

Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.
Ausgewählte Kommunikationsstrategien als Bedingungen zur
Möglichkeit.

Masterthesis

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Master Soziale Arbeit
Bildung und Beratung

Betreuung:

Prof. Ludger Pesch

Beatrix Meier-Tacke

vorgelegt von:

Johanna Stenger

Matrikelnummer: 800135

Berlin, 24.11.2011

1. Einleitung	1
2. Begriffliche Bestimmung und Funktion von Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	4
3. Historische Entwicklung der Elternarbeit	7
3.1 Die Anfänge der Kindertagesbetreuung und Elternbildung	7
3.2 Kindertagesbetreuung und Elternarbeit in der Weimarer Republik	9
3.3 Kindertagesbetreuung und Elternarbeit zur Zeit des Nationalsozialismus	10
3.4 Institutionalisierte Kinderbetreuung und Elternarbeit in der DDR	10
3.5 Institutionalisierte Kinderbetreuung in der BRD zwischen 1945 und 1990	12
3.6 Kindertagesbetreuung und Elternarbeit seit 1990	14
3.7 Zusammenfassende Diskussion der historischen Entwicklung der Elternarbeit	14
4. Allgemeine Situationsanalyse der Beteiligten	17
4.1 Situation des pädagogischen Personals	18
4.1.1 Ausbildung von Erziehern/innen	19
4.1.2 Fachkräftemangel in Kindertagesstätten	22
4.1.3 Die Profilierung der Einrichtungen	23
4.1.4 Fort- und Weiterbildungsbedarf	23
4.2 Situation der Eltern und Familien	25
5. Situationsanalyse des Verhältnisses zwischen Eltern und pädagogischem Personal	27
5.1 Objektiv-rechtliche Ebene	28
5.2 Institutionelle Ebene	31
5.3 Emotionale Ebene	33
6. Ziele, Formen und Voraussetzungen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	36
6.1 Abstimmung von Erziehungszielen und -methoden	38
6.2 Offenheit, Transparenz und Vertrauen	39

6.3 Mitarbeit und Mitbestimmung der Eltern	42
6.4 Elternbildung und -beratung	45
 7. Kommunikationstheorie	 48
7.1 Metakommunikation	51
7.2 Kodierung und Dekodierung von Botschaften	52
7.3 Die Interpunktion von Ereignisfolgen	52
7.4 Analoge und digitale Kommunikation	53
7.5 Symmetrische und komplementäre Kommunikation	54
7.6 Die vier Seiten der menschlichen Kommunikation	55
 8. Kommunikationsstörungen in Zusammenhang mit dem Vier-Seiten-Modell	 56
8.1 Sach- oder Beziehungsebene?	56
8.2 Probleme bezüglich des Appellaspekts	58
8.3 Probleme bezüglich des Selbstoffenbarungsaspekts	59
 9. Kommunikationsstrategien	 60
9.1 Strategien	61
9.1.1 Aktives Zuhören	62
9.1.2 Das Senden von Ich-Botschaften	63
9.1.3 Gewaltfreie Kommunikation	65
9.2 Haltung	68
9.2.1 Selbstreflexive Haltung	68
9.2.2 Authentische und kongruente Haltung	69
9.2.3 Empathische Haltung	70
9.2.4 Anerkennende und wertschätzende Haltung	72
9.2.5 Dialogische Haltung	74
9.3 Setting	74
9.4 Verhalten	75

9.4.1 Umgang mit Kritik	78
9.4.2 Verhalten in Konfliktsituationen	79
10. Ausblick	81
Literaturangabe	86

Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Ausgewählte Kommunikationsstrategien als Bedingungen zur Möglichkeit

1. Einleitung

Die große Bedeutung der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit und deren Einfluss auf spätere Lernerfolge der Kinder (vgl. Rauschenbach/Borrmann 2010) werden in den letzten Jahren vermehrt thematisiert. Vor allem durch die internationalen PISA-Studien der OECD wurde die Öffentlichkeit für das Thema sensibilisiert (vgl. Hanschen 2004). Forderungen, beispielsweise nach qualifizierter Sprachförderung oder naturwissenschaftlicher Frühbildung im Kindergarten, werden bereits teilweise umgesetzt. Es wird eine intensivere Verzahnung der unterschiedlichen sozialisierenden, erziehenden und bildenden Bereiche gefordert (vgl. Cloos/Karner 2010). Die Kindertagesstätte muss die Rolle des Bindeglieds zwischen formaler Bildung in der Schule und informeller Bildung im Elternhaus übernehmen. Hierfür ist eine enge Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern der zu betreuenden Kinder und deren kontinuierlicher Austausch notwendig (vgl. VdkL o.J.). Diesen Aspekten wird in den letzten Jahren ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben (vgl. BMFSFJ 2006, Dusolt 2008). Kindertagesstätten müssen „geeignete Strukturen für Kommunikation und Zusammenarbeit schaffen“ (BSASFF 2003, S. 140). Die Landesregierungen aller Länder reagierten bereits auf die Ergebnisse der Studien und führten entsprechende Konzepte und Programme im Bereich der Kindertagesstätten ein (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004, BSASFF 2003).

Im Kontext der Kindertagesbetreuung sind drei Perspektiven zu beachten: die, des Kindes, die, der Eltern und die, der pädagogischen Fachkräfte. In diesem Dreieck gibt es unterschiedliche Schwerpunkte und Schwierigkeiten. Beispielsweise verschiedene Zielsetzungen oder Vorstellungen bezüglich der pädagogischen Arbeit. Hier gilt es den divergenten Perspektiven gerecht zu werden und sie in der Arbeit zu einem sinnvollen Ganzen zu verknüpfen. Denn das Ziel der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten ist zu jedem Zeitpunkt, die Bildung und Erziehung sowie die bestmögliche Förderung des einzelnen Kindes.

Unter welchen Bedingungen allerdings wird ein für die kindliche Entwicklung optimales Zusammenwirken von Eltern und pädagogischem Fachpersonal überhaupt erst möglich? Wie kann es trotz aller Hindernisse gelingen, dass die beiden Parteien an einem Strang

ziehen? Und ist eine Zusammenarbeit im Sinne einer gleichberechtigten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft überhaupt möglich?

Die Beantwortung dieser Fragen hängt von vielen Faktoren ab. Einige Beispiele stellen das generelle Bewusstsein über die Bedeutung einer Zusammenarbeit für die Kinder, persönlich verfügbare Zeit oder die Vernetzung mit anderen familien- und kindbezogenen Institutionen dar. Ein weiterer Faktor sind die sozialen Kompetenzen der Beteiligten, in deren Zentrum die Kommunikationsfähigkeit steht. Kommunikation findet zu jedem Zeitpunkt statt (vgl. Watzlawick u.a. 1990). Die Kommunikationsfähigkeit gilt als „Basiskompetenz aller personenbezogenen Dienstleistungen“ (vgl. Effinger 2003, S. 13). Das heißt nicht, dass Kommunikation automatisch förderlich ist. Es geht also um die Auswahl und Verknüpfung für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft förderlicher Kommunikationsstrategien, die im Folgenden herausgearbeitet werden sollen.

Der Fokus wird dabei auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher/innen gerichtet sein. Denn das enge Zusammenwirken dieser beider Parteien stellt die Grundlage dar, auf der die optimale Förderung des Kindes ermöglicht wird.

Die Bezeichnungen Erzieher/in, pädagogische Fachkraft und Professionelle werden synonym verwendet. Nur im Ausnahmefall werden die unterschiedlichen, in der Kindertagesbetreuung arbeitenden Professionen, wie Heilerziehungspfleger/in, Heilpädagoge/in, Sozialarbeiter/in und Erzieher/in explizit unterschieden.

Die Arbeit hat konzeptionellen Charakter. Sie beleuchtet den Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit von Eltern mit Professionellen im frühpädagogischen Bereich und den dafür förderlichen Kommunikationsstrategien. Der Arbeit liegt keine empirische Untersuchung zugrunde. Sie soll den Versuch darstellen, unterschiedliche Kommunikationsstrategien sinnvoll miteinander zu verknüpfen, um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal zu erleichtern und zu bereichern.

Der Titel der Arbeit „Von der Elternarbeit zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Ausgewählte Kommunikationsstrategien als Bedingungen zur Möglichkeit“ begründet sich aus der Einschätzung, dass die in den letzten Jahren vielfach betonte optimale frühkindliche Bildung nur dann vollzogen werden kann, wenn Eltern und pädagogisches Fachpersonal konstruktiv zusammenarbeiten. Eine solche Zusammenarbeit ist nur auf der Basis einer partnerschaftlichen Beziehung zu erreichen (vgl. Kruthaupt 2007). Dies wiederum wird erst dann möglich, wenn die Kommunikationsstrukturen innerhalb der

Beziehung zwischen den Verantwortlichen, also Eltern und Erzieher/innen, fruchtbar sind: „Eine Zusammenarbeit der Erziehungsträger (...) lässt sich nur durch kommunikative Strukturen, die Transparenz und Teilhabe intendieren, umsetzen.“ (Kruthaupt 2007, S. 105). Um das Konstrukt der Elternarbeit fassen zu können, wird im zweiten Kapitel der folgenden Arbeit zunächst der Begriff 'Elternarbeit' definiert. In Kapitel drei wird auf die historische Entwicklung der Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern/innen in Kindertagesstätten eingegangen. Hierbei werden die Kommunikationsstrukturen der jeweiligen Zeit zwischen den Erziehungsträgern, mit den heutzutage vorzufindenden verglichen. Im Anschluss behandelt Kapitel vier vorgegebene strukturelle Bedingungen wie beispielsweise den demographische Wandel und die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte. Es gilt auch das Verhältnis von Kindertagesstätte beziehungsweise Erziehern/innen und Eltern differenziert zu beleuchten (Kapitel fünf). Im sechsten Kapitel wird auf die Ziele, Voraussetzungen und die Umsetzung der Elternarbeit eingegangen.

Der zweite Teil der Arbeit – beginnend mit Kapitel sieben – befasst sich mit kommunikationstheoretischen Grundlagen nach Watzlawick und Schulz von Thun. In Kapitel acht werden daraus entstehende Schwierigkeiten aufgeführt. Daraus schließend und mit Rückbezug auf die Zielsetzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, sollen ausgewählte Kommunikationsstrategien zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen werden (Kapitel neun). Hierbei wird unterschieden zwischen der für die optimale Umsetzung der Strategien notwendigen Haltung, dem von den pädagogischen Fachkräften zu schaffenden Setting und konstruktiven Verhaltensweisen. Ziel der Arbeit ist es, die Begrifflichkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, mit ihren Folgen für die Umsetzung in Kindertagesstätten zu erläutern und einige Kommunikationsstrategien zu beschreiben, durch deren Anwendung, Voraussetzungen für das Erreichen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geschaffen werden.

Die Ergebnisse der Arbeit beziehen sich vorrangig auf pädagogisches Fachpersonal. Sicherlich ist der Beitrag und die Bereitschaft der Eltern, eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einzugehen, nicht zu vernachlässigen. Allerdings sind es die pädagogischen Fachkräfte, die aufgrund ihrer Qualifikation im Bereich der frühkindlichen Pädagogik, als professionell gelten. Darüber hinaus profitieren sie, neben den Kindern, am meisten von einer funktionierenden Zusammenarbeit (vgl. Prott/Hautumm 2004). Es kann

folglich erwartet werden, dass sie die Bedingungen schaffen, die das Fundament einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit bilden.

2. Begriffliche Bestimmung und Funktion von Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Um in den folgenden Kapiteln die Entwicklung und die Ziele der Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern/innen zu beschreiben, ist es notwendig festzuhalten, was unter Elternarbeit beziehungsweise der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Personal im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verstehen ist. In der Fachöffentlichkeit sorgen die unterschiedlichen Begriffe für Unstimmigkeiten, die im Folgenden erörtert werden.

Zur Definition der Elternarbeit im Allgemeinen, schreibt Dusolt (2008, S. 11): „Unter dem Begriff der 'Elternarbeit' werden (...) je nach Einrichtung die unterschiedlichsten Formen von Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern zusammengefasst“. Diller (2010) schreibt, neben der Gestaltung der Beziehungsqualität, sei die Zusammenarbeit mit den Eltern „(...) die 'zweite Säule' fachlicher Arbeit, sie ist in allen Epochen der institutionellen Geschichte der Kindertageseinrichtungen eine zentrale Aufgabe, um den Anspruch der 'Familienergänzung' umsetzen zu können“ (S. 146).

In der traditionellen Elternarbeit werden pädagogische Fachkräfte als Experten/innen gesehen, die die Aufgabe haben, den Eltern ihr Fachwissen näher zu bringen. Wie in Kapitel drei noch deutlich wird, beschränkt sich die Umsetzung der traditionellen Elternarbeit dabei, vor allem auf das Durchführen von Elternabenden und Einzelgesprächen.

Die relativ neu eingeführte Begrifflichkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entspricht einer Erweiterung des Konzepts der traditionellen Elternarbeit. Es geht dabei, um die Kooperation von Eltern und Kindertagesstätten und die Auflösung der bestehenden strukturellen Asymmetrien (vgl. Bauer/Brunner 2006). In gleichberechtigter Verantwortung soll eine lern- und entwicklungsförderliche Umgebung für Kinder geschaffen werden (vgl. Hellmann 2004). Sowohl den Eltern als auch dem pädagogischen Fachpersonal wird dabei die Rolle aktiver Experten/innen zugeschrieben (vgl. Kruthhaupt 2007): den Eltern für die spezifische Lebenswelt des individuellen Kindes,

den Erziehern/innen für viele Kinder im Kontext des sozialen Lernens in der Gruppe, mit der Basis des theoretisch fundierten Wissens aus Aus- und Weiterbildung.

Heute bedeutet Elternarbeit dementsprechend nicht mehr Forderungen an die jeweils andere Partei, also *gegenseitige* Forderungen, zu stellen, weil es keine Gegenseite gibt (oder zumindest geben soll). Um weniger den hierarchischen, belehrenden Charakter zu betonen und die Gemeinsamkeiten hervorzuheben, wird in der Regel nicht mehr von Elternarbeit, sondern von Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Personal gesprochen.

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nimmt darüber hinaus eine, das Kind integrierende Perspektive ein: „Erziehungspartnerschaft, das ist der Teil der Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen, zwischen der Familie und der Kindertagesstätte, der sich unmittelbar auf das Kind bezieht. Hier geht es darum, eine vertrauensvolle, nicht unbedingt konfliktfreie, aber auf gegenseitige Achtung und Akzeptanz fußende Zusammenarbeit in Bezug auf das Kind zu entwickeln“ (Klein 1998). In diesem Zusammenhang nennt Kruthaupt (2007) Schlagworte, wie Chancengleichheit, wechselseitige Anerkennung und demokratische Entscheidungsstrukturen.

Unterschieden werden bei der Zusammenarbeit einerseits, die Eltern unterstützende Anteile, bei denen Eltern beraten werden sowie Elternbildung in Form von Elternabenden oder Einzelgesprächen. Elternbildung und -beratung stellen Orientierungshilfen für Eltern dar, die durch die vielen unterschiedlichen Meinungen aus den Medien verunsichert sind. Darüber hinaus soll fachspezifisches Wissen vermittelt werden und eine Reflexion des eigenen Erziehungsverhaltens angeregt werden. Andererseits zählt auch die Partizipation der Eltern am alltäglichen Ablauf in der Kindertagesstätte zur Elternarbeit. Hierfür müssen die Einrichtungen Möglichkeiten schaffen. Unter Elternpartizipation „(...) ist eine weitgehend gleichberechtigte und partnerschaftliche Beziehung zwischen den Fachkräften und den Eltern zu verstehen, in der die Eltern den Part eines aktiven Mitgestalters haben“ (Peucker u.a. 2010, S. 177). Ihr kommt die Funktion zu, den Eltern einen Einblick in den Alltag ihres Kindes zu verschaffen und die Einrichtung aktiv zu unterstützen. Des Weiteren wird die Mitwirkung in Gremien der Elternvertretung zu den partizipativen Anteilen der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften gezählt.

Den partizipativen und bildenden Anteilen der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Fachpersonal kommt zudem die Funktion einer Inklusion der Eltern und Familien zu. Bildung stellt eine bedeutende Voraussetzung für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (vgl. Arnold/Lermen 2005). Die moderne Gesellschaft ist, laut Luhmann (1997), als funktional differenzierte Gesellschaft, in unterschiedliche Funktionssysteme aufgeteilt. Beispiele hierfür sind das Wirtschaftssystem, das politische System oder das Sozialisationssystem, mit Bildung und Erziehung. Letzteres schließt sowohl die Familie als auch die Institution Kindertagesstätte ein. Die Funktionssysteme sind untereinander gleichgestellt, es gibt folglich – zumindest formal – keine Machtpositionierung eines Systems über andere Systeme. Lediglich innerhalb eines Systems bilden sich Hierarchien aus (vgl. Luhmann 1997). In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es nun von großer Bedeutung, die gemeinsame Ebene auf der sich Erzieher/innen und Eltern befinden, zu betonen, um traditionelle hierarchische Tendenzen zu vermeiden. Denn, laut Prott und Hautumm (2004), müssen alle Beteiligten gleichberechtigt handeln können, um eine Partnerschaft im eigentlichen Sinne erreichen zu können.

Die Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen/innen weist eine Vermittlungsfunktion auf und soll als potentielle Unterstützung der pädagogischen Arbeit wirken. Allerdings muss hierfür die eben angesprochene Distanz zwischen Eltern und Erziehern/innen überwunden werden. Im Bereich der Bildung wird in diesem Zusammenhang großes Potential gesehen: Im Rahmen von Elternabenden beispielsweise, können externe Referenten/innen eingeladen werden und Eltern und pädagogisches Personal können gemeinsam lernen und neue Perspektiven erarbeiten.

Prott und Hautumm (2004) kritisieren, dass der Begriff der Partnerschaft einseitig vom pädagogischen Fachpersonal geprägt sei und der Wunsch nach einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit primär von dieser Seite ausgehe. In der Fachöffentlichkeit werden teilweise die Innovationen und modernen Sichtweisen des Konzepts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft betont, andererseits wird der Begriff als wenig adäquat für den professionell-beruflichen Kontext erachtet (vgl. Prott/Hautumm 2004): Eine Partnerschaft kann erst als Ergebnis einer konstruktiver Zusammenarbeit, auf einer sachlichen Basis entstehen. Partnerschaft wird mit Privatem, Intimen sowie mit Emotionen in Verbindung gebracht, was zu Konflikten und Schwierigkeiten des pädagogischen Personals führen kann, wenn Sachlichkeit und Professionalität gefordert sind.

Optimaler Weise arbeiten Familie und Kindertagesstätte aufeinander abgestimmt. Es geht um den intensiven Austausch von Informationen über Kind, Familie, Einrichtung und den dortigen Alltag (vgl. Brunner 2006, Textor/Blank 2004). Im Kern geht es bei der partnerschaftlichen Zusammenarbeit also auch und vor allem um Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen Eltern und pädagogischem Personal.

Eine für folgende Arbeit essentielle Perspektive, stellt eben diese Erweiterung um den Aspekt der Kommunikation dar. „Elternarbeit ist Kommunikation. Erfolgreiche Elternarbeit erfordert es, grundsätzliche Regeln und Ziele der Kommunikation mit Eltern festzulegen“ (Bostelmann/Fink 2003, S. 155). Die Komplexität der kommunikativen Fähigkeiten wird, durch den Anspruch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eingehen zu wollen, enorm erhöht (vgl. Neumann 2010). Folglich geht es für pädagogisches Personal darum, aufeinander zu zugehen, der jeweils anderen Seite ohne Vorbehalte zu begegnen und sich selbst, den Eltern und somit den Kindern multiple Chancen zu gewähren.

3. Historische Entwicklung der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Personal

Zur geschichtlichen Entwicklung der Elternarbeit im Bereich der Kindertagesbetreuung gibt es wenig Literatur. Parallel zur Entstehung der Institutionen zur Betreuung von Kindern und deren historischem Wandel, entwickelt sich allerdings auch die dort – mehr oder weniger – betriebene Zusammenarbeit mit Eltern. In den unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Kindertagesbetreuung und vor dem Hintergrund politischer und sozialpolitischer Geschehnisse gestaltet sich diese unterschiedlich. Aufgrund dessen kann eine Entwicklung der Zusammenarbeit von Erziehern/innen und Eltern nur in enger Anlehnung an die Entwicklung der Kindertagesbetreuung selbst erörtert werden.

3.1 Die Anfänge der Elternbildung und Kindertagesbetreuung

Die Beschäftigung mit dem Thema Erziehung und Bildung im Kindesalter begann schon Mitte des 17. Jahrhunderts. Nicht im Zusammenhang mit einer institutionellen Betreuung, sondern als Ratgeber für die mittlere und gehobene bürgerliche Schicht, veröffentlichte Johann Amos Comenius den ersten Erziehungsratgeber mit dem Titel 'Informatorium der Mutterschul' (vgl. Textor 1992).

Auch etwa hundert Jahre später waren es Erziehungsratgeber in Form von Büchern, die das, was heute in die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal

integriert ist, darstellten. Rousseau brachte 1762 im berühmten Werk 'Emile' den Eltern der gehobenen Schicht, das Kind zum ersten Mal als Subjekt näher (vgl. Aden-Grossmann 2002). Diese Erziehungsratgeber waren geprägt von einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Eltern und Pädagogen (vgl. Wiezorek 2006).

Um 1800 wurden die ersten 'Kleinkindbewahranstalten' gegründet. Dort fand Elternarbeit nur in Form von Belehrung durch die Pädagogen/innen statt. Für eine gute Erziehung hinderliche Einflüsse der Eltern, sollten von Kindern ferngehalten werden (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Den ersten Kontakt zwischen Eltern beziehungsweise Müttern und Pädagogen/innen kam zustande als Fröbel, der zuvor auch einige Erziehungsratgeber verfasst hatte, um 1840 den ersten Kindergarten gründete. Fröbel erkannte, dass die Erziehung der Menschheit mit der Erziehung der Mutter einhergehen müsse (vgl. Aden-Grossmann 2002). Vorrangiges Ziel des Kindergartens war es für Fröbel, jungen Frauen des gehobenen Mittelstands beizubringen wie richtig erzogen wird (vgl. Wiezorek 2006). Sie sollten dort, durch den Kontakt mit Kindern und das Kennenlernen des Alltags, spielerisch an ihre spätere Aufgabe als Mutter herangeführt werden. Die Kleinkindererziehung selbst rückte dabei in den Hintergrund. Elternarbeit im heutigen Sinne war im fröbelschen Kindergarten lediglich in rudimentären Formen vorzufinden: „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 (...)“ (Thiersch 2006, S. 82-83).

Um 1850 existierten im damaligen Deutschland und vorwiegend in Preußen, etwa 500-600 Einrichtungen zur Kinderbetreuung (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010). Der fröbelsche Kindergarten wurde 1851, aufgrund der angeblichen Förderung sozialistischer Werte verboten (vgl. Wörnle o.J.). Erst 1860 wurde das Verbot aufgehoben. Die voranschreitende Industrialisierung machte es notwendig, dass auch und vor allem die unteren Bevölkerungsschichten Zugang zu Betreuungsmöglichkeiten ihrer Kinder bekamen. In den sogenannten Volkskindergärten wurden die Kinder ganztägig betreut, da in der Regel beide Elternteile arbeiteten (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Anfang des 20. Jahrhunderts wurden die ersten Elternschulen und -beratungsstellen gegründet, die sich an beide Elternteile und speziell an Eltern mit Defiziten in der Erziehungspraxis richteten (vgl. Wiezorek 2006). Auch hier wurde das asymmetrische Verhältnis sichtbar, das im Kontakt zwischen Eltern und Pädagogen/innen lange Zeit die

Regel bildete: Das Ziel der Elternschulen war primär eine Wissensvermittlung, um den Bildungsstand der Arbeiter- und Mittelschicht aufzuwerten.

3.2 Kindertagesbetreuung und Elternarbeit in der Weimarer Republik

Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das 1922 in Kraft trat, wurden nicht nur die rechtlichen Grundlagen für sämtliche Maßnahmen der Jugendhilfe geschaffen (vgl. Hering/Münchmeier 2005), sondern auch für die Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen/innen (vgl. Wiezorek 2006). Allerdings galt dieses Gesetz vordergründig der Wahrung der Wächterfunktion des Staates, was sich auf die Art und Weise der Zusammenarbeit auswirkte: „Das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogisch professionell Tätigen wird über das staatliche Wächteramt von vornherein asymmetrisch strukturiert“ (Wiezorek 2006, S. 46).

In der folgenden Zeit nahm die Kindertagesbetreuung vielfältigere Formen an. Es sollte für alle Eltern die Möglichkeit geschaffen werden, ihre Kinder in einen Kindergarten zu geben. Dabei entstanden unterschiedliche (reform-)pädagogische Konzepte, wie beispielsweise die psychoanalytische und die anthroposophische Kleinkinderziehung. Das Thema Elternarbeit fand dabei meist kaum Erwähnung oder blieb beschränkt auf die Belehrung der Eltern (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Im psychoanalytisch orientierten Kindergarten, während der Weimarer Republik und nach dem 2. Weltkrieg, schloss Elternarbeit, vor allem Elternabende und die Belehrung und Beratung von Eltern in Einzelgesprächen ein. Nelly von Wolffheim entwickelte dieses Konzept, um Erziehungsfehler auszugleichen und die Beziehung und Bindung des Kindes zu den Eltern aufzuarbeiten und aufzulockern (vgl. Aden-Grossmann 2002). Die Eltern wurden dabei allerdings nur wenig einbezogen: Es wurde zwar auf deren Einstellung und Werthaltung Rücksicht genommen, bei Diskrepanzen kam es jedoch zu Schwierigkeiten (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Anders erschien die Struktur der Elternarbeit im ursprünglichen Konzept von Maria Montessori, das allerdings in Deutschland nie in dieser Form praktiziert wurde. Dabei sollte der/die Erzieher/in, in die familiäre Lebenswelt eingebettet, im Wohnhaus von Arbeiterfamilien leben. Die Eltern konnten jederzeit am Alltag ihrer Kinder teilnehmen und sollten wöchentliche Gespräche mit dem/der Erzieher/in über aktuelle Vorkommnisse und Entwicklung im Leben des Kindes führen (vgl. Aden-Grossmann 2002).

3.3 Kindertagesbetreuung und Elternarbeit zu Zeiten des Nationalsozialismus

In dieser Zeit stand schon in der frühesten Kindheit die Indoktrination des Patriotismus an oberster Stelle. Strenge körperliche, politische und geschlechtsdifferenzierte Erziehung bildeten die Tagesordnung in der institutionalisierten Kinderbetreuung (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Die Pädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus war geprägt von Widersprüchen: Trotz der zentralen Bedeutung der Familie in der nationalsozialistischen Propaganda, wurde diese innerhalb der Kindergärten nicht gefördert. Im Gegenteil: bei abweichender Werterhaltung, wurde von den Pädagogen/innen gegen die Eltern gehetzt. Auch in der späteren Kindheit und Jugend wurde in politischen Organisationen, wie der Hitlerjugend und dem Bund Deutscher Mädel, der Einfluss der Familien auf ihre Kinder unterdrückt und die frühe Unabhängigkeit der Kinder gefördert (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Thiersch (2006) beschreibt die Elternarbeit der Vorkriegsjahre dennoch als relativ weit entwickelt: Es gab Mütterabende und Feste, die für die Eltern organisiert wurden. Einzelgespräche hingegen fanden nur im Falle eines größeren Verstoßes des Kindes statt. Zu betonen ist, dass die Regeln der Zusammenarbeit von den pädagogischen Fachkräften diktiert wurden. Diese traten den Eltern gegenüber als autoritär auf und betonten ihre hierarchisch übergeordnete Position.

Während der Kriegsjahre schien die Elternarbeit nebensächlich. In Aden-Grossmanns (2002) Beschreibung finden sich – wenn überhaupt – Parallelen zur heutigen, an Projektarbeit angebundenen Elternarbeit: In den Kriegsjahren gingen die Pädagogen/innen gemeinsam mit den Kindern Metall (zur Waffenproduktion) sammeln. Die Eltern wurden im Anschluss eingeladen um zu sehen, was ihre Kinder gefunden hatten.

Nach Kriegsende und der Teilung Deutschlands in zwei politisch gegensätzliche Systeme, entwickelte sich auch die Arbeit in Kindertagesstätten und somit die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal in Ost und West gravierend unterschiedlich.

3.4 Institutionalisierte Kindererziehung und Elternarbeit in der DDR

Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in der frühen DDR – genau wie in Westdeutschland – wurde maßgeblich geprägt, durch die gesellschaftliche Situation nach dem Krieg (vgl. Konrad 2004): Städte waren zerstört und mussten wiederaufgebaut werden. Gleichzeitig befand sich ein großer Teil der männlichen Bevölkerung in

Kriegsgefangenschaft. Es herrschte folglich ein Arbeitskräftemangel. Frauen mussten arbeiten gehen um den Lebensunterhalt für die Familie zu bestreiten.

In der Folge entwickelte sich in der DDR die Gleichberechtigung von Mann und Frau – zumindest im Bereich Erwerbsarbeit – zunehmend. Im Gegensatz zu Westdeutschland, bildete die Erwerbstätigkeit beider Elternteile beziehungsweise der Mutter die Regel. Die Planwirtschaft in der DDR hatte das Ziel der Vollbeschäftigung. Um dies zu erreichen, sollten Betreuungsplätze für alle Kinder geschaffen werden. Mitte der 1980er Jahre war dieses Ziel erreicht (vgl. Aden-Grossmann 2002).

In der DDR wurde der Kindergarten in das Schul- und somit das Bildungssystem integriert (vgl. Aden-Grossmann 2002). Es könnte interpretiert werden, dass der Kindertagesbetreuung in der DDR ein höherer Stellenwert zugeschrieben wurde als in der BRD – damals und auch heutzutage. Das Ziel des Elementarbereichs war die „(...) Erziehung des Kindes zu einer 'sozialistischen Persönlichkeit' (...)“ (Bundesregierung 2009). Schon früh gab es deshalb in der DDR zentrale Bildungsprogramme (vgl. Aden-Grossmann 2002), die der sozialistischen Staatsgewalt großen Einfluss auf die frühe politische Sozialisation der Kinder gewährten.

Unter Elternarbeit verstanden Erzieher/innen in der DDR „(...) eine Informationspflicht und Aufklärungspflicht den Eltern gegenüber und die damit verbundene Aufgabe, Eltern für ihre Erziehungsaufgabe vorzubereiten und als "Fachfrau" Hilfestellung anzubieten“ (Blank-Mathieu 1998). Aus heutiger Sicht war das pädagogischen Personal hierarchisch über den Eltern positioniert. Dennoch gestaltete sich die Beziehung zueinander gut. Eltern und Erzieher/innen hatten ein vertrautes und achtungsvolles Verhältnis. Trotz dieser Vertrauensbasis galt besonderes Augenmerk der Erzieher/innen, den Eltern, die im Verdacht standen, dem Regime kritisch gegenüberzustehen (vgl. Konrad 2004). Diese Kontrollfunktion behielt der Staat bis zur Wende bei.

Die gebräuchlichen Formen der Elternarbeit in der DDR waren, laut Aden-Grossmann (2002), ähnlich wie in Westdeutschland, Elternabende und Einzelgespräche sowie die Beteiligung der Eltern innerhalb des Elternaktives, das mit dem Elternbeirat im Westen zu vergleichen ist. Die Partizipation am Alltag der Kinder in der Kindertagesstätte stellte sich ähnlich dar, wie in den Kinderläden der 68er Generation in Westdeutschland: die Eltern begleiteten Ausflüge, halfen bei der Organisation von Festen und unterstützten das pädagogische Personal, bei Reparaturarbeiten oder ähnlichem.

Anders als in Westdeutschland, führten Erzieher/innen in der DDR regelmäßige Hausbesuche bei den Familien durch (vgl. Aden-Grossmann 2002). Rückblickend war dies, höchstwahrscheinlich Teil des kontrollierenden Auftrags durch den Staat. Die Wirkung, die die Besuche auf das Erziehungsverhalten der Eltern und die Kenntnisse des pädagogischen Personals über die individuelle Lebenssituation des Kindes hatten, werden heutzutage allerdings, wieder als förderlich und wünschenswert gesehen (vgl. Textor o.J.).

Bezüglich elterlicher Mitbestimmung, hinkte das elementarpädagogische Konzept der DDR jedoch stark hinterher: Eltern hatten aufgrund der autoritären Haltung der politisch Verantwortlichen, kaum Mitspracherecht bezüglich der Angebote für ihre Kinder. Sie wurden nicht an der Entwicklung der Konzeption oder der Zielsetzung der Einrichtungen beteiligt (vgl. Sturzbecher/Bredow 1998). Die Haltung, die sich daraus folgend bei Eltern entwickelte, ist noch lange zu erkennen: Bei einer vergleichenden Befragung in neuen und alten Bundesländern im Jahre 1998 wurde festgestellt, dass in Brandenburg nur 5% der Eltern, die elterliche Mitbestimmung in der Kindertagesbetreuung als wichtig empfinden (vgl. Sturzbecher/Bredow/Großmann 1998). Vergleichszahlen für die alten Bundesländer liegen leider nicht vor.

3.5 Institutionalisierte Kindererziehung und Elternarbeit in der BRD zwischen 1945 und 1990

In Westdeutschland wurde die Kindertagesbetreuung, im Gegensatz zur DDR, weiterhin dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Nach Kriegsende wurde an die Strukturen der Weimarer Zeit angeknüpft: Bis Ende der 1960er Jahre, gab es in der Elementarpädagogik ähnliche Entwicklungen und Strömungen, wie zu Zeiten der Weimarer Republik (vgl. Aden-Grossmann 2002). Dementsprechend veränderte sich auch der Kontakt und Austausch zwischen Eltern und Pädagogen/innen kaum. Weiterhin wurden die Erziehung durch die Mutter über die institutionalisierte Erziehung gestellt. Dennoch wurde der Kindergartenbesuch, nach und nach, für Kinder aller Schichten zum normalen Bestandteil der Bildungsbiografie (vgl. Konrad 2004).

Bis in die 1970er Jahre stellte sich die Elternarbeit, als überwiegend autoritär-hierarchisch dar (vgl. Cloos/Karner 2010). Laut Aden-Grossmann (2002), veränderte sich die Kindertagesbetreuung erst Anfang der 1970er Jahre zumindest teilweise: Ausgehend von der Studentenbewegung und den damit verbundenen Protesten sowie vor dem Hintergrund der fortschreitenden Emanzipationsbewegung, begründete sich ein

alternatives Bildungsbürgertum. Viele Eltern wollten mehr Einfluss auf die institutionalisierte Erziehung ihrer Kinder haben, schlossen sich zusammen und gründeten die ersten Kinderläden. Die antiautoritären Konzepte, nach denen gearbeitet wurde, waren, vor allem auf die Selbstbestimmung und Selbstregulierung der Kinder bedacht. Die aktive Mitarbeit der Eltern war auch in vielen anderen Bereichen – wie beispielsweise Renovierung, Reinigung, Einkäufe, Kochen, Finanzen oder Selbstbildung – erforderlich. Die Konzeption sollte basisdemokratisch, in Abstimmung zwischen pädagogischem Fachpersonal und allen Vätern und Müttern entwickelt werden. Dazu schreibt Thiersch (2006, S. 84): „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“.

Die Arbeit in Kinderläden basiert bis heute auf anderen Bedingungen als die in, von den Kommunen und freien Trägern getragenen Kindertagesstätten. Beispielsweise wird die Einrichtung häufig kollektiv und nicht von einer Einzelperson geleitet. Deshalb unterscheidet sich in der Regel, auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal stark. Durch den selbstorganisierten Charakter sind Eltern verpflichtet, mehr Präsenz zu zeigen. Sie müssen sich im Vorfeld mit den zu übernehmenden Aufgaben auseinandersetzen und einschätzen, ob sie diese leisten können und wollen. Für die dort tätigen Professionellen bedeutet es, mit den Eltern in verstärkten Austausch – nicht nur über die Entwicklung des Kindes – zu treten und diese an pädagogischen Entscheidungen teilhaben zu lassen. Dieses erste Umdenken bewirkte einen langfristigen Wandel innerhalb der frühkindlichen Pädagogik (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Interessant scheint, dass die, in der theoretischen Sprachwissenschaft verortete pragmatisch-kommunikative Wende in den 1960er und 1970er Jahren und die Anfänge einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in die gleiche Zeit fallen. Erklärung hierfür ist sicherlich primär, die gestiegene gesellschaftliche Aufmerksamkeit für und die Loslösung von engen Traditionen, während und nach der 68er Revolution. Schulz von Thun (1991) nennt dies treffend 'innere Demokratisierung'. Doch auch die vermehrte Aufmerksamkeit bezüglich der gemeinsamen Kommunikation könnte den intensiveren Austausch zwischen Eltern und Pädagogen/innen begründen.

In den 1980 Jahren gab es kaum nennenswerte Weiterentwicklungen bezüglich der Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen/innen in der Elementarpädagogik. Die

frühkindliche Bildung und Erziehung war in zwei Bereiche einzuteilen: die Arbeit in den Kinderläden einerseits, andererseits die herkömmliche Kindertagesbetreuung in Kindertagesstätten, die sich vorerst nur geringfügig gegenseitig beeinflussten.

3.6 Kindertagesbetreuung und Elternarbeit seit 1990

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands im Jahre 1990, wurden die Erziehungspläne, aus der DDR außer Kraft gesetzt (vgl. Aden-Grossmann 2002). Die pädagogische Arbeit in den neuen Bundesländern wurde schlicht, an westdeutsche Maßstäbe und Vorstellungen angepasst. Faktisch stellt dies keine Wiedervereinigung, sondern eben eine *Anpassung* dar, was keine optimale Lösung darstellt und nicht im Sinne der Mehrheit Bürger/innen sein kann. Dies wird am Beispiel der Kinderbetreuung besonders deutlich. Denn in den letzten Jahren ist nun – entgegen der Entwicklung im Anschluss an die Wende – eine Rückentwicklung, hin zur Ganztagsbetreuung und dem Ausbau von Kitaplätzen auch für unter drei Jährige zu erkennen, wie es in der DDR die Regel bildete.

In den 1980er und 1990er Jahren galt die Zusammenarbeit mit Eltern als wichtig. Anderen Themen wie dem Qualitätsmanagement und der Bildung wurde in dieser Zeit allerdings mehr Aufmerksamkeit gewidmet (Cloos/Karner 2010). In den letzten Jahren gibt es nun wieder mehr Aufmerksamkeit für neuere Konzepte und Bildungsprogramme wie beispielsweise die Reggio-Pädagogik, oder die Early Excellence Centres. Des Weiteren werden vermehrt Elternbildungskurse angeboten. Zeitweise war sogar im Gespräch, alle Eltern zu einem sogenannten 'Elternführerschein' zu verpflichten (vgl. Märklender 2007).

3.7 Zusammenfassende Diskussion der historischen Entwicklung der Elternarbeit

Die ersten Kontakte zwischen Eltern und Pädagogen/innen beschränkten sich auf die Belehrung der Eltern durch die Pädagogen/innen. Die praktischen Erfahrungen der Eltern bezüglich der Kindererziehung, wurden nicht wertgeschätzt.

Erst Fröbel erkannte die große Bedeutung des anwendungsorientierten Wissens der Mütter für die Erziehung von Kindern. Der Fokus der fröbelschen Pädagogik lag daher allerdings fast ausschließlich auf (zukünftigen) Müttern und nicht auf dem Kind selbst. Zusammenarbeit und Kommunikation in Bezug auf die Förderung der Entwicklung des Kindes fand nicht statt. Während der Industrialisierung nach 1860 wurde, die familiäre

Erziehung fast vollkommen durch die Volkskindergärten ersetzt, was eine Zusammenarbeit mit den Eltern, aus Sicht der damaligen Pädagogen/innen, irrelevant machte.

Auch in den Elternschulen Anfang des 20. Jahrhunderts, stellte es sich ähnlich dar, wie zu Fröbels Zeiten: Die Elternschulen dienten nicht der Zusammenarbeit oder gar einer Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagogen/innen. Sie beschäftigten sich ausschließlich mit der asymmetrischen Wissensvermittlung durch die Pädagogen/innen.

Im psychoanalytisch orientierten Kindergarten während der Weimarer Zeit, kam es zwar zu einer Zusammenarbeit, dennoch würde dieses Konzept, mit seiner Defizitorientierung bezüglich der Eltern, heute innerhalb der Elternschaft und der Gesellschaft wohl auf wenig Akzeptanz stoßen.

Im Unterschied dazu – und auch zur heutigen Pädagogik –, dachte Maria Montessori sehr viel inklusiver. Insbesondere die Perspektive aus der heraus gearbeitet wurde, war eine andere: nicht die Eltern brachten ihre Kinder in ein fremdes Umfeld, sondern der/die Erzieher/in begab sich, in den ihm/ihr zunächst unbekannten Kontext der Familien. Die Elternarbeit bei Maria Montessori unterschied sich stark, von den bisher existierenden Formen der Elternarbeit. Dies spricht für eine moderne, die familiäre Lebenswelt wertschätzende und akzeptierende Haltung, auf deren Basis die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen/innen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sehr nahe kommt.

Zu Zeiten des Nationalsozialismus fand, zumindest in den Vorkriegsjahren Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen statt. Diese war allerdings wieder geprägt, durch ein hierarchisches Verhältnis zwischen Eltern und Pädagogen/innen: die Eltern hatten beispielsweise kein Mitspracherecht bezüglich der Erziehungsziele. Offenheit, Austausch und Abstimmung oder eine unterschiedliche Lebensführung wertschätzende Haltung waren im Nationalsozialismus utopische Vorstellungen.

Die Elternarbeit in der DDR zeigt sich aus heutiger Sicht ambivalent, da sich autoritäre und kontrollierende Elemente mit modernen Ansätzen, wie beispielsweise den Bildungsplänen oder Hausbesuchen mischten. Die Aktivierung und Partizipation der Eltern an der Arbeit in Kindertagesstätten erscheint gelungen. Aufgrund der starken politischen Steuerung jedoch, ist die Elternarbeit in der DDR nicht zu vergleichen mit heutigen Ansprüchen an die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Fachpersonal.

Die Elternarbeit in Westdeutschland machte indes weniger Fortschritte. Erst Anfang der 1970er Jahre, als die ersten Kinderläden gegründet wurden, veränderte sie sich teilweise.

Allerdings hatte dies nur wenig Einfluss auf Regelkindergärten, wo sich Elternarbeit traditionell primär auf die Durchführung von Elternabenden und Tür- und Angelgespräche bezog. In den Kinderläden hingegen, wurde das, was heute als Erziehungspartnerschaft gilt, schon damals praktiziert: Partizipation der Eltern am Alltag der Kinder, Mitbestimmung bezüglich der Erziehungsziele, Offenheit und Transparenz. All dies wäre ohne intensive Kommunikation nicht möglich gewesen.

Nach der Wiedervereinigung im Jahre 1990 wurde die Arbeit in Kindertagesstätten und somit auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften zunächst, nach dem westdeutschen Modell weitergeführt. Lässt man den mangelnden Einfluss der Elternschaft auf die Konzepte der pädagogischen Arbeit in der DDR und deren allzu starken Ausrichtung auf politische Erziehung und Gehorsam außen vor, so ist es doch bedauerlich, dass die Politik von und um Helmut Kohl, Anfang der 1990er Jahre unreflektiert, sämtliche Unterschiede in der ehemaligen DDR, an die Verhältnisse in den alten Bundesländern anzugleichen versuchte. Anstatt dessen hätte man konstruktiv mit den großen Herausforderungen umgehen, sich die positiven Anteile der jeweiligen Systeme herausgreifen können, um diese in eine neue gesamtdeutsche Verfassung einzuarbeiten. Vermutlich hätte dies nicht nur die Zufriedenheit der Bevölkerung in alten und neuen Bundesländern gleichermaßen erhöht, sondern auch die Entwicklung der Elementarpädagogik bereichert.

Erst in den letzten zehn Jahren – ausgehend von den internationalen Vergleichsstudien bezüglich der Bildungsqualität von Schulen –, ist ein neuer Trend, hin zu intensiverem Austausch und Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, beispielsweise in regelmäßigen Entwicklungsgesprächen erkennbar.

Zusammenfassend scheint die Elternarbeit, eine belastende und unbeliebte Zusatzarbeit darzustellen. „Elternarbeit war häufig nicht viel mehr als die verordnete Unterrichtung der Eltern über den Stand der Dinge“ (Bauer/Brunner 2006, S. 9). Dies reicht vor dem heutigen komplexen Hintergrund nicht mehr aus. Die fachliche Öffentlichkeit ist sensibilisiert für die Bedeutung von schlüssigen pädagogischen Konzepten und schenkt der Zusammenarbeit mit Eltern sowie, damit zusammenhängend, der Gesprächsführung mit Eltern (vgl. Beier 2010) größere Aufmerksamkeit. Im Zuge dessen werden auch die, schon oben erwähnten Fort- und Weiterbildungsbedarfe von pädagogischen Fachkräften formuliert und an vielen Stellen umgesetzt.

Es zeigt sich außerdem, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nicht erst ein Produkt der letzten Jahre ist, sondern vielmehr eine fachlich-theoretische Weiterentwicklung der Pädagogik der 68er Generation. Es macht den Eindruck, dass diese, vor allem unter der Perspektive der gemeinsamen Kommunikation, die Basis für die heutige Entwicklung und Sensibilisierung für das Thema Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften bildet. Feststeht, dass das Thema Elternarbeit in den letzten Jahrzehnten von fortwährender Aktualität in der elementarpädagogisch wissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskussion ist (vgl. Diller 2010).

Abschließend ist zu sagen, dass sich im letzten Jahrhundert nicht nur das Bewusstsein über die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften geändert hat. Es haben sich auch deren Formen sowie das generelle Verständnis über Elternarbeit gewandelt. Rauschenbach und Borrmann (2010) sprechen von einer „(...) Neujustierung des Zusammenspiels von Familien-Kindheit und Kita-Kindheit, von privater und öffentlicher Verantwortung (...)“ (S. 16).

4. Allgemeine Situationsanalyse der Beteiligten

In der Gegenwart angekommen stellen sich der Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern/innen multiple gesellschaftliche und strukturelle Gegebenheiten entgegen (vgl. Beber 2008). Generell ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Beteiligten an einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zumindest eine Sache gemeinsam haben: Die aktuelle gesellschaftliche Situation mit ihrem vielfältigen globalen und demographischen Wandel trägt zu deren Verunsicherung bezüglich optimaler Erziehung bei (vgl. Adolph 2001, Wolff 2008). Die Veränderungen vollziehen sich unter anderem ausgehend von neuen Kommunikationstechniken wie dem Internet und in den Bereichen der Arbeitswelt, wie später noch gezeigt wird. Der Wandel hat enorme Auswirkungen auf die Generationenverhältnisse, was primär Familien betrifft. Außerdem führen die Veränderungen zur Entwicklung neuer Geschlechterbilder und haben Auswirkungen auf die Ausbildung von neuen, individuellen Konzepten von Identität (vgl. BMFSFJ 2005). Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hat in diesem Kontext das Potential, Eltern und pädagogischen Fachkräften den Rahmen zum Austausch zu bieten.

Der demografische Wandel ist zudem Ursache für eine weitere, weitreichende Veränderungen im Sektor der Kindertagesbetreuung: dem Anstieg der Zahl, der zu betreuenden Kinder. „Insbesondere bei Kindern unter drei Jahren führt der angestrebte Ausbau an Kindertagesbetreuung in den alten Bundesländern trotz sinkender

Kinderzahlen zu einem deutlichen Anstieg der Zahl betreuter Kinder“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009, S. 4).

Der Wandel der Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft betrifft mittlerweile auch Institutionen wie die der Kindertagesbetreuung, die sich als Folge daraus, mehr und mehr als Bildungsinstitutionen sehen (vgl. Pietsch u.a, 2010). Seit 1970 sind diese offiziell als dem Bildungsbereich zugehörig anerkannt (vgl. Aden-Grossmann 2002). „Zwar ist heute deutlich geworden, daß ein spezifisches Funktionstraining im frühen Kindesalter nicht angemessen ist, aber dennoch wirkt sich die Erwartung von Eltern und Schule auf den Kindergarten aus, was den Leistungsdruck aus der Schule schon in den Kindergarten vorverlegt“ (Aden-Grossmann 2002, S. 184). Dadurch und durch die damit in Zusammenhang stehenden Bildungsreformen innerhalb der Kindertagesbetreuung, entstehen neue Perspektiven, Herausforderungen und Belastungen für das dort tätige Personal (vgl. Beber 2008).

4.1 Situation der pädagogischen Fachkräfte

Erzieher/innen bekommen von der Gesellschaft keine hohe Anerkennung. Darüber hinaus wird der Beruf des/der Erziehers/in am unteren Ende der Hierarchie der helfenden Professionen eingeordnet (vgl. Prott/Hautumm 2004). Diese beiden Faktoren führen zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines stabilen, auf die eigene Professionalität bezogenen Selbstwertgefühls. Unter diesen Voraussetzungen wiederum ist eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern nicht einfach, weil pädagogisches Personal in vielen Situationen unterbewusst, um deren Anerkennung und Wertschätzung kämpft. Eine weitere Schwierigkeit im Beruf der Erzieher/in stellt das, im Kontext der Sozialen Arbeit häufig thematisierte, Doppel- oder Tripelmandat dar. Darunter ist die Position der Professionellen zu verstehen, die die eigenen Ziele mit den unterschiedlichen Aufträgen und Zielen der Klient/innen einerseits und des Trägers andererseits vereinbaren müssen (vgl. Staub-Bernasconi 2007). Auch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten sehen sich oft mit gegensätzlichen Erwartungen konfrontiert. Allerdings könnte im Kontext der Kindertagesbetreuung gar von einem Vierfachmandat gesprochen werden: Pädagogisches Personal muss den Auftrag des Trägers und den eigenen Auftrag erfüllen. Hinzu kommt, dass sich der Auftrag der 'Klienten/innen' nochmals splittet und zwar in den, der Eltern und den, des einzelnen Kindes. Kennt man die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die das Tripelmandat in der Sozialen Arbeit nach sich zieht, so ist naheliegend, dass sich ein vierfacher Auftrag eine weitere Stufe komplexer darstellt.

Denn so müssen beispielsweise vier verschiedene Perspektiven auf ein Erziehungsziel hin abgestimmt werden.

Wie in anderen sozialen (und wirtschaftlichen) Bereichen, stellt auch in der Kindertagesbetreuung, das Personal einen entscheidenden Qualitätsfaktor dar (vgl. Aden-Grossmann 2002, Möhring-Hesse 2008, Peucker u.a. 2010). Um diesen zu sichern, müssen unterschiedliche Aspekte beachtet werden: Es gilt erstens, die Ausbildungsqualität weiterhin aufzuwerten und zweitens, den Fachkräftemangel in den Griff zu bekommen. Zudem müssen Fort- und Weiterbildungsbestrebungen vorangetrieben werden. Und die einzelnen Einrichtungen müssen ihrer Arbeit ein deutlicheres Profil geben.

4.1.1 Ausbildung von Erziehern/innen

Die Ausbildung zum/zur Erzieher/in steht in Deutschland schon seit Jahren im Zentrum der professionsinternen und sozialpolitischen Diskussion. Bemängelt wurden lange Zeit, die, vom Bundesland abhängigen, unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, die Inhalte und Dauer der Ausbildung. Es gab zwar schon seit 1982 eine Rahmenordnung für die Ausbildung zum/r Erzieher/in (vgl. Aden-Grossmann 2002), diese stellte allerdings, eher eine Formalität dar. Ein erster Schritt zumindest in Richtung nationaler – nicht internationaler – Vergleichbarkeit ist erst mit der Reform der Ausbildungsgänge, im Jahre 2000 geschehen: Es gibt nun bundesländerübergreifende Mindestanforderungen, wie den mittleren Schulabschluss sowie eine Gesamtstundenzahl von 3600 Ausbildungsstunden, inklusive 1200 Stunden Praktikum, in unterschiedlichen Berufsfeldern (vgl. Aden-Grossmann 2002). Doch auch diese Standards werden von einigen Seiten noch als zu kurz gegriffen empfunden: Der Mittlere Schulabschluss als Qualifikations-Voraussetzungen ist für bestimmte Bereiche der Arbeit von Erzieher/-innen keine ausreichende Basis, um anspruchsvolle Erwartungen zu erfüllen. Deshalb ist in einigen Bundesländern, unter anderem in Berlin, eine Fachhochschulreife Zugangsvoraussetzung (vgl. Balluseck 2004). Denn ohne eine adäquate Basis der Schüler, an Wissen und Kompetenzen im Bereich Lernen und Praxistransfer, ist es auch den Fachschulen nicht möglich, erfolgreich auf das Berufsleben vorzubereiten. Viele der Absolventen/innen fühlen sich im späteren beruflichen Alltag dementsprechend überfordert. Laut einer Studie der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) und der Deutschen Angestellten-Krankenkasse (DAK), zum Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung im Beruf der Erzieher/-innen, geben 94,6% der Befragten an, dass es in ihrer Arbeit Dinge gäbe, die zu

kompliziert wären (vgl. Berger u.a. 2000). Die umfangreichen Aufgaben der Erzieher/-innen sind unter den gegebenen Bedingungen dennoch kaum zu bewältigen. Zum Fachwissen eines/einer Erziehers/in gehören multiple Kenntnissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen. Kenntnisse über Beobachtungsmethoden und deren Durchführung, Fachwissen der Entwicklungspsychologie und der Erwachsenenbildung sind nur einige Beispiele. Hinzu kommen Konfliktlösungsfähigkeiten und kommunikative Kompetenzen wie Techniken der Gesprächsführung und Beratung sowie die Fähigkeit zu einer sensiblen und empathischen Haltung (vgl. Textor 1997).

In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und durch die verstärkte Berichterstattung der Medien auch die, der Institutionen auf das Thema Kinderschutz gelenkt worden (vgl. Kinderschutz-Zentren 2007). Erzieher/innen haben nun – neben anderen Berufsgruppen – verstärkt den Auftrag, das Wächteramt des Staates auszuführen. Sie werden allerdings von Staat, Kommunen und Trägern weitgehend, mit der Verantwortung in diesem heiklen Bereich alleine gelassen. Hinzu kommt die Beschäftigung mit den neuen Bildungsplänen und die Erarbeitung pädagogischer Konzepte für die Einrichtung. Wohlgemerkt findet all dies, während der üblichen Betreuungszeiten statt; zusätzliche bezahlte Stunden für Vor- und Nachbereitung gibt es kaum. Ein weiterer Aspekt, der die Anforderungen an die Erzieher/innen erhöht, ist das (neue) Bewusstsein über die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und die daraus folgende Intensivierung dieser (vgl. Peucker u.a. 2010). Auslöser für das neue Anforderungsprofil ist des Weiteren die Diskussion um die Wichtigkeit von Erziehung und Bildung für die Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren (vgl. Köster/Steinebach 2006). Der Auftrag, der Erzieher/innen dabei zukommt, ist, laut Dippelhofer-Stiem (2003), ohne eine gute Ausbildung und die Entwicklung eines eigenen Professionalitätsverständnisses kaum zu erfüllen. Bislang stellt der Beruf des/r Erziehers/in lediglich eine 'Semiprofession' (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003) dar, die sich der Ergebnisse der Erziehungswissenschaft und anderer Professionen bedient. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet sich zu professionalisieren, ihr Wissen zu systematisieren und ihre persönlichen Wertvorstellungen, Normen, Kompetenzen und Zielsetzungen innerhalb der Berufsgruppe der Erzieher/innen abzugleichen (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003). Prott und Hautumm (2004) führen einen weiteren wichtigen Aspekt ein, der die Professionalität von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ausmacht: die Kompetenz zur Zusammenarbeit und zur gemeinsamen Weiterentwicklung. Die Basis hierfür sollte während der Ausbildung geschaffen werden.

Vor dem Hintergrund von internationalen Vergleichsstudien wird deutlich, dass das bisherige Ausbildungsniveau für den Erzieher/innenberuf allerdings strukturell verändert werden muss, da es den neuen Anforderungen nicht gerecht werden kann (Kösler/Steinebach 2006, Fried u.a. 2003). Von vielen Stellen wird eine Akademisierung gefordert, von anderen wird diese abgelehnt. Eine Aufwertung der Ausbildung auf Hochschuleniveau, wie es in den meisten anderen EU-Staaten die Regel ist (vgl. Oberhuemer/Schreyer/Neumann 2009), könnte das Ansehen des Berufs innerhalb der Gesellschaft verbessern. Zudem würde durch eine Akademisierung die berufliche Flexibilität deutscher Erzieher/innen – bezogen auf das Gebiet der EU – unterstützt. Allerdings sind bezüglich des Themas Zusammenarbeit mit Eltern, auch in den Bachelorstudiengängen noch Verbesserungen zum Beispiel hinsichtlich der Methodenvielfalt und der Anwendungsorientierung notwendig (vgl. Pietsch u.a. 2010). Durch die Akademisierung stellen sich zusätzlich neue Fragen: wie sollen höher qualifizierte Stellen finanziert werden und wie wird mit den staatlich anerkannten Erzieher/innen mit Fachschulausbildung verfahren? Welche Aufgaben bleiben für sie, wie wird eine unterschiedliche Entlohnung gerechtfertigt und welche Chancen zu deren Weiterqualifikation bietet der Staat?

Ein Modell, das von vielen Seiten Unterstützung erfahren könnte, ist der Mittelweg zwischen Akademisierung und (fach-)schulischer Ausbildung: Erzieher/innen werden weiterhin an Fachschulen beziehungsweise Fachakademien ausgebildet. Lediglich Pädagogen/innen, die eine Leitungsposition oder eine Spezialisierung anstreben, qualifizieren sich – nach einigen Jahren beruflicher Praxis – an Fachhochschulen mit einem Bachelor- oder Masterstudiengang.

Eine Lösung dieser Uneinigkeit ist momentan noch nicht in Sicht (vgl. Peucker u.a. 2010) – was in jedem Fall erforderlich ist, ist eine Erweiterung des fachlichen Anspruchs in vielen Bereichen und besser begleitete Praxisanteile, während der Ausbildung. Dies gilt sowohl für die Ausbildung an Fachschulen als auch für den akademischen Bildungsweg. Darüber hinaus würde ein weniger verschultes System und eine bessere Betreuung den Auszubildenden ermöglichen, mehr Zeit in angeleitete Selbstreflexion und die persönlich individuelle Beschäftigung mit den Ausbildungsinhalten zu investieren (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003).

Die Erzieher/innen selbst formulieren ihre Unzufriedenheit innerhalb des beschriebenen Ausbildungskontexts (vgl. Aden-Grossmann 2002), vor allem bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Dieser sollte einen höheren Stellenwert im Curriculum erlangen und

dort verpflichtend verankert werden (vgl. Pietsch u.a. 2010, Dusolt 2008). Denn hier fühlen sich Erzieher/innen unsicher und schlecht auf die Praxis vorbereitet (vgl. Mundt u.a. 1980). Große Schwierigkeiten haben Erzieher/innen auch beim Transfer des theoretischen, während der Ausbildung erlangten Wissens in die berufliche Praxis (vgl. Fried u.a. 2003). Zudem fehlt den Erzieher/innen, während der Ausbildung und insbesondere im späteren beruflichen Alltag, Unterstützung in der Schulung und bei der Erweiterung ihrer kommunikativer Kompetenzen (vgl. Textor/Blank 2004). Während der Ausbildung ist es notwendig – verbunden mit verstärkter Selbsterfahrung und angeleiteter Selbstreflexion – Gesprächsführungstechniken zu schulen (Pietsch u.a. 2010) und Strategien des Konfliktmanagements aufzuzeigen (vgl. Kruthaupt/Lüllmann 2007).

4.1.2 Fachkräftemangel in Kindertagesstätten

Der Fachkräftemangel, der, laut Bundesregierung (2009a), vor allem in Sozialberufen vorzufinden ist, ist die Folge des schnellen Ausbaus der Kindertagesbetreuung und der steigenden Anforderungen an das Personal (vgl. Sasse 2009). Des Weiteren führen die niedrige Entlohnung (vgl. WiFF 2011) und die mangelnden Aufstiegschancen innerhalb des Berufsfelds (vgl. Löw 2006) zu dem Mangel an qualifizierten Kräften.

Im Bereich der Kindertagesbetreuung ist es notwendig, den Fachkräftemangel in den Griff zu bekommen, um so den vorgeschriebenen Personalschlüssel einzuhalten. Denn „eine ausreichende Personalstärke ist eine entscheidende Voraussetzung für eine angemessene Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Peucker u.a. 2010, S. 85). Besagter Personalschlüssel wird, allerdings vor allem in den Randzeiten der Betreuung, also den Bring- und Abholzeiten unterschritten (vgl. Peucker u.a. 2010). Insbesondere dann wäre es für die Zusammenarbeit mit Eltern von großer Bedeutung, dass genügend Ansprechpartner/-innen vor Ort sind, um ausreichend Zeit für alle Eltern zu haben und ihnen vom Tag erzählen zu können.

Die niedrige finanzielle Entlohnung ist nicht angemessen, an die Dauer der Ausbildung und die große Verantwortung im beruflichen Alltag. Dies trägt, unter anderem zu der mangelnden Attraktivität des Berufs für Männer bei (vgl. Wulf-Schnabel 2011). Diese fehlen jedoch, im gesamten sozialen Bereich, vor allem aber für Kinder im Elementarbereich als Identifikationspersonen und Rollenvorbilder (vgl. Textor o.J.).

Eine Ökonomisierung des Berufsfeldes, wäre eine Möglichkeit, die Attraktivität des Berufs für gut qualifizierte Frauen und Männer aufzuwerten und könnte so zur Lösung des Problems des Fachkräftemangels beitragen. Dem käme auch eine Erweiterung der

beruflichen Perspektiven, sprich der Aufstiegschancen innerhalb der Profession für Erzieher/innen entgegen.

4.1.3 Profilierung der Einrichtungen

Ein weiterer Aspekt zur Aufwertung des Berufs und somit zur Situation der pädagogischen Fachkräfte, stellt die Profilierung der einzelnen Einrichtungen dar. Es ist allerdings anzumerken, dass unliebsame Veränderungen in der Organisation und vor allem in der Finanzierung des sozialen Bereichs zu dieser Maßnahme geführt haben. Die Kindertagesstätten müssen sich am sogenannten Quasi-Markt behaupten und ihre Vorzüge vor anderen Einrichtungen, insbesondere vor den Kostenträgern unter Beweis stellen (vgl. Wulf-Schnabel 2011).

Doch gibt es auch positive Effekte, vor allem in Hinblick auf die Situation von pädagogischen Fachkräften: Eine zunehmende Profilierung der Einrichtungen führt zu spezifischen Stellenanforderungen und -ausschreibungen, die nicht nur dem allgemeinen Fachjargon entsprechen. Man trifft immer häufiger auf Stellenausschreibungen, die eine besondere Zusatzqualifikation, wie beispielsweise eine Mediationsausbildung oder die Qualifikation zum/r Integrationserzieher/in erfordern. Dies wiederum lässt eine angemessene finanzielle Wertschätzung erwarten und stellt für das Personal Anreize zur Fort- und Weiterbildung, also der individuellen Profilierung als Fachkraft dar. Darüber hinaus macht ein klares Profil die Einrichtungen für Eltern attraktiver. Die zunehmende Profilierung hat zur Folge, dass innerhalb einer Einrichtung, Angehörige unterschiedlicher sozialer Professionen tätig sind. Diese wenden verschiedenartige Methoden an und haben unterschiedliche Perspektiven auf die Kinder und Familien. Deshalb ist die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams häufig noch eine Herausforderung für Team und Einrichtungsleitung. Langfristig wird der Bereich allerdings durch die ganzheitliche Bildung und Betreuung der Kinder durch unterschiedliche Professionen mit ihren jeweils individuellen Perspektiven und Impulsen profitieren (vgl. Roth 2009).

4.1.4 Fort- und Weiterbildungsbedarf

Zusammenfassend ergibt sich „(...) für das Berufsfeld Kindergarten ein komplexes berufspraktisches Anforderungsprofil, das ohne Fortbildungsbegleitung nicht möglich ist“ (Adolph 2001). Im Zeitalter des lebenslangen Lernens, noch dazu mit dem Anspruch, selbst eine Bildungseinrichtung zu sein, scheint dies allerdings naheliegend. „Fort-Bildung soll die Erzieherinnen unterstützen über das Gewohnte hinauszugehen, in

ihr bisheriges Denken und Handeln neues Wissen zu integrieren als Grundlage der Erweiterung des bisherigen Verhaltensrepertoires“ (Krieg/Krieg 2004, S. 15).

Diese Ergebnisse mögen ein Grund für die hohe Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildung (vgl. Peucker u.a. 2010) im Sektor der Kindertagesbetreuung sein. Wie bereits erwähnt, erwachsen aus der zunehmenden Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen neue Anforderungen. Dieser Prozess hat eine Verunsicherung auf Seiten des pädagogischen Personals zur Folge. Dies bestätigt auch eine, vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführte, Befragung in Kindertagesstätten: laut der Studie, haben 63,2% der befragten Einrichtungen im Jahre 2006 eine Fortbildung zum Thema Kommunikation und Sprache durchgeführt. Weiteren Fortbildungsbedarf in diesem Bereich formulieren 19,7% der Einrichtungen (vgl. Gragert u.a. 2008). Aus der Studie geht allerdings nicht klar hervor, ob sich der Bedarf nach verbesserten Kommunikationskompetenzen auf die Zusammenarbeit mit Eltern, die Arbeit mit Kindern oder die Interaktion im Team bezieht. Dennoch bestätigen die Ergebnisse den hohen Stellenwert professioneller Kommunikation für pädagogische Fachkräfte.

Im Bereich der Elternarbeit ist in den letzten Jahren ebenfalls verstärkt fortgebildet worden. Einerseits aufgrund des gestiegenen Bewusstseins über die Bedeutung der Zusammenarbeit, andererseits wegen der neuen Anforderungen als Folge der Einführung der Bildungspläne. Es gibt allerdings noch einen weiteren Grund: durch konstruktive Zusammenarbeit steigt die pädagogische Qualität und das Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit (vgl. Prott/Hautumm 2004). In der DJI-Studie geben 32,2% der befragten Institutionen an, eine Fortbildung zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern durchgeführt zu haben. Interessant dabei ist, dass 40,5% der Einrichtungen in den neuen Bundesländern, im Vergleich zu nur 30,3% der Einrichtungen in den alten Bundesländern eine Fortbildung zu diesem Thema absolviert haben (vgl. Gragert u.a. 2008). Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in den neuen Bundesländern in der Vergangenheit anders bewertet wurde als es heutzutage der Fall ist (vgl. hierzu Kapitel 3.4 und 3.5).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Berufsgruppe der Erzieher/innen verstärkte Professionalisierungsbemühungen auf sich nehmen muss, um ihren gesellschaftlichen Status beziehungsweise ihre Anerkennung innerhalb der Bevölkerung zu verbessern. Damit einhergehend muss die Berufsausbildung hinsichtlich der Qualität und Quantität in den Bereichen (Selbst-)Reflexion, Praxistransfer, Zusammenarbeit mit Eltern und

Kommunikationskompetenz aufgewertet und neu durchdacht werden. In puncto Fort- und Weiterbildung ist der persönliche wie auch institutionsübergreifende Bedarf groß. Hier gilt es für Staat, Kommunen und Träger, die Qualifizierungsmaßnahmen finanziell zu unterstützen. Des Weiteren werden Leitung und Team angehalten Fortbildungsbestrebungen von Kollegen/innen zu fördern.

4.2 Situation der Eltern und Familien

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Lebenswirklichkeit von Familien und Kindern stark verändert. Das traditionelle Familienbild befindet sich faktisch in der Auflösung. In den Köpfen der Gesellschaft ist es allerdings noch tief verwurzelt (vgl. Diller 2010). Folge des Wandels sind neue Bedingungen des Aufwachsens (vgl. BMFSFJ 2002) und Erziehens. Als Ursachen und Auslöser der steigenden Pluralität der Familienformen sind, unter anderem der Rückgang der Geburtenrate, eine steigende Scheidungsrate und die ansteigende Zahl von Alleinerziehenden zu nennen (vgl. Viernickel 2009; Speth 2010). Laut Rauschenbach und Borrmann (2010), verschwimmen Orientierungsmaßstäbe für gute Erziehung, durch die zunehmende Pluralisierung. Des Weiteren erschweren Berichte unterschiedlicher Qualität in den modernen Medien die konstruktive Reflexion des eigenen Erziehungsverhaltens.

Durch die Geburt eines Kindes werden – so banal es klingen mag – Männer zu Vätern und Frauen zu Müttern. Wird innerhalb einer Beziehung ein Kind geboren, so verändert sich nicht nur die Konstellation innerhalb der Familie. In der Regel wird sich, insbesondere beim ersten Kind, auch die Beziehung zwischen den Eltern verändern. Die Eltern haben eine neue gemeinsame Aufgabe, aus der eine große Verantwortung erwächst. Die Verantwortung für ein anderes Leben – zumindest für die Dauer von 18 Jahren –, nicht nur für das eigene Wohl, sondern zusätzlich für das Wohl des Kindes zu sorgen, stellt in vielerlei Hinsicht eine große organisatorische Aufgabe dar.

Die Geburt eines Kindes bedeutet für Frauen und Männer häufig das Entstehen von Rollenkonflikten. Die Rollenkonflikte entwickeln sich nicht nur durch die Erwartungen der Gesellschaft und durch neue Familienformen, sondern auch und vor allem aus der neuen Aufgabe als Eltern heraus (vgl. Prott/Hautumm 2004). Die Eltern befinden sich im Dauerstress durch vielfältige Verpflichtungen. Hierzu zählen nicht nur private Interessen, sondern auch beispielsweise Arztbesuche oder die Suche nach einer geeigneten Kindertagesstätte. Geschieht dies nicht in Abstimmung mit dem/der Partner/in, so kann es schnell geschehen, dass nicht mehr am gleichen Strang gezogen wird. Das

elterliche Subsystem stellt also, eine Schlüsselstellung für ein funktionierendes Familiensystem dar (vgl. Brunner 2006). Um aktuelle Transformationsprozesse nicht aus dem Auge zu verlieren, ist an dieser Stelle in aller Kürze auf die Situation von Alleinerziehenden aufmerksam zu machen: diese haben nicht die Möglichkeit, sich mit dem/der Partner/in auszutauschen, können die vielen Aufgaben nicht aufteilen und tragen die Verantwortung für das Leben des Kindes alleine.

Zudem nehmen immer mehr Eltern beziehungsweise Mütter, ihre Erwerbstätigkeit zu einem frühen Zeitpunkt nach der Geburt des Kindes wieder auf. Grund dafür, sind eine Umorientierung und Umdeutung der Lebensläufe und Berufsbiographien von Frauen (vgl. Garske 2003). Sie können nicht mehr auf nachbarschaftliche Unterstützungsleistungen oder Hilfe, wie sie in den früheren Großfamilien üblich war, zurückgreifen. Häufig ergibt sich, vor allem in den ersten Lebensjahren des Kindes, also in der Zeit vor einer institutionellen Betreuung, eine isolierte Situation der Familien (vgl. Diller 2010, Brunner 2006). Die Erwartungen, die die Gesellschaft in diesem Zusammenhang an Eltern und vor allem Mütter stellt, sind nicht zur allgemeinen Zufriedenheit zu erfüllen: Der eine Teil der Gesellschaft und in vielen Fällen auch der Arbeitsmarkt plädieren für einen frühzeitigen Wiedereintritt in eine Erwerbstätigkeit. Eltern, die nicht diesen Weg einschlagen, werden aus einer erzieherischen Perspektive für konservativ gehalten, wenn sie ihr Kind zu Hause und ohne institutionelle Anbindung erziehen und nicht arbeiten gehen. Diese Auffassung ist aus politisch-historischen Gründen, vor allem in den neuen Bundesländern wieder zu finden. Eine Erklärung dafür, ist die Tatsache, dass in der DDR das Prinzip der institutionellen Kinderbetreuung in den ersten Lebensjahren, die Regel darstellte (vgl. Aden-Grossmann 2002). Das andere gesellschaftliche Lager hat Vorbehalte gegenüber einer frühen institutionellen Unterbringung von Kindern (vgl. Prott/Hautumm 2004). Eltern, die aus persönlichen oder finanziellen Gründen arbeiten gehen und ihr Kind zu früh in außerfamiliäre Betreuung geben, werden verurteilt, da – um in ihren Worten zu sprechen – das Kind in den ersten Jahren zur Mutter gehört. Über das *Wann*, des richtigen Zeitpunkts des Beginns einer institutionellen Betreuung, gibt es keine einheitliche Meinung und keine signifikanten empirischen Daten.

Des Weiteren wird seitens der Arbeitgeber/innen, von den Arbeitnehmern/innen zunehmend hohe Flexibilität erwartet (vgl. Hanschen 2004), die häufig die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erschwert. Normalarbeitsverhältnisse sind dabei allerdings auf dem Rückzug: es gilt, Schichtdienste und eine Entgrenzung der Arbeitszeit hinzunehmen. Viele Beschäftigte arbeiten in prekären Verhältnissen, im Niedriglohnsektor, mit Teil-

zeitverträgen und Befristungen (vgl. Wulf-Schnabel 2011). Die Kindertagesbetreuung nimmt in diesem Zusammenhang, eine wichtige Schlüsselfunktion ein. Laut des Familien Reports 2009, wird die Vereinbarkeit des Berufes mit der Familie am ehesten durch die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an Kindertagesstätten- und Hortplätzen sowie der Gewährleistung einer Ganztagsbetreuung unterstützt (vgl. BMFSFJ 2009).

Nicht zu vernachlässigen ist auch der hohe Stellenwert des Kindes (vgl. Fthenakis 2004) als Teil des Lebensinhalts und der eigenen Identität. Eng verbunden damit, spüren Eltern ihre Verantwortung und empfinden diese, nicht selten als belastend. Damit einhergehend und ausgelöst durch die Diskussionen rund um die PISA-Studien entwickelt sich bei Eltern ein zunehmendes Bewusstsein über die große Bedeutung der frühkindlichen Bildung (vgl. Rauschenbach/ Borrmann 2010).

Familien stehen in Folge dessen vor vielfältigen Herausforderungen. Um die, mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehenden Belastungen auszugleichen, bedarf es einer Unterstützung der Familien und zunehmender Zusammenarbeit der beiden wichtigsten Sozialisationsinstanzen von Kindern: deren Eltern und der Kindertagesstätte (vgl. Textor 2009). Heute nutzen fast alle Familien die Möglichkeit der Kindertagesbetreuung: 2010 besuchen schon etwa 95% aller Kinder in Deutschland, eine Betreuungseinrichtung vor ihrer Einschulung (vgl. Rauschenbach/Borrmann 2010).

5. Situationsanalyse des Verhältnisses zwischen Eltern und pädagogischem Personal

Die Situation der einzelnen Beteiligten einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, der Eltern einerseits, des pädagogischen Fachpersonals andererseits, wurden nun soweit erörtert: Die gesellschaftlichen Gegebenheiten wirken unmittelbar in den Alltag von Eltern, Kindern und pädagogischem Fachpersonal ein und beeinflussen die pädagogische Praxis fortlaufend (vgl. Aden-Grossmann 2002, Fthenakis 2003, Rauschenbach/Borrmann 2010). Dies wirkt sich auch auf das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften, also der familialen und der öffentlich-institutionellen Erziehung und Bildung aus. Es ist einem permanenten Wandel unterzogen. Die Frage, wie sich dieses Verhältnis darstellt, ist dennoch stets aktuell (vgl. Cloos/Karner 2010a).

Beide Seiten, Familie und Kindertagesstätte wirken maßgeblich auf die Entwicklung des Kindes ein (vgl. Textor 2007). Dennoch stellt sich die Familie als die entscheidenden Instanz für informelle Bildung dar. Bei informellen Bildungsprozessen handelt es sich „(...) um überwiegend unbewusste, nebenbei und gleichsam zufällig ablaufende Lernpro-

zesse, um ein Lernen am Modell der Eltern, das auf Nachahmung und Identifizierung beruht“ (Liegle 2010, S. 69). Die Familie hat höheren Einfluss auf die Entwicklung von Kindern als eine Institution, allerdings mit der Betonung: „(...) dass Kinder neben den Erfahrungen in der Familie noch andere Erfahrungen brauchen, um zu handlungsfähigen Personen zu werden“ (Garske 2003, S. 14). Unter diesen anderen Erfahrungen werden beispielsweise die Interaktion mit Gleichaltrigen oder der Aufbau einer Bindung zu Personen außerhalb der Familie verstanden. Des Weiteren wirkt sich, laut der IGLU Studie 2003, ein Kindergartenbesuch in der Regel positiv auf die Entwicklung des Kindes aus (vgl. Bos u.a. 2003), da es dort die eben genannten Erfahrungen machen kann und soziale Kompetenzen erlernen kann.

Wie oben schon erwähnt, wird aufgrund des nur mittelmäßigen Abschneidens deutscher Schüler/innen bei der PISA Studie, im letzten Jahrzehnt verstärkt ein engeres Ineinandergreifen von Kindertagesstätte und Elternhaus gefordert (Cloos/Karner 2010). Des Weiteren bestätigt, laut Jochum und Strele (2009), die OECD Studie 'Starting Strong II: Early Childhood Education and Care' aus dem Jahre 2006 den Handlungsbedarf bezüglich Kommunikation zwischen Eltern und Mitarbeiter/innen in Kindertagesstätten.

5.1 Objektiv-rechtliche Ebene

Die gesetzliche Rahmung der Arbeit in Kindertagesstätten ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz, in den §§22-26 SGB VIII geregelt. In §22a(2) SGB VIII ist eine Beteiligung von und Kooperation mit den Eltern „(...) zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses (...)“ festgesetzt. Pädagogische Fachkräfte sind folglich, gesetzlich zur Zusammenarbeit mit Eltern verpflichtet. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Erziehern/innen und Eltern stellt eine Zusammenarbeit zwischen gesetzlichem Auftrag und Freiwilligkeit dar (vgl. Pietsch u.a. 2010): Die Fachkräfte sind zumindest gesetzlich zur Zusammenarbeit mit den Eltern verpflichtet, während eine Zusammenarbeit von Seiten der Eltern – außer bezüglich der gründlichen Information des Fachpersonals über Allergien und sonstige Besonderheiten des eigenen Kindes – auf Freiwilligkeit beruht (vgl. Prott/Hautumm 2004). Auf dieser Dimension handelt es sich bei der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften folglich, immer um die Zusammenarbeit ungleicher Partner.

Das Verhältnis von institutioneller und familialer Bildung und Erziehung ist zudem in Artikel 6 (2) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland definiert: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen

obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“. Eltern behalten dem zufolge, während der institutionellen Betreuung alle Rechte über ihr Kind. Darüber hinaus können und dürfen sie ihre Kinder – bis zum Schulalter – selbstverantwortlich und ohne staatliche Hilfe erziehen. Nur bei einer klaren Kindeswohlgefährdung – deren Feststellung ohne institutionelle Anbindung nicht einfach ist – tritt der Staat in seiner Wächterrolle in Erscheinung (vgl. Diller 2010).

Die Niedrigschwelligkeit der Kindertagesstätten (vgl. Tschöpe-Scheffler 2006, Peucker u.a. 2010) unterstützt diese Wächterfunktion und sorgt dafür, dass ein Großteil der Familien erreicht wird. Der Schutzauftrag des Staates bei Kindeswohlgefährdung wird durch die, in §8a SGB VIII geregelte Meldepflicht, der sich Erzieher/innen verpflichten, gewährleistet. „Hieraus ergibt sich für die Arbeit der Kindertageseinrichtung der spannungsvolle Auftrag, mit Eltern gleichzeitig partnerschaftlich zusammenzuarbeiten und Formen der Aktivierung von und Kontrolle der elterlichen Erziehungsverantwortung auszuüben“ (Cloos/Karner 2010, S. 176). Die schwierige Situation in der sich Erzieher/innen befinden, ergibt sich aus ihrem doppelten Mandat, sprich aus der Position zwischen Staat und Eltern. Bei einer vermuteten Kindeswohlgefährdung, haben sie einerseits die Verantwortung mit den Eltern zu sprechen und ihnen zu vermitteln, dass sie auf ihrer Seite stehen und sie bei der Erziehung des Kindes unterstützen wollen. Andererseits sind sie verpflichtet, dem Jugendamt Meldung über Auffälligkeiten zu machen. Dies wird von Eltern wiederum, als Missbrauch ihres Vertrauens angesehen.

Allzu häufig zögern pädagogische Fachkräfte oder bringen nicht den Mut auf, Eltern mit der Sorge um das Kind zu konfrontieren. Ein Grund dafür ist wohl oft die Angst vor einem eventuell unberechtigten Übergriff in das Privatleben der Familien. Das große Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema Erkennen von Kindeswohlgefährdung lässt darauf schließen, dass sich das pädagogische Fachpersonal dies bezüglich nicht ausreichend qualifiziert fühlt und aufgrund dessen noch weiter verunsichert ist. Ein weiterer Grund könnte in der mangelnden Gesprächsführungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte liegen, die sich unsicher sind, wie sie eine vermutete Kindeswohlgefährdung ansprechen sollen.

Die Elternbildung als Teil der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher/innen ist seit 1991 durch §16 SGB VIII geregelt. Sie stößt, laut Tschöpe-Scheffler (2006), vor allem dann auf große Resonanz, wenn sie an Kindertageseinrichtungen gebunden ist. Bei der Elternbildung geht es um die Befähigung der Eltern, konstruktives Erziehungs-

verhalten umzusetzen. Dies kann beispielsweise durch Informationsweitergabe über die optimale Entwicklung eines Kindes oder altersgerechte Spielmöglichkeiten erfolgen (vgl. BSASFF 2003). Das Ziel der Elternbildung ist dementsprechend, die Stärkung der Erziehungskraft der Eltern (vgl. Textor/Blank 2004). Sie ist im Gegensatz zur Erziehungsberatung weniger asymmetrisch angelegt (vgl. Wiezorek 2006). Dennoch werden mit der Elternbildung primär Familien aus der sogenannten Mittelschicht erreicht (vgl. Textor o.J.). Pädagogen/innen als die Anbieter/innen sind insofern angehalten, auf die Interessen und Bedürfnisse aller Eltern als Nutzer/innen einzugehen.

Im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft empfiehlt es sich, die Elternbildung auf das pädagogische Fachpersonal auszuweiten und Bildungsangebote gemeinsam zu nutzen. Erst so kann der asymmetrisch, hierarchische Charakter überwunden werden und in Zukunft wirklich von einer Bildungspartnerschaft gesprochen werden.

Weitere fachlich normative Regelungen sind durch die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer festgelegt. In Bayern wird seit dem Jahre 2006 nach dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan gearbeitet. Spezifische Bildungskonzepte geben „(...) den pädagogischen Fachkräften – auch im Sinne der Chancengerechtigkeit – eine Orientierungsgrundlage für die Bildungs- und Erziehungsarbeit und für die Kommunikation und Verständigung mit Eltern (Oberhuemer 2003, S. 39). Damit sichern sich die Bundesländer weitgehend Einfluss und Kontrolle, nicht nur auf die strukturelle (vgl. Fthenakis 2003), sondern auch auf die inhaltliche Ausgestaltung pädagogischer Arbeit. Dies hat eine zunehmende Standardisierung des Arbeitsfelds zur Folge. Die Veränderungen dienen allerdings auch der Orientierung und wissenschaftlichen Weiterentwicklung der frühkindlichen Pädagogik (vgl. Fthenakis 2003). Darüber hinaus profitieren Bund und Länder langfristig durch die Erziehung der Kinder zu mündigen Bürgern/innen, die an der Gesellschaft teilhaben (vgl. Volkert 2008). „Das Arbeitsbündnis, das (...) auf der Grundlage eines gesellschaftlichen Betreuungs(an-)gebotes zwischen PädagogInnen und Eltern geschlossen wird, gründet stärker als es für Schule oder die Jugendhilfe gilt, auf einem Selbstverständnis, nach dem die professionelle außerhäusliche Erziehung eine Dienstleistung für die Eltern darstellt, die letztlich aber der Gesellschaft zugute kommt“ (Wiezorek 2006, S. 47). Aus diesen Gründen könnte von Seiten des Staates für eine verpflichtenden Besuch einer Kindertagesstätte gestimmt werden.

Zusammenfassend handelt sich bei der Arbeit in Kindertagesstätten, um einen Auftrag mit mehrfacher Funktion: erstens haben alle Einrichtungen den edukativen Auftrag, sich an der Erziehung, der ihnen anvertrauten Kinder zu beteiligen. Des Weiteren geht es um ein alters- und entwicklungsangemessenes sowie förderliches Bildungsangebot für die Kinder. Kindertagesstätten sind allerdings auch zum wichtigen Ort für Familienbildung geworden. An nächster Stelle steht der kompensatorische Auftrag, das Kind zu betreuen. Des Weiteren geht es in der Arbeit mit Kindern und Eltern, wie schon erwähnt, um Prävention von Kindeswohlgefährdung und anderen widrigen Lebensumständen (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003).

Dennoch scheinen diese rechtlichen Regelungen an vielen Stellen nicht auszureichen. Denn schon im 11. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2002) wurde für eine noch stärkere öffentliche Verantwortung bezüglich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern plädiert. Bezogen auf die Regelung des gesetzlichen Anspruchs auf einen Betreuungsplatz, hat diese Forderung bislang nur wenig bewirkt. Der schon seit 1996 existierende Rechtsanspruch auf einen Kindertagesstättenplatz für Kinder ab drei Jahren, (vgl. Aden-Grossmann 2002) besteht zwar weiterhin, eine Einigung bezüglich einer gesetzlich zugesicherten Betreuung für Kinder ab der Geburt, konnte bisher jedoch noch nicht durchgesetzt werden.

Prinzipiell kann zudem gesagt werden, dass in der elementarpädagogischen Praxis Elternpartizipation weniger gefördert und umgesetzt wird oder werden kann als die gesetzlichen Richtlinien eigentlich vorgeben. Mithilfe von festen Strukturen, einer guten Organisation innerhalb der Träger und vor allem durch gezieltes auf die Eltern zu gehen, kann Kommunikation und Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften entstehen. Dies wäre ein Anfang, um die rechtlichen Vorgaben schrittweise zu erfüllen.

5.2 Institutionelle Ebene

Das Verhältnis der beiden Erziehungsinstanzen wird als eigentümlich beschrieben (vgl. Wiezorek 2006). Die beiden Parteien können anhand der in ihnen gepflegten Beziehungsstrukturen voneinander unterschieden werden: Die Familie stellt mittlerweile insbesondere die innige Beziehung zwischen der Eltern- und der Kindgeneration dar, wohingegen der Schwerpunkt in der Kindertagesstätte auf der Beziehung zu den Gleichaltrigen liegt (vgl. Dusolt 2008).

Dass, wie oben schon erwähnt, die Zusammenarbeit der beiden Institutionen, eine von ungleichen Partnern/innen ist, hat auch eine professionstheoretische Begründung: In der

Regel geht es bei zunehmender Professionalisierung, um die Abgrenzung der Experten/innen zum Laientum (vgl. Cloos/Karner 2010). Die Professionalisierung und die Partnerschaft zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal stehen sich wechselseitig entgegen: Durch die 'Ver-Professionalisierung' unterlaufen Pädagogen/-innen eine angestrebte Partnerschaft, durch eine Partnerschaft wiederum verhindern sie klarere Professionalisierungsbestrebungen. Eine Schwierigkeit im Konzept der Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt der Begriff der Partnerschaft selbst dar: gewöhnlich kennt man den Begriff aus dem zwischenmenschlichen Bereich. Partnerschaften finden dann in der Regel nicht auf einer professionellen Ebene statt.

Das Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung zeigt aber auch einige Gemeinsamkeiten: Beispielsweise sollen beide Seiten, Eltern und pädagogisches Fachpersonal, eine Vorbildfunktion für die Kinder einnehmen (vgl. Liegle 2010). Des Weiteren decken sich Familien und Kindertagesstätten mit der Definition eines Systems. Nach Krompholz-Schink (2005) sind Merkmale solcher Systeme, zum Beispiel deren klare Abgrenzung nach Außen. Dabei ist die Komplexität innerhalb des Systems, im Vergleich zur Umwelt geringer. Des Weiteren pflegen die einzelnen am System beteiligten Elemente Beziehungen zueinander. Bekommt ein Mitglied einen neuen Platz, wie beispielsweise durch den beginnenden Kindertagesstättenbesuch, muss das komplette System neu ausbalanciert werden. Luhmann (2002) unterscheidet weiter, zwischen psychischen/personalen Systemen, also Menschen, die über Bewusstsein verfügen und sozialen Systemen wie zum Beispiel Familie oder Kindertagesstätte. Psychische Systeme sind Teil von sozialen Systemen. Sie interagieren innerhalb der sozialen Systeme Kindertagesstätte und Familie. Nach Luhmann (1988) sind Kindertagesstätte und Familie somit als Interaktionssysteme zu definieren. Die Kommunikation und Interaktion zwischen den personalen Systemen ermöglicht die Existenz des sozialen Systems. Sowohl das Familiensystem als auch das System Kindertagesstätte zeichnen sich durch strukturelle Kopplung aus. Strukturelle Kopplung ist die Beziehung zwischen den Systemen, die eine Art Anpassungsleistung an die Umwelt darstellt, was die Verträglichkeit der Systeme miteinander und mit der restlichen Umwelt erklärt (vgl. Krompholz-Schink 2005). Ob und wodurch die Verträglichkeit der beiden Systeme Familie und Kindertageseinrichtung möglich ist, wird im weiteren Verlauf noch genauer erläutert.

Bronfenbrenner (1981) hat in seinem sozialökologischen Ansatz die Einflussfaktoren auf die menschliche Entwicklung systematisch geordnet. Betrachtet man nun das systemische Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung, wie Bronfenbrenner, so liegt es nahe, dass sich die beiden Seiten, Familie und Kindertagesstätte, an bestimmten Punkten überschneiden und wechselseitig beeinflussen. Die Beziehungen und Interaktionen zwischen der Kindertagesstätte und den Eltern werden zur mesosystemischen Ebene gerechnet, während die Familie und die Institution alleine betrachtet, der, die Basis aller Systeme bildenden Mikroebene zugeordnet sind. „Aufwachsen gelingt in der modernen, hoch differenzierten Gesellschaft nur, wenn die familiäre Selbstkonstruktion mit dem Geschehen in den Meso- und Makrosystemen verbunden werden kann, wenn es Brücken von der familialen Lebenswelt in die organisationale Umwelt gibt“ (Wolff 2008, S. 190). Das Verhältnis zwischen Familie und Kindertagesstätte beeinflusst folglich das Ausmaß, in dem kindliche Entwicklung gefördert wird. Wirklich förderlich wirken Bemühungen dann, wenn die beiden Sozialisationsinstanzen eng zusammenarbeiten und sich hierin abstimmen.

Eine weitere Gemeinsamkeit der an der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Beteiligten, ist die Tatsache, dass sich beide Instanzen – Familie und Kindertagesstätte – als Institutionen definieren lassen (vgl. Liegle 2010): Der Begriff Institution im Allgemeinen meint „eine Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, deren Sinn und Rechtfertigung der jeweiligen Kultur entstammen und deren dauerhafte Beachtung die umgebende Gesellschaft sichert“ (Gurkenbiehl 2003, S. 144). In Familien und Kindertagesstätten geschieht genau dies: es wird kommuniziert. In gegenseitiger Abstimmung wird unterbewusst oder bewusst, ein Regelsystem entwickelt, durch das eine Sicherheit gebende Ordnung entsteht.

5.3 Emotionale Ebene

Das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften spielt sich immer auch auf einer emotionalen Ebene ab. In der Regel ist die Kindertagesstätte emotional bedeutsam für Eltern (vgl. Bostelmann/Fink 2003). Eltern reagieren oft emotionaler als pädagogische Fachkräfte erwarten. Sie sind irritiert, von der emotionslosen, sachlichen Sichtweise der Professionellen und fühlen sich missverstanden. Der Umgang miteinander ist nicht immer angemessen und wertschätzend: in der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischem Personal wird häufig moralisiert, beraten, belehrt, be- und verurteilt, kritisiert, widersprochen und analysiert (vgl. Gordon 2007).

In der Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern/innen werden Themen berührt, die sehr tief in die Privatsphäre der Familien hineinreichen. Ein Beispiel hierfür wäre die Frage nach familieninternen Ritualen. Vom pädagogischen Personal hingegen erwartet die professionelle Etikette eine Abgrenzung des Privaten. So kann es zu einem ungleichen Verhältnis und folglich zu Missverständnissen bezüglich der erwarteten Offenheit und Transparenz kommen.

Die emotionale Ebene zwischen pädagogischem Personal und Eltern ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Subjektivität, welche großen Einfluss auf die eigene Erwartungshaltung hat. Eine Erziehungspartnerschaft ist mit wechselseitigen Erwartungen verbunden. Einerseits die, der Eltern an die Erzieher/innen, die häufig große Herausforderungen darstellen (vgl. Cloos/Karner 2010). Andererseits stellt auch das pädagogische Fachpersonal Erwartungen an die Eltern, die von diesen teilweise nicht zu erfüllen sind. Ein Beispiel hierfür ist das aktive Mitwirken am Gruppenalltag. Eine Erklärung für unrealistische Erwartungen könnte das Fehlen von klaren Formulierungen und, wie oben erwähnt, die stets subjektive Perspektive der eigenen Erwartungshaltung sein: das was man selbst leistet, wird auch vom Umfeld verlangt. Dass dies nicht immer zur allseitigen Zufriedenheit geschehen kann, ist eben wegen des subjektiven Empfindens offensichtlich. Es liegt deshalb im Interesse aller, Erwartungen klar und konkret zu formulieren. Zudem sollten die formulierten Erwartungen realistisch und erfüllbar sein.

In bestimmten ihrer Verhaltens- und Herangehensweisen unterscheiden sich Erzieher/innen und Eltern voneinander. Schon der Kontext ist in beiden Bereichen ein unterschiedlicher: Die Familie agiert im Privaten und sieht die Kindertagesstätte als einen, das Private erweiternden Ort. In der Kindertageseinrichtung hingegen, wird eine, im Optimalfall omnisciente Professionalität und gleichzeitig eine Abgrenzung vom Intimen vorausgesetzt. Eltern haben meist eine diffuse Vorstellung von Professionalität im Kontext der Kindertagesbetreuung (vgl. Thiersch 2006). Die Professionalität von pädagogischen Fachkräften ist nichts Instinktives. Deshalb stellt auch Erziehung und Bildung in Institutionen, genau wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern/innen, nichts Instinktives dar. Große Teile der Erziehung des eigenen Kindes hingegen schon. Dies begründet die Aussage von Liegle (2010), dass die Verlagerung der Bildung und Erziehung vom Privaten ins Öffentliche aus evolutionärer Sicht eine sehr junge Tradition sei und daher noch eingeübt werden müsse. Mangelnde Kommunikation und somit mangelnde Kenntnisse der jeweils anderen Lebenswelt des Kindes,

können dabei einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertagesstätte im Wege stehen (vgl. Aden-Grossmann 2002).

Ein weiteres Hindernis stellt dar, dass das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften traditionell hierarchisch gehandhabt wurde. Dies hat die Auswirkung, dass Eltern die abwertende Belehrung von pädagogischen Fachkräften fürchten.

In einer Befragung von Eltern, zum Thema 'Verhältnis von Eltern zum Kindergarten' von Mundt u.a. (1980) wurde festgestellt, dass die elterliche Einstellung zur Kindertagesstätte vorwiegend abhängig ist, von deren Werthaltung, von dem Bild, das die Umwelt der Familie von Kindertagesstätten hat, von einer möglichen Berufstätigkeit und von deren Zugangsmöglichkeiten zu einer alternativen Kinderbetreuung, beispielsweise im familiären Kontext. Einer Mitbestimmung gegenüber wertschätzend, zeigen sich Eltern, abhängig von ihrer Zufriedenheit mit der Elternarbeit und dem Erziehungsstil der Erzieher/innen (vgl. Sturzbecher/Bredow/Großmann 1998).

Mundt u.a. (1980) halten einige weitere interessante Ergebnisse der Befragung fest: Es stellt sich zum Beispiel heraus, dass „ein Vergleich der Sozialgruppen zeigt, daß die Eltern der unteren Sozialgruppe der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten am reserviertesten gegenüberstehen“ (Mundt u.a. 1980, S. 63). Erklärung dafür könnten die schon erwähnten schlechten Erfahrungen mit öffentlichen Institutionen oder auch die mögliche Angst, vor einer persönlichen Abwertung durch das pädagogische Fachpersonal sein. Die Bezeichnung 'bildungsferne Familien' scheint hier allerdings treffender zu sein, als 'untere Sozialgruppen'. Denn genau die Tatsache des mangelnden Zugangs zu Wissen und Informationen, beispielsweise über optimale Erziehungs- und Bildungsbedingungen kann die Zurückhaltung dieser Eltern erklären.

Großes Potential der Kindertagesstätten stellt in diesem Zusammenhang, ihre Niedrigschwelligkeit dar. Niedrigschwelligkeit wird deshalb zur emotionalen Ebene gerechnet, weil die Überwindung institutioneller Hindernisse, mit enormer emotionaler Anstrengung verbunden ist. Die Niedrigschwelligkeit ermöglicht es auch Eltern, die ansonsten wenig institutionelle Anbindung oder vorwiegend schlechte Erfahrungen mit dem institutionellen Kontext (vgl. Prott/Hautumm 2004) haben, einen Zugang zu öffentlichen Einrichtungen zu finden. Die Kindertagesstätte ist eine Institution, die – mit Ausnahme von Familien ohne Aufenthaltsgenehmigung – allen Familien die Möglichkeit bietet, sich zu vernetzen, auszutauschen und die darüber hinaus eine Erwerbstätigkeit unterstützt. Allerdings zeigt dies auch, dass diejenigen Familien, die nicht in der

Bildungsinstitution Kindertagesstätte ankommen, somit weiterhin marginalisiert und exkludiert werden.

Die emotionale Bindung der Eltern an ihr Kind sowie die traditionelle – aber von der Professionalität überholte – Verbindung des Berufs des/der Erziehers/in mit einer hohen Emotionalität (vgl. Hering/Münchmeier 2005) tragen zu erhöhtem Konfliktpotential im Kontext der Kindertagesbetreuung bei (vgl. Dusolt 2008). Auf das Thema Verhalten in Konfliktsituationen zwischen Eltern und pädagogischem Personal, wird in Kapitel 9.4.2 ausführlich eingegangen.

6. Ziele, Formen und Voraussetzungen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Für die Zielentwicklung gibt es unterschiedliche Orientierungsrahmen. Anlass und oberstes Ziel jeglicher Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern/innen, ist die optimale Förderung des individuellen Kindes. Diese kann beispielsweise dessen verstärkte sprachliche oder motorische Förderung oder die Schulung von sozialen Kompetenzen beinhalten. Ziele sollen nicht nur auf das Kind, sondern auch auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt sein und dabei fachlich-pädagogische Erkenntnisse miteinbeziehen.

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit ist ein anspruchsvoller Prozess, der intensive Auseinandersetzung und Reflexion sowohl seitens der pädagogischen Fachkräfte als auch seitens der Eltern erfordert (vgl. Textor 1997). Der Begriff 'Partnerschaft' setzt grundsätzlich eine Ebenbürtigkeit von Eltern und Pädagogen/innen voraus. Es wird davon ausgegangen, dass die Beteiligten innerhalb dieses Zusammenschlusses ähnliche Ziele verfolgen (vgl. Textor 1997), allerdings in unterschiedlichen Lebensbereichen der Kinder wirken (vgl. Prott/Hautumm 2004). Eine Verzahnung der beiden Lebenswelten kann dabei das Wirkungsfeld beider erweitern (vgl. Fthenakis 2003) und durch die Kontinuität im Erziehungsgeschehen die Aufgabe für beide Seiten erleichtern. Denn die Übereinstimmung von Werten und Zielen von Eltern und Erziehern/innen gilt als förderlich für die Entwicklung des Kindes (vgl. Prott/Hautumm 2004).

Das Erleben einer guten Beziehung funktioniert allerdings nicht immer wie geplant. Es gibt kein Erfolgsrezept, das in allen Konstellationen greift. Bei der Elternarbeit ist ein ausgewogenes Maß an Angeboten notwendig. Beispiele unterschiedlicher Formen von Elternarbeit sind das Durchführen von Elternabenden und Einzelgesprächen, Hospitationen der Eltern in der Kindertagesstätte, Begleitung von Ausflügen oder gemeinsame Organisation von Festen (vgl. Textor/Blank 2004).

Um eine größtmögliche Zahl an Eltern zu erreichen, müssen Pädagogen/innen unterschiedliche Angebote entwickeln. Beispielsweise erfordert die Zusammenarbeit mit Alleinerziehenden, dass während eines Einzelgesprächs oder Elternabends eine Betreuung des Kindes gewährleistet ist. Die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund wiederum – wobei an dieser Stelle betont werden soll, dass Familien mit Migrationshintergrund nicht automatisch eine spezielle Zielgruppe darstellen –, verlangt Respekt und Akzeptanz im Umgang mit unterschiedlichen Erziehungs- und Wertvorstellungen (vgl. Aden-Grossmann 2002). Es empfiehlt sich, beispielsweise Flyer in unterschiedlichen Sprachen zu drucken, um den Eltern von Beginn an Wertschätzung für die Bilingualität des Kindes und die positive Einstellung zu kultureller Vielfalt zu vermitteln. Das pädagogische Personal sollte sich darüber bewusst sein, dass die Kindertagesstätte, durch konstruktive Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, eine wichtige Rolle bei deren Integration und Inklusion einnimmt (vgl. Peucker u.a. 2010).

Zusammenarbeit mit Eltern erfordert, genau wie die pädagogische Arbeit im Allgemeinen, das Hinterfragen der eigenen Ziele, der Werthaltung und des eigenen Erziehungsverhaltens. „Wirklich verbindliche Kooperation aufzubauen, erfordert ein gerütteltes Maß an Auseinandersetzung und Selbstreflexion, ist zermürend, langwierig und mitunter von Rückschlägen gekennzeichnet“ (Beber 2008, S. 182). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Beteiligten sich gegenseitig die Zeit geben, sich aufeinander zu zu bewegen. Denn gemeinsame Interessen müssen nicht am Anfang stehen, können aber mit etwas Geduld erreicht werden (vgl. Prott/Hautumm 2004).

Die traditionellen und immer noch häufigsten Formen der Elternarbeit sind, laut der DJI-Kitastudie Aufnahmegespräche, Einzelberatung und Einzelgespräche, Elternabende sowie Tür- und Angelgespräche (vgl. Gragert u.a. 2008). Modernere Formen sind beispielsweise die Hospitation von Eltern, das Vorführen von Videofilmen, die Einladung zu Ausstellungen von aktuellen Projektarbeiten der Kinder, die Organisation von – in der Kindertagesstätte stattfindenden – Elterncafés, Hausbesuche bei den Familien, spezielle Angebote für Väter oder die Etablierung eines Babysitter-Netzwerks (vgl. Textor o. J., Prott/Hautumm 2004). Weitere Möglichkeiten sind, das Anbringen eines schwarzen Bretts im Eingangsbereich, um den allgemeinen Austausch zu fördern. Auch ein Briefkasten für Beschwerden, Wünsche oder Anregungen von Kindern und Eltern kann eine Form der Zusammenarbeit darstellen. Des Weiteren muss die Zusammenarbeit

mit dem Elternbeirat und die Unterstützung der Durchführung von Elternversammlungen genannt werden. „Als besonders positiv sind solche (Formen der Elternarbeit) zu bewerten, die durch ungezwungene, offene Kommunikation zwischen Eltern sowie zwischen Eltern und Erzieher/innen, durch partnerschaftliche Kooperation, aktive Mitwirkung der Eltern, eine gesellige, gemütliche Atmosphäre und einen unmittelbaren Erlebnisbezug zur Arbeit in der Kindergruppe gekennzeichnet sind“ (Textor 2002).

Bei Innovationen und neuen Formen der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Personal ist stets darauf zu achten, den Eltern deren Sinn und Nutzen transparent zu machen und mit ihnen in kommunikativen Austausch über diese Neuerungen zu treten. So kann nicht nur der Erfolg der neuen Methode überprüft werden sondern die generelle Diskussion über die Erreichung der gemeinsamen Ziele angeregt werden. Denn die Überprüfung der Zielerreichung ist eine komplexe Aufgabe.¹

Das bedeutendste Instrument des Qualitätsmanagements im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern, stellt deren regelmäßige Befragung dar. Dabei sollen die Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit sowie ihre Erwartungen, Bedürfnisse und Wünsche erhoben werden. Zur Erleichterung der Auswertung sollte diese, in standardisierter Form mit einigen offenen Antwortkategorien durchgeführt werden. Im Anschluss müssen die Ergebnisse im Team und auf einem Elternabend besprochen werden. Schließlich müssen die Ursachen für eventuelle Probleme analysiert und Verbesserungsvorschläge gemacht werden. Die so erarbeiteten Änderungen können, gemeinsam von Eltern und pädagogischem Personal in die Konzeption der Einrichtung eingearbeitet werden (vgl. Textor 2009).

6.1 Abstimmung von Erziehungszielen und -methoden

Die gemeinsamen Interessen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, müssen oft erst aufgedeckt werden. Pädagogische Ziele stehen nicht immer in Einklang, mit den subjektiven Interessen der Eltern. Um die Ziele bestmöglich miteinander abzustimmen, müssen sich die Beteiligten in einen dynamisch-kommunikativen Prozess begeben. Dieser Prozess beginnt schon beim ersten Kontakt zwischen Eltern und pädagogischen

¹ Mehr zum Thema Qualitätsmanagement und –kontrolle in Kitas: Tietze, Wolfgang/ Viernickel, Susanne (Hrsg.), 2. Auflage (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin u.a. Beltz

Fachkräften. Ein grundsätzliches Einverständnis der Eltern, mit dem pädagogischen Ansatz und Konzept der Einrichtung ist wichtig und zu Beginn der Betreuung zu klären. Ein Problem in diesem Zusammenhang stellt die Tatsache dar, dass es momentan noch zu wenige Betreuungsplätze für Kinder gibt (vgl. Prott/Hautumm 2004). Folge ist, dass Eltern oft keine Wahl haben, in welcher Einrichtung ihr Kind betreut werden soll. In diesem Falle kann es sein, dass sie nicht mit der pädagogischen Konzeption konform gehen. Eine Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird dadurch erschwert, wenn nicht gar unmöglich.

Beim Aufnahmegespräch, das, laut der DJI-Kitastudie, 99,4% der befragten Einrichtungen durchführen (vgl. Gragert u.a. 2008), sollen neben der pädagogischen Konzeption, auch generelle Erziehungsziele besprochen werden. Dieser Austausch im Vorfeld der Betreuung ist für die Abstimmung der Erziehungsziele enorm wichtig (vgl. Beier 2010). Die geringe Zahl an Kindertagesstätten, die keine Aufnahmegespräche zur Abstimmung und zum Austausch führen, lässt auf die große Bedeutung eines guten Starts in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertagesstätte schließen.

Die Abstimmung erfordert allerdings kontinuierlich engen Kontakt, zwischen den Beteiligten und wechselseitigen Erfahrungsaustausch über die gesamte Zeit der Betreuung. Fachkräfte müssen sich in diesem Kontext darüber im Klaren sein, dass mit dem Respekt und der Akzeptanz, die sie den Eltern und deren Lebenswelt hierbei entgegenbringen, die Beziehung zu diesen und somit auch zum Kind steht und fällt. Dabei geht es auch darum, im Gespräch ein gemeinsames Verständnis über Begrifflichkeiten und Ziele zu erlangen (vgl. Prott/Hautumm 2004). Eine Zusammenarbeit muss die „Erkundung und Kommunikation über die divergierenden und ähnlichen Perspektiven zum Ausgangspunkt machen“ (Cloos/Karner 2010, S. 185). Als Kern der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden deshalb regelmäßige Elterngespräche genannt, die die Grundlage der Abstimmung über Ziele von Eltern und pädagogischen Fachkräften darstellen (vgl. BSASFF 2003).

Durch den intensiven Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften können nicht nur die Entwicklungsbedingungen der Kinder optimiert werden. Das Erfragen der Wünsche der Eltern stärkt zudem, die Beziehung zwischen Eltern und Pädagogen/innen.

6.2 Offenheit, Transparenz und Vertrauen

Die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ist auf das Wissen der Eltern angewiesen. Die Beziehungsgestaltung und damit einhergehend Transparenz und Offenheit beginnt, wie eben erwähnt, schon beim Aufnahmegespräch, um „(...) den Eltern durch Professionalität Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln“ (Beier 2010, S. 55). Wichtige Voraussetzungen für eine funktionierende Zusammenarbeit im Sinne einer Partnerschaft sind dabei das sich Aufeinandereinlassen und die gegenseitige Offenheit zwischen Eltern und Erziehern/innen (vgl. Textor 1997). Die wechselseitige Offenheit erfordert Geduld und Zeit. Es geht dabei darum, die jeweils andere Lebenswelt der Kinder transparent zu machen und Einblicke zu gewähren. Allerdings müssen sich die Beteiligten dazu ein gewisses Maß an gegenseitigem Vertrauen entgegenbringen. Dabei wird von den Eltern erwartet, dass sie für die Bildung und Erziehung ihres Kindes relevante Informationen, an das pädagogische Personal weitergeben. Die pädagogischen Fachkräfte sollen die Eltern im Gegenzug über die Entwicklungen des Kindes, dessen Verhalten in der Kindertagesstätte und aktuelle Ereignisse auf dem Laufenden halten. Berichten sie von bisherigen Erfahrungen, so können sie Kompetenz und Einfühlungsvermögen vermitteln. Dies hat eine vertrauensschaffende Wirkung auf die Eltern (vgl. Beier 2010). Das Vertrauen, so betont Textor (1997) wirke sich zudem positiv auf das Kind aus, das sich die gegenseitige Wertschätzung zu eigen macht und im Zuge dessen, sich selbst wertschätzen lernt.

Vertrauen als Voraussetzung für das Funktionieren einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt allerdings auch Schwierigkeiten dar: Gilt die heutige Gesellschaft nicht als zunächst misstrauisch im Umgang mit neuen Kontexten und Menschen? Wird nicht Kindern beigebracht, Menschen erst kennenzulernen, bevor man ihnen Dinge anvertraut? Darf also Vertrauen vorausgesetzt werden?

Der Umgang mit persönlichen Informationen wird, schon aufgrund von charakterlichen Unterschieden, von Person zu Person und von Familie zu Familie sehr unterschiedlich gehandhabt. Vertrauen entsteht und wächst aus Erfahrungen. Für viele Eltern ist die Kindertagesstätte, vor allem zu Beginn der Betreuung des Kindes, primär eine öffentliche Institution. Einige verbinden damit Gefühle wie Abwertung und oft auch Ärger (vgl. Prott/Hautumm 2004). Dies hat für manche Familien eine abschreckende Wirkung. Sie sind oftmals sehr vorsichtig im Umgang mit dem pädagogischen Personal und erzählen kaum persönlich Relevantes. Andere Eltern geben den Erziehern/innen intime Informationen, die für die Arbeit mit dem Kind wenig Bedeutung haben. Es ist nicht einfach einzuschätzen, welche Informationen für das pädagogische Personal wichtig

sind. Das Wissen um innerfamiliäre Schwierigkeiten beispielsweise, ist mit Sicherheit von Bedeutung für das Verständnis der aktuellen Befindlichkeit des Kindes. Ein sehr vertrauensvolles Verhältnis verleitet allerdings dazu, die professionelle Distanz zu den Eltern zu verletzen. Erzieher/innen sehen sich in der Folge, vor einen inneren Konflikt und die Schwierigkeit der persönlichen Abgrenzung gestellt. Es stellt sich somit für alle Beteiligten die Frage, wie weit das Vertrauen gehen soll und wo die persönlichen und die professionellen Grenzen zur Sicherstellung der anhaltenden Arbeitsfähigkeit und der Zusammenarbeit beginnen. Pädagogische Fachkräfte sollen, im Sinne der Elternbildung und -beratung, Unterstützung in Erziehungsfragen leisten. Jedoch ist es ratsam, bei Beziehungsschwierigkeiten der Eltern – um das eben genannte Beispiel aufzugreifen –, an eine externe, in diesem Zusammenhang professionelle Stelle verweisen. So kann beispielsweise eine wertungsfreie Haltung, auf die im Verlauf noch eingegangen wird, gewährleistet werden. Um Vertrauen aufzubauen, sollte folglich über den Informationsaustausch mit anderen Institutionen Transparenz hergestellt werden.

Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang nochmals auf das ungleiche Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften hinzuweisen. Hierbei sind zwei Aspekte zu beachten: Während Eltern für die Pädagogen/innen relevante persönliche Informationen weitergeben sollen, wird von Erziehern/innen erwartet, stets auf einer professionellen Ebene zu bleiben. Ihre Befindlichkeit soll kein Thema in der Zusammenarbeit mit Eltern sein. Des Weiteren wird die Offenheit seitens der Eltern, aufgrund der lange Zeit hierarchisch gelebten Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, gehemmt: Einige der Eltern empfinden dieses ungleiche Verhältnis eventuell als befremdlich und halten sich folglich, mit persönlichen Informationen und Einblicken in das eigene Erziehungsverhalten zurück. Denn sie fürchten eine Abwertung durch die Pädagogen/innen und im Ernstfall das Einschalten des Jugendamtes. Um diesen Zustand zu vermeiden, kann es im Einzelfall förderlich sein, als pädagogische Fachkraft seine Gefühle oder die aktuelle Befindlichkeit – auch wenn der Ursprung dieser privater Natur ist – authentisch offenzulegen. „Transparenz und Teilhabe ermöglichen aber erst dann eine Verständigung zwischen beiden Erziehungsträgern, wenn sie bestimmten Ansprüchen genügen, nämlich 'Wahrhaftigkeit', 'Richtigkeit' und 'Wahrheit'“ (Kruthaupt 2007, S. 105).

Prott und Hautumm (2004) kritisieren darüber hinaus, die mangelnde Reflexion des sehr abstrakten Begriffs 'Vertrauen' im Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Vertrauen ist „(...) die mit Risiken belastete Zuversicht, dass sich die Personen und

Objekte in meinem Umfeld gemäß meinen Vorstellungen verhalten (...). Vertrauen ist eine elementare Voraussetzung für soziale Beziehungen, in der bestimmte Annahmen über Sachverhalte oder das Verhalten von Personen unthematisiert als fraglos vorausgesetzt werden“ (Schützeichel 2011, S. 735). Dies führt wieder zurück zu der Frage, ob Vertrauen einfach vorausgesetzt und eingefordert werden darf? Prott und Hautumm (2004) sprechen sich dagegen aus, da dies oft genau die gegenteilige Wirkung hat und zu einem Rückzug führen kann. Für sie ist Vertrauen weniger eine Voraussetzung als vielmehr ein Erfolgsindikator für eine Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Es sollte folglich nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass Eltern den pädagogischen Fachkräften stets offen und transparent begegnen. Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft scheint dies zu übergehen und setzt Vertrauen voraus um angestrebte Ziele zu erreichen. Hierin ist eine Schwäche des Konzepts zu erkennen, denn die Erwartungen in Bezug auf Offenheit können die erfolgreiche Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefährden.

6.3 Mitarbeit und Mitbestimmung der Eltern

Im Vergleich zu vielen anderen EU-Ländern, wo die Mitbestimmung und Mitarbeit der Eltern lange Tradition ist, steht die Elementarpädagogik in Deutschland diesbezüglich noch am Anfang (vgl. Thiersch 2006). Bei ihrer Befragung, Ende der 1970er Jahre, stellten Mundt u.a. (1980) fest, dass 39% der Mütter und fast 50% der Väter kaum Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitwirkung innerhalb der Kindertagesstätte sehen.

Eltern in Deutschland sind, laut der OECD-Studie Starting Strong II: Early Childhood Education and Care (2006) (zitiert nach Pietsch u.a. 2010), im Vergleich zu anderen OECD Ländern, nur zu einem mittleren Grad in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen eingebunden. Es dominiert noch immer die traditionelle Elternarbeit, bei der insbesondere Elternabende durchgeführt werden. Ein Grund dafür könnte sein, dass Elternmitarbeit nicht immer eine Erleichterung der Arbeit des pädagogischen Personals darstellt. Um einer Überlastung beider Seiten vorzubeugen, bedarf es der intensiven Planung der Teilhabe der Eltern (vgl. Textor/Blank 2004). Für die Eltern bedeutet dies einerseits, mehr über den Alltag ihrer Kinder zu wissen und mehr Mitspracherecht zu haben, andererseits aber auch, Mitverantwortung für die Abläufe in der Kindertageseinrichtung zu tragen.

Der Wunsch zur aktiveren Integration ist jedoch bei vielen Eltern vorhanden: Mundt u.a. (1980) stellen fest, dass 4/5 der Mütter und 57% der Väter, etwa eine Stunde pro Woche für die Mitarbeit in der Kindertagesstätte aufbringen könnten. Pädagogische Fachkräfte haben allerdings oftmals Schwierigkeiten damit, die Elternschaft in die pädagogische Planung mit einzubinden. Doch liegt in der Aktivierung der Eltern, eines der großen Potentiale einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Dabei trägt insbesondere die Betonung der aktiven Anteile beider Seiten zur Gleichberechtigung und somit zur Motivation bei. „(...) Je weniger Einfluss auf die institutionellen Abläufe zugelassen wird, desto geringer ist die Chance auf Beteiligung und Engagement der Eltern“ (Prott/Hautumm 2004, S. 17). Pädagogische Fachkräfte sollten folglich ihre Ressentiments und Ängste abbauen oder zumindest einen konstruktiven Umgang damit finden und diese kommunizieren. Das kann es den Eltern leichter machen, Verständnis für die Erzieher/-innen aufzubringen.

Unter Mitarbeit und Mitbestimmung wird Partizipation und Aktivierung von Eltern verstanden. Dies ist ein Indiz für die erhöhte Durchlässigkeit der institutionellen Grenzen: „Die Einbindung in Entscheidungen erhöht die Identifikation mit der Einrichtung“ (Textor/Blank 2004, S. 56). Eine kontinuierliche Einbindung der Eltern verhindert die Entstehung von „Differenzen in den Einstellungen, Erziehungszielen und -stilen zwischen Eltern und Kindergarten, die zu Lasten der kindlichen Entwicklung gehen können“ (Mundt u.a. 1980, S. 73). Auch hierbei ist der dialogische und demokratische Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern notwendig. „Eine Zusammenarbeit der Erziehungsträger (...) lässt sich nur durch kommunikative Strukturen, die Transparenz und Teilhabe intendieren, umsetzen“ (Kruthaupt 2004, S. 105). Mitbestimmung und Mitarbeit von Eltern bezieht sich auf deren Beteiligung am alltäglichen Geschehen, der Planung und der Organisation in der Kindertagesstätte. Erst durch ein Einbeziehen der Eltern wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft realisiert: Gemeinsame Planung, Umsetzung und stetige gegenseitige Information ermöglichen es den Eltern, Inhalte der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtung gezielt zu Hause aufzugreifen und weiterzuführen (vgl. Textor/Blank 2004).

Die oben schon beschriebene generelle Abstimmung von Erziehungszielen ist Voraussetzung zur Mitbestimmung und Partizipation der Eltern. Darüber hinaus muss die Kindertagesstätte Möglichkeiten zur Einbindung der Eltern in die pädagogische Konzepterstellung oder die Erstellung eines Leitbilds schaffen (vgl. Textor/Blank 2004). Hierfür empfiehlt es sich, ein – von den Eltern gewähltes – Gremium aus Eltern und

pädagogischen Fachkräften einzurichten, das bei regelmäßigen Terminen, in gegenseitiger Abstimmung ein Konzept entwirft und niederschreibt. Beispiel hierfür könnte ein Koordinierungsausschuss (vgl. Pietsch u.a. 2010) als Austauschforum sein. Weitere Chancen zur Einbindung der Elternschaft bietet die Beteiligung an Projektarbeit, bei der pädagogische Fachkräfte einzelne Aufgaben an Mütter oder Väter delegieren können. Textor und Blank (2004) zeigen weitere, recht einfach umsetzbare Möglichkeiten zur Beteiligung von Eltern auf. Beispielsweise reicht es oft schon aus, wenn Eltern etwas mehr Zeit zum Bringen und Abholen des Kindes einplanen, um sich währenddessen in die pädagogische Arbeit einbringen zu können. Darüber hinaus kann den Eltern eine Hospitation nach Voranmeldung angeboten werden. Hierbei können Eltern nicht nur als Beobachter/in agieren, sondern aktiv am Gruppengeschehen teilhaben. Einrichtung und Eltern können sich des Weiteren entscheiden, auch institutionelle Aufgaben aufzuteilen. Hierzu zählen beispielsweise das Kochen, bei Ausfall des/der Kochs/Köchin, die Begleitung von Ausflügen oder die Reinigung der Räumlichkeiten (vgl. BSASFF 2003).

An dieser Stelle soll auf eine, in den letzten Jahren verstärkt entstandene Herausforderung für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften eingegangen werden: die Integration von Vätern, die lange Zeit vernachlässigt oder gar ignoriert wurde. Viele Männer fühlen sich immer noch fehl am Platze, in der Kindertagesstätte, da es ein von Frauen dominierter Ort ist. Zwar wächst die gesellschaftliche Anerkennung für die große Bedeutung der Väter im Kontext der Erziehung (vgl. Ustorf 2007), dennoch bleibt in diesem Zusammenhang noch Raum nach oben. In den letzten Jahren hat die Geschlechterperspektive in Form des Themas Väterarbeit, die Aufmerksamkeit von Kindertagesstätten erlangt. Kindertagesstätten sind angehalten, die Perspektive der Väter auf ihr Kind sowie ihren Umgang mit dem Kind wertzuschätzen und diese aktiv in den pädagogischen Alltag integrieren. Den Vätern soll eine wertschätzende Haltung vermittelt werden und sie sollen zur Partizipation in der Kindertageseinrichtung ermutigt werden. Um auch die Väter auf die Möglichkeiten ihrer Beteiligung aufmerksam zu machen, ist es sinnvoll, sie direkt anzusprechen und die Wichtigkeit ihrer Präsenz schon bei Beginn der Zusammenarbeit zu betonen. Denn Väter bereichern in der Regel, die Arbeit in der Kindertagesstätte (vgl. Textor o.J.).

Für die Umsetzung der elterlichen Mitbestimmung und Mitarbeit ist deren stetige Motivation und Aktivierung wichtig (vgl. Mundt u.a. 1980). Diese Aufgabe fällt der Einrichtungsleitung und den pädagogischen Fachkräften zu. Menschen sind in höherem Grad

motiviert zur Teilhabe und Mitarbeit, wenn sie sich in ihren Kompetenzen wertgeschätzt und anerkannt fühlen (vgl. Scheffer/Kuhl 2006). Dies gilt auch für Eltern im Kontext der Kindertageseinrichtung. Pädagogische Fachkräfte können dies erreichen, indem sie beispielsweise nach eigenen Ideen und Interessen der Eltern fragen (vgl. Prott/Hautumm 2004) und versuchen, diese Anregungen gemeinsam umzusetzen. Wenn sich Eltern ernst genommen fühlen, ist ihre Motivation zur aktiven Beteiligung höher und ihr Selbstvertrauen wird gestärkt (vgl. Mundt u.a. 1980). Eine weitere Möglichkeit zur Motivation bietet es, den Eltern Wertschätzung für ihren Einsatz zu vermitteln. Meist reicht es schon, sich beispielsweise am Ende eines Elternabends für das Erscheinen und das Interesse der Mütter und Väter zu bedanken.

Pädagogische Arbeit bietet viele Chancen zur Einbindung. Ähnlich wie bei der Abstimmung der Erziehungsziele, ist es auch mit der Partizipation der Eltern: Pädagogische Fachkräfte sind angehalten, schon beim ersten Kontakt mit den Müttern und Vätern auf das Angebot und die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitarbeit aufmerksam zu machen. Dabei ist es von Bedeutung, stets deren freiwilligen Charakter zu betonen (vgl. Prott/Hautumm 2004).

6.4 Elternbildung und -beratung

Eine Neuerung des Konzepts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, ist die Erweiterung der Zusammenarbeit auf die Bildung und Beratung von Eltern und Familien. Eltern- oder Familienbildung bezieht sich, vor allem auf die Weitergabe von Informationen zur optimalen Entwicklung des Kindes, zur Gesundheitserziehung oder zu altersgerechten Spielmöglichkeiten. Des Weiteren sollen pädagogische Fachkräfte die Eltern für die Bedeutung der Partnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung sensibilisieren und Verständnis für kindliche Bedürfnisse wecken (vgl. BSASFF 2003, Aden-Grossmann 2002). Es geht allerdings „(...) weniger darum, dass Eltern lernen, wie Kinder 'erzogen' werden müssen, sondern mehr darum, dass Eltern sich darüber klar werden, dass sie ein Teil dieser 'Entwicklungsgemeinschaft' sind, dass ihr Verhalten auf Kinder wirkt und dass sie selbst auch mitwachsen und mitlernen müssen“ (Schopp 2010, S. 128). Hanschen (2004) nennt einige, in Kindertagesstätten mögliche Angebote der Familienbildung. Hierzu zählen Themenelternabende, Elterntrainings mit konkreten Übungen für neue Verhaltensmuster oder Wochenendseminare, auf denen eine intensive Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen stattfinden kann. Als konkretes Beispiel könnte hier etwa die gemeinsame Reflexion des eigenen Erziehungsverhaltens in Ver-

bindung mit dem Nachdenken und Zurückversetzen in die eigene Kindheit genannt werden. Das Erinnern an eigene Gefühle und Bedürfnisse in der Kindheit, hat ein besseres Verständnis des Kindes in seiner Lebensphase zur Folge und kann für Eltern und pädagogische Fachkräfte das Eingehen auf die Kinder erleichtern (vgl. Schopp 2010).

Das pädagogische Personal soll, durch das Aufmerksammachen auf familiäre Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten, eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz erreichen. Dabei wird „(...) Familienbildung als ein präventives Instrument zur Vermeidung von Problemlagen und Belastungssituationen (...)“ (Hanschen 2004, S. 339) gesehen. Die Kindertagesstätte ist, wie schon erwähnt, der Ort, über den die meisten Familien erreicht werden. Im besten Falle vertrauen die Eltern dem pädagogischen Personal und können die bildenden und beratenden Angebote nutzen. Des Weiteren betont Hanschen (2004), dass Familien zum Zeitpunkt des Übergangs in die Kindertagesstätte, in der Regel zum Austausch und zur Reflexion des Erziehungsverhaltens bereit sind. Zudem gilt die Kindertagesstätte für Familien als zentraler Ort, um soziale Beziehungen zu anderen Familien aufzubauen und Netzwerke zu knüpfen (vgl. Bostelmann/Fink 2003).

Die Beratung der Eltern kann sehr unterschiedliche Themen betreffen. Beispiele sind generelle Erziehungsfragen, Verhaltensauffälligkeiten des Kindes oder Familienprobleme. In der Elternberatung ist es notwendig, die Eltern lediglich in der eigenen Lösungsfindung zu unterstützen. In Anlehnung an Sauer-Schiffer (2004), stellt Beratung Hilfe zur Selbsthilfe dar. Ein selbstinitiiertes Verhalten hat demnach oft mehr Wert als das gleiche Verhalten auf eine Bitte oder einen Ratschlag hin. Des Weiteren ist „beraten (...) eine Mischung aus Zuhören und Rat geben. Es wird etwas empfohlen, was aber nicht zwingend ist, sondern vom Ratsuchenden gerne angenommen wird, weil es genau auf seine äußere und innere Situation zugeschnitten ist“ (Thomann 2007, S. 287). Pädagogische Fachkräfte müssen hierfür ein breites Spektrum an Fachwissen aufweisen und sich den wechselnden Anforderungen anpassen. Dabei können die Eltern auf ausgewählte Medien, wie Bücher, Fernsehreihen oder spezielle Internetseiten aufmerksam gemacht werden. Diese Medien zeichnen sich durch ihre flexible Nutzung aus. Allerdings bieten sie kaum Möglichkeiten zur angeleiteten Reflexion.

Bei schwerwiegenden erzieherischen Problemen oder Verhaltensauffälligkeiten kann eine, von den Erziehern/innen angeleitete, Videobeobachtung der Interaktion von Eltern

und Kind durchgeführt werden. Anschließend wird das Material, gemeinsam von den Eltern und einer pädagogischen Fachkraft ausgewertet. Dabei orientiert sich die pädagogische Fachkraft an den positiven Ansätzen und verstärkt diese (vgl. Pietsch u.a. 2010).

Vor allem im Bereich der Beratung, müssen pädagogische Fachkräfte auf ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz achten. Um ihre professionellen Grenzen nicht zu überschreiten und so eine qualitativ hochwertige Beratung gewährleisten zu können, ist die Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen des sozialen Sektors und insbesondere der frühen Hilfen für Familien notwendig (vgl. Beber 2008). Hierzu zählen Mütter- oder Väterzentren, andere Kindertagesstätten, aber insbesondere auch beraterische, therapeutische oder medizinische Einrichtungen, wie Schuldnerberatung, Sozialberatung, Logopäden/innen, Ergotherapeuten/innen, Familientherapeuten/innen, Ärzte/innen und viele mehr.

Die Vernetzung mit dem Gemeinwesen, als Hilfsmittel zur Bildung und Beratung von Eltern, bezieht sich darüber hinaus auf die Zusammenarbeit mit Schulen. Diese soll den Familien und Kindern den Übergang von Kindertageseinrichtung zur Grundschule erleichtern. Hierfür können beispielsweise Lehrer/innen zu Elternabenden eingeladen werden oder gemeinsame Besuche in der Schule organisiert werden.

Des Weiteren bietet die Kindertagesstätte die Möglichkeit, der Vernetzung der Eltern untereinander. Ziel ist der dialogische Austausch zwischen Eltern untereinander und mit dem pädagogischem Personal, im Sinne eines wechselseitigen Lernprozesses. „In den Einrichtungen (24,2%) (...), in denen die Anregung des Austausches zwischen den Eltern als 'sehr wichtig' angesehen wird, übernehmen die Eltern auch signifikant häufiger regelmäßige Tätigkeiten in der Einrichtung“ (Peucker u.a. 2010, S. 183). Durch die elterliche Identifikation mit der Einrichtung, wird die Kindertagesstätte zu einer Kommunikationsstätte und einem Ort, an dem Bildungsbenachteiligung kompensiert wird (vgl. Beber 2008).

Kritisiert wird am Fokus auf die Elternbildung im Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die Betonung des Veränderungsbedarfs auf Seiten der Eltern. Pädagogische Fachkräfte übernehmen wie früher die hierarchisch höhere Position, der alleinigen Experten/innen. Innerhalb einer funktionierenden Partnerschaft soll es jedoch keine Hierarchien geben. Pädagogisches Personal untergräbt mit dieser Haltung sozusagen, das Entstehen eines gemeinsamen Lernprozesses als Nebenprodukt der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Des Weiteren akzeptieren

sich Partner/innen in der Regel so wie sie sind, weshalb auch in diesem Zusammenhang der Begriff Partnerschaft unangemessen ist (vgl. Prott/Hautumm 2004).

Kindertagesstätten können den Bereich der Elternbildung allerdings auch nutzen, um die Bindung und das Vertrauen innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft voranzutreiben. Die Wechselseitigkeit des Lernprozesses zu betonen, kommt dem entgegen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Themenelternabende zur gemeinsamen Bildung und Reflexion von Eltern und pädagogischem Personal durchzuführen. Es empfiehlt sich, externe Experten/innen als Referenten einzuladen (vgl. Cloos/Karner 2010). Dabei werden sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte geschult, wobei es nicht primär, um die Vermittlung von explizitem Wissen gehen muss. Auch die Anregung des Reflexionsverhaltens von Eltern und pädagogischen Fachkräften gleichermaßen, kann zum Inhalt des gemeinsamen Abends gemacht werden. Beispielsweise kann ein/e Supervisor/in eingeladen werden, um die gemeinsamen Kommunikationsstrukturen in den Blick zu nehmen und positive Strategien aufzuzeigen. Denkbar wäre auch der Themenschwerpunkt des Annehmens und Formulierens von Kritik.

Der Bereich der elterlichen Bildung und Beratung erfordert gut entwickelte kommunikative Kompetenzen sowie viel Feingefühl und Empathie. Denn „konstruktive Beratung wird immer dann möglich sein, wenn ErzieherInnen bereit sind, sich auch in Eltern einzufühlen. Und darum brauchen sie Kontakt zu ihnen“ (Neumann 2000, S. 564). In Kapitel neun wird auf Strategien verwiesen, die das Erreichen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erleichtern. Diese können allerdings nur, mit Hilfe einer theoretischen Basis richtig verstanden und angewandt werden. Aus diesem Grunde widmet sich das folgende Kapitel den Grundlagen der Kommunikationstheorie.

7. Kommunikationstheorie

Der Zusammenhang zwischen adäquater Kommunikation und einer Verwirklichung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist in dieser Arbeit schon oftmals betont worden. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, ihre Entwicklung, die dazu notwendigen Voraussetzungen und ihre Ziele wurden bereits ausführlich beschrieben und erörtert. Im Folgenden sollen nun theoretische Grundlagen und Hintergründe der zwischenmenschlichen Kommunikation festgehalten werden.

Kommunikation im Allgemeinen ist „(...) das, was Menschen alltäglich tun: in Beziehung treten, Verbindungen schaffen, miteinander umgehen, sich verständigen“ (Frindte 2001, S. 12). Kommunikation ist immer die Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Luhmann (2009) hält fest, dass es ohne Kommunikation keinerlei menschliche Beziehungen gäbe. Anders als bei Luhmann (1988), der bei den am kommunikativen Prozess Beteiligten, von Alter und Ego spricht, wird in dieser Arbeit – in Anlehnung an Karl Bühlers Organon Modell (vgl. Frindte 2001) – zwischen Sender/in und Empfänger/in unterschieden.

Folgt man – wie die, in dieser Arbeit wichtigsten Kommunikationstheoretiker Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun – den Erkenntnissen des Konstruktivismus, so ist ein Teil der Kommunikation stets, das Schaffen von individuellen und subjektiven Vorstellungen, Bildern und Konstruktionen der Wirklichkeit. Kommunikation lässt also ein gemeinsames Konstrukt zwischen den Kommunikationspartnern/innen entstehen. Diese beziehen sich dabei wechselseitig aufeinander. Kommunikation kann allerdings auch zur Manipulation, Kontrolle oder als Instrument der Überlegenheit missbraucht werden (vgl. Frindte 2001).

Habermas (1995) beschreibt in seiner philosophisch-soziologischen Theorie das kommunikative Handeln so, dass Überschneidungen zu Grundsätzen und Zielen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu erkennen sind. Einige Beispiele hierfür sind die gemeinsame Abstimmung und die gegenseitige Anerkennung von Eltern und Erziehern/innen, aber auch das Entstehen einer Erwartungshaltung zwischen diesen Parteien und die Notwendigkeit der Reflexion. Dies soll im Folgenden dargestellt werden: Für Habermas (1995) ist das kommunikative Handeln eine „symbolisch vermittelte Interaktion“ (S. 21). Er orientiert sich an intentionalen Modellen, bei denen es darum geht, mitzuteilen, was man selbst möchte. Ziel dabei ist der Konsens zwischen den Gesprächspartnern/innen. Das kommunikative Handeln von Personen richtet sich nach Normen, die von mehr als einem handelnden Subjekt anerkannt werden müssen, woraus Erwartungen an das Verhalten des/der Kommunikationspartners/in entstehen (vgl. Habermas 1995). „Die Fähigkeit der Sprecher, unterscheiden zu können, wann sie wie auf andere wirken, wann und wie sie sich mit anderen verständigen können bzw. wann Verständigungsversuche fehlschlagen, nennt Habermas kommunikative Kompetenz“ (Frindte 2001, S. 37). Eine weitere bedeutende Voraussetzung zum Erlangen von kommunikativen Kompetenzen, ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur empathischen Perspektivübernahme.

Des Weiteren wird kommunikativer Austausch als Verständigungsprozess verstanden, wobei der Begriff 'Verständigung', nach Habermas (1974), doppeldeutig ist: einerseits meint er das gegenseitige Verstehen, andererseits aber auch das Übereinstimmen der Gesprächsparteien. „Verständigung ist also ein Prozeß, der Unverständnis und Mißverständnis, Unwahrhaftigkeit sich und anderen gegenüber, schließlich Nicht-Übereinstimmungen auf der gemeinsamen Basis von Geltungsansprüchen zu überwinden sucht, die auf reziproke Anerkennung angelegt sind“ (Habermas 1974, S. 233).

Wie für sämtliche zwischenmenschliche Bereiche, gilt dabei auch in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, Watzlawicks pragmatisches Axiom: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick u.a. 1990, S. 53). Sprich, zu jedem Zeitpunkt des Aufeinandertreffens und auch, wenn keine adäquaten Mittel zur Verfügung stehen, werden Nachrichten verbal oder nonverbal gesendet und empfangen. Eine Nachricht enthält viele Botschaften zur gleichen Zeit, was die zwischenmenschliche Kommunikation kompliziert und störanfällig macht. Dies wird in Kapitel 7.6 weiter erörtert.

Im kommunikativen Austausch agieren und reagieren beide Seiten mit Worten oder Verhalten, also mit Mimik und Gestik. Eine Voraussetzung dabei ist, laut Habermas (1974), dass sich die Beteiligten gegenseitig für zurechnungsfähig und verständigungsbereit halten. Das Ziel des Verständigungsprozesses sieht er darin, selbst zu verstehen, verstanden zu werden und sich verstanden zu fühlen. Verstehen heißt in diesem Zusammenhang, in Beziehung mit dem Gegenüber zu treten. Das Wort 'verstehen' beinhaltet stehen, also verweilen. Ob wirklich richtig verstanden wurde, kann folglich nur anhand einer Fortsetzung der Kommunikation überprüft werden, für die man sich bewusst Zeit nehmen muss (vgl. Jensen 2003). Allerdings erörtert Luhmann (2009): „Selbst wenn eine Kommunikation verstanden wird, ist damit noch nicht gesichert, daß sie auch angenommen wird“ (S. 31).

Ob eine Aussage angenommen wird, hängt wiederum von der Einhaltung bestimmter Bedingungen ab. Habermas (1974) unterscheidet dabei vier Geltungsansprüche der Kommunikation: die Verständlichkeit des Gesagten, die Wahrheit des Behaupteten, die normative Richtigkeit der Äußerung und die Wahrhaftigkeit des Sprechers hinsichtlich seiner Intentionen. Geläufigere Begriffe für Wahrhaftigkeit sind Stimmigkeit oder Authentizität. „Mit 'Stimmigkeit' ist nicht nur die Übereinstimmung meiner Kommunikation mit meiner inneren Verfassung, meinen Zielen und Werten gemeint, sondern auch

mit der Verfassung meines Gegenübers und mit der 'Wahrheit der Situation'“ (Schulz von Thun 1991, S. 18).

In den folgenden Kapiteln werden keine eigenständigen Kommunikationstheorien beschrieben. Vielmehr stellen die Unterpunkte einzelne Aspekte einer, von Watzlawick und Schulz von Thun geprägten, Kommunikationstheorie dar. In dieser wird unter anderem festgehalten, dass den meisten Menschen ein Bewusstsein für die Regeln der Kommunikation fehlt (vgl. Watzlawick u.a. 1990). So geschieht es, dass Regeln unbewusst missachtet werden. Dies führt zu einer gestörten Kommunikation, ohne dass sich die Beteiligten darüber im Klaren sind, einen Fehler begangen zu haben beziehungsweise als Auslöser einer Unstimmigkeit gewirkt zu haben. Für fruchtbare Kommunikationsstrukturen ist es allerdings unabdingbar, dass sich alle Beteiligten ihre eigenen Anteile am Kommunikationsprozess bewusst machen (vgl. Effinger 2003). Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit ebendieser Reflexion.

7.1 Metakommunikation

Konflikte entstehen vor allem da, wo sich die Beteiligten nicht über die individuelle Deutung der Kommunikation austauschen. Die oben beschriebene, gestörte Kommunikation kann nur dann aufgelöst werden, wenn die Beteiligten ihr kommunikatives Verhalten und ihren Umgang miteinander zum Thema eines diskursiven Gesprächs machen. Diese Kommunikation über Kommunikation wird als Metakommunikation bezeichnet (vgl. Watzlawick u.a. 1990). Die Reflexion über Kommunikation ist insbesondere zur Aufklärung von Störungen innerhalb der Kommunikation hilfreich (vgl. Schulz von Thun 1991). Es geht darum, die eigenen Verhaltensweisen selbstreflexiv und mit emotionalem Abstand in den Blick zu nehmen. Vor allem im beruflichen Kontext ist es dabei oftmals notwendig, sich Unterstützung durch Experten/innen wie Supervisoren/innen oder Mediatoren/innen zukommen zulassen.

Weil die Deutung des Gesagten nicht immer dem entspricht, was gemeint ist, hat der Austausch über Gemeintes und Verstandenes sowie über die Reaktion, in jeder sozialen Beziehung eine wichtige Bedeutung (vgl. Effinger 2003a). „Die Fähigkeit zur Metakommunikation ist nicht nur eine *Conditio sine qua non* aller erfolgreichen Kommunikation, sie ist überdies für jeden Menschen eng mit dem enormen Problem hinlänglichen Bewußtseins seiner selbst und der anderen verknüpft“ (Watzlawick u.a. 1990, S. 56).

Formen und Techniken der Metakommunikation sind beispielsweise die Selbstreflexion, die Fremdrelexion sowie das zirkuläre Fragen, das Aktive Zuhören und das konstruktive Rückmelden (vgl. Effinger 2003a), worauf im Verlauf der Arbeit noch eingegangen wird.

Mithilfe der Metakommunikation macht man die emotionale Bedeutung des Gesagten zum Inhalt eines klärenden Gesprächs. Die Schwierigkeiten, der Übersetzung des Gedachten in Sprache und wiederum der Entschlüsselung des Gesagten, wird im Folgenden Thema sein.

7.2 Kodierung und Dekodierung von Botschaften

In einem Gespräch muss in der Regel, alles was *gedacht* wird, vom/von der Sender/in in *Sprache* kodiert werden. Oft gehen schon hierbei einzelne Aspekte verloren, die für das Verständnis wichtig sind. Der/die Empfänger/in wiederum, muss das *Gehörte* aufnehmen und versuchen es zu *verstehen*. Auch beim Dekodieren vom Gehörten ins Verständnis kann es zu Fehlern und somit zu Missverständnissen kommen (vgl. Watzlawick u.a. 1990). Gehm (1997) bezeichnet diesen Prozess als Informationsverlusttreppe: bei jeder Stufe des Kodierens und Dekodierens kann es zu Verlusten des ursprünglich Gedachten kommen.

Hinzu kommt, dass die Übersetzung nicht immer gleich gut funktioniert. Die Übersetzungsleistung wird beeinflusst, von der aktuellen psychischen Verfassung sowie der Persönlichkeit von Sender/in und Empfänger/in. Schulz von Thun (1991) nennt dies „Psycho-chemische Reaktion“ (S. 69).

Weitere Ursachen für Empfangsfehler sind, nach Schulz von Thun (1991), sprachliche Barrieren, wie sie beispielsweise zwischen Laien und Professionellen durch eine unreflektierte Anwendung von Fachbegriffen entstehen. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund, spielen darüber hinaus deren Kenntnisse der deutschen Sprache eine große Rolle. Es fehlt eine gemeinsame sprachliche Basis. Muttersprachlern/innen fällt es dabei oft schwer, zu erkennen, ob etwas verstanden wurde. Sie haben Schwierigkeiten, das bereits Ausgesprochene in andere, leichter verständliche Worte zu fassen. Des Weiteren neigt der Mensch dazu, in vorgefertigten Kategorien zu denken. Das bedeutet im Zusammenhang mit Kommunikation, dass sich Empfänger/innen ein Bild des/der Sender/in machen. Der Inhalt des Gesagten wird, diesem Bild entsprechend ausgelegt (vgl. Jensen 2003).

7.3 Die Interpunktion von Ereignisfolgen

Nach Watzlawick u.a. (1990), stellt sich Kommunikation als Verhaltensform in der Regel nicht linear, sondern als eine zirkuläre, sich wechselseitig beeinflussende Aneinanderreihung von Nachrichten dar. Dabei verleiht die Interpunktion von Ereignisfolgen dem kommunikativen Austausch Struktur. „'Interpunktieren' heißt: (willkürlich) das eine Verhalten als Ursache, das andere Verhalten als Folge oder Reaktion auslegen“ (Schulz von Thun 1991, S. 85). Bei Erklärungsversuchen der Interpunktion kommt es häufig zu Missverständnissen, wenn den Beteiligten unterschiedliche Deutungsmuster zugrunde liegen. Jeder sieht sein eigenes kommunikatives Verhalten als Reaktion auf das Verhalten des Gegenübers. Bei der zirkulären Sichtweise der Kommunikation gibt es jedoch keinen klaren Anfangspunkt. Jedes Verhalten ist Ursache und Wirkung zugleich (vgl. Watzlawick u.a. 1990). Es ist folglich zu keinem Zeitpunkt sinnvoll, das eigene Verhalten ausschließlich als Reaktion auf das des/der Gesprächspartners/in zu rechtfertigen.

Zur Verdeutlichung der Missverständlichkeit von Interpunktion kann folgendes Beispiel genutzt werden: Ein Vater tritt in der Kindertagesstätte kaum in Erscheinung. Beim Abholen lässt er sich auf kein Gespräch ein und verlässt die Kindertagesstätte jedes Mal sehr schnell. Die pädagogischen Fachkräfte deuten dies als mangelndes Interesse des Vaters, am Austausch mit den Angestellten und starten keine Versuche mehr mit ihm ins Gespräch zu kommen. Der Vater wiederum sieht sich in der Folge in seinem Empfinden, als Mann in der weiblich dominierten Umwelt der Kindertagesbetreuung wenig willkommen zu sein, bestätigt und führt sein kurz angebundenes Verhalten fort. Dies wiederum bestärkt das pädagogische Personal in ihrer Deutung des mangelnden Interesses des Vaters.

Welches Verhalten und damit zusammenhängend, welche Deutung steht jedoch am Beginn des Prozesses? Diese Frage kann aus kommunikationstheoretischer Sicht nicht beantwortet werden. Deutlich wird in der objektiven Betrachtung, dass sich die Kommunikationsstrukturen zwischen dem Vater und den pädagogischen Fachkräften zu einer Art Teufelskreis entwickelt haben, dessen Auflösung nur durch die Reflexion und den Prozess der gemeinschaftlichen Metakommunikation zwischen den Beteiligten herbeizuführen ist.

7.4 Analoge und digitale Kommunikation

Analoge Formen der Kommunikation beziehen sich, wie Watzlawick u.a. (1990) vermuten, auf zwischenmenschliche, emotionale Aspekte, wohingegen sachliche Inhalte durch

digitale Formen der Kommunikation ausgedrückt werden. Der digitalen Kommunikation liegt eine logische Syntax zugrunde, während ihre Semantik in Bezug auf emotionale und zwischenmenschliche Aspekte ungenügend ist. Die analoge Kommunikation hat hingegen semantisches Potential, aber keine ausreichende Syntaktik (vgl. Effinger 2003a). Unter Syntaktik werden die statischen und formalen Merkmale der Sprache, also die durch Grammatik festgelegte Reihenfolge von Wörtern im Satz verstanden. Semantik bezieht sich auf die subjektive und inhaltliche Bedeutung von Wörtern (vgl. Watzlawick u.a. 1990).

Generell können Botschaften auf unterschiedliche Weise gesendet werden. Entweder auf verbale Weise oder mit Hilfe nonverbaler Kommunikationsformen. Zu den nicht sprachlichen Formen der Kommunikation zählen Gestik und Körperhaltung sowie paralinguistische Phänomene wie Schnelligkeit der Sprache, Pausen oder der Tonfall (vgl. Watzlawick u.a. 1990, Schulz von Thun 1991). Analoge Inhalte werden, wegen ihrer ungenügenden Syntaktik, häufig nonverbal ausgedrückt. Der nonverbalen Kommunikation liegen keine so klaren Normen wie der verbalen Kommunikation mit ihren grammatikalischen Regeln zugrunde. Sie ist nicht immer leicht zu deuten und weniger steuerbar, da sie oft unterbewusst abläuft. Durch die nonverbalen Kommunikationsanteile wird die Mehrdeutigkeit des Gesagten verringert. Sie kann die verbale Kommunikation ersetzen oder aber im Widerspruch zu ihr stehen (vgl. Frindte 2001). „Analoge Kommunikation hat ihre Wurzeln offensichtlich in viel archaischeren Entwicklungsperioden und besitzt daher, eine weitaus allgemeinere Gültigkeit als die viel jüngere und abstraktere digitale Kommunikationsweise“ (Watzlawick u.a. 1990, S. 63). Dies erklärt beispielsweise die Tatsache, dass ein Großteil der nonverbalen Kommunikationsformen weltweit und unabhängig von der Ethnizität verstanden wird (vgl. Argyle 2005).

7.5 Symmetrische und komplementäre Kommunikation

Botschaften werden nicht nur bezogen auf den Einsatz von Mimik und Gestik ganzheitlich kommuniziert. Auch die Geschichte der einzelnen Gesprächspartner/innen, insbesondere aber die Geschichte ihrer Beziehung beeinflussen den kommunikativen Austausch (vgl. Beier 2010). Es kann unterschieden werden, zwischen symmetrischen Beziehungen mit gleichberechtigter – beispielsweise dominanter – Kommunikation und komplementären Beziehungen mit sich gegenseitig ergänzenden, ungleichen – beispielsweise dominanten und unterwürfigen – Kommunikationsweisen. Laut Watzlawicks u.a. (1990), treten in den meisten als stabil zu bezeichnenden Beziehungen beide Formen

auf. Sie halten fest, dass je nachdem, ob Beziehungen auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht, symmetrisch oder komplementär kommuniziert wird.

Dies ist direkt auf den Kontext der Kindertagesbetreuung übertragbar: sind die Organisationsstrukturen in einer Einrichtung hierarchisch geordnet, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Erzieher/innen sich durch ihr Expertentum den Eltern überlegen fühlen. Dementsprechend werden sich komplementäre Kommunikationsstrukturen etablieren. Versuchen Einrichtung und Eltern das Konzept einer partnerschaftlichen und gleichberechtigten Zusammenarbeit umzusetzen, so ist ein dafür förderliches Element, die symmetrische Kommunikation.

Zu Störungen des kommunikativen Verhaltens kann es dabei allerdings in beiden Situationen kommen. Erkennen sich Eltern und pädagogische Fachkräfte als gleichberechtigte Partner/innen an und ist diese Beziehung stabil, so respektieren und vertrauen sie sich und bestätigen ihre jeweilige Selbstdefinition gegenseitig. In weniger stabilen symmetrischen Beziehungen zwischen Eltern und Pädagogen/innen, kann es bei einem Stabilitätsverlust zur Eskalation kommen. Genau wie bei der Störung einer komplementären Beziehung, kommt es dann zur Entwertung der Selbstdefinition des/der jeweils anderen (vgl. Watzlawick u.a. 1990).

7.6 Die vier Seiten menschlicher Kommunikation

Nach Watzlawick u.a (1990), ist die zwischenmenschliche Kommunikation in mehrere Ebenen geteilt und bezieht sich dabei auf unterschiedliche Aspekte. Kommuniziert werden Inhalts- und Beziehungsaspekte. Der Inhaltsaspekt, betrifft sachliche Informationen. Beim Beziehungsaspekt stehen emotionale und zwischenmenschliche Themen sowie die Beziehung der Gesprächspartner/innen im Mittelpunkt.

Schulz von Thun (1991) erweitert in seinem Vier-Seiten-Modell, diese Zweiteilung der Aspekte menschlicher Kommunikation. Eine Nachricht kann demzufolge vier Botschaften transportieren: Sachliche Informationen werden über den Sachaspekt übermittelt, bei Inhalten, die Watzlawick u.a. (1990) lediglich der Beziehungsebene zuordnen, unterscheidet Schulz von Thun zwischen Beziehungs-, Appell- und Selbstoffenbarungsaspekt. Nach Schulz von Thun (1991), ist beim Sachaspekt auf Verständlichkeit zu achten. Es wird die sachliche Information übermittelt. Auf der Beziehungsebene tauschen sich die Gesprächspartner/innen über ihr Verhältnis zueinander oder das Bild voneinander aus. Die Beziehungsbotschaft trägt langfristig zum Selbstkonzept des Empfängers bei.

Informationen, deren Inhalt auffordernder Natur ist, werden auf der Appellebene kommuniziert. Der Appellaspekt hat die Funktion, offener oder verdeckter Einflussnahme auf den/die Empfänger/in. Auf der Selbstoffenbarungsebene gibt der/die Sender/in – optimaler Weise in Form von Ich-Botschaften – Informationen über sich selbst preis. Das erfordert Mut und macht angreifbar (vgl. Schulz von Thun 2005). Jede Nachricht enthält, zumindest unterbewusst einen Aspekt der Selbstoffenbarung. Schulz von Thun (1991) beschreibt dies treffend: „Wenn einer etwas von sich gibt, gibt er auch etwas von *sich*“ (S. 14).

Menschen können häufig nur auf bestimmten Ebenen reflektiert kommunizieren und aufnehmen. Da den vier Aspekten einer Nachricht in der Regel, eine gleichwertige Bedeutung zugeschrieben wird, kann dies Konflikte und Missverständnisse zur Folge haben. Die einseitige Beherrschung, kann dementsprechend zu Störungen der Kommunikation führen (vgl. Schulz von Thun 1991), die im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

8. Störungen in Zusammenhang mit dem Vier-Seiten-Modell

In Anlehnung an Effinger (2003a), entwickeln kommunikative Prozesse im Allgemeinen eine Eigendynamik, die kaum zu beeinflussen ist, solange sie eine Funktion für das jeweilige soziale System haben. Dies gilt ebenso für Störungen der Kommunikation, die sich in bestimmten Beziehungen beziehungsweise Konstellationen eingeschlichen haben und die gegenseitige Verständigung erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen. Doch auch gestörte Kommunikation ist Kommunikation (vgl. Habermas 1974) und gerade hier gilt es, eingefahrene Umgangsformen mit negativer Auswirkung auf die gemeinsame Sache zu identifizieren und eine Veränderung dieser anzustreben.

Das Bewusstsein über die unterschiedlichen Botschaften und Aspekte, die eine Nachricht transportieren kann, ist für die Kommunikation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften von großer Bedeutung. Denn in der Zusammenarbeit mit Eltern kann „(...) eine anhaltende Störung in der Kommunikation (...) die zielorientierte pädagogische Arbeit verhindern“ (Garske 2003, S. 69). Wenn der Gleichrangigkeit der vier Seiten einer Nachricht angemessene Aufmerksamkeit gewidmet wird und das eigene kommunikative Verhalten reflexiv hinterfragt wird, können destruktive Anteile der Kommunikation identifiziert und vermieden werden.

8.1 Beziehungs- oder Sachebene?

Den meisten Menschen fällt es schwer, die Dimensionen voneinander zu trennen, was zu Konfusion führt. Sie ordnen inhaltliche Unstimmigkeiten auf der Beziehungsebene ein und fühlen sich in der Folge persönlich angegriffen. In der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften kann das zu ernsthaften Konflikten führen. Das Problem des adäquaten Umgangs mit Kritik wird in Kapitel 9.4.1 beschrieben.

Im Arbeitsleben wird dem Sachaspekt häufig die größte Bedeutung zugeschrieben. Dies kann zu Störungen der Kommunikation führen, da eine einseitige Anwendung der kommunikativen Aspekte für das Verständnis wichtige Ebenen ausgrenzt (vgl. Schulz von Thun 1991). Für pädagogisches Personal stellt sich darüber hinaus das Problem, dass Eltern oft den Beziehungs- und Appellaspekt in den Mittelpunkt des Austausches stellen, während es von Seiten des Trägers und der Wissenschaft – im Zusammenhang mit den Schlagworten Professionalität und Distanz – als angemessen erachtet wird, den Fokus auf den Sachaspekt zu legen. Dabei wird vergessen, dass der Beziehungsaspekt den Inhalts- beziehungsweise Sachaspekt bestimmt. Meinungsverschiedenheiten auf der Beziehungsebene haben meist größere Bedeutung als solche, auf Inhaltsebene (vgl. Watzlawick u.a. 1990). In vielen Fällen haben Konflikte ihren Ursprung im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehung. Häufig können Gesprächspartner/innen dies nicht identifizieren oder nicht über ihre Beziehung zueinander sprechen. Sie tragen ihre Konflikte auf der Inhaltsebene aus, wo sie allerdings, nicht zu einer adäquaten und dauerhaft tragfähigen Lösung kommen, da die Klärung nicht den Kern des Konflikts erreicht. Diese Konflikte werden immer wieder auftauchen. Erst, wenn die Unstimmigkeit auf der Beziehungsebene entdeckt und akzeptiert wird, kann diese von beiden Seiten gemeinsam bearbeitet werden (vgl. Watzlawick u.a. 1990). „Im allgemeinen ist es so, daß die Definition der Beziehung um so mehr in den Hintergrund rückt, je spontaner und 'gesunder' die Beziehung ist, während 'kranke' (d.h. konfliktreiche) Beziehungen u.a. durch wechselseitiges Ringen um ihre Definition gekennzeichnet sind, wobei der Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert“ (Watzlawick u.a. 1990, S. 55). Der Inhaltsaspekt in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften betrifft in der Regel das Kind. Dieses kann nicht davon profitieren, wenn es selbst aus dem Fokus der Kommunikation zwischen Elternhaus und pädagogischem Personal rückt, weil nur noch deren Beziehungsdefinition Thema des Austausches ist.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass, insbesondere auf der Ebene des Beziehungsaspekts, die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkräfte gefragt ist. Um qualitativ hoch-wertig arbeiten zu können, müssen sie auch Informationen über bestimmte

Bereiche des Privatlebens der Familie haben. Dabei ist es von Bedeutung, dass die Eltern dies nicht als Übergriffigkeit oder Verletzung der Intimsphäre wahrnehmen. Dies wird dadurch erschwert, dass jeder Mensch und jede Familie diese Grenze unterschiedlich definiert und festlegt.

8.2 Probleme bezüglich des Appellaspekts

Der menschlichen Kommunikation sind bezüglich des Appellaspekts Grenzen gesetzt. Einfluss auf Mitmenschen durch Kommunikation zu nehmen, ist nur bis zu einem gewissen Punkt und abhängig von Situation, Kontext und Beziehung möglich (vgl. Schulz von Thun 1991).

Offen ausgesprochen werden Appelle oft in Form von Ratschlägen. Diese sind nicht immer hilfreich. Denn sie blockieren den/die Adressaten/in, indem sie erneut das eigene Unvermögen vor Augen führen und damit weitere Verunsicherung auslösen (vgl. Schulz von Thun 1991). Wie schon erwähnt, ist eine Unterstützung der eigenen Lösungsfindung in der Elternberatung notwendig. Dies verdeutlicht die Paradoxie von Appellen: sie machen spontanes Verhalten unmöglich und können die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern/innen belasten (vgl. Schulz von Thun 1991).

Häufig werden Appelle aber auch verdeckt ausgesprochen. Erklärungen dafür sind beispielsweise die oben schon angesprochene Selbstoffenbarungsangst vieler Menschen, das Ermöglichen von Freiwilligkeit, die Angst vor Zurückweisung, die Frage nach der Zumutbarkeit des Appells, eventuell aber auch Angst vor der Verantwortungsübernahme der Konsequenzen (vgl. Schulz von Thun 1991). Auch sind die eigenen Gefühle und Bedürfnisse in vielen Fällen nur dem Unterbewusstsein zugänglich, was eine weitere Erklärung dafür darstellt, dass Appelle nicht klar formuliert werden können.

Für pädagogische Fachkräfte empfiehlt es sich, im Austausch mit Eltern verdeckte Appelle zu vermeiden. So können unnötige Missverständnisse, Verwirrungen und Verunsicherungen verhindert werden. In Anlehnung an Schulz von Thun (1991) können verdeckte Appelle Beziehungen belasten, da Bedürfnisse und Bitten nicht klar ausgesprochen werden, was einer mangelnden Offenheit gleichkommt. Des Weiteren werden sie oft überhört und verschleiern die wahren Absichten und Ziele des/der Senders/in. Folge sind eben angesprochene unnötige Verwirrung und Missverständnisse. Die Zusammenarbeit mit Eltern kann demzufolge erleichtert werden, wenn pädagogische Fachkräfte versuchen, verdeckte Appelle aus den Mitteilungen der Eltern heraus-

zuhören. Um sicherzugehen, dass die eigene Deutung zutrifft, muss der vermutete Appell angesprochen werden. Beispielsweise sagt eine Mutter beim Abholen: „Mein Sohn hat zur Zeit immer wieder Husten.“ Wenn die pädagogische Fachkraft versucht, einen an sie gerichteten Appell zu erkennen, kann sie nachfragen: „Möchten Sie, dass ich ihm künftig einen Schal umbinde, wenn wir nach draußen gehen?“ Die Mutter kann dann erwidern: „Ja, das fände ich gut.“ Oder beispielsweise: „Wichtiger wäre mir, dass er immer seine Hausschuhe trägt, wenn er hier in der Kita ist.“ Oder es klärt sich auf, dass es keinen verdeckten Appell gab und die Mutter sagt: „Ich glaube ich muss einfach mal mit ihm zum Arzt gehen.“

8.3 Probleme bezüglich des Selbstoffenbarungsaspekts

Die größte Schwierigkeit in Zusammenhang mit selbstoffenbarenden Anteilen der Kommunikation, ist die schon angesprochene Angst vieler Menschen, zu viel von sich selbst preis zu geben und damit verletzlich zu werden. Laut Schulz von Thun (1991), wird diese Selbstoffenbarungsangst gleichgesetzt mit Prüfungsangst und entsteht häufig aus einem, durch die hohen Anforderungen aus der Gesellschaft ausgelösten Minderwertigkeitsgefühl. Folge eines Mangels an Selbstoffenbarung können die Unklarheit der gesendete Nachricht und Missverständnissen zwischen Sender/in und Empfänger/in sein.

Generell kann gesagt werden, dass Selbstoffenbarung nur dann gelingt, wenn im Vorfeld selbstreflexiv mit den eigenen Verhaltensweisen und Gefühlen umgegangen wird. Erst, wenn die Selbstreflexion die Basis der Kommunikation darstellt, kann Selbstoffenbarung gelingen (Schulz von Thun 1991). Doch muss in der heutigen Gesellschaft, laut Ruth Cohn (2009), Offenheit in der Kommunikation in der Regel erst eingeübt werden. Der Mensch verwendet viel Energie auf Selbstdarstellung (vgl. Schulz von Thun 1991). Das Bewusstsein des/der Senders/in, dass Gesprächspartner/innen auf Selbstoffenbarung warten, kann die Authentizität der Aussage hemmen und kostet Energie. Gleichzeitig versuchen allerdings die meisten Menschen, unliebsame Anteile des eigenen Charakters zu verbergen. So lebt jede zwischenmenschliche Beziehung von einer gewissen Offenheit. Gleichzeitig hat allerdings auch jede Beziehung Recht auf Verborgenes und Geheimes (vgl. Cohn 2009). In jeder Beziehung vereinigen sich Selbstdarstellung und Selbstverbergung in der Selbstoffenbarung des/der Einzelnen. Jeder Mensch entscheidet für sich, wie viel von sich selbst offengelegt wird. Hierzu wurden im Laufe der Zeit, unterschiedliche Techniken entwickelt. Beispiele sind etwa Imponiertechniken, Fassa-

dentechniken oder die Selbstverkleinerung, die bei Schulz von Thun (1991) noch weiter ausgeführt werden.²

Jeder Mensch hat das Recht auf Selbstschutz, doch sollte im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal gut überlegt werden, welche Funktion das Offenbaren beziehungsweise Verbergen der eigenen Gefühle und Meinungen hat. Was soll erreicht werden? Sollen Eltern motiviert werden oder müssen sie gar erst ins Boot geholt werden, dann hält man als pädagogische Fachkraft eventuell mit einer kritischen Meinung hinter dem Berg und versucht, in diesem Kontext Stärken der Eltern hervorzuheben und positive Gefühle zu äußern. Hat man bereits eine tragfähige Beziehung zu den Eltern aufgebaut, können kritische Empfindungen in konstruktiven Gesprächen geäußert werden.

9. Kommunikationsstrategien

Im Folgenden werden nun ausgewählte Strategien beschrieben, die die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unterstützen. Darüber hinaus werden generelle Haltungen, Settings und Verhaltensweisen erläutert, welche eine Voraussetzung dazu bilden, die Kommunikationsstrategien stimmig umzusetzen.

Allgemein ist festzuhalten, dass es oft reicht, einzelne Elemente der folgenden Strategien ins Kommunikationsverhalten einfließen zu lassen. Schon die Beschäftigung mit kommunikationswissenschaftlichen Ergebnissen kann dazu führen, das eigene kommunikative Repertoire zu erweitern. Des Weiteren verstärken sich positive Gesprächsführungstechniken wechselseitig (vgl. Schulz von Thun 1991). Das heißt, dass die Anwendung konstruktiver Kommunikationsstrategien seitens der pädagogischen Fachkräfte Auswirkungen auf das kommunikative Verhalten von Eltern hat. Kommunizieren Pädagogen/-innen beispielsweise gewaltfrei, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass auch Eltern ihre Formulierung anpassen.

Eine professionelle Schulung von Kommunikationskompetenzen erfordert viel Geduld und Zeit. Sie ist nur durch Selbsterfahrung und Verhaltenstraining zu erreichen (vgl. Schulz von Thun 1991). Die konsequente Reflexion des eigenen kommunikativen

² Mehr zum Thema Selbstdarstellung und Selbstverbergung: Schulz von Thun, Friedemann (1991): Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag

Verhaltens ist unabdingbar für eine langfristige Veränderung. In der Gesprächssituation selbst bleibt oft keine Zeit, in sich hinein zuhören, seine eigenen Einstellungen und Gefühle zu identifizieren. Aus diesem Grunde ist es sinnvoll, sich in ruhigen Momenten mit vergangenen Gesprächssituationen auseinanderzusetzen. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, können sich pädagogische Fachkräfte nicht nur unterschiedliche Kommunikationsstrategien aneignen. Es ist ihnen in diesem Rahmen auch möglich, Methoden der Reflexion und Selbsterfahrung kennenzulernen und einzuüben.

Im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft macht es Sinn, sich – gemeinsam mit den Eltern – zumindest mit den Grundlagen konstruktiver Kommunikationsstrategien zu befassen. Denkbar wäre dies, im Rahmen von Elternabenden.

Es muss betont werden, dass es in keiner Situation die eine einzig richtige Art gibt, etwas mitzuteilen (vgl. Gehm 1997). Eine Art zu kommunizieren die beim letzten Elterngespräch Erfolg hatte, muss nicht zwangsläufig in jedem weiteren Gespräch gut ankommen. In jeder Situation müssen Entscheidungen für das, was gesagt werden soll und wie es am besten kommuniziert wird neu getroffen werden. Die Situation ist darüber hinaus abhängig von der eigenen Befindlichkeit und der des/der Empfängers/in. Diese Gegebenheit soll als Situationsabhängigkeit bezeichnet werden. Es gilt, der Situation, dem Empfänger, und sich selbst gerecht zu werden. Schulz von Thun (2005) spricht von „systemgerechter“ (S. 15) Kommunikation, wenn all diese Aspekte beachtet werden und gelungene Kommunikation die Folge ist. Pädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, aus der Menge an Kommunikationsmitteln, diejenige zu wählen, die dies möglich machen.

9.1 Strategien

Die folgende Beschreibung von Strategien, soll lediglich einige Möglichkeiten aufzeigen, die aus kommunikationspsychologischer Sicht konstruktive Kommunikation ermöglichen und unterstützen. Neben den aufgeführten Strategien, gibt es noch weitere, die für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften förderlich sein können. Beispielsweise die Neurolinguistische Programmierung (NLP)³ oder die Klientenzentrierte Gesprächsführung⁴ nach Carl Rogers, auf die aufgrund des Rahmens der Arbeit, an dieser Stelle lediglich verwiesen werden kann.

³ Mehr zum Thema Neurolinguistisches Programmieren: Mohl, Alexa (2005): NLP – was ist das eigentlich? Paderborn. Junfermann

⁴ Mehr zum Thema klientenzentrierte Gesprächsführung: Weinberger, Sabine, 12. Auflage (2008):

9.1.1 Aktives Zuhören

Das im Vergleich zum Passiven Zuhören, effektivere Aktive Zuhören, ist nicht nur eine, die Kommunikation unterstützende Strategie, es stellt vielmehr eine Haltung dar. Aktives Zuhören ist die erste Voraussetzung für ein konstruktives Gespräch (vgl. Gordon 2007) und eine für den Beruf der/des Erziehers/in wichtige Kompetenz (vgl. Schulz von Thun 1991). Laut Thomann (2007), handelt es sich dabei „nicht um eine Lösungs- oder Analysemethode, sondern um eine Methode zur Bestandsaufnahme und Erforschung von Gedanken und Gefühlen“ (S. 281).

Erzieher/innen sehen ihre Aufgabe in erster Linie darin, Eltern sachlich zu informieren. Darüber vernachlässigen sie oftmals die Kommunikationsmittel 'Zuhören' und 'Nachfragen' (vgl. König o. J.). Das Aktive Zuhören ermöglicht im Gespräch mit Eltern, einen tieferen Zugang zu Gefühlen und Bedürfnissen des/der Senders/in. Es geht darum, dass sich Mütter oder der Väter als Sender/innen nicht nur gehört, sondern vor allem verstanden fühlen. Dabei ist die pädagogische Fachkraft als Empfänger/in aktiv und interessiert, meldet zurück, was verstanden wurde und fasst zusammen. Der/die Empfänger/in kann auch Interpretationen dessen verbalisieren, was nicht ausdrücklich ausgesprochen, aber zwischen den Zeilen herausgehört wurde (vgl. Klappenbach 2006). So wird dem/der Sender/in die Möglichkeit zur Richtigstellung oder Bestätigung geboten. Rückmeldungen und Fragen ermöglichen dabei, unterschiedliche Perspektiven auf das Problem, was das Finden eines passenden Lösungswegs erleichtert. Die pädagogische Fachkraft stellt eigene Werte, Meinungen und Gefühle zurück. Auf diese Weise fühlen sich Eltern angenommen und wertgeschätzt (vgl. Beier 2010). Des Weiteren sollten Aktiv Zuhörende darauf achten, in einer Antwort keine Appelle auszusprechen. Auch eigene Erfahrungen – ein Signalwort hierfür ist 'ich' – oder Sätze mit 'aber', sind zu vermeiden (vgl. Thomann 2007). Dies mag in Zusammenhang mit der positiven Wirkung des Sendens von Ich-Botschaften (vgl. Kapitel 9.1.2) widersprüchlich wirken. Es besteht jedoch kein Widerspruch, da im Kontext des Aktiven Zuhörens der Fokus darauf liegt, möglichst genaue Informationen über den/die andere/n zu bekommen und ihm/ihr ungeteilte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. In diesem Rahmen sind die eigenen Gefühle und Bedürfnisse des/r aktiven Zuhörers/in nachrangig zu betrachten und zu behandeln.

Schulz von Thun (1991) hat das Modell des Aktiven Zuhörens mit seinem Vier-Seiten-Modell verknüpft. Bei ihm bedeutet Aktives Zuhören, sich aller vier oben genannter

Aspekte bewusst zu sein, also mit 'vier Ohren' zu empfangen. Er stellt fest, dass die meisten Menschen vorwiegend mit einem Ohr empfangen, was häufig zu Missverständnissen führt.

Den Bereich der Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern bereichert, vor allem eine erhöhte Aufmerksamkeit für den Selbstoffenbarungscharakter des Gesagten. So stellt Aktives Zuhören eine Möglichkeit dar, „sich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Senders nicht-wertend einzufühlen“ (Schulz von Thun 1991, S. 57). Auf diese Weise finden pädagogische Fachkräfte Zugang und Vertrauen zum/r Sender/in und sind ganz bei ihm/ihr.

Schulz von Thun (1991) beschreibt allerdings, auch die Grenzen und Risiken der Konzentration auf den Selbstoffenbarungsaspekt. Diese bestehen darin, nicht mehr zu reflektieren und den Appellaspekt der Botschaft zu vernachlässigen, der beispielsweise aussagt, was der/die Empfänger/in zur Unterstützung des/der Sender/in tun könnte. Darüber hinaus ist es für Empfänger/innen wichtig, trotz der Konzentration auf den/die Kommunikationspartner/in, die Verbindung zu den eigenen Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen nicht zu verlieren.

Um mit Hilfe des Aktiven Zuhörens die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu erleichtern und zu befördern, müssen Pädagogen/innen gut reflektieren können (vgl. Beier 2010). Wichtig in diesem Zusammenhang ist das Bewusstsein darüber, auf welchem Ohr selbst vorrangig empfangen wird und auf welcher Ebene die jeweiligen Eltern vermehrt senden. Dies zu identifizieren ist nicht einfach und erfordert Übung. In einer Einzel- oder Team-Fortbildung mit (selbst-)reflexiven oder Selbsterfahrungs-Anteilen können Erzieher/innen die Methode und Haltung des Aktiven Zuhörens einüben. Die Anleitung durch einen/eine erfahrene/n Supervisors/in erleichtert den Zugang zur Reflexion des eigenen Verhaltens.

9.1.2 Das Senden von Ich-Botschaften

Als Sender/in empfiehlt es sich, aus kommunikationspsychologischer Sicht, in Form von Ich-Botschaften zu sprechen. Ich-Botschaften „(...) sind Sätze, in denen das eigene Erleben in den Mittelpunkt der Aussage gestellt wird“ (Gehm 1997, S. 118). Ich-Botschaften enthalten primär selbstoffenbarende Anteile. Dabei übernimmt der/die Sender/in die volle Verantwortung für das Gesagte und für die eigenen Gefühle (vgl. Klappenbach 2006). Der Ursprung dieser wird in den individuellen Bedürfnissen und nicht, bei den

bei dem/der Empfänger/in oder anderen Umständen gesucht. Oft bewirken Ich-Botschaften Erstaunen bei dem/der Empfänger/in, da der/die Sender/in anders eingeschätzt wurde. Die Reaktion auf eine Ich-Botschaft ist häufig wiederum eine Ich-Botschaft (vgl. Gordon 2007).

Im Gegensatz dazu werden bei Du-Botschaften die eigenen Gefühle und das eigene innere Erleben einer Situation in eine Aussage über den anderen versteckt (vgl. Schulz von Thun 1991). Es sind häufig wertende Aussagen, die nicht handlungs-, sondern personorientiert sind und dadurch eine sich selbst verteidigende Haltung bei dem/der Empfänger/in auslösen. Vor allem dann, wenn sie Interpretationen über den/die Empfänger/in enthalten, sind Du-Botschaften destruktiv (vgl. Schulz von Thun 1991). Den Du-Botschaften entsprechend, sozialisiert die heutige Gesellschaft den Menschen als außenorientiert (vgl. Rosenberg 2009). Uns wird beigebracht, dass es wichtig ist, was andere von uns denken. Aufgrund des schon beschriebenen sozialen Drucks, wird verlernt, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und in der Folge ernstzunehmen und mitzuteilen. Die Menschen haben durch ihre auf Stärke und Perfektion bedachte Sozialisierung den Kontakt zu ihren Gefühlen weitestgehend verloren und unterdrücken einen großen Teil ihrer Emotionen.

Pädagogen/innen, die die Eltern für die Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gewinnen wollen, profitieren allerdings davon, Ich-Botschaften zu senden. Sie übernehmen dabei die volle Verantwortung für das Gesagte und suchen den Ursprung ihrer Gefühle nicht bei anderen Menschen, sondern in ihren eigenen Bedürfnissen (vgl. Klappenbach 2006). Im Elterngespräch besteht so seitens der Eltern kein Grund des Widerspruchs, denn die eigene Meinung und das subjektive Erleben sind unstrittig (vgl. Gehm 1997). Indem Erzieher/innen ihre eigene Selbstoffenbarungsangst überwinden und den Eltern Offenheit vorleben und Vertrauen zeigen, können die Eltern diese Haltung zum Vorbild nehmen. In der Folge kann es zur wechselseitigen Offenheit kommen. Mit Hilfe von Ich-Botschaften erleichtern sich Eltern und pädagogische Fachkräfte darüber hinaus, die konstruktivere Formulierung von Rückmeldungen. Die von dem/der Empfänger/in – egal, ob Elternteil oder Erzieher/in – leichter angenommen werden kann. Konflikte oder kritische Gesprächssituationen mit Eltern werden dennoch nicht ausbleiben. Sie können auf diese Weise allerdings selbstbewusst und fair bewältigt werden. So kann eine für beide Seiten persönlich befriedigende und sachliche Zusam-

menarbeit entstehen, was eine Voraussetzung für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellt.

9.1.3 Gewaltfreie Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist eine von Marshall B. Rosenberg entwickelte Kommunikationsstrategie, die ihren Ursprung in der Kommunikationspsychologie und Konfliktmediation hat (vgl. Rosenberg 2009). Strategien, wie das Aktive Zuhören und das Senden von Ich-Botschaften, sind wichtige Elemente dabei.

Die GFK wird als eine Verständigung definiert, die andere durch bewusste Wortwahl weder angreifen noch verletzen soll (vgl. Myers 2006). Die heutige Umgangssprache hat in vielen Fällen unbewusste Verletzungen zur Folge, die wiederum Konflikte auslösen (vgl. Rosenberg 2009). Um diesen Teufelskreis zu stoppen, rät Rosenberg – unabhängig vom Kontext – zur Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation. Dabei ist es „(...) nicht erforderlich, dass beide Parteien in Gewaltfreier Kommunikation trainiert sind“ (Myers 2006, S. 19). Durch die befriedende Art der GFK, soll dem Gegenüber keine Angriffsfläche geboten werden. Sie nimmt dem/der Empfänger/in die Grundlage und Rechtfertigung für verletzendes Aussagen. Spricht der/die Sender/in nach den Regeln der Gewaltfreien Kommunikation, so ist die Wahrscheinlichkeit, dass der/die Empfänger/in ebenso reagiert groß (vgl. Rosenberg 2009). Dies ist, im Kontext der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischem Fachpersonal von großer Bedeutung, da von Eltern keine speziell geschulten Kommunikationskompetenzen erwartet werden können.

Ebenso wie beim Aktiven Zuhören, handelt es sich auch bei der GFK, um eine Haltung, eine Art des Umgangs miteinander. Die Gewaltfreie Kommunikation bietet eine Zusammenstellung von Mitteln und Werkzeugen, die eine konstruktive Kommunikation ermöglichen (vgl. Myers 2006). Sie ist allerdings auch eine Methode, die in einem langwierigen Prozess der Reflexion und Selbsterfahrung erlernt werden muss. Mit Hilfe der GFK sollen Menschen dazu angeregt werden, ihre Gefühle, Bedürfnisse und Bitten zu identifizieren und anschließend ehrlich und konkret auszudrücken. Gleichzeitig soll das Aktive Zuhören anderen Menschen respektvolle und empathische Aufmerksamkeit vermitteln. „Die GFK regt das intensive Zuhören nach innen und nach außen an“ (Klappenbach 2006, S. 138). Ziel der Gewaltfreien Kommunikation ist die Identifikation und Erfüllung der Bedürfnisse aller, an der Kommunikation Beteiligter. Eine Voraussetzung dafür stellt das Einfühlungsvermögen und die Offenheit der Kommunikationspartner/innen dar. Die GFK hilft, eine Verbindung zwischen Menschen zu schaffen (vgl. Myers 2006). Sie unterstützt den Aufbau und Erhalt befriedigender Beziehungen sowie

die eigene Bedürfnisbefriedigung, ohne andere zu beeinträchtigen oder ihnen psychische Gewalt anzutun. Mit Hilfe der GFK kann es schließlich gelingen, Konflikte zu wandeln und diese sogar konstruktiv zu nutzen (vgl. Rosenberg 2009).

Eine Besonderheit der GFK liegt in der Verbindung zwischen Gefühlen, die der menschlichen Reflexion relativ zugänglich sind und Bedürfnissen. Bei der Benennung und Identifikation von Bedürfnissen haben die meisten Menschen Schwierigkeiten (vgl. Rosenberg 2009). Bedürfnisse sind der „von uns empfundene (...) Drang, der uns antreibt, alles zu versuchen – innerlich und äußerlich –, um unser Wohlbefinden zu erhalten oder zu vergrößern“ (Myers 2006, S. 21). In Anlehnung an Maslow (2005), sind Bedürfnisse gegliedert, in Grundbedürfnisse, wie Hunger, Durst, Sicherheit oder den Sexualtrieb. Die im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bedeutenderen Bedürfnisse sind eher immaterieller, geistiger Natur. Sie werden als Wachstumsbedürfnisse bezeichnet. Zu diesen zählen beispielsweise die Empathie, das Selbstwertgefühl, die Anerkennung, die Akzeptanz, die Wertschätzung, die Kompetenz und der Erfolg (vgl. Maslow 2005).

Für ungeübte Pädagogen/innen oder Eltern empfiehlt es sich, sich beim Erlernen der GFK, an vier Schritten zu orientieren: In einem ersten Schritt wird eine aktuelle *Beobachtung* formuliert, ohne dabei eine Bewertung abzugeben. Die bei dieser Beobachtung ausgelösten *Gefühle* werden im nächsten Schritt mitgeteilt. Als dritter Schritt sollen dem/der Empfänger/in die, dem Gefühl zugrunde liegenden *Bedürfnisse* mitgeteilt werden. Der letzte Schritt besteht darin, eine spezifische, positiv formulierte *Bitte* zu äußern (vgl. Rosenberg 2009).

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. In dem Gespräch zwischen einer Mutter und einer Erzieherin, geht es um eine mögliche sprachliche Entwicklungsverzögerung des fünfjährigen Sohnes Max. Das Gespräch könnte sich wie folgt gestalten: Die Erzieherin sagt: „Wie Sie wissen, führen wir in regelmäßigen Abständen Beobachtungen der Kinder durch. Bei meiner Beobachtung von Max, in der letzten Woche habe ich festgestellt, dass er seit der letzten Dokumentation, sprachlich wenig Fortschritte gemacht hat. Er spricht zum Beispiel das SCH wie S aus (*Beobachtung*). Das heißt, dass Max sprachlich noch gefördert werden sollte. In anderen Bereichen, wie der Motorik und seinen sozialen Kompetenzen hat sich Max hingegen weiterentwickelt (*Beobachtung*). Deshalb bin ich ein wenig beunruhigt und besorgt, was seine sprachliche Entwicklung angeht (*Gefühl*). Ich möchte meine Arbeit kompetent und erfolgreich erledigen (*Bedürfnis*). Darum es mir

wichtig, dass ich Max' Entwicklung in allen Bereichen so gut wie möglich unterstütze. Wie sehen Sie Max' Entwicklung?“ Die Mutter antwortet beispielsweise: „Mir ist auch schon aufgefallen, dass er Schwierigkeiten mit der Aussprache bestimmter Buchstaben hat. Ich habe darauf vertraut, dass er das mit der Zeit lernen wird. Was könnte ich tun, um ihn in diesem Bereich zu fördern?“ Die pädagogische Fachkraft kann antworten: „Ich bin keine Expertin im Bereich Sprache und stoße hier an meine professionellen Grenzen. Deshalb denke ich, dass Logopädie hilfreich für ihn sein könnte. Was halten Sie davon?“ Die Mutter: „Ich möchte nicht, dass mein Sohn stigmatisiert wird. Aber, wenn Sie jetzt Ihre Besorgnis äußern, kann ich mir prinzipiell vorstellen, einen Logopäden oder eine Logopädin aufzusuchen.“ Die pädagogische Fachkraft: „Für eine logopädische Behandlung, brauchen Sie eine Überweisung von Ihrem Kinderarzt oder Ihrer Kinderärztin. Wenn Sie sich einen Termin geben lassen, wird er oder sie Ihnen sicher eine Überweisung geben. Ich freue mich, dass wir eine gemeinsame Lösung gefunden haben und würde Sie bitten, mich über die weitere Entwicklung auf dem Laufenden zu halten (*Bitte*)?“

Die vier Schritte der GFK können auch angewandt werden, um Eltern dabei zu unterstützen, ihre Emotionen wahrzunehmen und zu zeigen. Indem sie empathisch auf die Eltern eingehen und sie nach ihren Gefühlen und Bedürfnissen befragen, kann pädagogischen Fachkräften dies gelingen. So wird verhindert, dass beispielsweise negative Gefühle übergangen werden, was Unmut unterbewusst verstärkt und zu einer Verhärtung des Konflikts führt (vgl. Schulz von Thun 1991). Zurückzuführen ist dies darauf, dass – generell, aber insbesondere in Gesprächssituationen – Störungen Vorrang haben (vgl. Cohn 2009).

Innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es notwendig, dass pädagogische Fachkräfte den Eltern ihre Wahrnehmung der Situation näher bringen. Im Sinne der GFK kann dies durch eine Schilderung ihrer Gefühle gelingen. Hierin besteht die schon erwähnte Schwierigkeit der Wahrung der professionellen Objektivität. Erzieher/-innen müssen folglich darauf achten, zwar das eigene Empfinden – als Erklärung für ihr Handeln – einzubringen, den Fokus aber weiterhin auf das Kind und die Familie zu lenken.

Für pädagogische Fachkräfte, die eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern anstreben, kann die Gewaltfreie Kommunikation eine Methode sein, wichtige Ziele der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu erreichen. Ein Beispiel hierfür ist die Abstimmung der Erziehungsziele: Das optimale Resultat dabei ist, das Erreichen einer win-win-

Situation. Damit ist ein Lösungsweg gemeint, „ (...) aus dem alle Beteiligten als Gewinnerinnen hervorgehen“ (Klappenbach 2006, S. 33). Da die GFK zum Ziel hat, die Bedürfnisse und Gefühle der Kommunikationspartner/innen offenzulegen, werden diese in die Abstimmung mit einfließen und beide Seiten finden ihre persönlichen Vorstellungen umgesetzt. Darüber hinaus lernen pädagogische Fachkräfte durch die GFK, die Bedürfnisse der Eltern empathisch wahrzunehmen und eine Gesprächskultur zu schaffen, die beidseitigen Respekt zur Folge hat. Elterngespräche sind oft spannungsreich und erfordern viel Einfühlungsvermögen. Die GFK kann an dieser Stelle hilfreich sein, da sie, wie bereits erwähnt, in der Regel Konflikte erst gar nicht entstehen lässt oder diese umwandelt und aufhebt.

Erzieher/innen werden allerdings die Grenzen der GFK feststellen, wenn seitens der Eltern, eine Haltung und ein Menschenbild vorherrschen, die ein offensives Verhalten geradezu fördern. In diesem Falle wird mit der Gewaltfreien Kommunikation kein Konflikt verhindert oder gelöst. Für pädagogische Fachkräfte, die gewaltfrei kommunizieren, ist allerdings die Wahrscheinlichkeit, das eigene Gewissen zu befrieden und zu befriedigen sehr hoch, was im konkreten Fall schon einen enormen Gewinn darstellt.

9.2 Haltung

Auf den letzten Seiten wurden Kommunikationsstrategien erläutert. Diese Strategien werden allerdings nur dann gewinnbringend sein, wenn Sender/innen eine gewisse Grundhaltung mitbringen. Die Haltung von pädagogischen Fachkräften ist demnach, von großer Bedeutung für gelingende Prozesse der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. Pietsch u.a. 2010). Speziell in Hinblick auf eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft trifft dies zu. So schreiben Cloos und Karner (2010, S. 171): „Im Gegensatz zur 'herkömmlichen' Elternarbeit wurde die Erziehungspartnerschaft als eine Art Programm für ein verändertes Interaktionsverhältnis auf Basis einer 'neuen' Haltung gegenüber den Eltern entwickelt“.

9.2.1 Selbstreflexive Haltung

Grundlage der eben angesprochenen neuen Haltung, ist die Reflexion des eigenen Kommunikations- und Interaktionsverhaltens. Selbstreflexivität ist „die Fähigkeit, unser eigenes Tun in einem zweiten Durchgang durch unsere Lebensgeschichte aus der Entfernung und frei von einem aktuellen Handlungsdruck noch einmal zu 'überdenken' und dabei evaluative Konsequenzen für die weitere Arbeit und für die Gestaltung Des Weiteren

ren Lebens zu ziehen“ (Müller 2001, S. 161). Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit sich in Bezug auf andere und mit den eigenen Grenzen und Einstellungen.

Um seine eigene Haltung dem Bewusstsein zugänglich zu machen und eventuell zu verändern, ist Selbstreflexion auf der Grundlage von Selbsterfahrung notwendig. Selbsterfahrung und damit einhergehend das Hinterfragen des eigenen Verhaltens und der eigenen Kommunikation ist der erste Schritt zur positiven Veränderung. Die eigenen Gefühle stehen dabei im Mittelpunkt der Reflexion. Der Selbsterfahrung und Reflexion wird ein höherer Stellenwert zugeschrieben als dem Einüben neuer kommunikativer Verhaltensweisen selbst (vgl. Schulz von Thun 1991). Erleichtert wird die Selbstreflexion in Verbindung mit Fremdreflexion. Das Einfordern von Rückmeldungen zum eigenen Handeln ist wichtig, weil man erst dadurch erfährt, wer man ist beziehungsweise wie man wahrgenommen wird (vgl. Jensen 2003). Die eigene subjektive Perspektive, die zwangsläufig blinde Flecken beinhaltet, wird so erweitert. Die Ergebnisse werden stichhaltiger und folglich werden die Möglichkeiten der Veränderung realistischer und leichter umzusetzen.

Um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften zu intensivieren, ist es denkbar, die eigene und gemeinsame Kommunikation zum Thema der Reflexion zu machen. Des Weiteren kann im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, auch die Reflexion des Erziehungsverhaltens Thema eines Elternabends sein. In diesem Rahmen kann beispielsweise über eigene Erfahrungserfahrungen aus der Kindheit gesprochen werden. „Der offene Austausch der Eltern bietet die Chance, (...) auch Unvollkommenheit, leichter als Teil der ganzen Persönlichkeit anzunehmen“ (Schopp 2010, S. 136). Dabei muss in beiden Zusammenhängen die Freiwilligkeit höchstes Gebot sein: kein Elternteil soll das Gefühl haben, etwas erzählen zu müssen oder sich bloß zu stellen.

9.2.2 Authentische und kongruente Haltung

Authentizität im Kontext der Kommunikation wird als die Echtheit und Wahrhaftigkeit des Gesagten definiert (vgl. Schulz von Thun 1991). Authentizität steht in enger Verbindung mit Kongruenz. Unter Kongruenz versteht man, die Übereinstimmung der Erfahrungen und des inneren Erlebens, also der Emotionen, mit dem Bewusstsein sowie mit der eigenen Kommunikation (vgl. Rogers 2009). Je kongruenter sich die Kommuni-

kation darstellt, desto klarer kommen gesendete Botschaften an. Darüber hinaus fördert kongruentes Kommunikationsverhalten das Aktive Zuhören der Empfänger/innen. Dies wiederum wirkt auf den/die Sender/in zurück und fördert dessen/deren Wertschätzung für den/die Empfänger/in (vgl. Rogers 2009).

Nach Schulz von Thun (1991), kommt der Authentizität im Allgemeinen eine höhere Bedeutung zu als einem Idealverhalten. Er hält fest, dass der Aufbau von befriedigenden zwischenmenschlichen Beziehungen davon abhängt, wie authentisch die Personen agieren und kommunizieren. Ruth Cohn (2009) nennt unter anderem das Formulieren von Ich-Botschaften und die Vermeidung von Interpretationen als authentizitätsförderliche Strategien.

In einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, spielt, wie gesagt, die Beziehung zwischen den Beteiligten eine wichtige Rolle. Die Stimmigkeit zwischen eigenen Gefühlen und der Art und Weise zu agieren und zu kommunizieren ist dabei notwendig, um diese Beziehung konstruktiv zu Gestalten. Hier stößt das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an seine Grenzen: wie schon weiter oben beschrieben, kann nicht von allen Beteiligten bedingungslose Offenheit erwartet oder gar vorausgesetzt werden. Grundsätzlich soll allerdings alles, was ausgesprochen wird, authentisch, also echt und wahr sein. Doch muss nicht alles Empfundene, auch ausgesprochen werden. Diesen Grundsatz bezeichnet Ruth Cohn (2009) als selektive Authentizität.

Im Kontext der Authentizität und des kongruenten Verhaltens ist Selbstreflexion und Fremdreflexion hilfreich. Fragen dabei sind, vor allem die, nach der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild. Pädagogische Fachkräfte können, beispielsweise im Rahmen einer Team-Fortbildung oder einer Supervision, spielerisch lernen zu überprüfen, ob ihre Selbsteinschätzung mit der Einschätzung der eigenen Person durch andere übereinstimmt. Ist das nicht der Fall, so kann dies als Möglichkeit wahrgenommen werden, das eigene Verhalten so zu verändern, dass das was gefühlt wird, auch bei den Interaktionspartnern/innen ankommt.

9.2.3 Empathische Haltung

Eine weitere wichtige Haltung pädagogischer Fachkräfte – nicht nur in Bezug auf Eltern, sondern generell ihren Interaktionspartnern/innen gegenüber – ist die Empathie. Effinger (2003a, S. 63) bezeichnet sie als „Grundlage kommunikativer Handlungskompetenz (...)“. Empathievermögen ist eine soziale Kompetenz, die zumindest den Versuch darstellt, dem Gegenüber Verständnis für seine/ihre Situation entgegenzubringen. Empathie

wird auch als Einfühlungsvermögen und Mitgefühl, mit den Menschen in seinem Umfeld bezeichnet: „Empathisch zu sein bedeutet, den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die 'als-ob'-Position aufzugeben“ (Rogers 2009, S. 44). Darüber hinaus kommt der Empathie eine wichtige Rolle, in Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen und zwischenmenschlichen Beziehungen zu (vgl. Tenorth/Tippelt 2007). Dabei geht es primär darum, seine Aufmerksamkeit auf den/die Interaktionspartner/in zu lenken und sich selbst von einer möglichen Betroffenheit abzugrenzen.

Im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist das Empathievermögen der pädagogischen Fachkräfte eine Grundvoraussetzung zur Zielerreichung (vgl. Textor 1997). Sie müssen in der Lage sein, sowohl Eltern als auch Kindern in unterschiedlichen Lebenslagen und unterschiedlicher Herkunft, Verständnis für ihre jeweilige Situation entgegenzubringen und sie in ihrer emotionalen Stimmung aufzufangen. Häufig ist dies nur dann möglich, wenn auch eigene Gefühle und Bedürfnisse ernst genommen werden und man auf sich selbst achtet (vgl. Rosenberg 2009). Durch eine Erweiterung der Empathiefähigkeit, werden darüber hinaus, auch die Selbstkompetenz und die Beziehungskompetenz erweitert (vgl. Bitschnau 2008). Ohne Empathievermögen wird es kaum einer pädagogischen Fachkraft gelingen, das Vertrauen von Eltern zu gewinnen. Menschen im Allgemeinen legen ihre Gefühle oder privaten Informationen erst dann offen, wenn sie sich beim Gegenüber wohlfühlen und fallen lassen können.

Kommunikationsstrategien wie die GFK sind ohne die Fähigkeit empathisch auf den/die Gesprächspartner/in einzugehen nicht erfolgreich umsetzbar (vgl. Myers 2006). Auch im Zusammenhang mit Schulz von Thuns (1991) Vier-Seiten-Modell ist Empathie unabdingbar: ist die pädagogische Fachkraft Empfänger/in, so ist es ein Ziel, Selbstoffenbarung und Appelle des/der Sender/in herauszuhören. Hier ist es als pädagogische Fachkraft sinnvoll, sich oder den Eltern die Frage zu stellen, was diese brauchen, um ihre Bedürfnisse befriedigt zu sehen.

Das Empathievermögen kann beispielsweise in, von Supervisoren/innen angeleiteten Rollenspielen, in denen Elterngespräche nachgestellt werden, geschult werden (vgl. Myers 2006). In der Rolle der pädagogischen Fachkraft können Erzieher/innen dabei trainieren, Empathie zu vermitteln. Nehmen sie die Rolle eines Elternteils ein, so können

sie ihre eigene Perspektive erweitern und lernen, die Gefühle und Bedürfnisse von Eltern besser nachzuempfinden.

9.2.4 Anerkennende und wertschätzende Haltung

Häufig liegt der Ursprung von Konflikten zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, in der gegenseitigen, unreflektierten Geringschätzung des jeweiligen Wertehorizontes (vgl. Wiezorek 2006) und dem Verlangen nach Anerkennung durch andere (vgl. Kocyba 2002). Eine anerkennende und wertschätzende Haltung von pädagogischen Fachkräften kann demzufolge Konflikte vermeiden.

Anerkennung und Wertschätzung sind allerdings Begriffe, die häufig wenig reflektiert verwendet werden (vgl. Prott/Hautumm 2004). Es wird nicht hinterfragt, was genau damit gemeint ist. Lediglich wird mit den beiden Begriffen ein positiver, in den meisten Kontexten förderlicher, zwischenmenschlicher Umgang verbunden.

Bei genauerer Analyse schließt eine wertschätzende Haltung Respekt gegenüber dem/der Kommunikationspartner/in und dessen/deren Achtung als vollwertige/n Partner/in im Konfliktfall ein (vgl. Schulz von Thun 1991). Für Rogers (2009) integriert der Begriff der Wertschätzung darüber hinaus, Haltungen wie Wärme, Liebe, Sympathie und Anerkennung. Die Anerkennung ist bei ihm folglich ein Aspekt der Wertschätzung.

Im Unterschied dazu, ist bei Honneth (2003) umgekehrt, die Wertschätzung als ein Aspekt der Anerkennung definiert: Anerkennung sieht er unter dieser Perspektive, als die Wertschätzung der Individualität des Menschen, sozusagen die solidarische Zustimmung zu individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Person. So erfahren Menschen durch intersubjektive Anerkennung ihre Identität. Über diese Anerkennung, kann die Person in der Folge Selbstachtung entwickeln. Unter einem zweiten Aspekt, versteht Honneth (2003) die Anerkennung über intensive emotionale Zuwendung, im Sinne von Liebe. Er spricht in seinem Definitionsversuch darüber hinaus von Anerkennung im Sinne des Respektierens der Rechte eines jeden Menschen. Den Formen der Anerkennung entsprechend, definiert Honneth (2003) auch die gegenteiligen Formen der Missachtung, die einer Vorenthaltung sozialer Anerkennung gleichkommen.

Einer wertschätzenden und anerkennenden Haltung kommt in der Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, eine bedeutende Rolle zu. Bei Kruthaupt (2007) beispielsweise, ist die wechselseitige Anerkennung ein Teil der Definition einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Damit ist die gegenseitige Wertschätzung der Sozialisationsinstanzen gemeint, die notwendig ist, um das Kind in

der Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu unterstützen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004). In diesem Zusammenhang werden einige Themen immer wieder benannt: beispielsweise die Wertschätzung des erzieherischen Wissens der Eltern und dessen Einbeziehen (vgl. Prott/Hautumm 2004) oder die Wertschätzung, von Fremd- und Mehrsprachigkeit der Kinder und Familien (vgl. Beber 2008, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004) sowie der respektvolle Umgang mit unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen und Religionen (vgl. Aden-Grossmann 2002). In diesem Sinne müssen Eltern innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Individuen anerkannt werden und weniger als homogene Gruppe (vgl. Prott/Hautumm 2004). Dabei soll beispielsweise deren individuellen Mitwirkung an Entscheidungen oder am Alltag in der Kindertagesstätte mit Wertschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte begegnet werden. Da Anerkennung und Wertschätzung insbesondere beim Formulieren von Rückmeldungen vermittelt werden, sollten Pädagogische Fachkräfte, beispielsweise in gewaltfreien Kommunikationstechniken geschult werden. Diese unterstützen das bewertungsfreie Formulieren von Beobachtungen, was von großer Bedeutung ist, um bei dem/der Empfänger/in nicht auf Widerstand zu stoßen (vgl. Rosenberg 2009).

Die Anerkennung unter dem Aspekt der innigen emotionalen Zuneigung – wie bei Honneth (2003) – spielt hingegen in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften keine Rolle: Geben Erzieher/innen Eltern Anerkennung auf diese Weise, so haben sie ihre professionelle Distanz verloren.

Prott und Hautumm (2004) kritisieren am Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, dass Wertschätzung und respektvoller Umgang miteinander nicht als Voraussetzung, sondern als Erfolgsindikatoren gesehen werden müssen. Wird von Wertschätzung als bedeutender Haltung innerhalb der partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften gesprochen, so sollten des Weiteren die potentiell destruktiven Auswirkungen und der schmalen Grat auf dem sich die Wertschätzung bewegt, im Blick behalten werden: Wertschätzend gemeinte Äußerungen können von dem/der Empfänger/in als Bewertungen oder Beurteilung wahrgenommen werden. Bewertungen führen, ähnlich wie Moralisierungen, oftmals zu einer defensiven Reaktion, in der man den/die Gesprächspartner/in nicht mehr erreicht (vgl. Myers 2006). Beurteilungen hängen eng zusammen, mit Vorurteilen (vgl. Klappenbach 2006), die

einer angestrebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Basis des respektvoll anerkennenden Umgangs nehmen.

9.2.5 Dialogische Haltung

Die dialogische Haltung wird als weitere Voraussetzung zur Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gesehen (vgl. Textor/Blank 2004). Sie hilft, eine Verbindung mit sich selbst, mit dem Gegenüber und der Umwelt herzustellen (vgl. Schopp 2010). Dabei wird unter der dialogischen Haltung pädagogischer Fachkräfte verstanden, dass diese einen gemeinsamen Austausch zwischen sich selbst und den Eltern ermöglichen. Dieser Austausch soll die Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit der beiden Interaktionsparteien – pädagogische Fachkräfte einerseits, Eltern andererseits – betonen (vgl. Schopp 2010). Bei der dialogischen Zusammenarbeit geht es nicht zwangsläufig darum, einen Konsens zu finden (vgl. Schopp 2010), sondern vielmehr darum, die Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse aller Beteiligten zu erfahren (vgl. Textor o.J.). Auf diese Weise kann der Dialog neue Perspektiven eröffnen. Eine dialogische Haltung fördert Voraussetzungen oder Erfolgsindikatoren für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wie beispielsweise die allseitige Offenheit und Angstfreiheit. Im Dialog können sich Eltern und pädagogische Fachkräfte durch die Auseinandersetzung miteinander näher kommen und ihre Unterschiedlichkeit akzeptieren und schätzen lernen.

Ähnlich wie die schon beschriebenen Haltungen, kann auch die dialogische Haltung durch Selbsterfahrung und Reflexion des eigenen Verhaltens geschult werden. Im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann diese Schulung gemeinsam mit den Eltern stattfinden.

9.3 Setting

Unter dem Begriff Setting sind die Rahmenbedingungen zu verstehen, die pädagogische Fachkräfte bewusst beeinflussen und gestalten können, um konstruktiv, im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, mit den Eltern zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren. Unter anderem wird dabei die Atmosphäre verstanden, die als Basis für die Zusammenarbeit mit Eltern geschaffen wird. Diese Atmosphäre wird durch Kommunikationsstrategien wie beispielsweise das Aktive Zuhören oder das Senden von Ich-Botschaften gefördert (vgl. Beier 2010). Ziel dabei ist, dass Eltern sich in dem von den Pädagogen/innen geschaffenen Rahmen sicher und wohl fühlen (vgl. Bostelmann/Fink

2003). Um sich zu öffnen, brauchen Eltern das Gefühl, einem/r verlässlichen Gesprächspartner/in gegenüber zustehen (vgl. Dusolt 2008). Vertrauliche Informationen beispielsweise, dürfen selbst innerhalb des Teams, nur mit dem Einverständnis der Betroffenen besprochen werden. Des Weiteren ist es bei der Zusammenarbeit mit Eltern wichtig, den Eltern Geduld zu vermitteln (vgl. Textor/Blank 2004). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass insbesondere dann eine konstruktive Atmosphäre entsteht, wenn die pädagogische Fachkraft authentisch auftritt (vgl. Schulz von Thun 2005).

Im Einzelnen kann sich das Setting, je nach Zielsetzung der unterschiedlichen Formen der Elternarbeit unterscheiden. Während eines Entwicklungsgesprächs beispielsweise, sollte bereits im Vorfeld ein zeitlicher Rahmen für das Gespräch gesteckt werden (vgl. Textor/Blank 2004). In jedem Einzelgespräch ist es notwendig, Störungen durch Außenstehende auszuschließen. Deshalb sollte das Gespräch in einem ruhigen Raum stattfinden (vgl. Textor/Blank 2004). Im Gespräch ist außerdem auf die Sitzposition zu achten (vgl. Beier 2010): Eine angenehme Gesprächsatmosphäre wird beispielsweise gefördert, wenn sich die Gesprächspartner/innen nicht frontal gegenüber sitzen, sondern übereck. Der Einstieg in das Gespräch, kann locker gehalten werden, was in der Regel die Offenheit der Eltern fördert (vgl. Beier 2010). Aktives Zuhören ist eine Möglichkeit, den Eltern das Interesse an deren Informationen oder Wünschen klar zu vermitteln. Der/Die Erzieher/in selbst, sollte während des Gesprächs ganz bei den Eltern sein (vgl. Beier 2010).

In einem Tür- und Angelgespräch können Störungen, im Gegensatz zum Einzelgespräch, kaum vermieden werden. Hier geht es allerdings auch weniger um persönliche, vertrauliche Informationen, als viel mehr, um das langfristige und regelmäßige Etablieren einer guten Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften (vgl. Beier 2010). Für pädagogische Fachkräfte ist es in diesem Rahmen nicht immer einfach, ein angenehmes Setting zu gestalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass pädagogische Fachkräfte großen Einfluss auf das Setting haben, das sich allerdings von Situation zu Situation unterscheiden kann. Mit Hilfe der Erfahrung aus vergangenen Situationen, kann die pädagogische Fachkraft das Setting individuell gestalten. Wichtig dabei ist, dass ihr Auftreten zu jedem Zeitpunkt authentisch ist. Sie hat so die Möglichkeit, eine – für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft notwendige – Atmosphäre der beidseitigen Offenheit zu schaffen.

9.4 Verhalten

Ausschlaggebend für die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, die großen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit hat, ist letztlich das, was bei den Beteiligten emotional ankommt (vgl. Fried u.a. 2003). Dies wiederum, hängt oft davon ab, wie sie sich im Einzelfall verhalten. Jedes Verhalten und Handeln, ist immer auch Kommunikation (vgl. Watzlawick u.a. 1990). Seitens der Pädagogen/innen bedeutet das folglich, dass der Transfer des theoretischen Wissens über Kommunikation in ihren alltäglichen kommunikativen Umgang mit den Eltern, von enormer Bedeutung ist. Einige kommunikative Verhaltensweisen, sollten generell vermieden werden. Hierzu zählen die Bewertung von Aussagen oder des Verhaltens der Eltern. Auch Moralisierungen, Schuldzuweisungen oder Forderungen können eine defensive Haltung auslösen (vgl. Myers 2006).

Laut Satir (2009), pflegt in der Regel jeder Mensch, im Falle von Spannungen innerhalb einer Beziehung, ein vorrangiges Kommunikationsverhalten. Sie nennt in diesem Kontext vier Muster: Erstens beschwichtigendes Verhalten, ein Verhalten, bei dem dem Gegenüber zugestimmt wird, um keinen Konflikt entstehen zu lassen. Wie schon erwähnt führt dies meist nur dazu, dass negative Gefühle weiter wachsen und sich verhärten. Ein zweites verbreitetes Verhaltensmuster ist das, den/die Gesprächspartner/in beschuldigende. Hier wird der Fehler unreflektiert, ausschließlich bei dem/der anderen gesucht. Das dritte häufig auftretende Kommunikationsmuster ist die Rationalisierung, bei der emotionale Aspekte auf die Sachebene umgelenkt werden und in der Auseinandersetzung keine Gefühle gezeigt werden. Dies ist nicht effektiv, da der Konflikt nicht an seinem Ursprung, auf der Beziehungsebene ausgetragen wird und so, die eigentlichen Themen im Verborgenen bleiben. Das vierte Kommunikationsmuster bei Satir (2009), ist das ablenkende Kommunikationsverhalten. Dabei werden ausweichende Antworten gegeben und vom eigentlichen Thema abgelenkt, womit eine konstruktive Konfliktlösung unterlaufen wird.

Durch die Annahme eines präferierten Verhaltensmusters, wird das Kommunikationsverhalten unflexibel, da man in den anderen Techniken ungeübt ist. Das unflexible Kommunikationsverhalten in Konfliktsituationen ist wenig professionell und dient weniger einer Konfliktlösung als dem Selbstschutz. Um die eingefahrenen Verhaltensmuster aufzulösen, müssen pädagogische Fachkräfte ihr Verhalten regelmäßig reflektieren. So können sie sich ein vielseitigeres, weniger starres Kommunikationsverhalten aneignen und destruktive Anteile in ihrer eigenen Kommunikation verringern. Ziel ist es, nach Satir (2009), ein kongruentes Kommunikationsverhalten zu etablieren. Dieses ist durch

selbstbewusstes, sicheres und authentisches Auftreten gekennzeichnet. Kommunizieren pädagogische Fachkräfte kongruent, so fällt es ihnen leicht, positives Feedback zu geben und Kritik weniger auf sich persönlich als auf ihre Handlungen zu beziehen. Des Weiteren unterstützt beispielsweise die Gewaltfreie Kommunikation ein kommunikatives Verhalten, mit dem objektive Beobachtungen beschrieben werden können, ohne den/die Gesprächspartner/in zu verurteilen.

In einem Gespräch kann es zudem helfen, Aussagen von Eltern zusammenzufassen. Dies verdeutlicht das Interesse am Gegenüber, erhöht das Verständnis der Zusammenhänge und verhindert Missverständnisse (vgl. Gehm 1997). Auch positives Umformulieren, kann Missverständnisse vermeiden oder entschärfen (vgl. Klappenbach 2006). Die positive Umdeutung des Gesagten ermöglicht pädagogischen Fachkräften einen Perspektivwechsel und kann die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten erweitern (vgl. Watzlawick u.a. 1997).

Ein Beispiel soll die Möglichkeiten, welche Rekapitulieren und positives Umformulieren bieten verdeutlichen: Im Gespräch sagt ein Vater: „Ich möchte *nicht*, dass meine Tochter nur mit Puppen spielt.“ Die pädagogische Fachkraft muss sich in diesem Falle fragen, was hinter dieser Aussage steckt. Um sicherzugehen, dass die eigene Interpretation auch dem entspricht, was der Vater ausdrücken wollte, kann die pädagogische Fachkraft zusammenfassen und positiv formuliert nachfragen: „Sie *wünschen* sich also, dass Ihrer Tochter unterschiedliche Spiele näher gebracht werden und sie die Möglichkeit hat, sich in verschiedenen Kontexten spielerisch auszuprobieren?“ Der Vater kann die Interpretation dann bestätigen oder richtigstellen.

In Hinsicht auf Einzelgespräche mit Eltern ist über die eben genannten Punkte hinaus eine zielorientierte Vorbereitung erforderlich (vgl. Beier 2010). Die Gesprächsvorbereitung geschieht am besten im (Klein-)Team und sollte schriftlich festhalten werden, damit im Gespräch selbst keine wichtigen Themen vergessen werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004). Auch die Eltern sollten von den pädagogischen Fachkräften die wichtigsten Stichpunkte zur Hand bekommen, um die Möglichkeit zu erhalten, sich auf die Inhalte des Gesprächs vorzubereiten. Für die Erzieher/innen ist es oft hilfreich, sich im Vorfeld auf unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten der Eltern einzustellen. Des Weiteren besteht die Notwendigkeit, sich seine eigenen Werte und Meinungen bewusst zu machen, um diese in der Gesprächssituation zurückstellen zu können und aner kennend auf die Eltern eingehen zu können. Denn pädagogische Fachkräfte „(...) können nur dann neutral bleiben, unvoreingenommen

aktiv zuhören und den Eltern wertschätzend begegnen, wenn sie ihre eigene Haltung kennen“ (Beier 2010, S. 44).

9.4.1 Umgang mit Kritik

Ein stets aktuelles Thema in der Arbeit in Kindertagesstätten ist der Umgang mit Kritik und die Fähigkeit, Kritik konstruktiv rückzumelden (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003, vgl. BSASFF 2003). Dabei geht es darum, Rückmeldungen konstruktiv zu formulieren und annehmen zu können. „Rückmeldungen (auch Feedback genannt) sind Mitteilungen an eine Person darüber, wie sie wahrgenommen, verstanden und erlebt wird“ (Gehm 1997, S. 124). Rückmeldungen ermöglichen es so, unterschiedliche Perspektiven zur eigenen Person einzunehmen (vgl. Beier 2010). Als Folge davon gelten Rückmeldungen von anderen als unabdingbar für den Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Jensen 2003). Für eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern, im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist Reflexion notwendig. In diesem Kontext nimmt der konstruktive Umgang mit Kritik – das Geben und Annehmen von Rückmeldungen – eine bedeutende Rolle ein.

In diesem Zusammenhang stößt man auf zwei Schwierigkeiten: Zum einen fällt es den meisten Menschen schwer, Kritik nicht persönlich, sondern auf eine bestimmte Handlung, in einer speziellen Situation zu beziehen. Zum anderen erfordert das konstruktive Äußern von Kritik viel Feingefühl und Kommunikationskompetenz (vgl. Rosenberg 2009). Wenn dies nicht der Fall ist, reagieren Menschen häufig auf Feedback, indem sie sich zurückziehen, verschüchtert sind oder durch eine sich selbst verteidigende Haltung, weil sie verletzt sind (vgl. Myers 2006). Zur ausführlichen Erläuterung der unterschiedlichen Reaktionen auf Kritik kann auch Schulz von Thuns Vier-Ohren-Modell herangezogen werden: Kritik kann mit unterschiedlichen Ohren gehört und verstanden werden. Wird Kritik beispielsweise lediglich mit dem Beziehungs-Ohr gehört, so führt das zu Selbstzweifel. Der/Die Empfänger/in nimmt die Kritik persönlich und fühlt sich angegriffen. Im Gegensatz dazu, wird der/die Sender/in abgewertet, wenn Kritik ausschließlich mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr gehört wird. Der/Die Empfänger/in sieht in diesem Fall keine eigenen Anteile und kann die Rückmeldung folglich nicht auf das eigene Verhalten beziehen. Es kann dann zukünftig auch nicht zu einer Veränderung im Verhalten kommen.

In einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden unter anderem gegenseitiger Austausch und Abstimmung sowie Offenheit als Ziele angegeben. Dementsprechend ist es für pädagogische Fachkräfte notwendig, Rückmeldungen von Eltern einzuholen und umgekehrt, diesen Feedback zu ihrem Erziehungsverhalten zu geben (vgl. BSASFF 2003). Zum Annehmen dieses Feedbacks, gibt Gehm (1997) einige Reaktionsmöglichkeiten an: Empfänger/innen werden angehalten, eine Gesprächspause einzulegen, um in sich zu gehen. Das erleichtert es, dass eventuelle Wut in konstruktivere Emotionen umgewandelt wird. Fühlen sich Empfänger/innen persönlich angegriffen, sollten sie versuchen, bei sich zu bleiben und die emotionale Ursache zu ermitteln (vgl. Beier 2010). Vor dem Kommentieren der Nachricht, empfiehlt es sich darüber hinaus, sich empathisch in den/die Sender/in hineinzusetzen. Auf dieser Basis können sich pädagogische Fachkräfte selbst ermahnen, sachlich zu bleiben und zu versuchen, die Kritik an Pädagogik und der Arbeitsleistung auseinanderhalten (vgl. Prott/Hautumm 2004). Die Rückmeldung kann dann auf eine spezifische Situation bezogen werden. Des Weiteren empfiehlt es sich, als Reaktion eine Ich-Botschaft zu senden und nachzuhaken, wenn die Rückmeldung nicht verstanden worden ist (vgl. Gehm 1997).

Befinden sich pädagogische Fachkräfte in der Situation, Eltern eine Rückmeldung zu geben, sollte diese beschreibender, nicht bewertender Natur sein (vgl. Rosenberg 2009). Im Sinne der GFK können konkrete Beobachtungen geschildert werden, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, negative Anteile selbst zu erkennen. Somit fällt es Eltern leichter, die Rückmeldung auf ein spezifisches Verhalten, nicht auf ihre Person zu beziehen. Darüber hinaus können pädagogische Fachkräfte darauf achten, das Feedback zeitnah auszusprechen. Das erhöht die Nachvollziehbarkeit und es besteht eine größere Chance zur Verhaltensänderung (vgl. Gehm 1997).

Erst, wenn diese Reaktions- und Kommunikationsweisen wiederholt in der Praxis erprobt werden, können sie automatisiert werden (vgl. Schulz von Thun 2005). Daher müssen pädagogische Fachkräfte das oben genannte Verhalten einüben. Hierzu eignen sich insbesondere Rollenspiele im Rahmen von Team- und Supervisionssitzungen. Wie schon in anderen Zusammenhängen erwähnt, bietet es sich – im Sinne einer Bildungspartnerschaft – auch bezüglich des Umgangs mit Kritik an, eine gemeinsame Schulung von Eltern und pädagogischen Fachkräften anzuregen. In diesem Rahmen können sich Eltern und pädagogisches Personal, unter Anleitung eines/r externen Experten/in auf gleicher Ebene darüber austauschen, wie Kritik bisher empfunden wurde und wie Feedback zukünftig formuliert werden kann um dessen Annehmen zu erleichtern.

9.4.2 Verhalten in Konfliktsituationen

Konflikte zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften können kaum verhindert werden: „Konflikte sind Bestandteil (fast) jeder zwischenmenschlichen Beziehung. Sie müssen daher auch in der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern als normal angesehen werden, insbesondere auch deshalb, weil ihr gemeinsames Interesse nicht irgendein Gegenstand, sondern das Kind ist“ (Dusolt 2008, S. 143). Sie werden in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal auch dann auftreten, wenn diese im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gehandhabt wird (vgl. Bostelmann/Fink 2003). Das kommunikative Verhalten von pädagogischen Fachkräften kann, trotz des Einübens von konstruktiven Kommunikationsstrategien Elemente enthalten, die bei Eltern eine defensive Haltung auslösen. Auch im umgekehrten Falle, kommt es nicht selten vor, dass sich pädagogische Fachkräfte von Eltern persönlich angegriffen fühlen, anstatt die ausgesprochene Kritik, lediglich auf eine konkrete Handlung zu beziehen (vgl. Beier 2010). Wie in jeder zwischenmenschlichen Beziehung, gilt jedoch auch in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, das Prinzip der Selbstverantwortung (vgl. Cohn 2009). Von beiden Seiten – von Eltern und Erzieher/innen – muss daher erwartet werden dürfen, dass Unklarheiten oder Störungen, die laut Cohn (2009), Vorrang haben, kommuniziert werden. Die jeweils andere Partei ist dabei angehalten, sich für die Klärung zu öffnen und aktiv daran teilzuhaben. Denn der Wunsch, den/die andere/n zu verstehen, ist der Schlüssel zur Auflösung von Konflikten (vgl. Thomann 2007).

Immer wiederkehrende Konflikte halten allerdings, von einer konstruktiven Zusammenarbeit ab. Der Ursprung ist dabei häufig ein mangelndes Wir-Gefühl (vgl. Gehm 1997). In diesem Falle ist eine konsequente Bearbeitung des Konflikts notwendig, um dies aufzudecken. So wird die Qualität der Zusammenarbeit auf ein neues Niveau gebracht (vgl. Thomann 2007) und nicht nur nebeneinander, sondern wirklich *zusammen* gearbeitet.

Bereits vorhandene Konflikte können pädagogische Fachkräfte entschärfen, indem sie ein empathisch verständnisvolles Verhalten zeigen. Der Versuch, sich in die aktuelle Lebenssituation der Eltern einzufühlen, kann eine adäquate Reaktion im Konfliktfall erleichtern (vgl. Beier 2010). Dies erreichen pädagogische Fachkräfte beispielsweise, indem sie das Vier-Ohren-Modell zur Klärung der Kommunikation hinzuziehen, das Gehörte zusammenfassen und um Richtigstellung ihrer Interpretation bitten. Des Weiteren müssen sie mit sich selbst – also ihren eigenen Gefühlen – im Kontakt bleiben und

das eigene Verhalten reflektieren (vgl. Schopp 2010). Die eigenen Emotionen können den Eltern dann in Form von Ich-Botschaften mitgeteilt werden.

Im akuten Konfliktfall ruhig und sachlich zu bleiben, kann allerdings schwer sein. Ergeben sich Konflikte beispielsweise während eines Tür- und Angelgesprächs, so hat die pädagogische Fachkraft die Möglichkeit, ein Termingespräch zu vereinbaren, bei dem der Konflikt ohne Störung von außen, in einem ruhigen Rahmen und mit weniger erhitztem Gemüt gelöst werden kann (vgl. Textor/Blank 2004). Sind die Fronten sehr verhärtet, kann nicht mehr neutral und sachlich ins Gespräch gegangen werden. Hier empfiehlt es sich, eine neutrale Person zur Vorbereitung und Durchführung des Gesprächs hinzuziehen (vgl. Beier 2010).

Bei der Konfliktlösung ist das Ziel stets, gemeinsam eine win-win Lösungsmöglichkeit zu finden (vgl. Gehm 1997). Dies ist jedoch nicht in jedem Streitfall möglich. Daher rät Thomann (2007) im Einzelfall zur Akzeptanz statt zur endlosen Diagnostik und zum Aushalten von Lösungslosigkeit, solange die Basis der Zusammenarbeit nicht gefährdet ist. Ist allerdings absehbar, dass der Konflikt nicht durch die Beteiligten alleine zu lösen ist und eine Zusammenarbeit auf dieser Grundlage nicht mehr möglich ist, müssen die professionellen und persönlichen Grenzen erkannt werden. Eltern oder pädagogische Fachkräfte können dann, um sicherzustellen, dass es zu einer allparteilichen Bearbeitung des Konflikts kommt, beispielsweise ein professionelles, externes Mediationsverfahren vorschlagen.

Wie schon erwähnt, kommen Konflikte auch innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vor. Eine Konfliktverhärtung allerdings, ist durch die enge und intensive Beziehungsgestaltung und die gemeinsamen Aktivitäten, wie beispielsweise das Aufeinandertreffen im Rahmen von Elterncafés, weniger wahrscheinlich. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bietet die Chance, Konflikte zu einem früheren Zeitpunkt zu erkennen und durch die frühzeitige Bearbeitung aufzulösen. Eine Schulung der Kommunikationskompetenz stellt in diesem Zusammenhang mit Sicherheit eine weitere Chance zur erleichterten Konfliktlösung dar.

10. Ausblick

Zum Abschluss der Arbeit möchte ich festhalten, dass im Bereich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft noch großer Forschungsbedarf besteht: Bislang gibt es weder qualitative Studien zur Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft noch zu

deren Realisierung im beruflichen Alltag (vgl. Cloos/Karner 2010). Interessant wären sicher auch vergleichende Studien zur unterschiedlichen Wahrnehmung und den Erfolgen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einerseits und der herkömmlichen Elternarbeit andererseits. Meiner Meinung nach muss zudem die Wirksamkeit der unterschiedlichen Formen von Elternarbeit, bezogen auf die jeweilige Zielsetzung erforscht werden.

Insbesondere der mögliche Zusammenhang zwischen erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal, im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einerseits und Kommunikationskompetenzen und -strategien der Beteiligten andererseits, ist empirisch noch nicht belegt und bedarf einer Überprüfung. Im Rahmen dieser Arbeit kann aufgrund dessen lediglich gemutmaßt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Kommunikation und konstruktiver Zusammenarbeit, aber auch zwischen guter Zusammenarbeit und einer optimalen Entwicklung und Förderung des einzelnen Kindes besteht.

Des Weiteren bin ich der Auffassung, dass sowohl die Einschätzung der Qualität von Elternarbeit, als auch der Qualität von zwischenmenschlicher Kommunikation schwierig und meist subjektiv ist. Ich halte es für eine Möglichkeit, weitere Qualitätsstandards und -sicherungsinstrumente für diesen Bereich der Arbeit in Kindertagesstätten einzuführen. Allerdings nur in Kombination mit der kontinuierlichen Fortbildung der Fachkräfte.

Bezüglich der Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte, denke ich an die Bereiche Zusammenarbeit mit Eltern, Einführung in neue pädagogischen Konzepte – sei es das, der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, oder ein beliebig anderes – oder eben an die Kommunikation mit Eltern, aber auch innerhalb des Teams.

Aus meiner Sicht kann die gesamte Arbeit in Kindertagesstätten, von dem in Fort- und Weiterbildungskursen angebotenen, anwendungsbezogenen Wissen aus diesen Bereichen profitieren. Denn gut durchdachte Fortbildungen sollten zur Reflexion anregen und neue Möglichkeiten der konstruktiven Gestaltung von Arbeitsabläufen aufzeigen.

Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird von der frühpädagogischen Praxis bislang nur sehr zögerlich aufgegriffen (vgl. König o.J.). Als Grund hierfür sehe ich neben institutionellen und pädagogischen Veränderungen, die vollzogen werden müssen, um in der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften den Weg zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu ebnen, auch personelle

Faktoren. Gemeint ist zum Beispiel eine Befähigung der beteiligten Parteien: Diese müssen im Zuge der Umgestaltung eine Unzahl an Kenntnissen und Kompetenzen mitbringen, um den hohen Anforderungen zu genügen, die an sie gerichtet werden. Die Bezeichnung Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, ist daher sicherlich gut gewählt. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf einige Möglichkeiten verweisen, eine solche Partnerschaft zu realisieren: Meiner Meinung nach können Ziele einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wie Offenheit, Abstimmung und Austausch, vor allem dann erreicht werden, wenn wirklich eine Basis vorhanden ist, auf die sich gemeinsam bezogen werden kann. Die Realisierung von gemeinsamen Klausurtagungen oder Wochenendfahrten ist, meiner Einschätzung nach, aus organisatorischen, zeitlichen und finanziellen Gründen fragwürdig. Es bietet sich aus meiner Sicht daher vor allem an, die Basis der gemeinsamen Arbeit im Rahmen von gemeinsamen Elternabenden zu schaffen. Die Zusammenarbeit wird auf ein neues Niveau gehoben, wenn beispielsweise das gegenseitige Bild voneinander reflektiert wird. Wie schon erwähnt, wäre in den meisten Einrichtungen, eine Veranstaltung zum Thema Umgang mit Feedback bereichernd. Des Weiteren können gemeinsame Rollenspiele, bei denen Eltern die Rolle der pädagogischen Fachkräfte einnehmen und umgekehrt, zum besseren Verständnis der jeweils anderen Seite beitragen. Durch professionell angeleitete Rollenspiele kann Kommunikation interaktiv und sehr praktisch geübt und vermittelt werden.

Bei all diesen Themen empfiehlt es sich, externe Experten/innen einzuladen, um den gemeinsamen Austausch und das gemeinsame Lernen anzuleiten. So wird auch das Gefühl gefördert, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte auf der gleichen Ebene agieren und keine hierarchische Ordnung vorgegeben ist. Zudem sind externe Fachkräfte aufmerksamer hinsichtlich wenig konstruktiver Strukturen, für die pädagogische Fachkräfte, aufgrund der mangelnden Distanz, fachblind geworden sind.

Der wichtigste Schritt zur erleichterten Einführung des Konzepts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wäre – nach der empirischen Untersuchung deren Wirksamkeit – durch die Politik veränderte Rahmenbedingungen im frühpädagogischen Bereich. Dies bezieht sich vor allem auf dessen angemessene finanzielle Ausstattung. Dadurch können Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung, aber auch zur adäquaten personellen Belegung geschaffen werden. Darüber hinaus muss dafür gesorgt werden, dass die Zufriedenheit der pädagogischen Mitarbeiter/innen steigt und deren Überforderung vorgebeugt

wird. Ein erster Schritt in diese Richtung wäre beispielsweise durch das regelmäßige Angebot von Supervisionssitzungen gemacht. In den Verträgen müsste zudem ein, prozentual an der wöchentlichen Arbeitszeit gemessener, Stundensatz zur Vor- und Nachbereitung festgelegt werden. Es wäre beispielsweise denkbar, einer pädagogischen Fachkraft, die in Vollzeit angestellt ist, wöchentlich etwa fünf bis zehn Arbeitsstunden zu bezahlen, die nicht 'am Kind' geleistet werden. Des Weiteren können Erzieher/innen durch die Schaffung hochqualifizierter Stellen entlastet werden. Leitungspositionen sollen zukünftig mit speziell fortgebildeten Pädagogen/innen oder Hochschul- und Fachhochschulabsolventen/innen besetzt werden. Diese müssen in Bereichen der Betriebswirtschaftslehre, des Sozialrechts und der Personalführung ausgebildet sein und darüber hinaus den Alltag in Kindertagesstätten kennen. Auch beispielsweise im Bereich des Qualitätsmanagements können Erzieher/innen entlastet werden. Hierfür müssen spezielle Stellen für Pädagogen/innen mit entsprechend evaluativen Kenntnissen geschaffen werden, die einen Teil ihrer Arbeit in der Betreuung der Kinder, den anderen Teil im Bereich der Qualitätskontrolle leisten.

Erst durch Weiterbildung, Fortbildung, eine adäquate Belegung, aber auch die Schaffung hochqualifizierter Stellen und eines flächendeckenden Supervisionsangebots für die pädagogischen Fachkräfte können diese, meiner Meinung nach, entlastet und gefördert werden. Durch die Entlastung der Pädagogen/innen erhöht sich, aus meiner Sicht, die Qualität ihrer Arbeit. So kann gewährleistet werden, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen/innen, und die Qualität der Erziehung und Bildung der Kinder dauerhaft gut ist. Zum jetzigen Zeitpunkt, mit den gegebenen Verhältnissen, ist meiner Einschätzung nach, eine adäquate Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die viel Zeit – vor allem über die übliche Betreuungszeit hinaus – in Anspruch nimmt, nicht in befriedigender Weise möglich.

Im Alltag in der Kindertagesstätte stehen der positiven Umsetzung und langfristigen Etablierung auf qualitativ hohem Niveau, darüber hinaus weitere Faktoren entgegen: Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft funktioniert nur, bei einem Mitwirkungsinteresse der Eltern. Viele von ihnen haben allerdings nicht die zeitliche Möglichkeit, sich in dem Maße in die Mitarbeit in der Kindertagesstätte einzubringen, wie es in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorgesehen und notwendig ist. Darüber hinaus können und dürfen – beispielsweise aufgrund des mangelnden Zugangs zu entsprechenden Bildungseinrichtung oder eines nicht vorhandenen Interesses – keine speziellen Kommunikationskompetenzen seitens der Eltern vorausgesetzt werden.

Betrachten wir eben diese Kommunikationsstrategien seitens der Fachkräfte, so sehe ich insbesondere beim Transfer des theoretischen Wissens in die alltägliche Praxis große Schwierigkeiten. Die individuelle Kommunikation, ist geprägt von tief eingeschliffenen Eigenheiten. Darüber hinaus sieht meiner Meinung nach, immer noch ein Teil der pädagogischen Fachkräfte nicht die Notwendigkeit zur Kompetenzerweiterung in diesem Bereich. Die Schulung von pädagogischem Fachpersonal im Bereich der Kommunikation ist, aus meiner Sicht, dennoch unumgänglich, denn beispielsweise zur Vorbereitung von Elterngesprächen, können oben genannte Kommunikationsstrategien, mit Sicherheit eine Unterstützung darstellen. Eine Kompetenzerweiterung im Bereich der Kommunikation, ist jedoch verbunden mit viel Übung, vielen Rückschlägen, einem enormen (privaten) Zeitaufwand und voraussichtlich erheblichen Kosten, die, wie es im Moment aussieht, leider kaum vom Träger oder den Kommunen getragen werden.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Theorie interessant und erfolgversprechend ist, allerdings noch einige strukturelle Veränderungen notwendig sind, um es für die Umsetzung im Alltag von Kindertagesstätten praktikabel zu gestalten. Eine Erweiterung und intensive Schulung des Kommunikationsverhaltens von pädagogischen Fachkräften ist dabei, meiner Meinung nach unumgänglich, erfordert allerdings eine hohe persönliche Motivation und Durchhaltevermögen, da sich das menschliche Kommunikationsverhalten nicht von einem auf den nächsten Tag verändern kann.

Literaturangabe

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten – Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Adolph, Petra (2001): Qualität durch Fachlichkeit, Fortbildung und Fachberatung. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online Handbuch.
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/623.html> (Stand: November 2011)
- Argyle, Michael (2005): Körpersprache und Kommunikation: Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn. Junfermann
- Arnold, Rolf / Lermen Markus (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung- neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela, Andrä Wolter (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München. Juventa Verlag. S. 43-64
- Balluseck, Hilde, von (2004): Interview zum Thema: Erzieher auf gleicher Augenhöhe. In: Süddeutsche Zeitung. 01.12.2004.
URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/erzieher-auf-gleicher-augenhoehe-1.560064> (Stand: November 2011)
- Bauer, Petra / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau. Lambertus
- Beber, Katinka (2008): Dialogische Arbeit mit Familien: Familienbildung in Friedrichshain-Kreuzberg. In: Balluseck, Hilde, von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen. Verlag Barbara Budrich. S. 177-182
- Beier, Irene M. (2010): Mit Eltern im Gespräch. Seelze-Velber. Klett Kallmeyer
- Berger, Judith / Niemann, Désirée / Nolting, Hans-Dieter / Schiffhorst, Guido (2000). Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege / Deutsche Angestellten-Krankenkasse (Hrsg.): Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse einer Studie zum Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen.
URL: http://www.bgw-online.de/internet/generator/Inhalt/OnlineInhalt/Medientypen/Abschlussbericht/Stressreport_Erzieher.pdf,property=download.pdf (Stand: November 2011)
- Bitschnau, Karoline I. (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn. Junfermann
- Blank-Mathieu, Margarete (1998): Alte Bundesländer – Neue Bundesländer. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online Handbuch.
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/443.html> (Stand: November 2011)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): Familien Report 2009. Leistungen, Wirkungen, Trends.
URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/familienreport,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: November 2011)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. 7. Familienbericht.
URL: http://www.bmfsfj.de/doku/familienbericht/download/familienbericht_gesamt.pdf (Stand: November 2011)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung.
URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf> (Stand: November 2011)

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung.
URL: http://www.dji.de/bibs/11_Jugendbericht_gesamt.pdf (Stand: November 2011)
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Valtin, Renate / Walther, Gerd (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster. Waxmann
- Bostelmann, Antje / Fink, Michael (2003): Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart. Klett-Cotta
- Brunner, Ewald Johannes (2006): Eltern als die Architekten der Familie – Familienpädagogische Annäherungen. In: Bauer, Petra / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau. Lambertus. S. 22-41
- BSASFF – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2003): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag
- Bundesregierung (2009): Kleinkindererziehung in der DDR und heute. Magazin für Soziales, Familie und Bildung. Nr. 80. 10/2009

URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinSozialesFamilieBildung/080/s-d-kleinkindererziehung-in-der-ddr-und-heute.html> (Stand: November 2011)
- Bundesregierung (2009a): Gesucht: Fachkräfte in Sozialberufen. Magazin für Soziales, Familie und Bildung. Nr. 78. 8/2009.

URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinSozialesFamilieBildung/078/sc-gesucht-fachkraefte-in-sozialberufen.html> (Stand: November 2011)
- Cloos, Peter / Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Familien. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 169-189
- Cloos, Peter / Karner, Britta (2010a): Öffentlich verantwortet Kinderbetreuung und ihr Verhältnis zur familialen Erziehung. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-7
- Cohn, Ruth (2009), 16. durchgesehene Auflage: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart. Klett-Cotta Verlag
- Diller, Angelika (2010): Familienzentren und Co. Veränderte Organisationsformen und ihr Beitrag zur Veränderung des Verhältnisses von familialer und öffentlicher Erziehung. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, Lilian / Dippelhofer-Stiem, Barbara / Honig, Sebastian-Michael / Liegle, Ludwig (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag. S.122-153
- Dusolt, Hans (2008), 3. Auflage: Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Effinger, Herbert (2003): Kommunikative Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit – Was ist das eigentlich? In: Effinger, Herbert / Märtens, Michael (Hrsg.): Professionell kommunizieren. Leipzig. Evangelische Verlagsanstalt. S. 7-26
- Effinger, Herbert (2003a): „Ich sehe was, was Du nicht siehst.“ Metakommunikation als reflexive Kernkompetenz professioneller Kommunikation. In: Effinger, Herbert / Märtens, Michael (Hrsg.): Professionell kommunizieren. Leipzig. Evangelische Verlagsanstalt. S. 47-68
- Franke-Meyer, Diana / Reyer, Jürgen (2010): Das Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule aus historisch-systematischer Sicht. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 26-40

- Fried, Lilian / Dippelhofer-Stiem, Barbara / Honig, Sebastian-Michael / Liegle, Ludwig (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag
- Frindte, Wolfgang (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Fthenakis, Wassilios E. (2004): Kindergärten und ihre Zukunft: Das System bedarf der Reform. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag. S.559-574
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 5. Auflage: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau. Verlag Herder. S. 18-37
- Garske, Karin (2003): Pädagogik in Kindertagesstätten. Frankfurt am Main u.a. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Gehm, Theo (1997), 2. überarbeitete Auflage: Kommunikation im Beruf. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Gordon, Thomas (2007), 46. Auflage: Familienkonferenz. München. Heyne Verlag
- Gragert, Nicola / Peucker, Christian / Pluto, Liane / Seckinger, Mike (2008). Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. URL: http://www.chancen-foerdern.de/w/files/pdfs/dji_kita_studie.pdf (Stand: November 2011)
- Gurkenbiehl, Hermann L. (2003): Institution und Organisation. In: Korte, Hermann / Schäfers, Bernd (Hrsg.), 6. Auflage: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske & Budrich S. 143 – 159
- Habermas, Jürgen (1995): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1974): Überlegungen zur Kommunikationspathologie. In: Habermas, Jürgen (1995): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main. Suhrkamp. S. 226-270
- Hanschen, Kirsten (2004): Familienbildung als zeitgemäße Aufgabe von Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag. S.337-344
- Hellmann, Michaela (2004): Erziehungspartnerschaft – Bildungspartnerschaft. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung: Netzwerkrundbrief 07/2004. URL: http://schnittstelle.ies.uni-hannover.de/index.php?id=21&no_cache=1&file=5 (Stand: November 2011)
- Hering, Sabine / Münchmeier, Richard (2005), 3. Auflage: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München. Juventa Verlag
- Honneth, Axel, erweiterte Ausgabe (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Jochum, Eva / Strele, Martin (2009): Gemeindekooperation in der Kinderbetreuung. URL: http://www.vision-rheintal.at/fileadmin/VRuploads/PDF/Studien/kairos_bericht.pdf (Stand: November 2011)
- Jensen, Peter (2003): Die ambivalente Funktion von Selbst- und Fremdbildern in der professionellen Kommunikation. In: Effinger, Herbert / Märtens, Michael (Hrsg.): Professionell kommunizieren. Leipzig. Evangelische Verlagsanstalt. S. 69-87
- Kinderschutz-Zentren (2007): Gemeinsame Erklärung zum Kinderschutz in Deutschland. Heidelberg. URL: http://www.kinderschutz-zentren.org/ksz_news1-18.html (Stand: November 2011)
- Klappenbach, Doris (2006): Mediative Kommunikation. Paderborn. Junfermann
- Klein, Lothar (1998): Neue Wege in der Elternarbeit (Teil 3): Erziehungspartnerschaft. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/524.html> (Stand: November 2011)
- Kocyba, Hermann (2002): Anerkennung. In: Endruweit, Günter / Trommsdorff, Gisela (Hrsg.), 2. völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart. Lucius und Lucius. S. 16
- Konrad, Franz Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau. Lambertus

- König, Anke (o.J.): Elternarbeit. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online Handbuch.
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1061.html> (Stand: November 2011)
- Kösler, Edgar/ Steinebach, Christoph (2006): Erziehen und Leiten als Profession: Ein Beitrag zur Akademisierung. In: Diller, Angelika/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? München. DJI. S. 181-197
- Krieg, Elsbeth / Krieg, Helmuth (2004): Bildungsprozesse der Erzieherinnen. STEP-Kitaprxaxis Band 6. Münster. Comenius Institut
- Krompholz-Schink, Wilhelm (2005): Einführung in die Systemtheorie. In: Kerres, Andreas / Seeberger, Bernd (Hrsg.): Gesamtlehrbuch Pflegemanagement. Heidelberg. Springer Medizin Verlag. S. 59-87
- Kruthaupt, Bärbel (2007): Eltern im Blick – Transparenz und Teilhabe. Ansprüche an eine Partnerschaft der Erziehungsträger und Kindertagesstätten. In: Stroß, Annette, M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. LIT-Verlag. Münster. S. 105-119
- Kruthaupt, Bärbel / Lüllmann, Nicole (2007): Zusammenarbeit mit Eltern, Grenzen abbauen – Chancen entwickeln! In: Stroß, Annette, M. (Hrsg.) (2007): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. LIT-Verlag. Münster. S. 129-150
- Liegle, Ludwig (2010): Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 63-79
- Löw, Martina (2006), 2. Auflage: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen. Verlag Barbara Budrich
- Luhmann, Niklas (2009), 5. Auflage: Soziologische Aufklärung 3 – Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Luhmann, Niklas (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg. Carl-Auer-Systeme Verlag
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1988), 3. Auflage: Soziale Systeme. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Maslow, Abraham (2005), 10. Auflage: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Märlender, Petra (2007): Elternführerschein für frisch gebackene Eltern?
URL: <http://www.ard.de/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-sind-zukunft/elternfuhrerschein/-/id=520628/nid=520628/did=540910/1jxdtqy/index.html>
(Stand: November 2011)
- Mohl, Alexa (2005): NLP – was ist das eigentlich? Paderborn. Junfermann
- Möhring-Hesse, Matthias (2008): Verbetriebswirtschaftlichung und Verstaatlichung. Die Entwicklung der Sozialen Dienste und der freien Wohlfahrtspflege. In: Zeitschrift für Sozialreform. Jahrgang 54. Heft 2. S. 141-160
- Mundt, Jörn W. / Bargel, Tino / Fauser, Richard / Henze, Wilhelm / Manfred Kuthe (1980). Bundesministerium für Bildung und Wirtschaft (Hrsg.) : Eltern und Kindergarten. Ergebnisse einer Untersuchung zu ihrem Verhältnis in verschiedenen Umwelten. BMBW Werkstattberichte 24. Bonn. Köllen Verlag
- Müller, C. Wolfgang (2001): Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen. Zur Entwicklung der Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster. LIT Verlag. S. 153-164
- Myers, Wayland (2006): Die Grundlagen der Gewaltfreien Kommunikation: wie ich sie verstehe und anwende. Paderborn. Junfermann
- Neumann, Karl (2010): Frühpädagogische Ansätze und Programme und ihre Bestimmungen des Verhältnisses von öffentlicher und privater Erziehung. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 80-97
- Neumann, Ursula (2000): Leitsätze zur Elternberatung. In: Rieder-Aigner, Hildegard (Hrsg.): Praxis-Handbuch Kindertageseinrichtungen. Regensburg, Berlin. Walhalla Fachverlag. S. 550-565

- Oberhuemer, Pamela / Schreyer, Inge / Neumann, Michelle (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildung und Arbeitsfelder.
- URL:http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf (Stand: November 2011)
- Oberhuemer, Pamela (2003): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 5. Auflage: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau. Verlag Herder. S. 38-56
- Peucker, Christian / Gragert, Nicola / Pluto, Liane / Seckinger, Mike (2010): Kinderbetreuung unter der Lupe. München. Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Pietsch, Stefanie / Ziesemer, Sonja / Fröhlich-Gildhoff, Klaus. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. München. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- Prott, Roger / Hautumm, Annette (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Berlin. verlag das netz
- Rauschenbach, Thomas / Borrmann, Stefan (2010): Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird. Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kinderbetreuung. In: Cloos, Peter / Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-25
- Rogers, Carl R. (2009): Eine Theorie der Psychotherapie. München, Basel. Ernst Reinhardt Verlag
- Rosenberg, Marshall, B. (2009), 8.Auflage: Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens. Paderborn. Junfermann.
- Roth, Xenia C. (2009): Vielfalt als Chance. In: Welt des Kindes – Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen. Heft 4/2009.
- URL: <http://www.ktk-bundesverband.de/61569.html> (Stand: November 2011)
- Sasse, Susanne (2009): Bayern braucht Erzieher. In: Tz-online: 10.12.2009
- URL: <http://www.tz-online.de/nachrichten/bayern/haderthauer-bayern-braucht-erzieher-meta-554769.html#421711> (Stand: November 2011)
- Satir, Virginia (2009), 19. Auflage: Selbstwert und Kommunikation. Stuttgart. Klett-Cotta
- Sauer-Schiffer, Ursula (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.): Bildung und Beratung. Münster. Waxmann. S. 9-65
- Scheffer, David / Kuhl, Julius (2006): Erfolgreich motivieren. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. Hogrefe Verlag
- Schopp, Johannes (2010), 3. völlig überarbeitete Auflage: Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Opladen & Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich
- Schulz von Thun, Friedemann (2005), 14. Auflage: Miteinander Reden 3: Das 'Innere Team' und Situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Schulz von Thun, Friedemann (1991): Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Schützeichel, Reiner (2011): Vertrauen. In: Fuchs-Heinritz, Werner u.a. (Hrsg.), 5. überarbeitete Auflage: Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden. VS Verlag. S. 735
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004): Berliner Bildungsprogramm. Für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin. verlag das netz
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009): Demografischer Wandel in Deutschland. Auswirkungen auf Kindertagesbetreuung und Schülerzahlen im Bund und in den Ländern.
- URL:http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/demografischer_wandel_heft3.pdf#search=kinderbetreuung (Stand: November 2011)
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit.

- URL: [http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Vom Doppel- zum Tripelmandat.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Vom_Doppel-_zum_Tripelmandat.pdf)
(Stand: November 2011)
- Sturzbecher, Dietmar / Bredow, Corinna / Großmann, Heidrun (1998): Elternarbeit – Bilanzen und Perspektiven. In: KitaDebatte 2/1998. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. S. 14-27.
- URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/sturzbecher_elternarbeit_bilanzen_und_perspektiven.pdf (Stand: November 2011)
- Sturzbecher, Dietmar / Bredow, Corinna (1998): Das Zusammenwirken von Familie und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive von drei Bundesländern. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Bilanzen und Perspektiven. Freiburg im Breisgau. Lambertus. S. 193-233
- Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Textor, Martin R. / Blank, Brigitte (2004). Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Frauen und Familie (Hrsg.): Elternarbeit: Auf dem Weg zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.
- URL: <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternarbeit.pdf>
(Stand: November 2011)
- Textor, Martin R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt. Books on Demand GmbH
- Textor, Martin R. (2002): Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen.
- URL: [http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung Elternarbeit.pdf](http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung_Elternarbeit.pdf)
(Stand: November 2011)
- Textor, Martin R. (1997): Erziehungspartnerschaft - eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online Handbuch.
- URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/370.html> (Stand: November 2011)
- Textor, Martin R. (1992): Die Mutterschule. Zum 400. Geburtstag von J.A. Comenius. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik - Online Handbuch.
- URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/407.html> (Stand: November 2011)
- Textor, Martin R. (o.J.): Innovative Ansätze der Elternarbeit. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik Online-Handbuch.
- URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1093.html> (Stand: November 2011)
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, Petra / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau. Lambertus. S. 80-105
- Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.), 2. Auflage (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin u.a.. Beltz Verlag
- Thomann, Christoph (2007), 2. Auflage: Klärungshilfe 2: Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006): Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung. In: Bauer, Petra / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau. Lambertus. S. 174-192
- Ustorf, Anne-Ev (2007): Elterngeld – Väter machen Ernst. In: Süddeutsche Zeitung 07.10.2007.
- URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/elterngeld-maenner-machen-ernst-1.889643> (Stand: November 2011)
- VdkL – Verein katholischer deutscher Lehrer (o.J.): Pädagogische Forderungen zur PISA-Studie und zur Untersuchung in den Bundesländern.
- URL: <http://www.vkdL.de/html/pdf/PISA.pdf> (Stand: November 2011)
- Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin. Cornelsen
- Volkert, Werner (2008): Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Watzlawick Paul / Weakland, John H. / Fisch, Richard (1997), 5. unveränderte Auflage: Lösungen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. Verlag Hans Huber
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (1990), 8. unveränderte Auflage: Menschliche

- Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Toronto. Verlag Hans Huber
- Weinberger, Sabine, 12. Auflage (2008): Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. Weinheim und München. Juventa
- Wiezorek, Christine (2006): Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungstheoretischer Perspektive. In: Bauer, Petra / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau. Lambertus. S. 42-60
- WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011): Fachkräftemangel in Kitas – 7500 Erzieherinnen und Erzieher in Baden-Württemberg gesucht.
URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/nachricht/artikel/b-w-fachkraeftemangel-in-kitas-7500-erzieherinnen-und-erzieher-in-baden-wuerttemberg-gesucht.html> (Stand: November 2011)
- Wolff, Reinhart (2008): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde, von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen. Verlag Barbara Budrich. S. 185-194
- Wörnle, Kirsten (o.J.): Friedrich Fröbel. Menschenbildner, Menschenpfleger und Erzieher.
URL: http://www.mobile-elternmagazin.de/kindergarten/kigawahl/details?k_onl_struktur=385559&k_beitrag=332605 (Stand: November 2011)
- Wulf-Schnabel, Jan (2011): Subjektorientiertes Management Sozialer Arbeit. In: Wöhrle, Armin (Hrsg.): Auf der Suche nach Sozialmanagementkonzepten und Managementkonzepten für und in der Sozialwirtschaft. Eine Bestandsaufnahme zum Stand der Diskussion. Augsburg: Ziel-Verlag. [Im Erscheinen.]