

Elternbildung und Erziehungspartnerschaft

Renate Thiersch

„Eltern, bei denen nach wie vor die vorrangige Verantwortung für die Erziehung der Kinder liegt, sind ... bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben noch besser als bisher zu unterstützen. Ganz besonders über Tageseinrichtungen für Kinder lassen sich neue Wege erproben, um grundsätzlich allen Eltern Informationen zur Erziehung und Hilfen anzubieten. Familien in besonderen Belastungssituationen jedoch speziell zu berücksichtigen.“ Projektskizze S. 3

Die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtungen¹ hat gegenwärtig Konjunktur. Sie ist Gegenstand vielfältiger Projekte, sie ist in den Kindergartengesetzen verankert, in allen Bildungsplänen wird sie beschrieben, in jeder Konzeption ist das Stichwort Elternarbeit vertreten. Diese aktuelle Aufmerksamkeit der Fachöffentlichkeit gilt einem Thema, das in den vergangenen Jahren als eigentlich selbstverständlich etabliert und gleichzeitig als marginal angesehen wurde im Vergleich zu den wichtigen Themen der 1990er und 2000er Jahre, also zur Bedarfsgerechtigkeit der Angebote, zur Qualitätsentwicklung und zur Bildungsdiskussion.

Der gegenwärtige Entwicklungsimpuls trifft auf eine Praxis, in der die Zusammenarbeit von Kindergarten und Familie häufig als Problem erfahren wurde und wird. Viele Erzieherinnen fühlen sich auch heute noch unsicher, unzufrieden oder überfordert. Sie berichten, dass die meisten Eltern hinnähen, was gemacht wird, und kaum je Feed-back gäben auf die Bemühungen der Erzieherinnen, ja, dass sie sich kaum für den Kindergarten und für die Kinder interessierten. Manche Eltern dagegen stellten hohe Ansprüche, wollten sich einmischen und seien nie zufrieden. Die Elternarbeit erreiche nur die, die sie nicht so dringend bräuchten – die anderen kämen erst gar nicht. Und man erführe wenig Anerkennung, fühle sich gering geachtet.

Gegenüber solchen Erfahrungen werden gegenwärtig in Publikationen und Projekten (vgl. z.B. Textor 2000; Textor 2005; Sächsisches Landesamt 2003; Prott/Hautumm 2004; Jugendamt Stuttgart 2005; Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004) die Chancen der Zusammenarbeit herausgearbeitet; es wird erprobt, wie die Elternarbeit² weiter entwickelt

¹ Ich werde für die Vielfalt der Einrichtungsformen in der Kindertagesbetreuung im Folgenden die Begriffe Kindergarten und Kindertageseinrichtung nebeneinander verwenden. Eine differenzierte Beschreibung der verschiedenen Einrichtungstypen findet sich z.B. in R. Thiersch 2005a, S. 970ff. Wenn eine besondere Einrichtungsform gemeint ist, wird das angemerkt.

² Der Begriff „Elternarbeit“, der für unser Thema seit längerem gebräuchlich ist, wird heute hinterfragt. Er bezeichnet eigentlich primär die Arbeit der Erzieherinnen, die auf die Eltern gerichtet ist, und hat eine

werden kann zu einer produktiven Kooperation aller Beteiligten mit Entwicklungsgesprächen, Elterncafés, Spielnachmittagen, Elternaktionen für Kinder und für andere Eltern, Elternbildungskursen und Elternmitbestimmung, um nur einiges zu nennen. Diese Weiterentwicklung speist sich wesentlich auch aus der allgemeinen pädagogischen und gesellschaftlichen Diskussion zur Erziehungsleistung der Familien, die gegenwärtig sowohl in ihren Defiziten als auch als entscheidende Ressource für die Erziehung und Bildung der Kinder thematisiert wird. Daraus ergeben sich verschiedene Entwicklungsdimensionen, die ich im Folgenden skizzieren möchte.

Zunächst werde ich einen Blick auf die Geschichte der Elternarbeit werfen, dann werde ich nach den Begründungen für die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Familien fragen und anschließend die verschiedenen Formen und Funktionen darstellen. Weiter müssen die Haltungen und Einstellungen thematisiert werden, die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit sind, und schließlich muss auf die Unterschiedlichkeit von Eltern als Adressaten der Elternarbeit eingegangen werden.

1. Zur Geschichte der Elternarbeit in der Kindertagesbetreuung

Die konkrete Elternarbeit ist in der Geschichte der Kindertagesbetreuung bisher kaum thematisiert worden (vgl. Erning/Neumann/Reyer 1987).³ Es war sicherlich lohnend, die Geschichte der realen Elternarbeit bzw. Mütterarbeit des Kindergartens im Kaiserreich, in der Weimarer Republik, in der Nazizeit und im Nachkriegsdeutschland der BRD und der DDR differenziert aufzuarbeiten und die unterschiedlichen historischen Formen der Elternarbeit darzustellen.⁴

Mehr als über die konkrete Elternarbeit ist über die Funktion der Einrichtungen für die Familien reflektiert worden. Für Kleinkinderbewahranstalten, also Ganztageseinrichtungen für Kinder berufstätiger Mütter aus Arbeiterfamilien, charakterisiert Neumann „das Verhältnis der Einrichtungen zu Eltern und Kindern“ als „autoritäre Fürsorge“ (Neumann 1987, S. 135), indem die Ganztageseinrichtungen die Kinder tagsüber versorgten und daneben auch die Familien zu kontrollieren suchten. Dagegen war der Kindergarten auf eine Wirkung in die Familien hinein konzipiert: Fröbel hatte vornehmlich die Verbesserung der Familienerziehung

asymmetrische Konnotation. In der neueren Praxis wird auf eine wechselseitige Interaktion von Erzieherinnen und Eltern bzw. Familien Wert gelegt; deshalb wird heute der Begriff „Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern“ oder „Erziehungspartnerschaft“ bevorzugt. Da aber diese Begriffe recht unhandlich sind, wird der ältere und unkomplizierte Begriff Elternarbeit daneben synonym weiter verwendet.

³ Im Gegensatz etwa zu Konrad 2004, der diesen **Aspekt** überhaupt erst in der **neuesten** Entwicklung thematisiert.

⁴ Dabei sollte auch auf die unterschiedlichen Entwicklungen in Ganztageseinrichtungen und Kindergärten eingegangen werden.

im Sinn, als er seine Spielgaben entwickelte, als er seine pädagogischen Idee publizierte und als er demonstrierte, wie das Spiel mit den Kindern gestaltet werden sollte. Fröbel war davon überzeugt, dass auch in den bürgerlichen Familien seiner Zeit eine gute, der kindlichen Natur wirklich entsprechende Kindererziehung nicht praktiziert werde, und dass die „Entwicklung des Menschengeschlechts“ (vgl. Fröbel 1982) nur dann gelingen könne, wenn Erziehung von Anfang an und durch die verschiedenen Lebensalter nach dem pädagogischen Prinzip der „Lebenseinigung“ gestaltet werde. Durch die „Vermittlung zwischen den äußern weiblichen Berufs-Geschäften, den bürgerlich-geselligen Pflichten und den Forderungen des Kindeswesens kann die ursprüngliche Einigung des weiblichen, des Frauen- und Mutterlebens mit der Kindheit wieder gewonnen werden. ... und diese Vermittlung leistet eine ‚richtige‘ Kleinkindpädagogik“ (Fröbel 1982, S. 15, Hervorhebung im Original). Er wollte mit der Einrichtung des Kindergartens Mütter und Kindermädchen für diese „richtige“ Kleinkindpädagogik gewinnen. Daraus entwickelte sich eine neue, eigenständige Institution, in der die Kinder nur wenige Stunden am Tage verbrachten, damit sie sich den Müttern nicht entfremdeten.

Diese Institution war, da die zu betreuenden Kinder noch sehr klein waren, auf die zumindest rudimentäre Kooperation mit den Familien angewiesen. Diese Zusammenarbeit war gespeist von der einfachen Notwendigkeit, das Funktionieren der Kindergartenarbeit zu sichern und richtete sich an die Mütter: sie mussten etwa die Kinder pünktlich schicken und abholen, aber auch die vielen alltäglichen Dinge beachten, die für den Ablauf des Kindergartenalltages wichtig waren.

Wie aber die Zusammenarbeit gestaltet wurde und welche konkreten Wechselwirkungen zwischen Kindergarten und Familien bestanden, das erfahren wir weder in Bezug auf die Arbeit von Henriette Schrader-Breymann noch von Lili Driescher. Elisabeth Blochmann beschreibt in einem grundlegenden Artikel von 1928 detailliert den „Friedensraum des Kindergartens“ (Blochmann 1928, S. 78) mit seinen förderlichen Spielen und reflektiert seine bildende und erzieherische Wirkung auf die Kinder. Die Eltern werden kaum erwähnt. In der Selbstwahrnehmung der Kindertageseinrichtungen war die Familie häufig eine Negativ-Folie, gegen die sich gute Kindergartenarbeit absetzte.

Allerdings gab es in Horten und Einrichtungen für gefährdete Kinder wohl schon lange auch Formen der Elternarbeit, die uns erstaunlich modern anmuten. Elisabeth Rahner etwa führt 1934 drei Gesichtspunkte für die Zusammenarbeit mit der Familie auf: „Kennenlernen des familialen Milieus durch den Erzieher – Interessierung und Beteiligung der Eltern an der Erziehungsarbeit der Kindertagesstätte – Beratung und Hilfe für die Arbeit in der Familie“

(Rahner 1934, S. 248). Diese Arbeit steht im Kontext der Sozialen Arbeit und folgte wohl eher den Prinzipien der Sozialen Diagnose von Alice Salomon.

Über die Zusammenarbeit mit den Eltern können wir allenfalls aus Praxisbeschreibungen entnehmen, dass es eine Zusammenarbeit etwa in Form von „Mütterabenden“ gab, an denen die Mütter bastelten oder Handarbeiten für die Kinder machten. Es gab Feste für Eltern und Verwandte, bei denen die Kinder häufig ein ausführliches Programm mit Theaterstücken und Liedern vorführten. Gespräche über die Kinder wurden nur anberaumt, wenn etwas vorgefallen war; die Mütter wurden dann angehalten, ihre Kinder besser zu erziehen.⁵

Die institutionelle Identität des Kindergartens war gekennzeichnet durch Regeln, die von den Kindergärtnerinnen gesetzt wurden. Die Kooperation der Kindergärtnerinnen mit den Müttern lässt sich weithin als autoritär-hierarchisch kennzeichnen.

Eine Wende in der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Eltern lässt sich seit den 1968er Jahren in Westdeutschland⁶ konstatieren (vgl. Thiersch 2002). Während der damaligen Bildungsreform fand ein Paradigmenwechsel in der Kindergartenpädagogik statt. Die Kritik am bewahrenden und zugleich autoritären Kindergarten wurde gespeist aus neueren Erkenntnissen über das Wesen des Kindes und seine Lernfähigkeit („Begabungstheorie“) und aus psychoanalytischen Annahmen („antiautoritäre Erziehung“; „Sexualerziehung“). Die Eltern waren ebenso begierig wie die Fachkräfte, von Fachleuten der verschiedensten Richtungen neueste Erkenntnisse zu erfahren. Aus der Sorge, etwas an ihren Kindern zu versäumen, meldeten Eltern Ansprüche zur Gestaltung des Kindergartens an und mischten sich ein. Eltern hospitierten im Kindergarten und diskutierten intensiv untereinander und mit den Erzieherinnen über die richtige Erziehung.

Zwei wichtige Impulse für die Elternarbeit entwickelten sich in dieser Zeit. Zum einen gab es zur Förderung der Kompetenzen von Eltern viele Initiativen, die etwa Elternbildungsprogramme etablierten und Elternbriefe entwickelten; auch ein Elternführerschein wurde konzipiert. Zum anderen gründeten Eltern Kinderläden und Elterninitiativen, in denen sie sowohl Träger als auch Mitarbeiterinnen waren und in denen auf z.T. wöchentlichen Elternversammlungen alle Belange der pädagogischen und der organisatorischen Arbeit gemeinsam diskutiert wurden. Später wurden Mütterzentren

⁵ Bei dieser Beschreibung muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Kindergärtnerinnen, weil sie fast immer im Kindergarten wohnten, andere sozialräumlich geprägte Beziehung zu den Familien hatten, die es wahrscheinlich machen, dass informelle Beratungen stattfanden und dass die Zusammenarbeit andere Dimensionen hatte, als wir das heute erleben.

⁶ Die Elternarbeit der Kindergärten in der DDR kann hier nicht dargestellt werden, sie wäre aber durchaus von Interesse, weil sich dort moderne Ansätze mit autoritären Elementen und Kontrolle vermischten.

gegründet, in denen Selbsthilfe und Aktivierung von Müttern mit Kinderbetreuung verbunden wurden. In diesen Formen zeigten Eltern Engagement, Kompetenz und Gestaltungsfähigkeit. Vom damaligen Interesse und Engagement der Eltern fast aller Schichten könnte man schwärmen, wären die Auseinandersetzungen um die „richtige“ Erziehung nicht auch sehr emotional und sehr persönlich geführt worden, wie wir uns das heute kaum noch vorstellen können.

In der Folgezeit bewirkte vor allem der Situationsansatz (vgl. Colberg-Schrader/Krug/Pelzer 1981), dass sich Elternarbeit als Teil der Kindergartenarbeit etablierte. Obwohl damals die Zusammenarbeit fast ausschließlich Mütter betraf, wurde der programmatische Begriff „Elternarbeit“ eingebürgert. Weitere Anregungen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern gingen von der Reggio-Pädagogik (vgl. Dreier 1993), in der die Verantwortung aller Erwachsenen einer Gemeinde für die Erziehung der Kinder und für die Kindergartenarbeit betont wird; das Engagement der Eltern hat Tradition und einen hohen Stellenwert.⁷ Neuerdings sind die Impulse der Early Excellence Centres in England wichtig geworden; darauf werde ich unten genauer eingehen. Schließlich sind als Anregung auch die Konzepte der Elternbildung (vgl. Tschöpe-Scheffler 2005) zu nennen, die gegenwärtig in Deutschland entwickelt werden.

2. Begründungen für die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern

Die große Bedeutung, die gegenwärtig der Zusammenarbeit mit der Familie beigemessen wird, muss im Kontext der Diskussionen zur Situation der Familie (vgl. z.B. BMFSFJ 2005) gesehen werden, zu der hier einige knappe Hinweise gegeben werden sollen. Die Familie wird gesellschaftlich bedeutsam auf Grund der demografischen Situation; die geringe Geburtenrate lässt – als Maßnahme zur Förderung des Kinderwunsches – nach Unterstützung für die Familien suchen. Gleichzeitig wird die erzieherische Bedeutung der Familie bei der Balance von Bindung und Autonomie, ebenso aber auch bei der Vermittlung von Bildung immer klarer erkannt.⁸ Die Wirksamkeit der Familie steht im Kontrast zur Erkenntnis, dass Familie heute in besonderem Maße gefährdet ist. Rollenprobleme erhöhen das innerfamiliäre Konfliktpotential, der unsichere Arbeitsmarkt verlangt hohen Einsatz und Flexibilität ohne sichere Zukunftsperspektiven zu bieten. Schließlich wirken die neuen Medien intensiv in den Binnenraum der Familie hinein. Die Familie ist bei hohem Anspruch stark verunsichert; ihre

⁷ Beide, Situationsansatz und Reggio-Pädagogik werden auch heute häufig noch ohne ihren Eltern- und Gemeinwesen-orientierten Impetus dargestellt bzw. rezipiert.

⁸ Vgl. dazu z.B. Wissenschaftlicher Beirat 2002, aktuell auch Tietze 2005

Situation wird mit dem Stichwort Entgrenzung kennzeichnen. Deshalb wird nach Unterstützung und Förderung von Familien gesucht. Den Kindertageseinrichtungen wird in dieser Funktion – zusätzlich zur Förderung der Kinder – besondere Bedeutung zugesprochen. Familien sehen ihren Erziehungsauftrag nicht mehr – wie noch vor ca. 20 Jahren – im Gegensatz zu Kindertagesstätten, sondern in Kooperation mit ihnen; die außerhäusliche Betreuung von Kleinkindern ist selbst in Westdeutschland weitgehend akzeptiert.

In diesem allgemeinen Begründungsrahmen wird nun im Diskurs der Kindertagesbetreuung eine Reihe von differenzierten Begründungszusammenhängen für die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern vorgetragen, sowohl aus der Perspektive der Einrichtung als auch aus der Perspektive der Kinder und der Eltern.

- Schon seit den 70er Jahren – und bis heute weiterwirkend – lautete die Begründung für eine intensivere Zusammenarbeit, dass die Erzieherinnen für die Qualität ihrer Arbeit möglichst viel von der Lebenssituation der Familie wissen müssten. Die Eltern sollten ihnen möglichst viele Informationen liefern; über die Fortschritte der Kinder wurde ihnen bei Gelegenheit dann das Wichtigste mitgeteilt. Die Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Eltern war nicht mehr autoritär, aber immer noch asymmetrisch angelegt.

- Ein neuerer Argumentationszusammenhang bezieht sich auf die Erfahrungen der Kinder selbst, also darauf, das Kindergartenkinder in zwei Lebensfeldern leben, in der Familie und im Kindergarten, und dass sie täglich den Übergang von einem Lebensfeld in das andere und wieder zurück vollziehen. Von Kindern, zumindest wenn sie 3 Jahre alt geworden sind, erwarten wir, dass sie diesen Wechsel der Bezugssysteme, d.h. den Wechsel der Bezugspersonen und der Lebensräume, jeden Tag wieder bewältigen. Bronfenbrenner (1981) hat in seiner sozialökologischen Theorie für den Zusammenhang unterschiedlicher Lebensfelder (Mikrosysteme) den Begriff Mesosystem geprägt. Die Existenz eines Mesosystems bedeutet für Kinder, dass sie diskrepante Erfahrungen in diesen Lebensfeldern bewältigen müssen und können. Bronfenbrenners Sozialökologische Theorie weist damit die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Institutionen auf und mündet in einen intensiven Aufruf zur gemeinsamen Gestaltung der Umwelt und der bewussten Abstimmung der Übergänge und der Zusammenarbeit im Interesse der Kinder. Dieses Argument gilt umso stärker, je jünger die Kinder sind. Die Gestaltung einer Eingewöhnungsphase in enger Zusammenarbeit mit den Eltern ist inzwischen als Prinzip allgemein anerkannt, und wird vor allem bei Kleinkindern in der Regel umsichtig praktiziert.

- Diese Perspektive vertieft sich, wenn man berücksichtigt, dass beide, die Eltern und die Kindereinrichtungen, für sich in Anspruch nehmen, das Beste für das Kind zu leisten.

Vielfach übersehen beide dabei, dass sie gemeinsam auf das Kind einwirken und dass Erziehung sich nur als Summe der Einwirkung beider Personengruppen und beider Institutionen realisiert. Deshalb ist es wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass Familien und Kindergarten an einem „Gemeinsamen Projekt der Kindererziehung“ arbeiten. (Thiersch/Thiersch 2005). Familie und Kindereinrichtungen sind sehr unterschiedliche Systeme, die nebeneinander bestehen: Hier der private Bereich der modernen Kleinfamilie mit sehr persönlichen Beziehungen, mit Zuwendung und Versorgung, dort die öffentliche Institution mit Vertrag und Konzeption, mit professionellen Erwachsenen und Betreuung in größeren Gruppen. Jedes System erzieht die Kinder in unterschiedlicher Weise, die Familie erweist sich dabei als die pädagogisch nachhaltig wirksamere Institution. Aber erst ein Verständnis der Gemeinsamkeit, ein Bewusstsein, dass Eltern und ErzieherInnen „Co-Konstrukteure“ kindlicher Entwicklung (Textor 2005) sind, kann helfen, Erziehung und Bildung zu optimieren. Nicht zuletzt aus der Bindungsforschung lässt sich ableiten, dass das Kind für sein Wohlbefinden und seine gute Entwicklung darauf angewiesen ist, dass die beiden verschiedenen Lebensfelder sich mit gegenseitiger Anerkennung begegnen. Sowohl Eltern wie Erzieherinnen müssen sich dessen bewusst sein, dass sie bei ihrem „Gemeinsamen Projekt“ zusammenwirken.

- Für diesen Tatbestand hat sich gegenwärtig der Begriff Erziehungspartnerschaft durchgesetzt, der die Gleichberechtigung beider Partner auszudrücken soll (vgl. Textor 2000). In anderen Zusammenhängen wird von „Dialog auf Augenhöhe“ gesprochen. Eine solche Zusammenarbeit der beiden Partner müsste im Übrigen leicht sein, weil die Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen, wie empirische Untersuchungen zeigen, in hohem Maße übereinstimmen (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003; Reichert-Garschhammer/Textor 2003).

Die Vorstellung von der Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieherinnen und von der Co-Konstruktion im „Gemeinsamen Projekt Kindererziehung“ bietet wesentliche Voraussetzungen für die gegenseitige Wahrnehmung und die Gestaltung der Zusammenarbeit. Im Folgenden werde ich die Aspekte des Vertrauens und der Kompetenz der Eltern als Grundlagen der Zusammenarbeit näher betrachten.

- Das Vertrauen, das die Eltern in der Regel dem Kindergarten entgegenbringen, wurde bisher in der pädagogischen Diskussion kaum thematisiert, obwohl Vertrauen in der neueren sozialwissenschaftlichen Diskussion eine wichtige Kategorie zum Verständnis moderner Gesellschaften ist (vgl. Wagenblass 2001, S. 1934). Ich gehe davon aus, dass Eltern, um ihr Kind jeden Morgen guten Gewissens in den Kindergarten schicken zu können, Vertrauen und eine positive Grundhaltung gegenüber dem Kindergarten und seinen Erzieherinnen brauchen.

Sie delegieren Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder an die Erzieherinnen, die ja eigentlich „wildfremde Leute“ sind. Eltern vertrauen ihnen ihr „kostbares Gut“ an, nur weil sie eine (den Eltern unbekannte) Ausbildung absolviert haben und ein Träger die Organisation übernommen hat. Eltern – gerade auch jene Migranteneltern, die vom deutschen Kindergarten wenig wissen und die Sprache nicht verstehen – geben dort ihre Kinder mit viel Selbstverständlichkeit und Vertrauen in obrigkeitliche Regelungen ab. Eine solche Haltung zeigen Eltern etwa auch gegenüber dem Kinderarzt und anderen Dienstleistungen des persönlichen Vertrauens, sie zeigen damit ein „Generalisiertes Vertrauen in abstrakte Systeme“ (Wagenblass 2001, S. 1936) gerade in einem Bereich, in dem es um sehr persönliche Beziehungen geht.

Eltern sind im Prinzip darauf angewiesen, ihren Kindergarten gut zu finden, sie wollen ihre Erzieherinnen positiv sehen. Daraus erklärt sich, dass Eltern dem Kindergarten auch dann noch gute Noten geben, wenn inzwischen allgemein akzeptierte Qualitätsmerkmale nicht erfüllt sind, wenn sie also nicht genau wissen, was im Kindergarten mit ihrem Kind passiert (fehlende Konzeption), wenn sie über ihr Kind öfter unklare Auskünfte erhalten, wenn keine regelmäßigen Entwicklungsgespräche stattfinden und Elternveranstaltungen nur schwach besucht sind. Die meisten Eltern, so folgt aus diesen Überlegungen, sind mit wenig Zusammenarbeit zufrieden, sie bescheiden sich – als Laien und als Betroffene – mit dem Vertrauen zur Erzieherin und einer diffusen Vorstellung von deren Professionalität. Aus dieser Haltung wird auch nachvollziehbar, dass Eltern in der Regel den Erzieherinnen kaum Rückmeldungen geben.

Allerdings gilt: Wenn die Eltern das Vertrauen verloren haben, dann erscheint ihnen alles in negativem Licht, dann gerät jede Handlung und Äußerung der Erzieherin unter Verdacht – und dann ist Zusammenarbeit aufs Äußerste erschwert.

Zusammenarbeit braucht – außer Vertrauen – auch eine Einschätzung der Kompetenzen der jeweils anderen. Wie wir gesehen haben, sprechen Eltern den Erzieherinnen überwiegend generalisiert Kompetenzen für ihre Arbeit zu. Erzieherinnen ihrerseits schöpften lange Zeit ihr professionelles Bewusstsein daraus, dass sie die fachliche Kompetenz für sich reklamierten und sie den Eltern absprachen. Die Abwertung der Eltern als in Erziehungsfragen inkompetente Laien untermauerte das oben beschriebene asymmetrische Verhältnis. Durch die Diskussionen um Lebensweltorientierung, Dienstleistungsdebatte und Kundenorientierung wurden die pädagogischen Fachkräfte verunsichert und zum Umdenken bewogen.

- In den letzten Jahren wurde die Kompetenzverteilung neu durchdacht. In der neueren Diskussion wird den Eltern häufig Kompetenz in Bezug auf den Alltag zu Hause

zugesprochen, sie werden als ExpertInnen für die Erziehung und den Umgang mit dem Kind in der Familie angesehen. Diese Sicht erlaubt den im Prinzip gleichberechtigten Dialog, in dem es nicht um Belehrung geht, sondern um Austausch und Aushandeln bei gegenseitiger Anerkennung.

- Der Begriff der kompetenten Eltern wirkte allerdings besonders provozierend, weil er in den Early Excellence Centres in England auch und gerade für Eltern mit Problemen und Schwierigkeiten zu gelten beansprucht (vgl. Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004).

Aber sind denn nun alle Eltern kompetent? Auch die, die ihren Kindern keine Grenzen setzen können, sie abends lange fernsehen lassen, die ihren ungebremsten Video- oder Computerspielen keinen Einhalt gebieten, die ihre Kinder nicht vernünftig ernähren (Süßigkeiten; Fast Food), die nicht mit ihnen nach draußen zum Spielen gehen, wo sie sich angemessen bewegen könnten, wo sie mit anderen Kindern spielen und soziale Erfahrungen machen könnten? Auch die, die ihren Kindern gegenüber ganz gleichgültig sind oder die sie schlagen? Was bedeutet es, wenn Eltern für kompetent deklariert werden, die vielleicht bisher ihre Kinder überhaupt nicht als Personen wahrnehmen konnten? Ist eine solche Verwendung des Begriffs nicht eher der Political Correctness geschuldet?

- Ich möchte vorschlagen, den Kompetenzbegriff differenziert zu verwenden, und von einer intuitiven und einer reflexiven Kompetenz zu sprechen. Ich beziehe mich dabei auf die Annahme von Mechthild Papousek, dass eigentlich alle Eltern intuitive Kompetenzen besitzen. Sie zeigt das an der Fähigkeit der Eltern, in der sprachlichen und nicht-sprachlichen Interaktion angemessen zu reagieren, sich z.B. auf die Sprachebene und die Bedürfnisse der Kinder einzustellen (vgl. Papousek 1994). Diese intuitive pädagogische Kompetenz gehört zum biologischen Programm, sie ist im Prinzip bei allen Eltern vorhanden. Sie kann mehr oder weniger ausgeprägt sein, sie kann durch Umstände und schwierige Erfahrungen verschüttet sein und darauf angewiesen, freigesetzt, gestützt und gestärkt zu werden. Theunissen und Garlipp (1999) weisen in ihrer Untersuchung elterlicher Kompetenz darauf hin, dass sich neben der intuitiven auch eine reflexive Kompetenz erkennen lässt, die für komplexe Erziehungs- und Bildungsprozesse wichtig ist. Wir können also davon ausgehen, dass alle Eltern intuitive und viele Eltern auch reflexive Kompetenz haben. Daraus ergibt sich die generelle Anerkennung der Eltern als kompetent in Hinblick auf Erziehung; das ermöglicht Zusammenarbeit im prinzipiellen Respekt in Formen des pädagogischen Austauschs, der Mitgestaltung und der Mitbestimmung in der Einrichtung.

Eine solche Anerkennung hindert nicht zu sehen, dass die elterliche Kompetenz durch Anregung und reflektierte Erfahrung ebenso wie durch den Austausch mit anderen unterstützt und gefördert werden kann und vielfach auch gefördert werden muss.

- In die Reihe dieser Begründungen gehört noch ein letztes Argument für die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit, nämlich die präventive Funktion des Kindergartens. Die Möglichkeiten des Kindergartens zur Zusammenarbeit mit den Eltern ist von anderer Intensität und Vertrautheit geprägt als die Arbeit mit Eltern z.B. in Elternkursen anderer Institutionen. Der Kindergarten ist in der Regel die erste Institution, in die das Kind eintritt. Da das Kind noch klein ist, können schwierige Entwicklungsverläufe oder Erziehungskonstellationen schon früh erkannt werden; so können geeignete pädagogische Maßnahmen und Unterstützungen für die Familien initiiert werden. Der Kindergarten erreicht über 95 % aller Kinder aus allen sozialen Gruppierungen; mit einer quasi unausgelesenen Population hat der Kindergarten einen entscheidenden Vorteil gegenüber anderen Einrichtungen der Jugendhilfe. Der Zugang ist niedrigschwellig und nicht selektiv, damit ist der Kindergarten in seinem Charakter quasi die Präventions-Institution per se (R. Thiersch 2005b). Diese präventive Funktion hat der Kindergarten oft nicht ernsthaft wahrgenommen, wie Erfahrungen aus der Sonderpädagogik und bei den Erziehungshilfen belegen: Gerhard Klein (2002) konnte zeigen, dass viele der Kinder in diesen Einrichtungen (vor allem in Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte) in ihrer Kindergartenzeit keine spezifische Unterstützung erfahren haben. - Allerdings hat die präventive Wirkungsmöglichkeit ihre Grenzen darin, dass häufig die Schwierigkeiten der Entwicklung nicht einfach zu erkennen sind, dass sich vieles erst ansatzweise darstellt und ebenso vieles sich auch wieder auswächst.

Als Formen der Intervention sind unter diesen Bedingungen zunächst vor allem Unterstützung bei der Betreuung, Austausch über Probleme, Information und Beratung durch Erzieherinnen oder durch die Kooperation mit Jugendhilfe, Frühförder- und Erziehungsberatungsstellen angemessen. Alle diese Formen können sich aber nur entfalten, wenn eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern etabliert ist.

3. Konkretisierungen: Formen und Funktionen der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit von Familien und Kindertageseinrichtungen realisiert sich gegenwärtig in sehr unterschiedlichen Formen. Die folgende Zusammenstellung soll einen Eindruck von der lebendigen Vielfalt der Formen vermitteln, sie kann aber keinen Anspruch auf

Vollständigkeit erheben. Die angeführten Formen sind grob nach Zielgruppen geordnet, es lassen sich aber natürlich auch andere Ordnungsprinzipien denken. Eine genauere Darstellung findet sich in neueren Praxisbüchern (etwa Textor 2000) Allerdings darf eine solche Zusammenstellung nicht den Eindruck erwecken, dass alle diese Formen überall vorkommen müssen, damit die Zusammenarbeit gelingt. Wichtiger als die Formen der Zusammenarbeit

Formen der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Familien

Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern:

Aufnahmegespräche Hausbesuche
Tür-und-Angel-Gespräche Entwicklungsgespräche
Hospitationen Gespräche über die päd. Arbeit
Arbeit an der Bildungsdokumentation des Kindes

Zusammenarbeit mit Eltern in Gruppen:

Einführungsabende Elternversammlungen
Themenspezifische Elternabende Nationale Elternabende
Elterncafés Gesprächskreise Elternseminare
Väterangebote Renovierungen
Bastelnachmittage/-abende für Eltern

Elternbeirat

Eltern unter sich

Elternaktionen für Eltern (Tanz-, Nähkurs, Deutschkurs)
Elternstammtische

Eltern und Kinder

Schnuppertage Eingewöhnungsphase
Mitarbeit von Eltern im Kindergarten (z.B. Vorlesen; Backen)
Spielnachmittage Feste und Feiern
Ausflüge Familienfreizeiten

Sonstiges

Eltern-Informationsheft
Schriftliche Infos Kindergartenzeitung
Infotafeln für aktuelle Informationen und Hintergrundwissen
Dienste von außen im Kindergarten vermitteln
Muttersprachliche Sprechstunden
Kita-Räume als Treffpunkt für Eltern
Cafeteria für Eltern und Kinder

sind die Funktionen, die sie erfüllen, und die Einstellungen und Haltungen, die die Formen mit Leben erfüllen. Ich werde im Folgenden nach den Funktionen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen fragen. Aus dem bisher Entwickelten lassen sich im Prinzip vier Funktionen herauskristallisieren:

- Die Förderung des einzelnen Kindes
- Die Stärkung von Elternkompetenz
- Mitgestaltung
- Mitbestimmung

Voraussetzung für eine intensive Zusammenarbeit ist zunächst einmal, dass der Kindergartenalltag transparent gemacht wird, so dass alle Beteiligten sich klar orientieren können. Eine gute Möglichkeit dazu ist z.B. ein sorgsam gestaltetes Eltern-Informationsheft, das quasi die Konzeption der Einrichtung in Informationen und Handlungsanleitungen für die Eltern übersetzt.

Die erste Funktion, die Entwicklungsförderung des Kindes im Kindergarten, wurde früher als alleinige Aufgabe der Erzieherinnen angesehen, wie oben schon dargestellt worden ist. In den letzten Jahren werden Eltern immer stärker einbezogen; es werden neue Formen entwickelt, beginnend mit dem Aufnahmegespräch, an das sich eine intensive Eingewöhnungsphase anschließt (vgl. Laewen/Andres/Hedervari 2005). In dieser Zeit sollte sich das allgemeine Vertrauen der Eltern, von dem oben die Rede war, zu einem persönlichen, vor allem aber auch zu einem fachlichen Vertrauen entwickeln, indem gegenseitige Erwartungen und Arbeitsansätze vermittelt werden und eine persönliche Beziehung etabliert wird.

Kristallisationspunkt der weiteren Zusammenarbeit in Bezug auf die Förderung des Kindes sind dann die regelmäßigen Entwicklungsgespräche, die am besten zweimal im Jahr geführt werden sollen. Es ist wichtig, dass Erzieherinnen solche Gespräche tatsächlich mit allen Eltern führen; keine Familie sollte sich aus dieser Form der Zusammenarbeit ausklinken können. Eine intensive Form der gemeinsamen Entwicklungsförderung ist die gemeinsame Arbeit von Eltern und Erzieherinnen an der Bildungsdokumentation (Portfolio) des Kindes, d.h. die Erzieherinnen besprechen mit den Eltern und den Kindern die Bilder, Fotos und Protokolle, kurz die dokumentierten Lebensäußerungen des Kindes und tragen auch selbst zu dieser Dokumentation bei. Diese Arbeitsform geht auf Anregungen aus den Early Excellence Centres zurück und wird in verschiedenen Projekten in Deutschland realisiert („Pen Green in Berlin“ (Laewen (2002); Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004); „Einstein in der Kita“ (Jugendamt Stuttgart 2005)).

Als zweite Funktion ergibt sich bei einer solchen intensiven Kooperation zur Förderung der einzelnen Kinder quasi nebenbei, aber nicht unbeabsichtigt, auch die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Die Eltern gewinnen durch den intensiven Austausch mit den Erzieherinnen genauere Vorstellungen von der Entwicklung ihres Kindes, sie werden zum Beobachten angeleitet und erhalten Einblicke in die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen. Die erzieherische Kompetenz der Eltern wird auf andere Art auch durch thematische Elternabende, Elterncafés oder Gesprächskreise gefördert; hier findet pädagogischer Austausch der Eltern untereinander statt und es entstehen Netzwerke. Darüber hinaus kann der Kindergarten Elternkurse anerkannter Träger anbieten oder die Eltern dorthin vermitteln. Wie oben schon ausgeführt, hat der Kindergarten andere Möglichkeiten, die Eltern zu erreichen, die keine Kurse in Volkshochschulen oder Familienbildungsstätten besuchen.

Die Entwicklungsförderung der Kinder und die Stärkung der elterlichen Erziehungskraft können als Erziehungspartnerschaft im engeren Sinne verstanden werden. Die beiden anderen Funktionen – Mitgestaltung und Mitbestimmung – realisieren Partizipation im Kindergarten; sie helfen, die institutionellen Grenzen für die Eltern durchlässig zu machen und den Kindergarten zu einem Lebensraum für Kinder, Erzieherinnen und Familien werden zu lassen. Zwar wirken Eltern schon lange bei Festen und Ausflügen wie auch bei Renovierungen mit, die gegenwärtig praktizierte Mitgestaltung sucht jedoch, durch spezifische Fähigkeiten der Eltern das Kindergartenleben zu bereichern.

Entscheidender für die Partizipation allerdings sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern. Die Elternvertretungen (Elternbeiräte) sind zwar seit langem etabliert, haben aber häufig eine eher begleitende Rolle gespielt und z.B. Feste mitgestaltet. Inzwischen wird die Aussage des KJHG ernst genommen, dass nämlich „die Erziehungsberechtigten ... an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtungen zu beteiligen (sind).“ (§22 Abs. 3 SGB VIII). ElternvertreterInnen wirken z.B. in Bayern mit im Ausschuss der Tageseinrichtung, der zweimal im Jahr tagt und dem paritätisch Fachkräfte, Träger und Eltern angehören. Die Eltern haben das Recht, über die Angebote zur „Information, Beratung, Bildung und Beteiligung der Eltern in der Tageseinrichtung“ und über die Konzeption mit zu entscheiden; in vielen anderen Bereichen müssen die ElternvertreterInnen gehört werden (Reichert-Garschhammer/Textor 2003, S. 176). Ähnliche Mitbestimmungsmodelle haben in anderen europäischen Ländern Tradition, in Deutschland stellen sie vielerorts eine Herausforderung zum Umdenken dar.

Erziehungspartnerschaft, d.h. gemeinsame Förderung der einzelnen Kinder und Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, und Partizipation als Mitgestaltung und Mitbestimmung, sind Leitlinien einer neuen Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Familie.

4. Einstellungen und Kompetenzen in Bezug auf Zusammenarbeit

Eine solche Zusammenarbeit können Erzieherinnen und Eltern nur realisieren, wenn sie ihre traditionellen Einstellungen verändern. Diese Einstellungen stellen sich auch innerhalb der Gruppe der Eltern und innerhalb der Gruppe der Erzieherinnen unterschiedlich dar; hier sollen unterschiedliche Modi der Zusammenarbeit von Eltern und von Erzieherinnen betrachtet werden. Sie wurden von mir in der Interpretation von Gesprächen mit Eltern aus verschiedenen Projektzusammenhängen entwickelt.⁹

Betrachten wir zunächst die Eltern:

Wir haben oben dargelegt, dass Eltern ein grundsätzliches Vertrauen zum Kindergarten haben. Dieses bedeutet für viele Eltern, dass sie die Erziehung pauschal an den Kindergarten zu delegieren scheinen. Sie übergeben den Erzieherinnen die Zuständigkeit für das Wohlergehen des Kindes und für seine Förderung. Überwältigend ist, dass auch viele Migranten, deren Kinder kaum ein Wort Deutsch können, die Erziehung so umfassend an die Einrichtung delegieren. Für die Haltung der Delegation gibt es sehr verschiedene Motive: Die Vorstellung vom Kindergarten als einer schulähnlichen Institution oder der Wunsch nach Entlastung, z.B. bei anstrengender Berufstätigkeit beider Eltern, bei vielen Kindern oder beim Hausbau. Schließlich gibt es auch Familien, die ihr Privatleben abschotten, die unsicher oder schüchtern sind, oder die vielleicht sogar desinteressiert sind an den Belangen ihrer Kinder; auch diese Familien sind nicht an einer Kooperation mit dem Kindergarten interessiert.

Eltern, die die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten in Form von Delegation praktizieren, sind oft erstaunt, wenn Erzieherinnen intensive Elternarbeit realisieren wollen. Sie erwarten am ehesten knappe Informationen über wichtige Dinge, schätzen eine effektive Art der Zusammenarbeit und möglichst wenig Anforderungen.

Andere Eltern (Mütter) können sich kaum von ihrem Kind lösen, sie möchten alles genau wissen und erwecken den Eindruck, als lebten sie mit dem Kind im Kindergarten mit. Oft wirkt es, als wollten sie die Erzieherinnen kontrollieren, sie fragen kritisch nach. Diese Art der Zusammenarbeit möchte ich als Modus der Identifikation bezeichnen. Motive für eine

⁹ Zu teilweise ähnlichen Einteilungen kommt Rabe-Kleberg (2005) in Analysen von Befragungen von Erzieherinnen.

solche Form der Zusammenarbeit sehe ich in einem großen Engagement für das Kind und in der Annahme, der Kindergarten sei eine Einrichtung mit geringem Institutionalierungsgrad.

Während delegierende Eltern in der Erzieherin eine professionelle Pädagogin sehen und mit ihr eher geschäftlich umgehen, sehen identifizierte Eltern die Erzieherin primär als Vertraute ihres Kindes und möchten gerne eine persönliche Beziehung zu ihr entwickeln.

Schließlich gibt es Eltern, die den Erzieherinnen gegenüber vor allem im Modus der Beratungsbedürftigkeit auftreten, und als einen vierten Modus könnte man den Modus der Unterstützung bezeichnen. Eltern, die im Modus der Unterstützung kooperieren, suchen nach Möglichkeiten, die Erzieherinnen zu unterstützen, und im Sinne der Einrichtung als Ganzer zu agieren. Natürlich sind diese Modi nur analytisch zu trennen, in Wirklichkeit kommen sie unterschiedlich ausgeprägt und vermischt vor.

Ein ähnliches Szenarium kann ich auch auf der Seite der Erzieherinnen konstruieren: Ich sehe hier zum einen den Modus der Abgrenzung: Erzieherinnen markieren ihre Professionalität und signalisieren den Eltern, dass sie die Aufgaben im Binnenraum des Kindergartens übernehmen, dass der Kindergarten gut funktionieren muss. Dieser Modus ist nach den Ergebnissen von Rabe-Kleberg (2005) immer noch sehr weit verbreitet.

Zum anderen konstatiere ich einen Modus der „persönlichen Zuwendung“: Erzieherinnen bemühen sich um persönliche Beziehungen zu den Kindern und zu ihren Eltern, sie nehmen intensiven Anteil an deren Leben. Schließlich lässt sich ein Modus der Belehrung erkennen: Erzieherinnen fühlen sich dazu aufgerufen, Eltern zu belehren und zu beraten. Eine vierte Gruppe agiert im Modus der Ressourcenorientierung; Erzieherinnen, die diesen Modus praktizieren, sehen vor allem die produktiven Möglichkeiten der Eltern und trauen ihnen auch zu, sinnvoll im Rahmen des Kindergartens zu handeln.

Aus der Zusammenstellung wird leicht ersichtlich, dass sich bestimmte Modi von Eltern und Erzieherinnen gut ergänzen. Der Modus der Delegation auf Seiten der Eltern und der der Abgrenzung auf Seiten der Erzieherinnen passen gut zusammen. Wo beide, Eltern und Erzieherinnen ihn praktizieren, sind alle relativ zufrieden, obwohl wenig Zusammenarbeit stattfindet. Wenn gegenläufige Modi praktiziert werden, entsteht Frustration.

Die Identifikation dieser Modi der Zusammenarbeit erlaubt uns sowohl eine Analyse des aktuellen Zustandes als auch die Präzisierung der notwendigen Veränderungen. Es ist leicht nachzuvollziehen, dass die Modi der Unterstützung auf Seiten der Eltern und der Ressourcenorientierung auf Seiten der ErzieherInnen für eine intensive demokratisch-partizipative und partnerschaftliche Zusammenarbeit eine gute Basis sind.

Im Folgenden sollen diejenigen Einstellungen und Kompetenzen aber noch einmal genauer beschrieben werden, die für eine gute Zusammenarbeit in den verschiedenen Dimensionen notwendig sind. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt bei den Erzieherinnen, denn übereinstimmend werden sie als Professionelle als zuständig für den Stil der Zusammenarbeit angesehen (vgl. Preissing 2003; Prott/Hautumm 2004). „Erzieherinnen müssen ihre Arbeit darstellen und begründen – Eltern müssen ihr Handeln nicht rechtfertigen“ (Prott/Hautumm 2004, S. 28f). Außerdem können und müssen sich Erzieherinnen durch fachliche Qualifizierung, z.B. durch Fortbildung und Supervision, in der Erarbeitung einer angemessenen Haltung in Bezug auf die Zusammenarbeit und den Erwerb der notwendigen Kompetenzen unterstützen lassen. So kann z.B. die Fähigkeit, sich in den jeweils anderen hineinzuversetzen, seine Perspektive einzunehmen, in Fallbesprechungen oder in Rollenspielen geübt werden.

Die notwendige Haltung soll hier konkretisierend und auf die Praxis bezogen noch einmal skizziert werden. Als allgemein wichtig erscheint, allen Eltern mit Anerkennung und Respekt zu begegnen und ihre intuitive und reflexive elterliche Kompetenz anzuerkennen. Das bedeutet, anderen Erziehungsvorstellungen gegenüber Toleranz zu üben – wenn sie nicht dem Wohl und Interesse des Kindes und des Kindergartens gravierend entgegenstehen. Eltern müssen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Stilen als Ressource sowohl für die Entwicklung des einzelnen Kindes wie auch für den Alltag der Einrichtung gesehen werden. Ebenso wichtig ist es, Transparenz in der eigenen Arbeit herzustellen, so dass sie den Eltern verständlich und nachvollziehbar wird. Die Reggio-Pädagogik hat eine faszinierende Dokumentationskultur entwickelt, die in deutschen Kindergärten vielfach noch adaptiert werden muss.

Im Konkreten braucht die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern Absprachen in Bezug auf Termine, aber auch Rückmeldungen, etwa Auswertungsgespräche von Hospitationen und Elternangeboten, aber auch von anderen gemeinsamen Aktivitäten. Es geht also einfach nicht darum, die Tür der Kindertageseinrichtung aufzumachen und Eltern beliebig und immer hereinkommen zu lassen, sondern es geht um eine gestaltete Zusammenarbeit. Entwicklungsgespräche, die Arbeit an der Bildungsdokumentation der Kinder, die Ermöglichung von Austausch der Eltern untereinander und von Mitwirkung der Eltern, die Mitbestimmung im Elternbeirat – alle diese Arbeitsformen zu einem sinnvollen und bewältigbaren Ganzen zu fügen, ist aufwändig für Erzieherinnen und Eltern. Auch Eltern müssen lernen, sich an vereinbarte Regeln zu halten, sie müssen den Erzieherinnen mit Takt begegnen und sich in die Arbeit in der Kindertageseinrichtung als Ganzer einfügen.

Zur Zusammenarbeit gehört auch eine realistische Einschätzung der Rahmenbedingungen und der Leistungsfähigkeit des Teams sowie der Interessen der Kinder. Von da aus können und müssen auch Interessen und Aktivitäten der Eltern bewertet werden. Erzieherinnen sollten bereit sein, den Eltern „Raum“ für ihre Mitwirkung zu geben, im realen wie im übertragenen Sinne; sie müssen aber das Machbare und Sinnvolle im Blick haben und auch Grenzen bestimmen. Schließlich darf bei aller Betonung der Zusammenarbeit mit den Eltern nicht vergessen werden, dass der wesentliche Teil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten den Kindern gilt.

Diese Überlegungen klingen – gemessen an der Darstellung der Funktionen der Zusammenarbeit – eher einschränkend und verhalten. Aber natürlich gehört zum Aufbruch zu innovativen Formen der Zusammenarbeit auch die Orientierung am Realisierbaren.

5. Differenzierungen: Geschlecht und soziale Lage

Bisher wurde – wie in der Literatur generell – sehr pauschal von der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern gesprochen, so als seien alle Eltern beteiligt und als seien „die Eltern“ eine homogene Gruppe mit einem gemeinsamen Willen. Aber in Wirklichkeit sind Eltern sehr unterschiedlich, sie sind Müttern und Väter, haben ein oder mehrere Kinder, sie sind arm oder reich, Einheimische oder Zugereiste, sie verfügen über soziale Netze oder sind auf sich gestellt. Geschlecht, Lebenslagen und Sozialraum wirken sich auf die Zusammenarbeit aus, sie müssen und reflektiert und berücksichtigt werden.

Eltern als Mütter und Väter – die Geschlechterperspektive

Die moderne, geschlechtsneutrale Rede von „Eltern“ und „Elternarbeit“ ist hilfreich, weil sie auch die Väter einbezieht. Diese Redeweise verschleiert aber die tatsächliche Geschlechtsrollenbezogenheit der Elternarbeit; sie verdeckt, dass es noch immer die Mütter sind, die stärker auf die Kinder und die Einrichtung bezogen sind. Noch immer sind die Väter weniger engagiert in Kinderbetreuung und Zusammenarbeit mit dem Kindergarten. Das Engagement von Vätern und Müttern hängt natürlich wesentlich davon ab, wie Berufstätigkeit, Hausarbeit und Kindererziehung in der Familie aufgeteilt sind. Ob Väter sich intensiv an der Kinderbetreuung beteiligen oder nicht, ist auch abhängig von der sozialen Schicht und dem spezifischen Milieu, dem die Familie zugehört.

Für Mütter ist der Zugang zur Kindertageseinrichtung wesentlich leichter, weil die Erzieherinnen diesem Lebensraum ihren Stempel aufgedrückt haben; man kann diese Einrichtungen als „von Frauen dominierten Lebensraum“ bezeichnen (Thiersch 1998, S. 27),

in dem auch die Formen der Zusammenarbeit oft eher den Themen und Arbeitsweisen von Frauen entsprechen. Für viele Mütter, die Hausfrauen sind oder in Teilzeit arbeiten, ist die Zusammenarbeit zeitlich und organisatorisch einfacher einzurichten als für die (meist ganztags berufstätigen) Männer; viele Mütter sind froh über die Kontakte und die Betätigungsmöglichkeiten, die sie in der Kindertageseinrichtung finden.

Väter fühlen sich dort oft fremd; sie sind unter dem Blick der Erzieherinnen und der anderen Mütter unsicher, als bewegten sie sich quasi auf fremdem Terrain. Viele Väter sind deshalb darauf angewiesen, dass sie besonders in die Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung einbezogen und ermutigt werden. Spezifische Angebote, die die Kompetenzen der Väter berücksichtigen, etwa Fußball spielen oder handwerklich-technische Aktivitäten, sind sicher als Einstieg wichtig.

Die Konsequenz aus diesen Betrachtungen ist, dass je nach Zusammensetzung der Elternschaft geschlechtsspezifische Angebote in der Elternarbeit ebenso ihren Ort haben müssen wie übergreifende Aktivitäten.

Lebenslagen von Eltern

Die allgemeine Rede von „Eltern“ verdeckt auch, dass es die Zusammenarbeit mit Eltern in sehr unterschiedlichen sozialen Lagen zu tun hat. Die unterschiedlichen Lebenslagen von Familien sind im Zusammenhang der Familientheorie differenziert untersucht und in Bezug auf die Erziehung dargestellt worden; die Reflexionen zur Zusammenarbeit mit Eltern sind im Vergleich dazu undifferenziert. Die Abstinenz in Bezug auf die soziale Lage kann man als Ausdruck einer Angst vor Stigmatisierung ansehen, man kann sie aber auch als verengte, ungesellschaftliche Konzentration auf das „Pädagogische“ interpretieren.

Für die notwendige Differenzierung können hier nur einige Stichworte angeführt werden. Die Zahl und das Alter der Kinder in der Familie wirken sich auf die Zusammenarbeit aus, denn mehrere und jüngere Kinder reduzieren die Zeit, die die Eltern für die Zusammenarbeit mit der Einrichtung haben. Dabei macht es allerdings einen großen Unterschied, ob die Familie über soziale Netze verfügt oder nicht. Familien, die relativ isoliert leben, haben in der Regel geringe Ressourcen für die Zusammenarbeit.

Eine andere Dimension ist die Arbeitssituation der Familien. Ob Vater oder Mutter eine gesicherte Arbeit haben, ob sie beide berufstätig sind, ob sie in Projekten mit Zeitverträgen arbeiten, ob sie arbeitslos sind oder ob sie damit rechnen müssen, berufsbedingt umzuziehen, das alles beeinflusst die Situation der Familie und ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit ganz wesentlich. Zwar wird in vielen Einrichtungen auf die Bedürfnisse von armen Eltern

Rücksicht genommen, nur selten werden die Erwartungen gut situierter Familien reflektiert. Dass Eltern aus bildungsfernen Milieus ihre Kinder weniger fördern und sich auch im Kindergarten weniger engagieren, wurde lange Zeit konstatiert und hingenommen. Die Erfahrungen der Early Excellence Centers, die oben skizziert wurden, zeigen, dass auch solche Familien durch entsprechende Formen für die Zusammenarbeit gewonnen werden können. Auf der anderen Seite wurden die Bildungsbemühungen der Mittelschichtfamilien, z.B. Musikunterricht, Ballett und Sport als zusätzliches Programm für die Kinder am Nachmittag, nicht selten als unangemessen, kinderfeindlich und als Missachtung der Angebote der Kindertageseinrichtungen gesehen.

Als letzter Faktor soll hier die Migration angeführt werden. Dieser Faktor wird in den meisten Überlegungen zur Elternarbeit als Faktor benannt; häufig werden Migrantenfamilien pauschal als defizitär angesehen. Das ist unzulänglich, weil Migration erst in Verbindung mit bildungsferner Herkunft, schlecht bezahlten Arbeitsverhältnissen oder ungesicherter Lebensperspektive zu einem Risikofaktor für die Entwicklung der Kinder wird (vgl. Hamburger 2005). Die Vorschläge zur Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund betonen übereinstimmend zunächst die Notwendigkeit der Akzeptanz verschiedener Kulturen (und Sprachen) durch die Kindertageseinrichtung, sie zielen auf Einbeziehungen und Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund ab. Beliebte Beispiele zur Integration sind etwa, dass die Mütter Gerichte ihrer Heimat kochen und Tänze vorführen. Dass damit eine wichtige Brücke zwischen der Kulturen geschlagen werden kann, ist unbestritten, aber wenn sich die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund darin erschöpft und damit quasi auf der Ebene der Folklore bleibt, kann das nicht genügen. Eltern mit Migrationshintergrund müssen im Kindergarten integriert werden, sie brauchen den Austausch mit anderen Eltern und sie müssen bei der Gestaltung des Kindergartens mitwirken und mitbestimmen können. Das setzt Kommunikationsfähigkeit voraus; Eltern müssen sich mit den Erzieherinnen und Eltern differenziert unterhalten können, und wenn sie nicht gut genug deutsch können, brauchen sie die Hilfe eines Dolmetschers (evtl. auch Eltern der gleichen Herkunft im Kindergarten oder im Stadtteil); viele Kindereinrichtungen vermitteln oder veranstalten auch Deutschkurse für die Eltern bzw. Mütter, nicht zuletzt im Interesse der Kinder. Die deutschsprachigen Eltern müssen allerdings auch Geduld und Interesse für die Verständigung mit den Migranten-Eltern aufbringen, sonst leisten sie der Segregation im Kindergarten Vorschub.

Die angedeuteten Unterschiede in den sozialen Situationen der Familien bedeuten auch Unterschiede im Profil der verschiedenen Kindereinrichtungen. Elternarbeit sieht anders aus, wenn die Kindertageseinrichtung z.B. in einem privilegierten Wohngebiet am Stadtrand liegt und die Familien aus der gehobenen Mittelschicht stammen, oder wenn sie in der Innenstadt liegt und die Familien arm sind und aus bildungsfernen Schichten stammen. Ob die Einrichtung in einem Sozialen Brennpunkt liegt oder ob sie eine sehr gemischte Klientel hat, hat (Rück-)Wirkungen auf die Arbeit mit Kindern und Eltern. Es ist erstaunlich, dass die sozialräumliche Dimension der Kindertageseinrichtungen so häufig vernachlässigt wird und damit die sozialpolitische Perspektive ignoriert wird. Statt der überall gängigen Unterscheidung der Einrichtungen nach Öffnungszeiten und Betreuungsformen oder nach dem Alter der Kinder (Krippe, Kindergarten, Kindertagesstätte, Hort) wäre es weiterführend, wenn Einrichtungen mit ähnlichen sozialräumlichen Bedingungen spezifische Profile der inhaltlichen Arbeit und der Zusammenarbeit mit den Eltern erarbeiten könnten und wenn sie dabei auch besondere Bedürfnisse, etwa in Hinblick auf zusätzliches Personal, gemeinsam artikulieren könnten.

6. Perspektiven

Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Eltern entwickelt sich in Deutschland gegenwärtig hin zu einer vielgestaltigen Kooperationslandschaft, in der eine demokratisch-partizipative Erziehungspartnerschaft praktiziert werden soll. Die Funktionen einer solchen Zusammenarbeit lassen sich mit den Begriffen „Gemeinsame Förderung des einzelnen Kindes“ und „Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern“ einerseits und „Mitgestaltung“ und „Mitbestimmung“ andererseits kennzeichnen. Kindertageseinrichtungen können mit einem solchen Verständnis zu ‚Orten für Familien‘ und zu ‚Orten der Bildung und Erziehung von Kindern und Eltern‘ werden, die auch präventiv auf Bildungs- und Erziehungsbenachteiligung wirken kann. Die Entwicklung wurde durch eine lange Reihe von praxisbezogenen Publikationen vorbereitet, sie wird aktuell vor allem durch eine Reihe von Projekten (s.o.) vorangetrieben. Die Entwicklungsimpulse gehen von WissenschaftlerInnen ebenso aus wie von PraktikerInnen; allerdings spielt die Erziehungswissenschaft dabei keine herausragende Rolle. Für die weitere Entwicklung sollen einige Forschungsdesiderate benannt werden; sie betreffen einerseits die Erarbeitung einer Sozialraumtypologie der Kindertageseinrichtungen und der Elternarbeit, andererseits die Erforschung der Wirkung der verschiedenen Profile von Elternarbeit auf alle Beteiligten, und zwar unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern, Eltern und Erzieherinnen.

Für die Weiterentwicklung ist schließlich und vor allem die Veränderung der Einstellungen bei den Erzieherinnen durch Aus- und Fortbildung von entscheidender Bedeutung. Hier ist breitflächige Qualifizierung der in einer neuen Weise zu qualifizierenden Fachkräfte wichtig, ebenso aber auch das Bekanntmachen der in den Projekten bereits realisierten Formen und Ergebnisse der Zusammenarbeit, um auch bei den Eltern eine veränderte Erwartungshaltung in Bezug auf die Zusammenarbeit zu verbreiten.

Für die Nachhaltigkeit der Entwicklung wird es darauf ankommen, dass die Rahmenbedingungen für eine solche Zusammenarbeit gewährleistet werden, d.h. dass die räumlichen und zeitlichen Bedingungen gegeben sind, und dass vor allem die Anzahl der Fachkräfte ausreicht, um die anspruchsvollen Ziele auch wirklich zu bewältigen.

Literatur

- Blochmann, E. (1928): Pädagogik des Kindergartens. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. IV, Langensalza: J. Beltz, S. 75-90.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin.
- Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer, S. (1981): Soziales Lernen im Kindergarten. München: Kösel.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, L. u.a.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 122-153.
- Erning, G./Neumann, K./Reyer, J.: Geschichte des Kindergartens, 2 Bde, Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Fröbel, F. (1982): Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Die Menschenerziehung. Hrsg. von E. Hoffmann. Stuttgart: Klett.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Kraus, G./Rönnau, M. (2005): Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“. Abschlussbericht. Freiburg (Manuskript).
- Hamburger, F. (2005) Migration. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 3. Aufl., München: Reinhardt, S. 1211-1222.
- Hebenstreit-Müller, S./Kühnel, B. (Hrsg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: Dohrmann.
- Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart (2005): Einstein in der Kita. Projekt-Broschüre. Stuttgart: Eigenverlag.
- Klein, G. (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, F.-M. (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Laewen, H.-J. (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz
- Laewen, H.-J./Andres, B./Hedervari, E. (2005): Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungsphase. 4. Aufl., Berlin: Eigenverlag.
- Neumann, K. (1987): Kinder und Eltern. Die bürgerliche Familie als Leitbild, gesellschaftliche Widersprüche und die Vermittlungsfunktion der öffentlichen Kleinkinderziehung. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J.: Geschichte des Kindergartens, Bd. II, Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 135-147.
- Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort – Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Preissing, Ch. (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Prott, R./Hautumm, A. (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Berlin: das netz.
- Rabe-Kleberg, U.: Elternhaus Kindergarten. Institutionen und Akteure im Prozess des Aufwachsens von Kindern. Sonderforschungsbereich 580 / C2. <http://www.sfb580.uni-jena.de/c2.html> (Stand 22.11.05).
- Rahner, E.: Die Pädagogik der Kindertagesstätte. In; Heinen, A./Rahner, E./Montessori, M.: Familien- und Kleinkinderpädagogik. München: Köstel und Pustet, S. 85-264.
- Reichert-Garschhammer, E./Textor, M.R. (2003): Das Verhältnis der Tageseinrichtung zur Familie. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den

- Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 167-183.
- Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Hrsg.) (2003): Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Zwischenbericht. Chemnitz: Selbstverlag.
- Textor, M.R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco.
- Textor, M.R./Blank, B.: Einbindung von Eltern in die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtung <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1145.html> (Stand: 03.11.05).
- Textor, M.R.: Innovative Ansätze der Elternarbeit. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1093.html> (Stand: 11.11.05).
- Theunissen, G./Garlipp, B. (1999): Kompetente Eltern – vergessen in der Professionalität der Behindertenarbeit. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, H. 4 u. 5.
- Thiersch, R. (1998): Was lernen Jungen und was lernen Mädchen im Frauenbetrieb Kindergarten? In: TPS, H. 6, S. 26 - 31
- Thiersch, R. (2005): Kindertagesbetreuung. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik, 3. Aufl., München: Reinhardt, S. 964-984.
- Thiersch, R. (2005): Rahmenbedingungen müssen stimmen für die Prävention im Kindergarten. Interview zum 2. Landesjugendbericht Baden-Württemberg. In: Kommunale Kriminalprävention aktuell H. 2, S. 11-14.
- Thiersch, H./Thiersch, R. (2005): Geteilte Zuständigkeiten. Über die Entwicklung des Verhältnisses von Eltern und Erzieherinnen im Kindergarten. In: Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit. TPS Sammelband. Seelze: Kallmeyer, S. 16-19.
- Tietze, W./Rossbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005): Konzepte der Elternbildung. Opladen: Barbara Budrich
- Wagenblass, S. (2005): Vertrauen. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 3. Aufl., München: Reinhardt, S. 1934-1942.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Stuttgart: Kohlhammer.