

Eine der wichtigsten Erwartungen der Eltern an die Kindertageseinrichtungen ist ein offener, regelmäßiger Austausch sowohl über die Entwicklung und Verhaltensweisen ihres Kindes als auch über für sie relevanten pädagogischen Themen sowie allgemeinen Kindergartenangelegenheiten. Insbesondere sind die informellen täglichen Kontakte wie Tür- und Angelgespräche von Bedeutung. Bei diesem informellen Austausch fühlen sich die Eltern weniger unter Druck gesetzt als bei den offiziellen Gesprächen und mehr in ihrer Elternrolle gestärkt und respektiert (OECD, 2000, S. 54). Daher nehmen sie die Möglichkeit zum täglichen Austausch gerne wahr. Laut der Studie von Fröhlich-Gildhoff, Kraus und Rönna (2006) sind für 80% der Eltern der Wunsch nach Optimierung der Zusammenarbeit deutlich sichtbar. Eine enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften stellt also für fast alle Mütter ein relevantes Kriterium bei der Wahl der Kindertageseinrichtung dar.

5.2 Elternzufriedenheit und Partizipation der Eltern

Eine Reihe von Studien, in denen Eltern und Erzieher/-innen in Einzeluntersuchungen oder gemeinsam zu ähnlichen Themen befragt wurden, kommen weitgehend übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Eltern zum großen Teil mit dem Kindergarten und der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen zufrieden sind (z.B. Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995; Textor, 1992). Diese Ergebnisse decken sich mit der Untersuchung von Wolf (2002), die sich auf eine Befragung in den neuen Bundesländern aus den Jahren 1997 und 2001 bezieht. Die Untersuchung zeigte, dass Eltern überwiegend mit der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Familien zufrieden sind und eher selten Kritik an den Erzieher/-innen ausüben sowie ihre Arbeit schätzen und unterstützen (Wolf, 2002, S. 32-34). Nach Einschätzung von Wolf liegt der mögliche Grund für diese hohe Zufriedenheit in der Scheu der Eltern, die Kindertageseinrichtung zu kritisieren, weil dies negative Konsequenzen für das Kind haben könnte. Beziehungsweise wollen sie die von

ihnen ausgesuchte Einrichtung positiv sehen und sich deswegen auch mit einer wenig intensiven Zusammenarbeit zufrieden geben. Es gibt allerdings eine Gruppe von Eltern aus den sogenannten „bildungsnahe“ Schichten, die oft Kritik am Kindergarten und vor allem an der Elternarbeit äußerten. Beide Kategorien der Eltern - sowohl zufriedene als auch unzufriedene - zeigten jedoch laut der Studie ein großes Interesse und Bereitschaft an der Mitarbeit in den Kindertageseinrichtungen (Wolf, 2002, S. 32-34). Auch die Untersuchung von Jeske (1997) konnte weiterhin feststellen, dass die Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung ihres Kindes den meisten Eltern wichtig bzw. sehr wichtig ist. Sie sind der Meinung, dass der bessere Kontakt zu den Erzieher/-innen ihrem Kind nur zugutekommen wird. Das verstärkt die Motivation vieler Eltern, sich im Kindergartenalltag einzubringen (Jeske, 1997, S. 63). Nach eigenen Aussagen von aktiven Elternvertreterinnen und -vertretern sind sie jedoch eher dann bereit, sich in der Kindertageseinrichtung ihres Kindes zu involvieren, wenn sie das Gefühl haben, eine Veränderung bewirken zu können und sowohl von Fachkräften als auch von Eltern anerkannt und unterstützt zu werden (Hense, 2001, S. 43). Jedoch schneidet die elterliche Partizipation in Deutschland, im europäischen und außereuropäischen Vergleich, laut der OECD-Studie (2006), mit einem eher mittleren Grad ab (Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 15). Die Erläuterung bisheriger Forschungsbefunde hat insgesamt aufgezeigt, dass Eltern überwiegend mit der Zusammenarbeit in den Kindertageseinrichtungen zufrieden sind sowie ein ausgeprägtes Interesse an der Kooperation mit dem Kindergarten zeigen. Dies gilt sowohl für die quer- als auch längsschnittlichen Befunde, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften wird aus der Sicht der Eltern als sehr wichtig empfunden und von ihnen insgesamt als gut umgesetzt eingeschätzt. Zugleich jedoch äußern viele Eltern den Wunsch nach einer engeren Kooperation und intensiveren Einbindung in den Kindergartenalltag. Sie wollen mehr Informationen über ihr Kind erhalten und mehr Möglichkeiten zur Beteiligung haben. Aus den bisherig analysierten empirischen Forschungsergebnissen wird deutlich, dass die Forschungslage zum Thema „Zusammenarbeit zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften“ noch unbefriedigend ist. Wie bereits erwähnt, gibt es nur wenige aktuelle Untersuchungen, die sich ausschließlich mit der Einschätzung der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen im Alltag aus der Sicht der Eltern beschäftigen. In der vorliegenden Untersuchung wird ein Versuch unternommen, diese Forschungslücke mithilfe der FRÖBEL-Elternbefragung zu verringern. Über die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Erzieher/-innen in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen liegen bislang keine Forschungsergebnisse vor. Aus den dargestellten theoretischen Ausführungen und bezogen

auf die herausgearbeiteten Forschungslücken lassen sich folgende Fragestellungen, die anschließend anhand der vorliegenden Daten untersucht werden, formulieren:

1. Wie schätzen die Eltern die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Familien in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen ein?

2. Welche homogenen Dimensionen (thematische Teilbereiche) lassen sich in der Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ des FRÖBEL-Elternfragebogens herausbilden?

Im folgenden empirischen Teil der Arbeit werden diese Fragestellungen näher untersucht.

Teil II: Empirische Analysen

Nachdem die Relevanz und Notwendigkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Kindertageseinrichtungen aufgezeigt und diskutiert wurde, wird in dem empirischen Teil der Arbeit versucht, die vorhin formulierten Fragestellungen zu beantworten. Die vorliegende explorative Datenanalyse bezieht sich auf einen Teilausschnitt der gesamten Untersuchung im Rahmen des Projekts „FRÖBEL-Eltern- und Mitarbeiter/-innenbefragung 2013“. Und zwar wird speziell die Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ im Elternfragebogen untersucht. Im ersten Abschnitt des folgenden Kapitels wird zunächst auf die Datengrundlage und die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung näher eingegangen. Als nächstes wird das Instrument der Elternbefragung beschrieben. Im weiteren Schritt werden die Daten hinsichtlich der im vorherigen Kapitel formulierten Fragestellungen anhand von bestimmten Verfahren analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung bilden die 2579 Elternfragebögen aus dem Projekt „FRÖBEL-Eltern- und Mitarbeiter/-innenbefragung 2013“. Es handelt sich hierbei um eine querschnittlich angelegte Felduntersuchung, die als Online-Befragung im Zeitraum vom 18.02.2013 bis zum 11.03.2013 stattgefunden hat. Die Befragung wurde von der Fachabteilung „Pädagogik und Qualitätsentwicklung“ der FRÖBEL Management GmbH - eine Abteilung des FRÖBEL e.V. - unter der Koordination von Jule Marx und Annegret Kieschnick durchgeführt. Die Zielsetzung der Befragung bestand darin, Auskunft über den Ist-Stand der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zum Zeitpunkt der Befragung geben zu können. Dieser sollte als Ausgangspunkt und Chance für die weitere Qualitätsentwicklung in der Kinderbetreuung dienen. Bei der Befragung handelt es sich um eine Vollerhebung. Die Gruppe der Befragten bezog sowohl Erzieher/-innen, Leiter/-innen als auch Eltern der FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen und FRÖBEL-Horte aller Standorte mit ein. Weil die meisten FRÖBEL-Einrichtungen nach dem Konzept „der offenen Arbeit“ arbeiten, wurden die Eltern der Krippenkinder nicht als eine extra Befragungsgruppe differenziert, sondern in der Kindergarteneltern-Kategorie miteingefasst. Insgesamt wurden 10.586 Eltern (Horte und Kindergärten zusammen) befragt. Da im Fokus der vorliegenden Arbeit speziell die Analyse der Item-Skala zur Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern in den

FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen aus der Sicht der Familien steht, wurden Eltern, deren Kinder einen FRÖBEL-Hort besuchen, Leiter/-innen sowie pädagogische Mitarbeiter/-innen, aus der Auswertung ausgeschlossen. Das heißt, in die Auswertung sind nur die Daten der Kindergarten-Eltern eingegangen. Daher besteht der in die Analyse einbezogene Datensatz aus 2579 (27) Das Versenden der Zugangsdaten an die Kindergärten erfolgte durch eine externe Druckerei. Die Briefe mit dem Zugangscode wurden an die Eltern anonymisiert und nach dem Zufallsprinzip in den Einrichtungen verteilt, so dass zu keinem Zeitpunkt ein Rückschluss auf einzelne Personen möglich war. Eltern erhielten pro Kind einen Zugangscode, der zur einmaligen Teilnahme an der Befragung auf dem Onlineportal eines externen Anbieters berechnete. Bei Geschwistern sollten sie für jedes Kind jeweils einen Fragebogen beantworten. Darüber hinaus wurden über die Fragebögen keine personenbezogenen Daten erhoben. Somit ist nicht bekannt, ob der Fragebogen hauptsächlich von den Müttern oder Vätern oder von beiden Elternteilen zusammen bzw. von der Mutter/dem Vater mit anderen Angehörigen gemeinsam ausgefüllt wurde. Es liegen auch keine demografischen Angaben (sozioökonomischer Status, Bildung, ethnische Herkunft etc.) von den Familien vor.

6.2 Instrument der Erhebung

Der Elternfragebogen wurde von den Mitarbeiter/-innen der Fachabteilung „Pädagogik und Qualitätsentwicklung“ der FRÖBEL Management GmbH erstellt. Er besteht aus folgenden Subskalen: pädagogische Arbeit in der Einrichtung, Bilinguale Erziehung, Umgang der Erzieher/-innen mit den Kindern und Eltern, Zusammenarbeit mit Familien und die letzte Subskala erfragt, wie gut sich die Eltern über das Kind und die Einrichtung informiert fühlen. Die Eltern wurden gebeten, in den standardisierten und anonymisierten Fragebögen insgesamt 79 geschlossene Fragen zu beantworten und zu zwei offenen Fragen Stellung zu beziehen. Der vollständige Fragebogen ist dem Anhang Nr. xx beigelegt. Wie bereits ausgeführt, steht im Zentrum der Untersuchung die Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Familien aus der elterlichen Sicht. Folglich ist für die weiteren Analysen spezifisch die Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ von Bedeutung. Diese besteht aus 20 geschlossenen Fragen. Die anderen Subskalen werden außer Acht gelassen, da sie für die Fragestellung irrelevant sind. Die Items der Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ enthalten die Aussagen über Entwicklungsgespräche, Elternabende, Möglichkeiten zum Austausch über das Kind sowie über Möglichkeiten zur Partizipation in der pädagogischen Arbeit der Einrichtung und im Kindergartenalltag. Zum Beispiel lautet eins der einzuschätzenden Items wie folgt: „Die Mitarbeiter/-

innen sind immer ansprechbar für meine Anliegen“ (siehe Angang xy, „Elternfragebogen“, S. 5). Die einzelnen Items konnten von den Befragten auf einer vierstufigen Skala (4 = „stimmt völlig“, 3 = „stimmt eher“, 2 = „stimmt eher nicht“, 1 = „stimmt gar nicht“) eingeschätzt werden. Zusätzlich hatten die Eltern noch die Möglichkeit „weiß nicht“ (98 = „weiß nicht“) zu vergeben. Um die im Kapitel 5 formulierten Fragestellungen präzise untersuchen zu können, werden im Folgenden die deskriptiven Analyseverfahren und daraus resultierenden Ergebnisse sowie die explorative Faktorenanalyse samt den Ergebnissen vorgestellt. Die explorative Faktorenanalyse stellt dabei das zentrale Verfahren der durchgeführten Untersuchung dar. Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Statistiksoftware R. Alle Berechnungen sind im Skript dem Anhang XY beigelegt.

7 Ergebnisse

7.1 Deskriptiv-statistische Beschreibung der Daten

Um den ersten Eindruck über die vorliegenden empirischen Daten (20 Items der Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“) zu gewinnen, werden zuerst die deskriptiven Analysen durchgeführt. Die deskriptiven Statistiken (siehe Tabelle 1) haben folgendes Ergebnis gezeigt: die Bewertung der meisten erfragten Aspekte liegt aus der Sicht der Eltern auf der Item-Skala im Durchschnitt von „stimmt eher“ bis „stimmt völlig“3. Hieraus wird deutlich, dass sich die Mehrheit der Eltern überwiegend positiv bezüglich der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien in den FRÖBEL-Einrichtungen äußert. Die Items 8.4 „Ich kann mich über die Entwicklung und das Verhalten meines Kindes mit den Erzieher/-innen austauschen“ ($M = 3.46$, $SD = 0.71$) und 8.3 „Die Einrichtungsleitung hat für mich immer ein offenes Ohr“ ($M = 3.45$, $SD = 0.76$) erfahren beispielsweise in der Bewertung der Eltern die höchste Zustimmung. Den niedrigsten Mittelwert mit $M = 2.72$ und $SD = 0.98$ weist das Item 8.7 „Die Mitarbeiterinnen sind für mich Ansprechpartnerinnen in Erziehungsfragen“ auf. Interessant ist der Umstand, dass das Item, welches die allgemeine Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit erfasst (Item 8.20): „Alles in allem bin ich mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern zufrieden“ von den Eltern trotz der relativ guten Bewertung der meisten Items mit „stimmt eher nicht“ bis „stimmt eher“ ($M = 2.86$, $SD = 1.03$) eingeschätzt wurde. Insgesamt unterscheiden sich die Mittelwerte der Items jedoch nur marginal voneinander.

Tabelle 1

Einschätzungen der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften

und Familien durch die Eltern: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD)

Items M SD 8.1 Ich bin zufrieden mit den Gesprächen mit den ErzieherInnen beim Bringen und Abholen 3.19 0.82 8.2 Die MitarbeiterInnen sind immer ansprechbar für meine Anliegen 3.39 0.74 8.3 Die Einrichtungsleitung hat für mich immer ein offenes Ohr 3.45 0.76 8.4 Ich kann mich über die Entwicklung und das Verhalten meines Kindes mit den ErzieherInnen austauschen 3.46 0.71 8.5 Die ErzieherInnen informieren mich von sich aus über Erlebnisse und Entwicklung meines Kindes 2.98 0.95 8.6 Ich bin mit den Entwicklungsgesprächen zufrieden 3.27 0.86 8.7 Die MitarbeiterInnen sind für mich AnsprechpartnerInnen in Erziehungsfragen 2.72 0.98 8.8 Ich merke, dass den ErzieherInnen der Austausch mit mir zu Erziehungsfragen wichtig ist 2.74 1.00 8.9 Wenn es meine Zeit erlaubt, halte ich mich gerne für eine gewisse Zeit in der Einrichtung auf 3.21 0.82 8.10 Als Eltern haben wir ausreichend Möglichkeiten mitzuwirken 3.18 0.82 8.11 Eltern können sich durch ehrenamtliche Tätigkeiten in die pädagogische Arbeit einbringen 3.31 0.80 8.12 Ich fühle mich willkommen, in der Einrichtung zu hospitieren 3.09 0.87 8.13 Die ErzieherInnen machen ihre pädagogische Arbeit gegenüber den Eltern transparent 3.07 0.84 8.14 Die ErzieherInnen interessieren sich für meine Einschätzung ihrer Arbeit 2.79 0.95 8.15 Die MitarbeiterInnen nehmen meine Beschwerden ernst 3.26 0.77 8.16 Wichtige Entscheidungen werden zusammen mit den Eltern getroffen 3.10 0.91 8.17 Ich bin mit den Elternabenden zufrieden 3.18 0.81 8.18 Im Rahmen der Elternabende erhalte ich wichtige Informationen zu pädagogischen Themen 3.15 0.81 8.19 Bei Elternabenden habe ich ausreichend Möglichkeiten mich zu beteiligen 3.35 0.76 8.20 Alles in allem bin ich mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern zufrieden 2.86 1.03

7.2 Häufigkeiten

Im Folgenden werden einige ausgewählte Häufigkeitsergebnisse präsentiert. Die Auswahl der Items, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden, wurde aufgrund der vorherigen theoretischen Ausführungen und der aktuellen Forschungslage zum Thema „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Kindertageseinrichtungen“ getroffen. In diesem Abschnitt wird veranschaulicht, wie solch wichtige Ansätze für die Gestaltung einer erfolgreichen Erziehungspartnerschaft wie der wechselseitige kontinuierliche Austausch, Transparenz, Informationen sowie Einbeziehung der Eltern in das Kindergartengeschehen in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden. Im Weiteren, um eine bessere Übersicht zu gewinnen, werden bei der Darstellung der Ergebnisse die vier Antwortmöglichkeiten: „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt völlig“ in zwei Kategorien zusammen-

gefasst („stimmt gar nicht/stimmt eher nicht“ und „stimmt eher/stimmt völlig“). Die vollständige Häufigkeitstabelle wird im Anhang xy dargestellt. Prozentual lässt sich das Ergebnis folgendermaßen beschreiben: 89,8% Bezüglich der Möglichkeit zur Beteiligung der Eltern an der pädagogischen Arbeit durch die ehrenamtlichen Tätigkeiten (Item 8.11) gaben 71% Was das Willkommensgefühl der Eltern zur Hospitation in der Einrichtung ihres Kindes anbelangt (Item 8.12), stuften rund 58% Inwiefern Erzieher/-innen ihre pädagogische Arbeit gegenüber den Eltern transparent machen, konnte anhand des Items 8.13 „Die Erzieherinnen machen ihre pädagogische Arbeit gegenüber den Eltern transparent“ erfasst werden. Ungefähr 74% Inwieweit die Beschwerden der Eltern von den Mitarbeiter/-innen laut der Befragungsergebnissen ernst genommen werden, konnte man anhand des Items 8.15 „Die Mitarbeiter/-innen nehmen meine Beschwerden ernst“ feststellen. Das Item schätzten die meisten Eltern (74%) Weiterhin wäre es noch wichtig anzumerken, dass auch beim Item 8.14 „Die Erzieher/-innen interessieren sich für meine Einschätzung ihrer Arbeit“ fast 21% Alles in allem sind knapp 85% In der Abbildung 2 werden die ermittelten Häufigkeiten zur besseren Übersicht grafisch dargestellt.

Abbildung 2. Bewertung der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien durch die Eltern in FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen 2013 (in

Die Häufigkeitsergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Antworten der Eltern im Bereich „stimmt eher/stimmt völlig“ liegen. Es gibt zugleich einen Anteil der Eltern, die ihre Bewertung auf der Stufe „stimmt eher nicht/stimmt eher“ vornehmen (max. liegt dieser Anteil bei 28,83

7.2.1 Korrelationsanalyse

Nach dem die Mittelwerte und die Häufigkeiten vorgestellt wurden, wird im Weiteren eine Korrelationsanalyse berechnet, um herauszufinden, inwiefern die einzelnen Variablen zusammenhängen. Die Zusammenhänge zwischen den Items sind für die weitere Durchführung der Faktorenanalyse, die das zentrale Analyseverfahren des empirischen Teils darstellt, ausschlaggebend. Die Ergebnisse der Korrelationsmatrix sind dem Anhang xy beigelegt. Die Korrelationsmatrix zeigt, dass teilweise schwache von $r = .25$ bis starke von $r = .80$ Korrelationen zwischen den Variablen existieren. Insgesamt weisen die meisten Korrelationen einen mittleren bis hohen Zusammenhang auf. Selbst die schwachen Korrelationen sind mit $p \leq .000$ höchst signifikant. Hier muss allerdings angemerkt werden, dass die hohe Signifikanz ($p \leq .000$) aufgrund der Größe der Stichprobe ($N = 2.579$) zustande kommt. Die höchste Korrelation mit $r = .80$, $p \leq .000$ zeigen die Variablen 8.7 und 8.8, in denen die Wichtigkeit des Austausches zwischen den Erzieher/-innen und Eltern zu

Erziehungsfragen thematisiert wird. Die Variablen 8.11 „Eltern können sich durch ehrenamtliche Tätigkeiten in die pädagogische Arbeit einbringen“ und 8.9 „Wenn es meine Zeit erlaubt, halte ich mich gerne für eine gewisse Zeit in der Einrichtung auf“ weisen hingegen den geringsten Zusammenhang mit allen anderen Variablen auf. Die Korrelationen von diesen beiden Items mit den anderen Items reichen von $r = .25$ bis $r = .61$. Das Ergebnis der vorgenommenen Korrelationsanalyse - signifikante mittlere bis hohe Zusammenhänge – bildet eine gute Grundlage für die Durchführung einer Faktorenanalyse, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

8 Exploratorische Faktorenanalyse

In diesem Kapitel wird die Fragestellung „Welche homogenen Dimensionen (thematische Subkategorien) lassen sich in der Itemskala „Zusammenarbeit mit Familien“ erkennen?“ mittels einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) untersucht. Die Grundidee der EFA ist die Datenreduktion. Es wird versucht, möglichst viele Informationen aus den ursprünglichen Daten durch eine kleinere Anzahl von Faktoren zu beschreiben. Weiterhin verfolgt die EFA das Ziel, Zusammenhänge zwischen Items auf latente Variablen zurückzuführen (Bühner, 2006, S. 180). Da der vorliegenden Untersuchung a priori kein theoretisch bzw. empirisch gut fundiertes Modell über mögliche hypothetische Faktoren zugrunde liegt, wird anhand der EFA, speziell mit der Methode der Hauptkomponentenanalyse (Principle Component Analysis, PCA) eine explorative Ermittlung der Datenstruktur unternommen. Dabei werden 19 Variablen in eine kleinere Anzahl transformiert und zu einem oder mehreren Faktoren zusammengefasst. Dies ermöglicht, die homogenen Teilbereiche auszdifferenzieren und eine übersichtliche Datenstruktur zu schaffen. Dadurch, dass der Item 8.20 „Alles in allem bin ich mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern zufrieden“ allgemeine Zufriedenheit und nicht wie alle anderen Items einen spezifischen Aspekt erfasst, wird er aus der Analyse ausgeschlossen. Dadurch soll die Gefahr der Datenverzerrung reduziert werden.

8.1 Überprüfung der Dateneignung für eine Faktorenanalyse

Bevor ein faktorenanalytisches Modell spezifiziert wird, wird zunächst mittels der Korrelationsanalyse die Eignung der Daten für die exploratorische Faktorenanalyse überprüft. Der Abschnitt 7.3 „Korrelationsanalyse“ konnte bereits zeigen, dass alle Items mittlere bis hohe Zusammenhänge aufweisen und sich

somit gut für die EFA eignen. Weitere wichtige Tests zur Überprüfung der Dateneignung für die EFA sind der KMO-Test, der Anhaltspunkte gibt, ob die Itemauswahl für die exploratorische Faktorenanalyse verwendbar ist und der Barlett-Test auf Sphärizität, der überprüft, ob Korrelationen zwischen den Items ausreichend stark sind. In der Tabelle 2 werden die Indizien von beiden Tests dargestellt.

Tabelle 2 KMO und Barlett-Test Koeffizienten KMO and Barlett's Test Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy 0.96

Approx. Chi-Square 826.3404

Barlett's Test of Sphericity df 18

p-value $\leq 2.2\text{e-}16$

Der hohe Wert des KMO-Index (.96) weist auf eine sehr gute Eignung der Daten für die Hauptkomponentenanalyse hin. Analog zum KMO-Koeffizienten zeigt der Barlett-Test ein hochsignifikantes Ergebnis ($p \leq 2.2\text{e-}16$), was bedeutet, dass alle Korrelationen größer Null und demzufolge für die PCA gut geeignet sind. Auch die Stichprobengröße ($N = 2579$) erfüllt die Voraussetzung für die Anwendung der exploratorischen Faktorenanalyse. Denn um eine EFA durchführen zu können, muss eine Stichprobe mindestens so viele Personen umfassen, wie beobachtete Variablen vorliegen (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013, S. 918). Somit konnte die perfekte Eignung der Items für die Durchführung der EFA bestätigt werden.

8.2 Methoden der Faktorenextraktion

Im nächsten Schritt wird entschieden, wie viele Faktoren erforderlich sind, um die Datenstruktur der Subskala „Zusammenarbeit mit Familien“ am besten abzubilden. Zur Verfügung stehen verschiedene Extraktionsmethoden, anhand derer abgeschätzt werden kann, wie viele Faktoren zu extrahieren sind. Da die Anzahl der zu extrahierenden Komponenten bei der Hauptkomponentenanalyse nicht von vornherein bekannt ist, werden in der vorliegenden Arbeit mehrere Extraktionskriterien gleichzeitig verwendet, um die optimale Anzahl der Faktoren zu bestimmen. Ein weiterer Grund für die Anwendung mehrerer Bestimmungsmethoden ist die kontroverse Diskussion bezüglich der Objektivität aller Extraktionskriterien. Dieser Diskussion zufolge ist keines von diesen Kriterien in der Lage, die Anzahl der relevanten Faktoren zuverlässig festzustellen. Zudem gibt es zur Faktorenextraktion keine allgemein verbindlichen Bestimmungen. Deshalb werden oft zur Festlegung der Anzahl der benötigten Faktoren neben den Extraktionsmethoden noch weitere Kriterien herangezogen. Um die optimale Anzahl der Faktoren in der vorliegenden Hauptkomponentenanalyse festzustellen, werden der Scree-Test nach Cattell, die Parallelanalyse nach Horn, die Very Simple Structure-Methode

(VSS) und der Minimum-Average-Partial-Test (MAP) angewandt. Aufgrund der starken Kritik am Kaiser-Kriterium wurde dieses bei der Bestimmung der Hauptkomponenten nicht berücksichtigt. Die Kritik bezog sich auf die Festlegung der Grenze von ≥ 1 und die Ergebnisse bisheriger Studien, die gezeigt haben, dass dieses Kriterium als Extraktionsmethode in den meisten Fällen ungeeignet ist (Fabriger et.al 1999; zitiert nach Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013, S. 913). Im Folgenden wird die Durchführung der ausgewählten Extraktionsmethoden samt den gewonnenen Ergebnissen beschrieben. Zuerst wurde der Scree-Plot analysiert. Hier wurde geschaut, an welcher Stelle ein bedeutsamer Eigenwertabfall vorkommt und in der Regel nur die Eigenwerte vor dem Knick mitgezählt. In der unten stehenden Abbildung ist ein Knick zwischen dem ersten und dem zweiten Eigenwert zu erkennen. Der zweite Faktor weist einen deutlich kleineren Eigenwert auf als der erste. Die restlichen Eigenwerte verlaufen ab dem zweiten Faktor gleichmäßig flach hin zu der X-Achse. Abbildung 3. Scree-Plot (In der Legende sind die Eigenwertverläufe der Hauptkomponentenanalyse (PC) sowie der Faktorenanalyse (FA) dargestellt).

Aus dem Scree-Plot wird deutlich, dass es möglich wäre, entweder eine oder zwei Komponenten zu extrahieren. Somit liefert der Test keine eindeutige Lösung, denn für die weiteren Analysen ist ein klares Ergebnis erforderlich. Deswegen wurde als weitere Hilfe zur Bestimmung der relevanten Hauptkomponenten die Parallelanalyse nach Horn hinzugezogen. Nach Bühner gilt diese als die beste Extraktionsmethode und sollte den anderen Methoden vorgezogen werden. Bei der durchgeführten Parallelanalyse wurden die beobachteten Eigenwerte mit den Eigenwerten verglichen, die bei einer Faktorenanalyse mit Zufallsdaten erwartet werden. Es wurden dann nur die Faktoren extrahiert, deren Eigenwerte größer sind als die zufälligen Eigenwerte. Das Ergebnis der vorgenommenen Parallelanalyse ist mit dem Ergebnis des Scree-Plot-Tests identisch: man könnte entweder einen oder zwei Faktoren zur Extraktion festlegen. Somit wurde wieder kein eindeutiges Ergebnis erzielt.

Abbildung 4. Parallelanalyse.

Ferner wird ein weiterer Test, der Very Simple Structure-Test (VSS), angewandt. Er drückt aus, wie gut eine vereinfachte Faktorenmatrix die vollständige Faktorenmatrix reproduziert. Dabei können die Werte zwischen 0 und 1 liegen. Der Test hat folgendes ergeben: `! VSS (mydata,rotate=ppromax", fm=pc")` Very Simple Structure Call: `vss (x = x, n = n, rotate = rotate, diagonal = diagonal, fm = fm, n.obs = n.obs, plot = plot, title = title)` VSS complexity 1 achieves a maximum of 0.94 with 1 factors VSS complexity 2 achieves a maximum of 0.7 with 2 factors Die Komplexitätsgrade des VSS-Tests erreicht also sein Maximum von 0.94 mit einem Faktor und 0.7 mit zwei Faktoren. Am besten ist die Faktorenlösung mit dem größten VSS ge-

eignet (Luhmann, 2010, S. 274). Somit deuten die Ergebnisse des VSS-Tests deutlich auf eine Ein-Faktor-Lösung hin. Der Minimum-Average-Partial-Test (MAP), zielt im Unterschied zum VSS darauf, die durchschnittliche quadrierte Partialkorrelation zwischen den Faktoren festzustellen. Bei diesem Test ist am besten die Faktorenlösung mit dem kleinsten MAP-Koeffizient geeignet (Luhmann, 2010, S. 274). Das Ergebnis dieses Tests unterscheidet sich erheblich von den Befunden der anderen Tests: „VSS (mydata,rotate=promax“, fm=pc“) The Velicer MAP achieves a minimum of 0.02 with 4 factors Der MAP-Koeffizient weist mit dem kleinsten Wert von 0.02 eine Vier-Faktoren-Lösung auf, während die anderen Tests eine ein- oder zweifaktorielle Lösung festgelegt haben. Es wurde also gezeigt, dass es möglich wäre, entweder einen, zwei oder vier Faktoren zu extrahieren. Die unterschiedlichen Ergebnisse der vier Extraktionsmethoden führten somit zu keiner zufrieden stellenden Lösung. Daher ist es notwendig, noch weitere Kriterien zur Bestimmung der am besten die Datenstruktur repräsentierenden Faktorenanzahl heranzuziehen. Dies wird im nächsten Abschnitt geschehen.

8.3 Kriterien für die Anpassungsgüte der Modelle

Im Folgenden werden die von den Extraktionsmethoden vorgeschlagenen Modelle mit ein-, zwei- und vierfaktoriellen Lösungen mithilfe von R und der exploratorischen Faktorenanalyse (PCA mit Promax-Rotation) berechnet und das Ergebniss ausgegeben. Anschließend werden alle Modelle auf die Modellgüte getestet. Darauf folgend wird das Modell ausgewählt, welches am besten die Datenstruktur repräsentiert. Die Berechnung und die Ergebnisse der drei Modelle sind im Skript (siehe Anhang) dargestellt. An dieser Stelle werden nur die für diese Untersuchung relevanten Ergebnisse erläutert. Zunächst wird für die Beurteilung des zu testenden Modells der -Anpassungstest zu Hilfe genommen. Je kleiner der -Wert ist, desto besser spiegelt das Modell die tatsächlich beobachteten Daten wieder. Bei einer guten Modellpassung soll der ermittelte Testwert nicht signifikant sein. Allerdings, wie bei allen Signifikanztests, hängt auch dieser von der Größe der Stichprobe ab. „Schon geringe Abweichungen der erwarteten von den beobachteten Varianzen und Kovarianzen können zu einer Verwerfung des Modells führen, obwohl es die Zusammenhänge zwischen den Variablen ausreichend gut beschreibt“ (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013, S. 898). Dies bestätigen auch die Ergebnisse der drei untersuchten Modelle. Im Ein-Faktor-Modell fällt der Chi-Quadrat-Test mit ($\chi^2 = 6597.21$, $p < .000$) signifikant aus. Im Zwei- und Vier-Faktor-Modell ist der Test ebenfalls signifikant ($\chi^2 = 4761.43$, $p < .000$; $\chi^2 = 2802.73$, $p < .000$). Also hat der -Anpassungstest in allen drei Modellen aufgrund der sehr großen Stichprobe ($N = 2579$) ein statistisch signifikantes Ergebnis gezeigt.

Das heißt, dass er sich in diesem Fall nicht optimal für die Beurteilung der Modellanpassungsgüte eignet. Als weitere Entscheidungshilfe werden daher die Strukturkoeffizienten der Modelle analysiert. Es werden zusätzlich der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), der Tucker-Lewis-Index (TLI) und der Bayesian Information Criterion (BIC) für die drei Modelle berechnet und interpretiert. Ein Modell wird dann als gut bezeichnet, wenn der RMSEA-Wert relativ gering ist. Die Cutt-off-Werte für den RMSEA sind bei den kleinen Stichproben ($N \leq 250$) .08 und bei den größeren Stichproben ($N > 250$) .06. Der Tucker-Lewis-Index nimmt im Gegensatz zu den RMSEA in der Regel Werte zwischen 0 für eine schlechte Anpassung und 1 für eine sehr gute Anpassung der Daten an. Bei TLI ≥ 0.95 ist das Modell gut an die Daten angepasst. Dieser Index wird nicht vom Stichprobenumfang beeinflusst und eignet sich im gegebenen Fall sehr gut für die Schätzung der Modellanpassungsgüte. Bei dem BIC-Wert gilt folgendes: je kleiner der Wert, desto besser das Modell (Bühner, 2006, S. 254-259). An dieser Stelle muss allerdings angemerkt werden, dass die Anwendung der Strukturkoeffizienten bei der exploratorischen Faktorenanalyse noch wenig untersucht ist und in der Forschungspraxis kaum praktiziert wird (Fabriger et.al 1999; zitiert nach Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013, S. 898). Für die drei Modelle konnten folgende Fit-Indizes erzielt werden. Das Vier-Faktor-Modell weist von den drei Modellen mit dem RMSEA = 0.07, dem TLI = 0.94 und dem BIC-Index = 470.78 die besten Werte auf und kann als moderat bis gut bezeichnet werden. Für die zweifaktorielle Lösung wurden folgende Werte RMSEA = 0.11, TLI = 0.85, BIC-Index = 3251.8 erreicht. Dies deutet auf keine akzeptable Modellpassung hin. Auch die Güte des einfaktoriellen Modells (RMSEA-Index = 0.13, dem TLI = 0.81 und dem BIC-Wert = 5329.11) war nicht akzeptabel. In der folgenden Tabelle werden die Werte der Strukturkoeffizienten zusammengefasst.

Tabelle 3 Fit-Indizes der Modelle mit ein-, zwei- und vierfaktoriellen Lösungen

Fit-Indizes	Ein-Faktor-Modell	Zwei-Faktor-Modell	Vier-Faktor-Modell
χ^2	6597.21	p < .000	4761.43
p	p < .000	2802.73	p < .000
RMSEA	0.13	0.11	0.07
TLI	0.81	0.85	0.94
BIC	5329.11	3251.8	470.78

Anmerkungen. -Anpassungstest; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, TLI: Tucker-Lewis-Index; BIC: Bayesian Information Criterion.

Die Analyse hat also ergeben, dass das Vier-Faktor-Modell die Datenstruktur am besten repräsentiert. Dennoch ist es bei dieser Anzahl von Items wenig sinnvoll, sich für eine vierfaktorielle Lösung zu entscheiden, da bei diesem Modell Skalen mit nur drei oder weniger Items entstehen. Das ist unter dem Gesichtspunkt der Reliabilität, selbst bei Items mit hohen Faktorladungen, zu wenig, um eine Skala gut abbilden zu können (Bühner, 2006, S. 228).

Außerdem zeigen die Eigenwerte der extrahierten Faktoren, dass der erste Faktor den größten Eigenwert von 10.15 hat, der zweite von 1.35 – der dritte und der vierte Faktoren weisen nur noch einen Eigenwert von 1.00 und 0.90 auf. Auch die Varianz der Faktoren spricht gegen ein vierfaktorielles Modell. Im Folge der Analysen ergab sich ein varianzstarker (53) Oben wurde bereits ermittelt, dass der Alpha-Koeffizient der Gesamtitemskala bei $\alpha = .899$ liegt. Dieser Wert deutet ganz explizit auf eine einfaktorielle Struktur des Fragebogens hin. Genauso zeigt die starke Korrelation der Variablen, dass wenige Faktoren notwendig sind, um den ursprünglichen Informationsgehalt des Fragebogens zu erhalten. Außerdem sollte nach Bühner (2006) unabhängig von den ausgewählten Extraktionskriterien eine Anzahl von Faktoren extrahiert werden, die sich inhaltlich verständlich interpretieren lässt (Bühner, 2006, S. 202). Zudem besteht in dem Zwei-Faktor-Modell wie auch im vierfaktoriellen Modell eine hohe Korrelation zwischen den Faktoren. Die Faktoren des Zwei-Faktor-Modells korrelieren mit $r = .73$ stark miteinander. Das bedeutet, dass sie zu einem Faktor zusammengefasst werden können. Demzufolge und unter der Berücksichtigung des Grundprinzips der Hauptkomponentenanalyse und des Reliabilität-Gesichtspunktes sowie der gleichmäßig hoch untereinander korrelierenden Faktoren, wird ein Ein-Faktor-Modell gewählt.

8.4 Faktorladungen

Nachdem die Entscheidung über die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren gefallen ist und schließlich ein Faktor extrahiert wurde, werden im weiteren Schritt die Ladungen auf dem Faktor analysiert. Die einfaktorielle Lösung ist in der Abbildung 4 dargestellt.

Abbildung 4. Faktorstruktur der Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Familien in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen durch die Eltern.

8.14 Die ErzieherInnen interessieren sich für meine Einschätzung ihrer Arbeit 0.82 8.8 Ich merke, dass den ErzieherInnen der Austausch mit mir zu Erziehungsfragen wichtig ist 0.81 8.4 Ich kann mich über die Entwicklung und das Verhalten meines Kindes mit den ErzieherInnen austauschen 0.79 8.13 Die ErzieherInnen machen ihre pädagogische Arbeit gegenüber den Eltern transparent 0.78 8.5 Die ErzieherInnen informieren mich von sich aus über Erlebnisse und Entwicklung meines Kindes 0.77 8.15 Die MitarbeiterInnen nehmen meine Beschwerden ernst 0.77 8.1 Ich bin zufrieden mit der Gesprächen mit den ErzieherInnen beim Bringen und Abholen 0.76 8.2 Die MitarbeiterInnen sind immer ansprechbar für meine Anliegen 0.75 8.16 Wichtige Entscheidungen werden zusammen mit Eltern getroffen 0.75 8.17 Ich bin mit den Eltern abenden zufrieden 0.75 8.6 Ich bin mit den Entwicklungsge-

sprächen zufrieden 0.73 8.7 Die MitarbeiterInnen sind für mich AnsprechpartnerInnen in Erziehungsfragen 0.73 8.18 Im Rahmen der Elternabende erhalte ich wichtige Informationen zu pädagogischen Themen 0.73 8.10 Als Eltern haben wir ausreichend Möglichkeiten mitzuwirken 0.71 8.12 Ich fühle mich willkommen, in der Einrichtung zu hospitieren 0.71 8.19 Bei Elternabenden habe ich ausreichend Möglichkeiten mich zu beteiligen 0.70 8.3 Die Einrichtungsleitung hat für mich immer ein offenes Ohr 0.66 8.11 Eltern können sich durch ehrenamtliche Tätigkeiten in die pädagogische Arbeit einbringen 0.55 8.9 Wenn es meine Zeit erlaubt, halte ich mich gerne für eine gewisse Zeit in der Einrichtung auf 0.52

Im Prozess der Modellbildung wurden keine Items ausgeschlossen. Die Analyse der internen Konsistenz hat nicht bestätigt, dass der Ausschluss eines Items zu einer starken Erhöhung des Chronbachs-Alpha-Wertes führen würde. Dies zeigt, dass alle Items für die Repräsentation der Information, die in den Daten vorhanden ist, wichtig sind. Alle Ladungen laden überwiegend gleichmäßig hoch sowie positiv auf dem Faktor. Die meisten Ladungen liegen im Bereich $\geq .70$ und unterscheiden sich nur marginal voneinander. Daher kann von einer stabilen Lösung ausgegangen werden. Besonders hohes Gewicht auf dem Faktor weist das Item 8.14 „Die Erzieher/-innen interessieren sich für meine Einschätzung ihrer Arbeit“ mit $\alpha = .82$ auf. Dieses zeigt die höchste Ladung, gefolgt vom Item 8.8 „Ich merke, dass den ErzieherInnen der Austausch mit mir zu Erziehungsfragen wichtig ist“, welches mit $\alpha = .81$ auf dem Faktor lädt. Die geringsten Ladungen weisen drei folgende Items auf: das Item 8.9 „Wenn es meine Zeit erlaubt, halte ich mich gerne für eine gewisse Zeit in der Einrichtung auf“ mit $\alpha = .52$, das Item 8.11 „Eltern können sich durch ehrenamtliche Tätigkeiten in die pädagogische Arbeit einbringen“ mit $\alpha = .55$ und das Item 8.3 „Die Einrichtungsleitung hat für mich immer ein offenes Ohr“ mit $\alpha = .66$. Dies deutet darauf hin, dass diese beiden Items teilweise etwas anderes als nur die Zusammenarbeit der Einrichtungen mit Familien erfassen. Hier geht es um ... Daher verwundert es nicht, dass sie im Vergleich geringere Ladungen auf dem Faktor aufweisen als die anderen Items. Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Eltern ihre Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen den Familien und den pädagogischen Fachkräften in den FRÖBEL-Einrichtungen auf einer Dimension vornahmen. Diese bildet verschiedene Facetten der Zusammenarbeit mit Familien ab: die Kommunikation, den Informationsaustausch über das Kind sowie die Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern in den FRÖBEL-Kindertageseinrichtungen. Der gewonnene Faktor lässt sich inhaltlich am besten genauso wie die analysierte Subskala des Elternfragebogens als „Zusammenarbeit mit Familien“ bezeichnen und erklärt 53. Anschließend konnte der Gesamtskalenwert berechnet werden, der durch die Mittelwertbil-

der einzelnen Itemwerte des Faktors entstanden ist. Dieser beläuft sich auf $M = 3.2$ mit einer Standardabweichung von $SD = .49$ und weist mit dem hohen Chronbachs-Alpha-Wert von $\alpha = .899$ auf eine sehr gute Reliabilität der Skala hin. Das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse kann als Basis für weiterführende Analysen dienen, beispielsweise für eine Regressionsanalyse. An dieser Stelle soll allerdings angemerkt werden, dass im Grunde die unterschiedlichen Methoden, die in dieser Arbeit zur Bestimmung der optimalen Anzahl der Faktoren angewandt wurden, werden in der Praxis nur selten alle ausgeführt. In der Regel orientiert man sich bei der Entscheidung wie viele Faktoren zu extrahieren sind, zum einen an den Scree-Testergebnissen bzw. an dem oft kritisierten Kaiser-Kriterium (Eigenwerte ≥ 1), indem sich die Eigenwerte der Faktoren angeschaut werden sowie an dem Varianzanteil, der durch jeden zusätzlich extrahierten Faktor erklärt werden kann. Zum anderen schaut man sich auch den Chronbachs-Alpha-Wert der zu analysierenden Skala an. Dadurch aber, dass die vorliegende Analyse nicht nur die Beantwortung der im Kapitel 5 formulierten Fragestellungen zum Ziel hatte, viel mehr war das Anliegen der Analyse zu zeigen, welche unterschiedlichen Methoden der Faktorenextraktion es gibt und wie es vorgegangen werden kann, wenn die Ergebnisse bei der Bestimmung der optimalen Anzahl der Faktoren nicht wünschgemäß bzw. nicht eindeutig ausfallen. Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und diskutiert sowie in Verbindung mit den Befunden der bisherigen Studien zu der Thematik „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen“ gesetzt.

Literaturverzeichnis

Anhang

A