

# Diplomarbeit

zur Abschlussprüfung  
im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit,  
Studiengang Soziale Arbeit,  
an der Fachhochschule Oldenburg/**Ostfriesland**/Wilhelmshaven  
zum Diplom - Sozialarbeiter/Sozialpädagoge

Thema:

## ***Dialogische Prozesse zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen***

**Sozialpädagogische Überlegungen zur Umsetzung von Erziehungs- und  
Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen**

Vorgelegt von: Carsten Schröder  
Ostdeutsche Strasse 1 a  
27619 Schiffdorf  
Tel.: 04706/ 1297, Mobil: 0160/ 5044957  
E-Mail: kralli1@gmx.net

Matrikelnummer: 5012297

Erstgutachter: Prof. Ivonne Zill- Sahn

Zweitgutachter: Prof. Dr. Georg Rocholl

Emden, den 22.07.2008

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Bildung, Erziehung und Familie in einer individualisierten Gesellschaft .....</b>	<b>7</b>
<b>3. Elterliche Erziehungskompetenzen .....</b>	<b>10</b>
3.1 Elterliches Alltagswissen im Erziehungsprozess .....	10
3.2 Entwicklungsförderndes und entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten .....	12
3.3 Merkmale elterlicher Kompetenzen im Erziehungsprozess .....	16
3.4 Die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen .....	18
<b>4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen .....</b>	<b>21</b>
4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen .....	21
4.2 Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstehen .....	23
4.3 Die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft .....	27
4.4 Praktische Umsetzungsmöglichkeiten .....	31
4.4.1 Austausch und Informationsfluss .....	33
4.4.2 Elternmitarbeit .....	37
4.4.3 Elternmitbestimmung und Partizipation .....	39
4.4.4 Soziale Netzwerke .....	40
4.4.5 Institutionelle Netzwerke .....	42
4.4.6 Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen .....	43
<b>5. Methodisches Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft .....</b>	<b>48</b>
5.1 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft in der partnerschaftlichen Beziehung .....	48
5.2 Methodische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte .....	50

<b>6. Einblicke in die praktische Umsetzung</b> .....	<b>53</b>
6.1 Beeinträchtigende Faktoren .....	53
6.2 Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen verstehen? .....	56
<b>7. Ausblick: Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum</b> .....	<b>59</b>
<b>8. Resümee</b> .....	<b>64</b>
<b>9. Glossar</b> .....	<b>67</b>
<b>10. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>73</b>

## 1. Einleitung

Erziehung und Bildung der Kinder erscheint heute angesichts schnelllebigere Wandlungsprozesse innerhalb der Gesellschaft eine enorme Herausforderung für Familien zu sein. Mobilitätsbereitschaft, Erwerbstätigkeit beider Elternteile, flexible Arbeitszeiten, der hohe Anspruch an Erziehung und Bildung sind nur einige von vielen Anforderungen, denen Familien gegenüberstehen. (vgl. Beck/ Beck-Gernsheim in Beck/ Beck-Gernsheim 1994: S. 14)

Innerhalb dieser Rahmenbedingungen stellt Erziehung eine zentrale Aufgabe der Familie dar. *„Erziehung findet dort statt, wo zusammen gelebt wird, wo Erwachsene und Kinder gemeinsam spielen, malen und basteln, wo Erwachsene Hausaufgaben und Vokabeln abhören, Tränen abwischen und trösten [...].“* (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 7) Bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben nehmen Eltern im Erziehungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder vielfältige Rollen, wie z.B. ErzieherInnen, LehrerInnen, AnimatorInnen, SexualberaterInnen ein. Sie sind die ersten und maßgeblichen Bezugspersonen ihrer Kinder. Tschöpe- Scheffler bezeichnet die Familie als die *„Werkstatt der Persönlichkeitsbildung“* (ebd.: S. 15), in der sich Selbst- und Wertvertrauen bilden. (vgl. ebd.) Auf der anderen Seite unterstützen und ergänzen öffentliche Bildungsinstitutionen, wie z.B. Kindertageseinrichtungen, die familiäre Erziehung. Beide Sozialisationsfelder verbindet die gemeinsame Aufgabe, Kinder zu *„einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* (Stascheit 2007: S.1116) zu erziehen. Da Kindertageseinrichtungen die ersten Bildungsinstitutionen sind, die Kinder in der Regel besuchen, gestalten diese gleichermaßen wie Familien frühkindliche Bildungs- und Erziehungsprozesse. Durch Erkenntnisse aus der Hirnforschung und Entwicklungspsychologie gewinnen diese Prozesse eine besondere Aufmerksamkeit. Dessen Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass *„in der frühen Kindheit die für den späteren Schul- und Berufserfolg notwendigen emotionalen, sozialen und kognitiven Grundlagen gelegt werden.“* (Textor in Textor 2006: S. 11) In diesem Zusammenhang spielen elterliche Erziehungskompetenzen eine bedeutende Rolle. Sie sind *„eine Grundlage für die Teilhabe an Bildungschancen“*. (AWO Essen in <http://www.familienbildung.de>) Diese zu stärken, um negativen Entwicklungen im Erziehungs- und Bildungsprozess der Kinder vorzubeugen, ist dem Präventionsgedanken verpflichtet, der in der Kindertageseinrichtung eine ideale Plattform

vorfördert. (vgl. R. Thiersch in Bauer/ Brunner 2006: S. 91) Die Elternarbeit, die in Kindertageseinrichtungen ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist, findet hier eine Grundlage und die Chance, um neu interpretiert zu werden. Martin Textor versteht in diesem Zusammenhang Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Kindertageseinrichtung und Familie fokussiert. Gemeinsam widmen sich Eltern und pädagogische Fachkräfte der Aufgabe, die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für das Kind zu entwickeln. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004: S. 110) Eine Strategie, um ideale Entwicklungsbedingungen für das Kind herzustellen, ist die, Eltern in ihren Erziehungs-kompetenzen zu stärken. Diesbezüglich widme ich mich folgender Frage-stellung:

### **Welche Möglichkeiten und Grenzen bieten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen zur Stärkung elterlicher Erziehungs-kompetenzen?**

In Kapitel 2 wird diskutiert, welche Anforderungen und Belastungen sich angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse für die Familien ergeben. In Kapitel 3 wird danach gefragt, aus welchen Komponenten sich das elterliche Alltagswissen im Erziehungsprozess zusammensetzt und beleuchtet entwicklungs-fördernde und entwicklungs-hemmende Dimensionen des Erziehungs-verhaltens. Anschließend werden Merkmale elterlicher Erziehungs-kompetenzen dargestellt. Am Ende von Kapitel 3 wird betrachtet, welche bedeutende Rolle die Kindertageseinrichtung zur Stärkung elterlicher Erziehungs-kompetenzen ein-nimmt. In Kapitel 4 fokussiere ich die partnerschaftliche Beziehungsebene zwischen Kindertageseinrichtung und Familie und erläutere, warum es notwendig ist, Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verstehen. Danach zeige ich auf, welche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten es gibt. In Kapitel 5 wird erörtert, welche Rolle die pädagogische Fachkraft in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gegenüber den Eltern einnimmt und welche Kompetenzen sie einbringen kann, um eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen und/ oder aufrechtzuerhalten. In Kapitel 6 erhält die/ der LeserIn einen Einblick in die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in die Praxis der Kindertageseinrichtungen. Das Kapitel 7 beinhaltet einen Ausblick in die Zukunft und widmet sich der Frage, in welche

Richtung sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zukünftig bewegen könnte. In Kapitel 8 schließe ich meine Ausführungen mit einem Resümee ab.

#### Anmerkungen:

1. In den folgenden Ausführungen spreche ich von pädagogischen Fachkräften und nicht allein von ErzieherInnen. Auch wenn diese die dominierende Berufsgruppe ist, die in Kindertageseinrichtungen arbeitet, möchte ich andere Fachrichtungen berücksichtigen, wie z.B. SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, PädagogInnen, SozialassistentInnen. Mit der hier vorliegenden Ausarbeitung sollen sich all diejenigen pädagogischen Fachkräfte angesprochen fühlen, die in Kindertageseinrichtungen mit Kindern und Eltern zusammenarbeiten.

2. Der Kindergartensektor hat in den letzten Jahrzehnten eine weitreichende Ausdifferenzierung in seinen Angebotsformen erlebt. Sowohl Kindergartenkinder, Schulkinder und Kleinst- und Kleinkinder können innerhalb einer Einrichtung den Kindergarten, Hort oder die Krippe besuchen. Tageseinrichtungen kombinieren die Angebotsformen für Kinder miteinander. (vgl. Behr in Fried/ Roux 2006: S. 313) Da sich diese Ausführungen auf Tageseinrichtungen für Kinder beziehen, wird darauf verzichtet, zwischen diesen Angebotsformen zu differenzieren. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften können sowohl in Kindergärten, Hort und Krippen praktiziert werden und werden dem Begriff Kindertageseinrichtungen untergeordnet. Die Begriffsbestimmung orientiert sich an der Rechtsgrundlage. Gemäß 22 Abs. 1 SGB VIII werden Kindertageseinrichtungen definiert als *„Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden.“* (Stascheit 2007: S. 1122; vgl. Behr in Fried/ Roux 2006: S. 313)

3. Begriffe wie Hospitation, Entwicklungsgespräche, Elternsprechstunde, Tür- und Angelgespräch, Elterncafé, erste Elternkontakte, Kindergartenfeste, die im laufenden Text immer wieder erwähnt, jedoch nicht weiter erläutert werden, habe ich im Glossar erklärt. Das Glossar hat den Sinn, darüber aufzuklären, wie die Begriffe hier zu verstehen sind und gibt einen kleinen Einblick, mit welchen Angeboten und Formen die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausgestaltet werden kann.

## 2. Bildung, Erziehung und Familie in einer individualisierten Gesellschaft

„Medienkonsum, berufstätige Mütter, Vaterlosigkeit, unmotivierte Lehrer, Grenzenlosigkeit, Verwöhnung, Nicht- Erziehung, fehlende normative Maßstäbe, mangelnde Zeit der Eltern für ihre Kinder – diese und weitere Faktoren wurden und werden dafür verantwortlich gemacht, dass immer mehr Kinder in Deutschland Verhaltensauffälligkeiten zeigen und psychische Erkrankungen erleiden. Auch Gewalt gehört zunehmend zum Lebensalltag der Kinder.“ (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 10) So beschreibt Tschöpe- Scheffler das momentane Meinungsbild über familiäre Erziehung. Hinzu tritt die OECD- Studie PISA, die Deutschland 2001 ein schlechtes Zeugnis für ihre Erziehungs- und Bildungslandschaft ausstellte. Die Ergebnisse zeigen auf, dass nicht nur der Bereich Erziehung vernachlässigt wird, sondern das es auch um die Bildung in Deutschland „schlecht bestellt sei“ (ebd.: S. 11) In der Diskussion darüber, welches die Ursachen dafür sind, wurden die unzureichende Bildungspolitik, mangelnde individuelle schulische Förderung, schwierige familiäre und soziale Hintergründe sowie mangelnde Erziehungskompetenzen der Eltern verantwortlich gemacht. (vgl. ebd.) In der weiteren Diskussion über Ursachenforschung und Lösungsvorschlägen zur Verbesserung der Erziehungs- und Bildungslandschaft in Deutschland besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Familie die wichtigste Instanz im Entwicklungsprozess der Kinder ist. (vgl. ebd.: S. 14 – 15) Die Primärbeziehungen in der Familie erhalten deswegen einen so großen Wert, da diese Art der Interaktion geprägt ist von einem intimen Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Eltern. Diese familiären Beziehungen stellen somit die Grundlage dar, in der die Kinder, im Idealfall, mit einem positiven Wohlbefinden aufwachsen können. In diesen starken Gefühlsbindungen innerhalb der Eltern- Kind- Beziehung erlangen die Kinder ein hohes Maß an Selbst- und Wertvertrauen, das sie dazu befähigt, offen auf andere Menschen zuzugehen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. (vgl. Honneth 2003: S. 153) Eltern sind somit die ersten und maßgeblichen Vorbilder ihrer Kinder, da sie in der Familie basale Kompetenzen wie „Sprachfertigkeiten, Lernmotivation, Neugier, Leistungsbereitschaft, Selbstvertrauen, Interessen, Werte, Selbstkontrolle, Selbstbewusstsein, soziale Fähigkeiten“ (Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium 2005: S. 115) erlangen, die richtungweisend für das weitere Leben sind. Deshalb brauchen starke Kinder starke und kompetente Eltern, um ein positives Bild von sich und der Welt

entwickeln zu können. Dieses scheint jedoch in der heutigen Zeit ein schwieriges Unterfangen zu sein, vor dem Hintergrund einer sich immer weiter individualisierten Gesellschaft. Ulrich Beck hat in seinen Thesen zur Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswege und –formen herausgearbeitet, dass es sich bei den heutigen Lebensführungsmustern um „*riskante Freiheiten*“ (Beck/ Beck-Gernsheim in Beck/ Beck-Gernsheim 1994: S. 18) handelt. Mobilitätsbereitschaft, differenzierte Rechtsnormen, plurale Wert- und Normvorstellungen, Erwerbsbeteiligung von Mann und Frau und flexible Arbeitszeiten bilden gesellschaftliche Gegebenheiten, die eine vielfältige Ressourcennobilisierung vom Individuum abverlangen. (vgl. ebd.: S. 14) Solche Spielregeln legen nicht mehr eine Normalbiographie fest, sondern fordern vom Individuum das Leben, bzw. seine Lebensbiographie, in eigener Regie zu gestalten. Das Individuum muss demnach eine Eigenleistung erbringen und im Kontext seiner Identitätskonstruktion aus den vielfältigen Möglichkeiten des Lebens wählen und für sich nutzbar machen. Es bastelt sich seine eigene Lebensbiographie. (vgl. ebd.: S. 12) Dabei hat das Individuum gesellschaftliche und familiäre Aufgaben zu meistern, denen es mit seinen eigenen Ressourcen begegnen muss. *„Durch Arbeitslosigkeit, Wohnortwechsel oder Arbeitsplatzveränderungen, durch instabile Partnerschaftsbeziehungen oder Familienauflösungen können schnell unerwartet neue Lebenssituationen entstehen, denen sich Kinder und Erwachsene zu stellen haben. Da das Leben in immer weniger vorgezeichneten Bahnen verläuft, werden Menschen häufiger lernen müssen, mit der Ambivalenz von Entscheidungszwang und Entscheidungsfreiheit umzugehen.“* (Tschöpe-Scheffler 2007: S. 17)

Aus diesem Grund benötigen Kinder und Eltern Kompetenzen und Ressourcen, um diese vielfältigen Anforderungen und Belastungen bewältigen zu können. Wenn Eltern sich jedoch diesen komplexen Aufgaben der Lebensführung nicht gewachsen sehen, können sie selbst kaum Vorbild für ihre eigenen Kinder sein. (vgl. ebd.: S. 15) Den Eltern selbst fehlen weitgehend *„Vorbilder für eine „gelungene Lebensgestaltung“ oder für Strategien zur Bewältigung von Krisen [...], so dass die Lebensführung mehr zu einem „individualisierten Projekt“ wird, das oft anstrengend, kompliziert und mühsam erfahren wird. Das verstärkt nicht nur die Unsicherheit im eigenen Lebensvollzug, sondern auch in den Alltagsleistungen, zu denen Erziehung gehört.“* (Tschöpe-Scheffler 2007: S. 15)



Tschöpe- Scheffler hält es für erforderlich, dass alle Eltern aller Bildungs- und Sozialschichten nicht nur Unterstützung in der Ausübung ihrer Erziehungsverantwortung benötigen, sondern auch Hilfen zur Lebensgestaltung und die Vorbereitung auf ihre Rolle als Mutter/ Vater, Ehefrau und –mann. (vgl. ebd.: S. 17 - 18) Hierunter versteht sie eine universelle Primärprävention, dessen Angebotsstruktur sich an alle Eltern richtet, mit dem Ziel ihre Kompetenzen im Bereich der Erziehung und der Lebensgestaltung zu stärken. (vgl. Tschöpe Scheffler in Bauer/ Brunner 2006: S. 176 – 177) Schwierige Lebenssituationen und Belastungen im Familienalltag, können dadurch reduziert werden. Ziel ist es, Risiken, die zu Erziehungsschwierigkeiten oder zu Entwicklungsproblemen bei Kindern führen können, zu vermeiden. (vgl. Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen 2005: S. 107) Damit sind Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung gemeint, die unterschiedliche Formen annehmen können, wie z.B. Elternkurse (STEP, Starke Eltern, starke Kinder), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien, Familienzentren, die einen Erfahrungsraum bieten, in denen *„gemeinsames Lernen, durch den Lebensvollzug selbst, durch Nachahmung, Erkunden und Experimentieren, neue Erfahrungsräume erschlossen werden können, die sich auf den Erziehungsalltag übertragen lassen.“* (Tschöpe Scheffler in Bauer/ Brunner 2006: S. 188)

### 3. Elterliche Erziehungskompetenzen

Die Familie ist die wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder. Sie erwerben dort basale Kompetenzen. Eltern sind dabei ihre ständigen Begleiter. Sie gestalten kindliche Entwicklungsprozesse. Die Familie ist aber auch ein Ort, an denen Kinder eine liebevolle und schützende Beziehung zu ihren Eltern aufbauen. Von dort aus eignen sie sich die Welt an. In dieser Beziehung bringen Mutter und Vater, als die Erziehenden, ihre Kompetenzen, Ressourcen, Wert- und Normvorstellungen ein. In der Wahrnehmung dieser Erziehungsaufgabe greifen sie somit auf ihr Alltagswissen zurück. In diesem Kapitel wird fokussiert, wie Alltagswissen entsteht und warum dieses Wissen wichtig für den Erziehungsprozess ist. Außerdem stelle ich die Frage, welches Erziehungsverhalten förderlich ist und welches nicht. Danach wende ich den Blick darauf, welche Merkmale elterlicher Erziehungskompetenzen formuliert werden können. Folgend werde ich der Annahme nachgehen, dass die Qualität der Erziehungskompetenz eine Grundlage zur „*Teilhabe an Bildungschancen*“ (AWO Essen in: <http://www.familienbildung.de>) ist. Hierzu wird die Bedeutung der Kindertageseinrichtung zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen betrachtet.

#### 3.1 Elterliches Alltagswissen im Erziehungsprozess

Das elterliche Alltagswissen über Erziehung wird geprägt vom individuellen Erziehungskonzept der Eltern, in dem sie ihre Wert- und Normvorstellungen, Kompetenzen und Ressourcen einbringen. Aber auch die familiäre Umwelt, in der sich der Erziehungsalltag gestaltet, beinhaltet Faktoren, die den Erziehungsprozess beeinflussen, wie z.B. „*die Wohnverhältnisse, das soziale Umfeld, die Arbeitslage der Eltern, die finanzielle Situation, die Einstellung des Staates zur Kindererziehung und zur Familie*“. (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 19)

Im Familienleben entwickeln die Mitglieder „*Lebens- und Alltagsmuster*“ (ebd.: S. 20). Die Kommunikation und Interaktion und das Verhalten jedes Familienmitgliedes zueinander bestimmen die Umgangs- und Beziehungsformen. Sie konstruieren ein soziales Miteinander, in dem jedes Mitglied auf Kompetenzen und Ressourcen seines Alltagswissens zurückgreifen kann. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 20) Alltagswissen entsteht durch das Erleben, durch den Aus-

tausch mit Anderen und durch das Profitieren von Erfahrungen und Kenntnissen anderer Mitmenschen. Das Repertoire des Alltagshandelns basiert weitgehend auf den sozio- kulturellen Wert- und Normvorstellungen, die innerhalb der Familie und der Gesellschaft bestehen. (vgl. ebd.: S. 21) *„Jeder Mensch ist im Rahmen seiner alltäglichen Lebenswelt dazu gezwungen, sich mit Natur, Kultur und Gesellschaft auseinander zu setzen und seine eigenen Erfahrungen zu interpretieren.“* (ebd.) Darauf aufbauend entwickeln und konstruieren wir ein Alltagskonzept, das es uns ermöglicht, das Wahrgenommene und das Erlebte in ein Bezugschema zu setzen. Wir entwickeln Orientierungspunkte, die das Alltagskonzept in einen kontinuierlichen und beständigen Rahmen unseres Lebensvollzuges einbettet. Wenn wir mit atypischen Lebenssituationen, wie z.B. Tod eines Verwandten, in Berührung kommen, helfen uns die Ressourcen und Kompetenzen, die wir aus unserem Alltagswissen schöpfen, die darin liegenden Aufgaben, Anforderungen und Belastungen zu bewältigen und zu lösen. (vgl. ebd.: S. 21) Diese, auf den Alltag bezogenen Theorien, erstrecken sich auch auf den Bereich der Erziehung innerhalb der Familie. Das Erziehungskonzept des Einzelnen nimmt Bezug auf das Alltagswissen und basiert auf die *„individuellen, familiären, sozialen und kulturellen Erfahrungen“*. (ebd.: S. 22) Erziehungstheorien, die jeder einzelne Elternteil bildet, sind also abhängig von ihrer Sozialisation, ihren Erfahrungen, Erlebnissen und dem kulturellen Hintergrund und prägen die Eltern- Kind- Interaktion. (vgl. ebd.: S. 22 - 23)

Diesbezüglich lässt sich das Alltagswissen in drei Formen unterteilen:

*Herstellungswissen:*

Das Herstellungswissen ermöglicht uns solche Reaktionen und Aktionen bei einem anderen auszulösen, die für uns eine gewünschte Verhaltensweise herstellt. Es ist auf gewisse Personen und Situationen begrenzt. (vgl. ebd.: S. 23) *„Auf Erziehung bezogen bedeutet dies, dass Eltern zum Beispiel wissen, dass ihr Kind aufhört zu weinen, wenn sie es auf den Arm nehmen.“* (ebd.)

### Regelwissen:

Das Regelwissen bezieht sich nicht auf bestimmte Situationen oder Menschen. Dieser Wissensbereich nimmt Bezug auf allgemeingültige Normen. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: 23) *„Erwachsene wissen zum Beispiel, dass man kleine Kinder in der Regel beruhigen kann, wenn man sie auf den Arm nimmt.“* (ebd.)

### Funktionswissen:

Mit dem Funktionswissen erklären und begründen wir uns, warum wir mit einer bestimmten Verhaltensweise, eine bestimmte Reaktion bei einem anderen Menschen auslösen können. (vgl. ebd.) *„Es liefert Erklärungen über einzelne Verhaltenssituationen und Gesetzmäßigkeiten. [...] Eltern wissen, dass das Weinen des Kleinkindes ein Hilferuf sein kann und dass sich durch den Körperkontakt beim Aufnehmen ein Gefühl der Geborgenheit und des Trostes einstellt.“* (ebd.)

Das von den Eltern entwickelte Erziehungskonzept ist ein Bestandteil des allumfassenden Alltagswissens. Doch ist dieses Alltagswissen auch nicht unfehlbar. (vgl. Fietkau/ Görlitz 1981: S. 68) *„Es gibt zahllose Beispiele für wenig erfolgreiche Rezepte (Herstellungswissen), für unzulässige Verallgemeinerungen (Regelwissen) und unzureichende Erklärungen (Funktionswissen).“* (ebd.) Das Erziehungskonzept der Eltern ist in diesem Sinne auch nicht unfehlbar. Eltern sind nicht perfekt und müssen es auch nicht sein. Trotz alledem stellt sich die Frage, welches Erziehungsverhalten sich auf den Entwicklungsprozess des Kindes förderlich oder hemmend auswirkt. Mit dieser Frage beschäftige ich mich im nächsten Abschnitt.

## **3.2 Entwicklungsförderndes und entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten**

Tschöpe- Scheffler hat im Zusammenhang eines Forschungsprojektes an der Fachhochschule Köln, zur Evaluation von Elternkursen, Kriterien eines entwicklungsfördernden und entwicklungshemmenden Erziehungsverhaltens entwickelt. Diese empirische Datenbasis nennt sie die *„fünf Säulen der Erziehung“*. (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 40) Sie benennt fünf entwicklungs-

fördernde Dimensionen und stellt diese diametral fünf entwicklungshemmenden Dimensionen gegenüber. (vgl. ebd.: S. 8)

#### Entwicklungsfördernde Dimensionen versus entwicklungshemmende Dimensionen:

Die „*entwicklungsfördernde Dimension*“ (ebd.: S. 40) des elterlichen Erziehungsverhaltens spiegelt eine bejahende Erziehungshaltung zum Kind wider und „*stellt sich durch die akzeptierende, liebevolle Begegnung dar, in der Erwachsene mit Kindern kooperieren, sich aber auch in ihrer elterlichen Präsenz zeigen und Kindern Orientierungen geben.*“ (Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>) Gegensätzlich spricht Tschöpe- Scheffler von „*entwicklungshemmender Dimension*“ (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 40) des Erziehungsverhaltens, wenn die „*Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen rigide, durch Desinteresse geprägt oder gar feindselig ist und tritt anstelle einer Zustimmung zum Kind eher Ablehnung oder eine ambivalente Haltung, dann wird kaum eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind bzw. Vater und Kind entstehen können. Eine sichere Bindung ist aber für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes von grundlegender Bedeutung.*“ (Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>)

### **1. Säule: Wahrnehmende Liebe versus emotionale Kälte und Überhitzung**

#### Entwicklungsfördernde Erziehungshaltung:

Die erste Säule drückt die emotionale Dimension der Eltern- Kind- Beziehung durch „*Körperkontakt, Lächeln, eine zugewandte Haltung, Blickkontakt und Trost [aus]. Gefühle werden gezeigt und sind zärtlich, innig, fürsorglich, mitleidend, mitsorgend, herzlich, gütig, einfühlsam.*“ (ebd.: S. 43) Die emotionale Fürsorge hat aber auch ihre Grenzen und zwar dort, wo die Eltern in den persönlichen Bereich des Kindes eindringen würden. Ein zu viel an emotionaler Fürsorge hemmt die Entwicklung des Kindes. (ebd.: S. 44) Deswegen spricht Tschöpe- Scheffler von einer wahrnehmenden Liebe. Diese gründet darauf, dass Eltern ihre Kinder bewusst beobachten und wahrnehmen und auf dieser Grundlage dem Kind emotionale Wärme, Liebe, Sicherheit und Orientierung geben. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 43)

#### Entwicklungshemmende Erziehungshaltung:

Der Gegenpol zu wahrnehmender Liebe ist die emotionale Kälte, in der ein Übermaß an Distanz in der Eltern- Kind- Beziehung besteht oder emotionale Überhitzung, in der zu viel an Nähe vorhanden ist. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>)

### **2. Säule: Achtung und Respekt versus Missachtung**

#### Entwicklungsfördernde Erziehungshaltung:

Tschöpe- Scheffler lehnt sich in dieser Dimension an Janusz Korczak an, der Erziehung als einen dialogischen Prozess versteht und dem individuellen Erfahrungsraum des Kindes einen hohen Wert zumisst. *„Die Grundhaltung des Erwachsenen ist geprägt von hoher Wertschätzung gegenüber der kindlichen Individualität.“* (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 60) Das bedeutet somit, dass dem Eigensinn des Kindes mit Respekt begegnet und auch dem Erwachsenen zugemutet wird, die fremden Persönlichkeitsanteile des Kindes anzuerkennen und zu achten. Dem Kind wird in diesem Sinne die Achtung vor dem eigenen Weg zugetraut und zugemutet. (vgl. ebd.: S. 60 – 61)

#### Entwicklungshemmende Erziehungshaltung:

Entwürdigende und erniedrigende Maßnahmen werden mit dem Begriff der Missachtung beschrieben. Ausprägungen solcher Missachtungsformen sind z.B. *„ironische Kommentare, Demütigungen, häufige Maßregelungen, Abwertungen und Verachtung.“* (Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>)

### **3. Säule: Kooperation und Mitbestimmung versus Dirigismus**

#### Entwicklungsfördernde Erziehungshaltung:

Im Vordergrund dieser Dimension wird das *„Interaktionsverhalten, Gespräche und Erklärungen, wechselseitiges Verstehen und „Um- Verständnis- Ringen““* (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 64) fokussiert. Gemeint ist ein partnerschaftlicher Umgang auf der Beziehungsebene, in der jeder seinen Standpunkt vertreten und äußern darf. Das Kind wird an Entscheidungen, die es selbst betreffen, beteiligt und unterstützt. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 65) Das Kind lernt in diesem demokratischen Miteinander Verantwortung zu übernehmen und für die

Konsequenzen seines Verhaltens eintreten zu können. Es entwickelt Strategien, um Aufgaben und Probleme adäquat lösen zu können. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>)

#### Entwicklungshemmende Erziehungshaltung:

Der Gegenpol zur Kooperation ist der Dirigismus, der einen „*bestimmend-kontrollierenden Kommunikationsstil in sich trägt*“ (Tschöpe- Scheffler 2007: S. 67), in der das Kind fremdbestimmt und so gesehen von außen geformt wird. „*Werden Argumente von Kindern weder gehört noch aufgegriffen, dem Kind wenig zugetraut und seine Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme eingeschränkt, dann ist Dirigismus in der Familie stärker ausgeprägt als Kooperation.*“ (Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>)

#### **4. Säule: Struktur, Verbindlichkeit und Grenzen versus Chaos**

#### Entwicklungsfördernde Erziehungshaltung:

Der Entwicklungsprozess des Kindes wird begleitet durch Struktur, Verbindlichkeit und Grenzsetzung, in denen das Kind spüren muss, dass die dahinter stehenden Absichten auf Zuwendung und Fürsorge ausgerichtet sind. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 69) Damit sind Regeln und Absprachen des Zusammenlebens und des Miteinanders gemeint, die von allen Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft (in der Kindertageseinrichtung oder Familie) akzeptiert werden und allen Mitgliedern bekannt sind. Das Nicht- einhalten der Regeln hat für jedes Mitglied Konsequenzen, „*die durchgeführt und nicht nur angedroht werden.*“ (Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemein-sam-fuer-das-kind.de>) Damit sind aber auch Rituale gemeint, die im Alltag des Zusammenlebens eingebunden sind, wie z.B. das gemeinsame Mittagessen oder die Gute-Nacht-Geschichte, die jedem Mitglied in der Familie Struktur und Orientierung geben. Dadurch werden verlässliche Strukturen geschaffen, die dem Kind (auch der Mutter und dem Vater) Sicherheit geben. (vgl. ebd.)

#### Entwicklungshemmende Erziehungshaltung:

Kinder brauchen, um sich in der Welt orientieren zu können, Verbindlichkeit, Grenzen und Strukturen. Der Gegenpol dazu ist Chaos und Grenzenlosigkeit. Der Erwachsene gibt in dieser Dimension keine klaren Orientierungspunkte

bezüglich wiederkehrender Strukturen im Tagesablauf. Hierunter fallen z.B. Situationen, in denen ein gemeinsames Mittagessen nicht stattfindet oder Verabredungen nicht eingehalten werden. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 72) Gibt es in der Familie keine klaren Strukturen, Verbindlichkeiten und Grenzsetzungen, herrscht das Chaos. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>)

## **5. Säule: Allseitige Förderung versus einseitige Förderung**

### Entwicklungsfördernde Erziehungshaltung:

Durch das Schaffen einer bildungsstimulierenden Umwelt kann das Kind „*sprachliche, motorische, intellektuelle und sinnliche Erfahrungen*“ (Tschöpe-Scheffler 2005 in: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de>) machen. Die Selbsttätigkeit des Kindes steht im Vordergrund und es ist aktiver Gestalter seiner Entwicklung. Es ist allerdings auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen, damit es sich die Welt mit ihren vielfältigen Möglichkeiten zu Eigen machen kann. Dieses setzt eine sichere Bindung zu seinen Bezugspersonen voraus, in der es in seinen (Forscher)Aktivitäten begleitet wird. Es geht um die Bildung kultureller, sozialer, kognitiver, emotionaler Ressourcen, damit das Kind vielfältige Interessen und Fähigkeiten entwickeln kann. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 74 - 75)

### Entwicklungshemmende Erziehungshaltung:

Der Gegenpol zur allseitigen Förderung ist die einseitige Förderung. Darunter ist zum einen die mangelnde Förderung, zum anderen die Überforderung der kindlichen Fähigkeiten gemeint. Bei der Überforderung wird das Kind von den Erwachsenen zu übertriebener Leistung angehalten. Bei mangelnder Förderung werden dem Kind die Welt- und Lebenszusammenhänge vorenthalten. (vgl. ebd.: S. 76)

## **3.3 Merkmale elterlicher Kompetenzen im Erziehungsprozess**

Elterliche Erziehungskompetenzen sieht Tschöpe- Scheffler in Verbindung mit entwicklungsförderndem Erziehungsverhalten. Eltern, die Vertrauen in ihr eigenes Handeln und Tun entwickeln und von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind, können Situationen durch ihre Verhaltensweisen beeinflussen und ver-



ändern. Sie gestalten eine offene Kommunikationskultur, in der die Einstellungen zueinander als positiv erlebt werden. Verabredete Regeln werden in gemeinsamer Verantwortung entwickelt, sind allen Familienmitgliedern bekannt und für alle verbindlich. Diese werden nicht in einer stringenten Art und Weise gehandhabt, sondern sind flexibel und veränderbar. Sie erleben sich als aktive Gestalter des Geschehens innerhalb der Familie. Jeder darf seine Meinung vertreten und wird von den anderen anerkannt. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 36) Die Eltern und Kinder sind auf einer gleichberechtigten und gleichwertigen Ebene. Die gegenseitige Akzeptanz in der Beziehung respektiert die Gefühle und Grenzen des Anderen. Auf der einen Seite werden dem Kind Räume für die Entfaltung seiner Persönlichkeit gegeben, auf der anderen Seite werden diese Entfaltungsräume eingerahmt in Grenzen. Grenzsetzungen durch die Eltern bieten dem Kind Orientierung in der Beziehung zu sich, zu anderen und der Umwelt. Diese müssen für das Kind klar und transparent sein. Das Nichteinhalten von Grenzen hat Konsequenzen. Sie dürfen nicht nur angedroht, sondern müssen auch durchgeführt werden. (Tschöpe- Scheffler 2005 in: <http://www.gemein-sam-fuer-das-kind.de>) Das Hinterfragen eigener Verhaltensweisen gegenüber dem Kind setzt die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraus, in der diese Eltern eine kritische Distanz zu sich einnehmen. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 37) Soziale Netzwerke der Eltern helfen ihnen, Ressourcen zu bilden und zu erhalten. Handlungskompetenzen können dadurch erweitert und aufrechterhalten werden. Das Austauschen mit vertrauten Personen hat eine unterstützende und helfende Funktion, die die Handlungskompetenzen in Krisensituationen stärken. (vgl. ebd.: S. 36 – 37)

Das Kind erfährt durch *„Achtung, Verständnis, Akzeptanz, Wertschätzung und Sympathie, liebevolle Beziehungen, Grenzen und Struktur“* (ebd.: S. 39). Durch [...] *„instrumentelle Unterstützung „wie Informationen, finanzielle Hilfen, Beratung“* (ebd.: S. 39) und mittels kontinuierlicher Erfahrungen *„der Zugehörigkeit innerhalb eines sozialen engeren und weiteren Netzes“* (ebd.: 39) einen geschützten Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens kann es Selbst- und Wertvertrauen entwickeln und lernt, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. (vgl. Honneth 2003: S. 153) Erziehungskompetenzen, wie sie hier dargestellt wurden, sind vor allem Beziehungskompetenzen. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 12)

Hier möchte ich darauf hinweisen, dass es nur ein idealtypisches Bild von Erziehungskompetenzen sein kann. Jede Person hat Stärken, aber auch Schwächen und diese kennzeichnen die Individualität der Persönlichkeit. Diese Eigenart der Person spiegelt sich auch im Erziehungsprozess wider. Es ist die Rede davon, dass man als Mutter/ Vater nicht perfekt sein kann, und auch nicht soll, sondern dass Fehler im Erziehungsprozess passieren können und passieren dürfen. Denn: *„Eltern sind keine Erziehungsroboter! Der idealtypische Blick auf Erziehung, der einerseits Visionen von einer „guten Erziehung“ eröffnet, kann Eltern und Erzieher andererseits maßlos überfordern.“* (ebd.: S. 96) Tschöpe- Scheffler verweist damit darauf, dass das Modell der *„fünf Säulen einer entwicklungsfördernden Erziehung“* (ebd.: S. 40) seinen Realitätsanspruch im Erziehungsprozess nur Geltung verschaffen kann, wenn entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten mit einbezogen und als dazugehörig akzeptiert wird. Die Bestrebung sollte daher sein, ein *„entwicklungsförderndes Verhalten maximieren und entwicklungshemmendes Verhalten reduzieren zu wollen.“* (ebd.: 96) Die Selbstreflexion im Erziehungsprozess gewinnt in dieser Hinsicht an Bedeutung, so dass man sich als Mutter oder Vater Fehler eingestehen darf. Man muss nicht perfekt sein. Wichtig ist es, zu versuchen, sich seine eigenen Fehler einzugestehen und zu überlegen, wie man damit umgehen möchte.

### **3.4 Die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen**

Alle Eltern besitzen ein pädagogisches Alltagswissen über Erziehung und Bildung des Kindes. Dieses Wissen gewinnt an Bedeutung, wenn man die Aussage berücksichtigt, dass die Ressource Erziehungskompetenz *„eine Grundlage für die Teilhabe an Bildungschancen“* (AWO Essen in: <http://www.familienbildung.de>) ist. Diese Aussage belegen auch die Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung und Entwicklungspsychologie (siehe dazu Seite 2 Einleitung). Diesbezüglich fordert Rupp eine frühe Förderung der Kinder und der elterlichen Erziehungskompetenzen. (vgl. Rupp 2005: S. 9) Diese Gründe geben den Anlass darüber nachzudenken, wie Eltern in ihren Erziehungskompetenzen adäquat gestärkt werden können, um die Teilhabe an Bildungschancen der Kinder zu erhöhen.

Dabei kommt den Kindertageseinrichtungen eine beachtliche Rolle zu. *„Der Kindergarten erreicht über 95 % aller Kinder aus allen sozialen Gruppierungen [...]. Der Zugang ist niedrighschwellig und nicht selektiv, damit ist der Kindergarten in seinem Charakter quasi die Präventions- Institution per se.“* (R. Thiersch in Bauer/ Brunner 2006: S. 91)

Hieraus lassen sich zwei zentrale Aspekte der präventiven Funktion von Kindertageseinrichtungen benennen:

#### 1. präventive Funktion:

Die Intensität und das Vertrauensverhältnis auf der Beziehungsebene zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien sind in der Regel enger miteinander verknüpft, als z.B. die Beziehung zum/ zur KursleiterIn von Elternkursen. Ähnlich sieht es bei Familienbildungsstätten aus, da *„diese nur einen kleinen Teil der Eltern erreichen – zumeist nicht erwerbstätige Mütter aus der Mittelschicht -, sind hier vor allem Kindertagesstätten gefragt: Erstmals können prinzipiell alle Eltern angesprochen werden.“* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003: S. 180) Da alle Eltern tagtäglich in der Kindertageseinrichtung ein- und ausgehen besitzt die Beziehung ein intensiveres Potenzial zur Zusammenarbeit. Diese ist darauf ausgerichtet, ideale Entwicklungsbedingungen für das Kind herzustellen. (vgl. R. Thiersch in Bauer/ Brunner 2006: S. 90) In der Schlussfolgerung kommt der präventiven Funktion der Kindertageseinrichtungen eine wichtige Bedeutung zu, da hier eine ideale Plattform für eltern- und familienbildende Angebote vorzufinden ist, um Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken.

#### 2. präventive Funktion:

Da die Kindertageseinrichtung in der Regel die erste Bildungseinrichtung ist, die von Kindern besucht wird, *„können schwierige Entwicklungsverläufe oder Erziehungskonstellationen schon früh erkannt werden; so können geeignete pädagogische Maßnahmen und Unterstützungen für die Familie initiiert werden.“* (R. Thiersch in Bauer/ Brunner 2006: S. 90) Hier wird die zweite präventive Funktion der Kindertageseinrichtung deutlich. Fallen Entwicklungsverzögerungen, bzw. schwierige Entwicklungsverläufe in der Kindertageseinrichtung auf, kann frühzeitig interveniert und weiteren negativen Entwicklungsverläufen vorgebeugt werden.

Diese präventiven Funktionen befürworten, dass familienbildende und –beratende Gesichtspunkte Eingang in die Kindertageseinrichtung finden sollten. Hierin liegt die Chance, die Ressource Erziehungskompetenz zu stärken und flächendeckend alle Eltern erreichen zu können. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sehe ich in diesem Zusammenhang als einen wichtigen Bestandteil und ist Thema des nächsten Kapitels.

#### **4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen**

In diesem Kapitel wird im ersten Abschnitt betrachtet, welche gesetzlichen Rahmenbedingungen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften begründen. Danach wird die Frage verfolgt, was die Gründe dafür sind, die es notwendig machen, Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verstehen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels erläutere ich die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft innerhalb der partnerschaftlichen Beziehung und fokussiere dann die Frage, welche Funktionen die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfüllen und zeige darauf folgend auf, welche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten es gibt.

##### **4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen**

Im § 22 Abs. 2 SGB VIII werden zentrale Zielsetzungen der Kindertageseinrichtungen genannt. Gemäß § 22 Abs. 2 Nr. 1 – 3 SGB VIII sollen sie erstens, *„die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, zweitens, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, und drittens, den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“* (Stascheit 2007: S. 1122; vgl. Behr in Fried/ Roux 2006: S. 313 – 314) Der § 22 Abs. 3 SGB VIII formuliert konkrete Förderungsgrundsätze für Kindertageseinrichtungen und erweitert und präzisiert diese im Vergleich zu vorherigen Formulierungen. (vgl. Behr in Fried/ Roux 2006: S. 313 – 314) § 22 Abs. 3 SGB VIII: *„Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“* (Stascheit 2007: S. 1122)

Aber nicht nur die Förderung der Kinder ist Aufgabe der pädagogischen Fachkraft. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Eltern sind die wichtigsten

Bindungspersonen im Entwicklungsprozess ihrer Kinder. Diesbezüglich überträgt der Gesetzgeber in Art. 6 Abs. 2 GG den Eltern die Erziehungsverantwortung. Der gleiche Wortlaut ist im § 1 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII formuliert: *„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“* (Stascheit 2007: S. 1116; vgl. Textor in Textor 2006: S. 13) Nach § 22a Abs. 2 Nr. 1 und 2 SGB VIII werden die pädagogischen Fachkräfte dazu aufgefordert, mit den Eltern *„zum Wohl der Kinder und zur Sicherstellung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“* (Stascheit 2007: S. 1122), sowie *„mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und –beratung“* (Stascheit 2007: S. 1122; vgl. Behr in Fried/Roux 2006: S. 314), zusammenzuarbeiten. § 22a Abs. 2 Satz 2 SGB VIII formuliert weiter, dass Eltern *„an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen sind.“* (Stascheit 2007: S. 1122) Damit ist ein Mitbestimmungsrecht gemeint, das eine Beteiligung an der pädagogischen Ausrichtung des Konzeptes, der personellen, sächlichen und einrichtungsbezogenen Ausgestaltung und die Öffnungs- und Schließungszeiten beschreibt. (vgl. Münder et al. 1991: S. 127)

Diese rechtlichen Aspekte wirken darauf hin, dass Eltern ein Mitbestimmungsrecht in wichtigen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung gegeben werden soll, Eltern entlastende Unterstützung erfahren und die Intentionen darauf abzielen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern wahrzunehmen und sie in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken (z.B. durch Angebote der Familienbildung und –beratung). Der zuletzt benannte Punkt wird insbesondere im § 16 SGB VIII erfasst. § 16 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII fordert die Förderung der Erziehung in der Familie durch eine Soll- Vorschrift ein, indem *„Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen soll[en].“* (Stascheit 2007: S. 1120) Weiter heißt es, dass *„die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe“* (ebd.) motiviert werden soll, um sie gemäß § 16 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII dazu zu befähigen, ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen zu können. Aus dieser Betrachtung heraus sollen Eltern motiviert werden, sich an den Aktivitäten der Kindertageseinrichtung zu beteiligen. Durch die Möglichkeit zur Mitarbeit können sie sich in ihrem erzieherischen Handeln erproben und experimentieren.

Auf diesem Wege werden ihre Erziehungskompetenzen gestärkt, bzw. ihr pädagogisches Alltagswissen erweitert. Der Aspekt Hilfe zur Selbsthilfe zur besseren Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung weist darauf hin, dass Eltern Rahmenbedingungen gegeben werden sollen, um sich zu Gruppen der Selbst- oder Nachbarschaftshilfe zusammenzuschließen. Konkret werden auch die Angebote der Familienbildung genannt, die sich auf die Bedürfnisse und Interessen der Eltern beziehen sollen, mit dem Ziel, Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken. (siehe dazu § 16 Abs. 1 SGB VIII)

Hieraus wird noch einmal die präventive Funktion der Kindertageseinrichtungen deutlich, die ein großes Potenzial besitzen, die Familienerziehung positiv zu beeinflussen. Auf diese Weise hat der Gesetzgeber Grundlagen gebildet, in denen eine enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Sozialisationsfeldern entwickelt werden soll, die zum Wohle des Kindes ausgerichtet ist. (vgl. Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Die §§ 22a und 16 SGB VIII formulieren die gesetzlichen Grundlagen, die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern einfordern und aus juristischer Sicht eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft begründen. Die Darstellungen hier zeigen jedoch noch nicht auf, was unter Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu verstehen ist. Im nächsten Abschnitt wird darauf näher eingegangen.

#### **4.2 Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstehen**

Die Familie und die Kindertageseinrichtung sind zwei Lebensfelder, in denen das Kind unterschiedliche Erziehungs- und Bildungserfahrungen macht. Die Familie ist eine private Institution, in der Liebe, Zuwendung und Fürsorge im Vordergrund stehen. Sie unterscheidet sich von der Kindertageseinrichtung, als öffentliche Institution, in der Bildung, Erziehung und Betreuung einem Vertrag unterliegen. Kinder begegnen dort pädagogischen Fachkräften, deren erzieherisches Handeln auf einer professionellen Haltung beruht. (vgl. R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) In diesen beiden sozialen Systemen muss das Kind *„täglich den Übergang von einem Lebensfeld in das andere und wieder zurück vollziehen.“* (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) Es wird von den Kindern erwartet, *„[...] dass sie den Wechsel der Bezugssysteme, d.h. den Wechsel der*

*Bezugspersonen und der Lebensräume, jeden Tag wieder bewältigen.“* (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) Diesbezüglich möchte ich mich der sozial-ökologischen Theorie von Bronfenbrenner annähern, um aufzuzeigen, welche Konsequenz sich aus dieser Tatsache ergibt. Er verknüpft vier Lebensbereiche, die die menschliche Entwicklung beeinflusst und hat in diesem Zusammenhang die Begriffe Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem geprägt. Entwicklung bezeichnet Bronfenbrenner dabei als *„dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.“* (Bronfenbrenner 1981: S. 19) Von Bedeutung für den hier zu Grunde liegenden Sinneszusammenhang sind die Begriffe Mikro- und Mesosystem, die ich nun vorstelle:

*"Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. [...] Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können."* (Bronfenbrenner 1981: S. 38)

*„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameraden-gruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis).“* (ebd. S. 41)

Die Familie und die Kindertageseinrichtung sind für sich genommen jeweils ein Mikrosystem. Durch den täglichen Kontakt stehen sie in einer Wechselbeziehung zueinander. Die Beziehung zwischen diesen Lebensbereichen bildet ein Mesosystem. Das tägliche hin- und herwechseln zwischen den beiden Lebensräumen, bzw. Mikrosystemen, verlangt von den Kindern ab, *„dass sie diskrepante Erfahrungen in diesen Lebensfeldern bewältigen müssen [...]“* (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) Bronfenbrenners sozialökologische Theorie zeigt damit die Notwendigkeit auf, dass Familien und Kindertageseinrichtung in gemeinsamer Verantwortung eine aufeinander bezogene Umwelt gestalten sollen, um zwiespältige Erfahrungen des Kindes zu reduzieren. (vgl. ebd.) Diesen Gesichtspunkt werde ich im unteren Abschnitt dieses Kapitels noch mal



aufgreifen. Zuerst möchte ich einen weiteren Argumentationszusammenhang erläutern:

Familie und Kindertageseinrichtung fokussieren ihre Bemühungen darauf, „*das Beste für das Kind zu leisten.*“ (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) Beide Sozialisationsfelder wirken dabei auf das Kind ein. Sie gestalten gleichermaßen als „*Ko- Konstrukteure*“ (Textor [b] in: <http://www.erziehungspartnerschaft.de>) kindliche Bildungs- und Erziehungsprozesse, in der sie die gemeinsame Aufgabe der Kindeserziehung miteinander verbindet. Sich dieses zu vergegenwärtigen und bewusst zu machen, so dass sich ein „*Verständnis der Gemeinsamkeit*“ (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) entwickelt und sich Eltern und pädagogische Fachkräfte als Ko- Konstrukteure verstehen, unterstützt die Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder. Um diesen Gesichtspunkt näher zu betrachten, möchte ich den Blick auf den Bildungsbegriff richten.

Bildung ist Selbstbildung in einem ein ko- konstruktivistischen Prozess und findet in unterschiedlichen Kontexten statt. Ein Schlüsselprozess ist hierbei die soziale Interaktion, in der das Kind sich in Beziehung zu anderen Menschen und zur Umwelt setzt. Es konstruiert Strukturen, damit es sich in dieser orientieren kann. Das Kind erforscht seine Umgebung als aktiver Gestalter seines Selbstbildungsprozesses. Es ist im kommunikativen Austausch innerhalb sozialer Beziehungen mit anderen Kindern, seinen Eltern, den pädagogischen Fachkräften und anderweitigen Personen des Gemeinwesens. Kinder bilden dabei Theorien über die vielfältige Gegenstände, Inhalte und Themen, denen sie begegnen und mit denen sie sich beschäftigen möchten. In der Rückgebundenheit des sozialen Miteinanders wird im Dialog über die Bedeutung des erforschten Themas gesprochen. Die Ideen werden untereinander ausgetauscht, erweitert, verwandelt. Das Kind vertieft damit seine Sinnkonstruktionen, die es dabei entwickelt, um ein Bild von sich und der Welt zu machen. Sinnbildlich gesprochen holt sich das Kind die Welt in den Kopf. Es wird in seinem Entwicklungsprozess sowohl von der Familie, als auch von der Kindertageseinrichtung beeinflusst. In beiden Kontexten findet das Kind eine Umwelt und soziale Beziehungen vor, in denen es Selbstbildungsprozesse erlebt. Eltern und pädagogische Fachkräfte sind in diesem Sinne das „Ko“ im Ko- Konstruktionsprozess des Kindes. Sie begleiten das Kind dabei, ein Bild von der sozialen, materiellen und kulturellen Umwelt zu konstruieren. (vgl. Schäfer 2001 in: <http://www.uni-koeln.de>)

Zusammengenommen bilden die beiden Argumentationszusammenhänge eine wichtige Bedeutung für die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie. Um „*diskrepante Erfahrungen*“ (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) des Kindes in beiden sozialen Systemen zu reduzieren, sollen die Lebensfelder eine kohärente Beziehung zueinander aufbauen, in der sie miteinander kooperieren. Verdichtet wird dieser Zusammenhang, wenn sich Eltern und pädagogische Fachkräfte bewusst machen, dass sie sich beide die gemeinsame Aufgabe der Kindeserziehung teilen, bei der sie sich in ihrer Rolle als Ko- Konstrukteure kindlicher Bildungs- und Erziehungsprozesse verstehen. Familie und Kindertageseinrichtung wollen das Beste für das Kind. Sie verfolgen das Ziel, über Erziehung die Selbstbildungsprozesse des Kindes zu unterstützen. Um eine kontinuierliche und eine aufeinander abgestimmte Bildungs- und Erziehungsarbeit zu gestalten, in der sich beide Kontexte aufeinander beziehen, müssen Familien und Kindertageseinrichtungen aufgrund der hier genannten Tatbestände partnerschaftlich zusammenarbeiten. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 13) Die gesetzlichen Rahmenbedingungen bestärken den Aspekt der Kontinuität im § 22a Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII. Dort werden Kindertageseinrichtungen dazu aufgefordert, mit den Eltern „*zum Wohl der Kinder und zur Sicherstellung der Kontinuität des Erziehungsprozesses*“ (Stascheit 2007: S. 1122) zusammenzuarbeiten.

Textor spricht in diesem Zusammenhang von einer koordinierenden und kooperierenden Bildungs- und Erziehungsarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie. Er beschreibt damit einen Paradigmenwechsel von der Elternarbeit, bzw. von der „*Arbeit an Eltern*“ (vgl. Textor in Textor 2006: S. 12), [...] „*hin zur Zusammenarbeit als gleichwertige und gleichberechtigte Partner bei der Erziehung und Bildung des Kindes*“ (ebd.: S. 14) und redet hier von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Familie.

Erziehungspartnerschaft meint in diesem Kontext, dass „*sich Familie und Kindertagesstätte füreinander öffnen, ihre Erziehungsvorstellungen austauschen und zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder kooperieren. Sie erkennen die Bedeutung der jeweils anderen Lebenswelt für das Kind an und teilen ihre gemeinsame Verantwortung für die Erziehung des Kindes.*“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/

Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 438) Nicht nur die Erziehung, sondern auch die Bildung soll als gemeinsame Aufgabe verstanden werden und spricht sich für eine Bildungspartnerschaft aus. (vgl. ebd.) *„Wenn Eltern eingeladen werden, ihr Wissen, ihre Kompetenzen oder ihre Interessen in die Kindertageseinrichtung einzubringen, erweitert sich das Bildungsangebot. Wenn Eltern mit Kindern diskutieren, in Kleingruppen oder Einzelgesprächen, bringen sie andere Sichtweisen und Bildungsperspektiven mit ein. Wenn Eltern Lerninhalte zu Hause aufgreifen und vertiefen, wird sich dies auf die Entwicklung des Kindes positiv und nachhaltig auswirken.“* (ebd.)

Die Erziehungspartnerschaft drückt sich in Angeboten aus, in denen sich Eltern und pädagogische Fachkräfte über Erziehungsvorstellungen austauschen. Dazu gehören beispielsweise Entwicklungsgespräche, Elternsprechstunde, Tür- und Angelgespräche oder Elterngespräche. Die Bildungspartnerschaft zielt darauf ab, Eltern zur Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung zu gewinnen. Darunter sind Hospitationen, das Anbieten von Aktivitäten durch Eltern, Mitgestaltung von Festen und Feiern oder Reparaturarbeiten von Spielgeräten und andere Möglichkeiten der Mitarbeit zu verstehen. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 438 – 441)

#### **4.3 Die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft**

Verhaltensweisen basieren auf eine innere Haltung, die wir einnehmen. Sie beinhaltet Wert- und Normvorstellungen, mit denen wir anderen Menschen begegnen und zu denen wir uns verhalten. In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gehen pädagogische Fachkräfte eine partnerschaftliche Beziehung auf gleicher Augenhöhe mit den Eltern ein. Sie werden als gleichberechtigte und gleichwertige Partner im Erziehungs- und Bildungsprozesses des Kindes angesehen. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 12) Doch wie ist diese gleichberechtigte und gleichwertige Partnerschaft zu verstehen und welche innere Haltung nimmt die pädagogische Fachkraft gegenüber den Eltern ein?

Wenn Eltern und pädagogische Fachkräfte Ko- Konstrukteure kindlicher Entwicklungsprozesse sind, dann gestalten sie durch die Zusammenarbeit einen beständigen Rahmen, in dem sie einen kommunikativen Austausch benötigen.

Sie gehen einen Dialog in Bezug auf die Erziehungs- und Bildungsprozesse des Kindes ein. Was im Folgenden unter Dialog verstanden wird, erläutere ich anhand der dialogischen Haltung bei Buber.

Buber stellt das Verhältnis der Person zur Welt mit den Grundworten „Ich- Du“ und „Ich- Es“ dar. Damit beschreibt er *„die beiden Haltungen des Menschen gegenüber der ihn umgebenden sozialen Umwelt.“* (Wolf 1992: S. 148) Mit den Grundwortpaaren „Ich- Es“ meint Buber das Wissen *„um die äußerlich-technische und sachliche Beschaffenheit gesellschaftlichen Lebens.“* (ebd.: S. 149) Mit dem Grundwortpaar „Ich- Du“ beschreibt Buber die *„Welt der Beziehung“*. (Wolf 1992: S. 149).

*„Unter Dialog als einer zwiefältigen Haltung gegenüber der Welt verstand Martin Buber das Gespräch, das sich jedoch nicht in einem Aufeinanderlosreden erschöpft, sondern auf die unmittelbare Verständigung zwischen Ich und Du abzielt.“* (ebd.) Damit ist eine Beziehung beschrieben, in der sich die Personen *„als Wesen mit ganz unterschiedlichen Lebensgeschichten und Ausdrucksmerkmalen zeigen und den Anderen ebenso wahrnehmen und bestätigen.“* (Schoop 2006: S. 53) In der Ich-Du- Beziehung begegnen sich zwei Menschen *„in der Ganzheit ihres Wesens, ihrer Person“*. (Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Durch das *„In-Beziehung-treten“* (ebd.) stellen das Ich und Du einen Dialog her. Diese Beziehung wird im Dialog, in der Rede und Gegenrede, verwirklicht. Kommunikative Fähigkeiten spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, da im Dialog das Ich und Du aktive Teilnehmer sind, indem sie aufmerksam zuhören. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und zeigen sich authentisch gegenüber dem Anderen, um ihm im Dialog mit Verständnis und Empathie zu begegnen. (vgl. ebd.) Der Person mit Achtung und Respekt zu begegnen, die Individualität, Einzigartigkeit, die Willensfreiheit des Menschen zu akzeptieren, sowie Rücksichtnahme vor den Bedürfnissen, Wünschen und Interessen gegenüber dem Anderen im Kontext einer gleichberechtigten Beziehung zu nehmen, sind wichtige Voraussetzungen für den Dialog. (vgl. ebd.) Nimmt der Mensch eine solche Haltung zu einem anderen Menschen ein, erwächst daraus eine gegenseitige Verantwortung, die im Dialog ausgeübt wird. (vgl. Wolf 1992: S. 150 – 151)

Der Dialog kann in seiner Gestalt auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen transferiert werden. Eltern nehmen „im Gesamtsystem der Institution Kindertageseinrichtung eine gleichberechtigte und aktive Stellung“ (Wolf in Fried/ Roux 2006: S. 157) ein, die gekennzeichnet ist von „Partizipation und Integration“ (ebd.). Versteht man die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als dialogische Prozesse, die sich in der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern wieder finden, übt keine der beiden Seiten eine Dominanz auf die jeweils andere aus. (vgl. ebd.: S. 157 - 158) Damit ist sinnbildlich gemeint, dass der „Lehrer“ gegenüber den „Schülern“ nicht belehrend auftritt, sich und sein Wissen nicht über sie stellt, sondern ihnen „von Wesen zu Wesen“ (Buber) be-gegnet.“ (Schoop 2006: S. 52) Die pädagogischen Fachkräfte nehmen keine lehrhafte Position gegenüber den Eltern ein, sondern verkehren im Sinne einer symmetrischen Beziehungsebene im Dialog „auf einer partnerschaftlichen Ebene“. (Brunner in Bauer/ Brunner: 2006: 39) Im Dialog ist die Beziehung also gekennzeichnet von Wertschätzung und Akzeptanz zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften. Dadurch eröffnet sich eine Beziehung, in denen sie Verantwortung übernehmen. Diese Haltung ist eine wichtige Voraussetzung, damit sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen entwickeln kann. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 438) Eine weitere Voraussetzung zur Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die, dass auch auf Seiten der Eltern die Offenheit und das Vertrauen zu den pädagogischen Fachkräften bestehen muss, da ansonsten eine offene Kommunikationskultur nicht in der Praxis umgesetzt werden kann. Im Endeffekt ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft den ersten Schritt solch offener Strukturen der Kooperation und der gemeinsamen Verantwortung auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens, der Wertschätzung und Akzeptanz zu initiieren. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 16)

Die pädagogische Fachkraft nimmt im Dialog mit den Eltern die Rolle der BeraterIn oder der FamilienbildnerIn ein, wie z.B. in einem Entwicklungsgespräch. Wie kann sie diese im Dialog ausgestalten, ohne belehrend gegenüber den Eltern aufzutreten?

Die pädagogische Fachkraft nimmt in diesem Sinne keine defizitäre Haltung gegenüber den Eltern ein, sondern betrachtet sie als gleichberechtigte und gleichwertige Partner, die eigene Ressourcen mit in die Beziehung einbringen. Dies spiegelt eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Familien wider. (vgl. Schoop 2006: S. 37) Aaron Antonovsky, Medizinsoziologe und Stressforscher, hat in diesem Zusammenhang den Begriff der Salutogenese geprägt. (vgl. ebd.) *„Unter dem Begriff Salutogenese (Salus, lat.: Unverletzlichkeit, Heil, Glück; Genes: griech.: Entstehung) hat er den Paradigmenwechsel hin zur ganzheitlichen Gesundheitsförderung entscheidend mit geprägt. Die salutogenetischen Fragestellungen lauten: Was stärkt uns? Was schützt uns? Was hält Menschen trotz vieler potenzieller gesundheitsgefährdender Einflüsse körperlich, emotional und sozial gesund?“* (Schoop 2006: S. 37) Aus dieser Perspektive betrachtet, lauten die Fragen in der partnerschaftlichen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und den Eltern:

- Was stärkt dich, deine Kinder und deine Familie?
- Wer kann und wer unterstützt dich im Erziehungsalltag?
- Welche Lösungen machst du dir zu nutze, um das Leben mit seinen vielfältigen Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen?
- Welche Ziele hast du für dich?
- Welche Ziele hast du in der Erziehung deiner Kinder?
- Was ist gut für unsere Beziehung, die wir zueinander haben?
- Auf welche Art und Weise können wir unsere Beziehung pflegen?

Diese Fragestellungen drücken eine Haltung aus, die in die Zukunft blickt, bzw. auf Lösungen orientiert ist und danach fragt, welche gemeinsamen (Selbsthilfe)Kräfte akquiriert werden können. Der gemeinsame Blick wird auf die Entwicklungsbedingungen des Kindes und auf die partnerschaftliche Ebene gerichtet, um mögliche Strategien zu entwickeln, die den Ressourcenhaushalt der Familie und der Kindertageseinrichtung stärken.

Auf der Grundlage dieser Ausführungen werden im Folgenden Merkmale formuliert, die die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber den Eltern kennzeichnet:

- *„Positiver Grundhaltung gegenüber den Eltern*
- *Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern*
- *Grundsätzliche Achtung der Eltern*
- *Transparenz der Erziehungsvorstellungen*
- *Sich füreinander Öffnen*
- *Kooperation zum Wohle des Kindes*
- *Zuerkennung des Rechts auf Anderssein der Eltern*
- *Auseinandersetzung statt Abwertung*
- *Selbstreflexionsbereitschaft und –fähigkeit*
- *Besonders Reflexion der eigenen Vorstellungen über Familie und Elternrolle“*

(Schmidt in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>)

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist ein Beziehungsangebot, das die pädagogische Fachkraft an die Eltern macht. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit braucht eine vertrauensvolle und wertschätzende Basis. Dieses verwirklicht sich im Dialog, in dem es um Kooperation, Austausch, Aushandeln, und gegenseitige Anerkennung geht. Der gegenseitige Respekt, die jeweils andere Lebenswelt zu achten, ist Teil dieser inneren Haltung. Die Kompetenzen und Ressourcen sollen durch eine positive Grundhaltung zueinander gestärkt werden, indem sie danach fragen, wie sie gemeinsam über kooperative Strukturen die Entwicklungsbedingungen für das Kind und für die Familie im Allgemeinen stärken können. Die Familie und die Kindertageseinrichtung öffnen sich damit füreinander. (vgl. Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>)

#### **4.4 Praktische Umsetzungsmöglichkeiten**

Auf der Basis dieser inneren Haltung gestaltet die pädagogische Fachkraft mit den Eltern die partnerschaftliche Beziehung aus. Aber welche Funktionen erfüllt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und welche Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung ergeben sich daraus?

Für R. Thiersch besitzt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vier Funktionen. Die erste Funktion bezieht sich auf „*die Förderung des einzelnen Kindes*.“ (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) Früher war die Förderung des Kindes in der Kindertageseinrichtung die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft. In den letzten Jahren findet aber eine Re- Interpretation der Elternarbeit statt, in der neue Formen der Zusammenarbeit ausprobiert werden. Von Anfang an sollen Eltern an der Entwicklung des Kindes in der Tageseinrichtung beteiligt werden, vom Aufnahmegespräch, die gemeinsame Gestaltung der Eingewöhnungsphase, bis hin zu den Entwicklungsgesprächen, die ein- bis zweimal im Jahr stattfinden sollen. Es geht hier um den Austausch von Informationen. (vgl. ebd.) Die zweite Funktion bezieht sich auf „*die Stärkung von Elternkompetenz*“. (ebd.) Der kommunikative Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften enthält des Weiteren familienbildende und –beratende Gesichtspunkte. Die Eltern erhalten die Möglichkeit, durch den intensiven Austausch mit der pädagogischen Fachkraft, Vorstellungen darüber zu bekommen, welche Aspekte im Entwicklungsprozess des Kindes als wichtig erscheinen. Durch die Gelegenheit der Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung werden sie bei Beobachtungen oder bei der Durchführung von Spielangeboten von der pädagogischen Fachkraft begleitet. Sie bekommen damit einen Einblick in die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtung. Diese Möglichkeiten stärken elterliche Erziehungskompetenzen, genauso wie Angebote der Familienbildung und –beratung, wie beispielsweise ein Elternkurs. Sie finden in der Kindertageseinrichtung eine ideale Plattform vor, um flächendeckend alle Eltern zu erreichen. Zudem stärken „*thematische Elternabende, Elterncafés oder Gesprächskreise*“ (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) die Kompetenzen der Eltern, so dass soziale Netzwerke entstehen können. Durch die Kooperation mit anderen Institutionen werden institutionelle Netzwerke geschaffen. Damit werden den Eltern Möglichkeiten der Begegnung und Unterstützung bei intensiverem Beratungsbedarf gegeben. (vgl. ebd.) Die beiden letzten Funktionen sind die „*Mitgestaltung und Mitbestimmung*“. (ebd.) Sie drücken eine partizipative Beteiligung der Eltern an der Kultur der Kindertageseinrichtung aus. Die pädagogische Arbeit wird dadurch für die Eltern transparent. Die Mitarbeit der Eltern soll die Grenze zwischen Kindertageseinrichtung und Familie durchlässig machen, indem die Lebensräume gewissermaßen zu einem zusammenwachsen. (vgl. ebd.) Gestützt durch gesetzliche Rahmenbedingungen soll Eltern



ein Mitbestimmungsrecht in wichtigen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung gegeben werden. (vgl. ebd.)

Aus den vier Funktionen „*Förderung des einzelnen Kindes, die Stärkung von Elternkompetenz, Mitgestaltung und Mitbestimmung*“ (R. Thiersch in: <http://www.amargo.de>) lassen sich Möglichkeiten zur Umsetzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft formulieren. Um eine Übersicht über die Umsetzungsmöglichkeiten zu geben, habe ich diese folgend kategorisiert:

- Kommunikationsstrukturen zum Austausch von Informationen. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 440)
- Mitarbeit und Mitwirkung am Geschehen der Kindertageseinrichtung. (vgl. ebd.: S. 441)
- Mitbestimmungsrechte in wesentlichen Angelegenheiten (Bildung, Erziehung und Betreuung) der Kindertageseinrichtung (vgl. ebd.)
- Stärkung elterlicher Erziehungs Kompetenzen durch Beratungs- und Bildungsangebote (vgl. Dusolt 2008: S. 15; Textor in Textor 2006: S. 28)
- Soziale und institutionelle Netzwerke zwischen Kindertageseinrichtung, Familie, Institutionen und Personen des Gemeinwesens. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 28)

Der/ Die LeserIn soll durch die nun folgenden Ausführungen die Gelegenheit erhalten, sich ein Bild von der praktischen Umsetzung und dem Nutzen den Eltern und pädagogische Fachkräfte von der partnerschaftlichen Beziehung haben, machen zu können.

#### **4.4.1 Austausch und Informationsfluss**

Mit Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird eine Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften beschrieben, die das gemeinsame Interesse verbindet, die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für das Kind herzustellen, aufrechtzuerhalten oder weiterzuentwickeln. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004: S. 110) Diese Beziehung lässt eine Haltung zu, die kommunikative und offene Kooperationsstrukturen ermöglicht, in denen sich zwei unterschiedliche Sozialisationsinstanzen füreinander öffnen. Familie und Kindertageseinrichtung beziehen sich aufeinander und „*erkennen die Bedeutung*

der jeweils anderen Lebenswelt für das Kind an und teilen ihre gemeinsame Verantwortung für die Erziehung (und Bildung: Verfasser: C.S.) des Kindes.“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 438) Dabei sind Kindertageseinrichtungen und Familien Experten in eigener Sache. In der Regel kennen Eltern ihre Kinder aus dem Zusammenhang des alltäglichen Miteinanders, so dass sie wissen, welche Wünsche, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen ihr Kind besitzt. Pädagogische Fachkräfte besitzen „ein hohes Fachwissen über Kinder und deren Entwicklung im Allgemeinen.“ (Dusolt 2008: S. 12) Geht man davon aus, dass beide Seiten Experten sind, besitzen sie Informationen, von denen das jeweils andere soziale System profitieren kann. (vgl. ebd.)

<p>„Die Eltern sind Experten für:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den soziokulturellen Hintergrund der Familie,</li> <li>• die Biografien der Herkunftsfamilien,</li> <li>• die Biografie des Kindes,</li> <li>• die Rolle des Kindes im familiären System,</li> <li>• das Kind als Bestandteil der elterlichen Identität,</li> <li>• die aktuellen familiären Lebensbedingungen.“</li> </ul> <p>(Dusolt 2008: S. 12)</p>	<p>„Die pädagogischen Fachkräfte sind Experten für:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogisches Fachwissen,</li> <li>• den Umgang mit Kindern allgemein,</li> <li>• das Kind als Mitglied einer Gruppe von Gleichaltrigen,</li> <li>• Gruppendynamik/ -prozesse</li> <li>• Die aktuellen Arbeitsbedingungen in der Kindertageseinrichtung.“</li> </ul> <p>(Dusolt 2008: S. 13)</p>
--	---

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist ein Bindeglied, das die sozialen Systeme, Familie und Kindertageseinrichtung, auf der Beziehungsebene miteinander verbindet. Ein „vollständiges Bild vom Kind erhalten Eltern und pädagogische Fachkräfte somit nur in der Zusammenarbeit beider Sozialisationfelder.“ (Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Diese partnerschaftliche Beziehung stärkt die Entwicklungsbedingungen für das Kind. Eltern und pädagogische Fachkräfte haben ein positives und kohärentes Verhältnis zueinander. Die Familie und die Kindertageseinrichtung sind „von Anfang an aufeinander bezogen und durch die wechselseitige Beeinflussung eng

*miteinander verbunden.*“ (Textor in Textor 2006: S. 14) Durch den Dialog stellen sie eine Beziehung zueinander her, in der sie einen kontinuierlichen Rahmen herstellen, in Bezug auf die Erziehungs- und Selbstbildungsprozesse des Kindes. Die Kohärenz zielt darauf ab, *„ihre Erziehungsziele,- methoden und –bemühungen aufeinander abzustimmen, den Erziehungs- (und Bildungsprozess: Verfasser: C.S.) gemeinsam zu gestalten, sich wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Sie kooperieren miteinander, wenn es gilt, Probleme mit dem jeweiligen Kind zu bewältigen oder ihm zu helfen, bestimmte Schwierigkeiten zu meistern.“* (Textor [b] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Beide Seiten nehmen ihre Bedürfnisse und Interessen wahr. Sie stimmen sie aufeinander ab und haben einen intensiven Informationsaustausch. In diesem Sinne entwickeln sie ein *„ganzheitliches Erziehungsprogramm“*. (Textor [a] in: <http://www.erziehungspartnerschaft.de>)

Das aufeinander Abstimmen der *„Erziehungsziele,- methoden und –bemühungen“* (Textor [b] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) möchte ich anhand einiger Beispiele konkretisieren:

Die Kindertageseinrichtung, bzw. die pädagogischen Fachkräfte erfahren durch das Abstimmen der *„Erziehungsziele,- methoden und –bemühungen“* (ebd.) unter anderem Informationen über

- die Bedürfnisse der Kinder und deren Familien
- die Erwartungen und Wünsche der Eltern an die pädagogischen Fachkräfte, hinsichtlich der Bildung, Erziehung und Betreuung ihres Kindes
- die Erziehungseinstellungen der Eltern
- die Lebenssituation der Familie

(vgl. Textor in Textor 2006: S. 18 – 19)

Die Familie, bzw. die Mütter, Väter, Großeltern und andere Erziehungsberechtigte erhalten durch das Abstimmen der *„Erziehungsziele,- methoden und –bemühungen“* (Textor [b] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) unter anderem

- Informationen über das Bildungskonzept und die darin enthaltenen Ziele der Kindertageseinrichtung
- Informationen über den Entwicklungsstand und -fortschritte ihres Kindes

- Informationen über die Erwartungen und Wünsche der pädagogischen Fachkräfte
- Möglichkeiten über Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsfragen mit den pädagogischen Fachkräften in den Dialog zu treten
- das Gefühl, dass pädagogische Fachkräfte Interesse am Kind und an der Familie zeigen
- das Gefühl, dass sie im Erziehungsprozess von der Kindertageseinrichtung Unterstützung erfahren in Form von Beratungs-, Bildungs- u.a. Hilfsangeboten (z.B. Vermittlung zu anderen Institutionen, die bei spezifischen Problemlagen Unterstützungsangebote bereithalten, wie die Erziehungsberatungsstellen)

(vgl. Textor in Textor 2006: S. 18 – 19)

Um die „*Erziehungsmethoden,- ziele- und –bemühungen*“ (Textor [b] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) aufeinander abstimmen zu können, muss die pädagogische Arbeit transparent gestaltet werden, so dass ein guter Informationsfluss zu den Eltern gewährleistet wird. Wichtige Informationen können z.B. sein: *„Betreuungs- und Bildungsangebote, inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit, aktuelle Projekte, Gelegenheiten zur Hospitation, Ausleihmöglichkeiten, Elternmitwirkung oder anstehende Veränderungen (bauliche Maßnahmen, längere Erkrankung einer Mitarbeiterin, Vertretungsregelung, neue Öffnungszeiten usw.)*.“ (Textor in Textor 2006: S. 17) Der Informationsfluss kann durch mündliche Mitteilungen, Aushänge oder Elternbriefe sichergestellt werden. (vgl. ebd.) Des Weiteren kann ein intensiver Gesprächsaustausch auch in Gruppen stattfinden, wie *„z.B. bei Eltern- oder Gruppenabenden, in Gesprächskreisen, beim Elternstammtisch oder bei zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (z.B. nur für Migrant/innen)*.“ (ebd.: S. 20)

Im kommunikativen Austausch übernehmen pädagogische Fachkräfte und Eltern die Rolle eines Forschers und die des Ko- Konstrukteurs, bezüglich idealer Entwicklungsbedingungen für das Kind. Sie erhalten Erkenntnisse, die für ihren eigenen (Familie) oder anderen (Kindertageseinrichtung) Lebensbereich wichtig sein können. Beide Sozialisationsinstanzen erarbeiten sich gemeinschaftliche Ziele mit dem Bestreben, diese mit vereinten Kräften zu erreichen. Eltern und pädagogische Fachkräfte lassen sich damit auf einen

gemeinsamen Bildungsprozess ein, der durch eine offene Kommunikationskultur verwirklicht wird. Damit wird eine bildungsstimulierende Umwelt geschaffen, in der soziale Interaktionsprozesse stattfinden, in denen sie von- und miteinander lernen. (vgl. ebd.: S. 13)

#### **4.4.2 Elternmitarbeit**

Eltern können sich durch ihre Mitarbeit an dem Tagesablauf der Einrichtung beteiligen, indem sie sich selber mit Aktivitäten einbringen und sich in ihrem erzieherischen Verhalten erproben und experimentieren können. Pädagogische Fachkräfte erfahren, wie sich Eltern im Umgang mit Kindern im Alltag der Kindertageseinrichtung verhalten. Die Elternmitarbeit lässt viele Möglichkeiten offen, wie z.B. *„Spielaktionen, gemeinsames Feiern, Unterstützung bei Bildungsangeboten oder der Hilfe bei der Betreuung der Kinder, etwa um Ausflüge durchzuführen.“* (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004: S. 37)

Weitere Möglichkeiten, um Eltern für die Elternmitarbeit zu gewinnen, könnten z.B. sein:

- Renovierungsarbeiten mit einem Vater, der von Berufswegen Handwerker ist.
- Helfen bei der Gestaltung des Außengeländes der Kindertageseinrichtung.
- Beteiligung der Eltern an der Jahresplanung, in der sie ihre Wünsche und Ideen mit einbringen können
- Vater- Kind- oder Mutter - Kind - Tag, in der Väter/ Mütter einen Tag mit ihren Kindern in der Einrichtung verbringen.
- Elternfrühstück, bei dem pädagogische Fachkräfte und Eltern ein gemeinsames Frühstück mit den Kindern der Einrichtung durchführen.

(vgl. Textor in Textor 2006: S. 24 – 25)

Auf Grundlage der hier dargestellten Möglichkeiten wird vor allem die Bildungspartnerschaft zwischen der Kindertageseinrichtung und Familie eingelöst. Durch die Einladung, sich an dem Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung zu beteiligen, gestalten Eltern aktiv den Tagesablauf mit und können das Bildungsangebot der Kindertageseinrichtung auf diese Art erweitern. (vgl. ebd.: S. 14) Auch hier bekommen Eltern Anregungen zur Durchführung von

Aktivitäten für zu Hause. *„Auf diese Weise werden die Lernerfahrungen des Kindes verstärkt und ausgeweitet, wird die Bildung in der Familie intensiviert.“* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 446)

Diese hier genannten Gesichtspunkte sollten schon beim Erstkontakt mit Eltern, der in der Regel bei der Anmeldung eines Kindes in der Tageseinrichtung zustande kommt, erläutert werden. Aus diesem Gespräch sollte hervorgehen, wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung gelebt wird. Ferner sollte ihnen mitgeteilt werden, dass sie die Möglichkeit besitzen sich aktiv am Geschehen der Kindertageseinrichtung zu beteiligen und dass diese Teilnahme erwünscht und geschätzt wird. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 35)

Wenn man Eltern das Angebot der Elternmitarbeit unterbereitet, sollten vorher klare Absprachen im Team und mit den Eltern vereinbart werden, wie z.B. sich der Frage zu stellen, ob sich Eltern vorher für eine Hospitation in der Gruppe anmelden müssen und ob alle Gruppen den Eltern die Möglichkeit anbieten, in der Gruppe ihres Kindes zu hospitieren oder mitzuarbeiten. Aber auch Regeln für die Eltern sind von Bedeutung, um Klarheit in die Situation zu bringen, welche Verhaltensweisen bei der Hospitation angemessen sind, da Eltern sich nicht nur als stille Beobachter verstehen sollen, sondern auch als Spielpartner für die Kinder. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 47) Absprachen sind in diesem Zusammenhang also wichtig. Hier könnte man sich z.B. auch an die Eltern richten und sich erkundigen, was für sie am Hospitationstag wichtig ist, ob sie damit ein bestimmtes Ziel verfolgen oder einfach nur den Alltag kennenlernen möchten.

Grundlage dessen ist, dass alle MitarbeiterInnen der Einrichtung wollen, dass Eltern in der Einrichtung hospitieren und mitarbeiten, dieses ist aber, wenn die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ernst genommen wird, ein Bestandteil der partnerschaftlichen Beziehung.

#### 4.4.3 Elternmitbestimmung und Partizipation

In Kapitel 4.1 „Gesetzliche Rahmenbedingungen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen“ habe ich darauf hingewiesen, dass der Gesetzgeber den Eltern ein Mitbestimmungsrecht in Bezug auf die Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung einräumt. Hiermit ist eine demokratische Kultur impliziert, die Rücksicht auf die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Eltern nimmt. Den Eltern wird ein Raum zugestanden, Vorschläge mit einzubringen und Wünsche zu äußern. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 26) Kindertageseinrichtungen haben damit die Möglichkeit, bei der Schaffung einer demokratischen Kultur sich nahe an den Bedürfnissen und Wünschen der Eltern orientieren zu können. Sie zeigen damit, dass sie Eltern in ihren Anliegen ernst nehmen und einen gemeinsamen Handlungsspielraum schaffen. (vgl. ebd.)

Der Elternbeirat nimmt bei der Mitbestimmung eine bedeutende Rolle ein. Die Beteiligungsrechte sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben *„und umfassen zumeist organisatorische und inhaltliche Bereiche.“* (ebd.) Leider ist der Handlungsspielraum des Elternbeirates bisher noch recht eingeschränkt, da sich die momentane Situation bei der Mitbestimmung auf *„Informationen und Anhörungen der Eltern beschränken“* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003: S. 175). Nimmt man aber die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ernst, so müsste ein Schritt weitergegangen werden, da gerade die partnerschaftliche Beziehung auf gleicher Augenhöhe ihren Platz findet. Die Schlussfolgerung daraus wäre, dass der Elternbeirat und die Kindertageseinrichtungen gemeinsame Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse entwickeln, die dem Anspruch einer symmetrischen Beziehungsebene auf gleicher Augenhöhe gerecht werden. Diesbezüglich fordern die Bildungspläne, dass der Elternbeirat *„z.B. an der Erstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption, der Jahres- bzw. Rahmenplanung, der Gestaltung der inhaltlichen Arbeit, der Umsetzung des jeweiligen Bildungsplans, der Verbesserung des Leistungsangebots der Einrichtung, der Qualitätssicherung, der Planung von Veranstaltungen oder der Öffentlichkeitsarbeit beteiligt werden soll.“* (Textor in Textor 2006: S. 26)

Bei dieser Art von Mitbestimmungsrechten können, wie in politischen Debatten und Diskussionen, Meinungsverschiedenheiten auftreten. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass eine partnerschaftliche Beziehung eine Streitkultur braucht. Genau dies zeigt ja gerade, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine gemeinsame Verantwortung übernehmen wollen und dieses drückt sich auch in einer demokratisch orientierten Streitkultur aus. Wenn Eltern und pädagogische Fachkräfte auf einer partnerschaftlichen Ebene verkehren, übernehmen sie auch eine Verantwortung über die Beziehung. Das heißt, dass sie bei Differenzen in der Verantwortung stehen, nach adäquaten Lösungsmöglichkeiten zu suchen, um einen Konsens zu finden, mit dem beide Seiten leben können. (vgl. ebd.)

Sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Eltern entwickeln eine Kultur des Aushandelns und des Streitens. Sie üben sich unter anderem auch darin, Konflikte auszutragen und ihre Meinung zu vertreten. Damit werden wichtige Impulse für das erzieherische Handeln gegeben. Kinder sehen, wie Eltern und pädagogische Fachkräfte mit Konflikten umgehen und bei Meinungsverschiedenheiten nach Lösungen suchen. Sie leben eine demokratische Struktur vor und zeigen auf, wie mit unterschiedlichen Interessen in einem Aushandlungsprozess umgegangen wird. Die Kinder bekommen damit ein Vorbild geboten, wie in einer demokratischen Gesellschaft zusammengelebt werden kann. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004: S. 112)

#### **4.4.4 Soziale Netzwerke**

Der Pluralisierungs- und Individualisierungsschub der Lebensformen und –wege führt dazu, dass soziale Netzwerke der Familie an Stabilität verlieren. Die *„Ressourcen einer im Verwandtschaftssystem rückgebundenen Familie werden im Zeichen der räumlichen Mobilität und der gewandelten Wohnformen ebenso wie im Zeichen sozialer und zeitlicher Flexibilität sowie Pluralisierung von Lebensformen, Beziehungskonfigurationen und Beziehungsintensität entscheidend geschwächt.“* (Rauschenbach in Beck/ Beck- Gernsheim 1994: S. 95) Textor führt dazu aus, dass die Verwandtschaftsbeziehungen durch die hohe Flexibilität und Mobilität räumlich zerrissen sind und kommt zu dem Ergebnis, dass viele Familien, bzw. Eltern mit ihren Kindern, *„weit entfernt von [...] Verwandten leben und somit nicht mehr von deren Lebenserfahrungen*



*profitieren können.*“ (Textor in Textor 2006: S. 27) Um der Gefahr einer sozialen Isolation vorzubeugen, sind Kindertageseinrichtungen eine geeignete Plattform der Begegnung.

Durch die Konstruktion und Entwicklung sozialer Netzwerke innerhalb der Kindertageseinrichtung besteht für Eltern die Möglichkeit des Austauschs von Informationen und Erfahrungen aus dem Erziehungsalltag. Hierunter können Angebotsformen, wie Elternstammtisch oder Elterncafé subsumiert werden. (vgl. ebd. S. 28 – 29) Solche Begegnungsmöglichkeiten stärken die Familienselbsthilfe. Es entstehen soziale Netzwerke unter den Eltern, wodurch Familien eine Kultur der Solidarität erfahren und sich gegenseitig entlasten und unterstützen. (vgl. ebd.: S. 28)

Veranstaltungen, die in der Kindertageseinrichtung stattfinden und von ihr initiiert worden sind, wie z.B. ein Sommer- oder Herbstfest, das Anbieten von Elternkursen oder Themenabenden müssen sich nicht unbedingt nur auf die Eltern der Kindertageseinrichtung beschränken. Auch Personen außerhalb der Institution können eingeladen werden, so dass diese die Möglichkeit besitzen, an den Aktivitäten und Angeboten teilzunehmen. Die Kindertageseinrichtungen erreichen dadurch eine Öffentlichkeitswirkung, die Werbung in eigener Sache ist und schaffen Möglichkeiten der Begegnungen. Auf diese Weise können neue soziale Netzwerke entstehen, weil ein Raum geschaffen wird, der es den Eltern ermöglicht, Beziehungen innerhalb des Gemeinwesens zu entwickeln. Die Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution öffnet sich auf diesem Wege zum Gemeinwesen hin.

Soziale Netzwerke erhalten damit eine besondere Bedeutung zur Entlastung der Familie. Zudem hat die Öffnung der Kindertageseinrichtung zum Gemeinwesen hin einen ressourcenbildenden Charakter, weil der Frage nachgegangen wird: Was stärkt dich, dein Kind, deine Partnerschaft und deine Familie? Dazu liefern Ergebnisse aus der Netzwerkforschung die nötigen Belege: *„Die Befunde der modernen Netzwerkforschung zeigen, dass soziale Netzwerke das seelische und soziale Wohlbefinden von Eltern und Kindern unterstützen. Sie können vorbeugende, heilende und wiederherstellende Wirkungen persönlicher Bindungen anbieten.“* (Seehausen 1994: S. 72) Verwandtschaftliche Verhältnisse besitzen sicherlich eine bedeutende Funktion für die Familie. Da diese

jedoch nicht immer verfügbar sind, um zur Entlastung und Unterstützung der Familie beizutragen, gewinnt die Solidargemeinschaft des Gemeinwesens an Bedeutung. Die Kindertageseinrichtungen sind ein Teil des Gemeinwesens. Stellen sie eine Plattform der Begegnung zur Verfügung, in der Eltern die Möglichkeit erhalten, eine Verbindung zum Gemeinwesen hin zu entwickeln, können sich weitere soziale Netzwerke oder gar Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Kontext des Gemeinwesens entwickeln. Z.B. könnte der Elternstammtisch oder das Elterncafé sich für Personen des Gemeinwesens öffnen. Denkbar wäre also, dass Eltern, die ihr Kind nicht in die Kindertageseinrichtung bringen, auch einen Zugang zu diesen Angeboten erhalten.

#### **4.4.5 Institutionelle Netzwerke**

Aber auch institutionelle Netzwerke, in der die Kindertageseinrichtungen Kontakt zu anderen sozialen Einrichtungen des Gemeinwesens pflegen, können Familien in ihrer Erziehungstätigkeit beistehen. Sie fokussieren die *„Vernetzung der Kindertageseinrichtung mit anderen Institutionen wie z.B. [...] Jugendamt, Frühförderstellen, Heilpädagogischen Tagesstätten, Kinderschutzdiensten oder Schulpsychologischen Beratungsstellen, aber auch mit Kinderärzten und freiberuflichen Therapeuten.“* (Textor in Textor: S. 28) Die Kooperationsstrukturen sind in diesem Zusammenhang wichtig für die Kindertageseinrichtungen. Durch das Schaffen und Pflegen institutioneller Netzwerke besitzt die Kindertageseinrichtung verlässliche Partner, die die Familien begleiten, entlasten und unterstützen, bei intensiverem Beratungsbedarf. (vgl. ebd.: S. 28) Beispielsweise bei therapeutisch notwendigen Maßnahmen, bei Ehe- und Familienproblemen informieren und vermitteln die pädagogischen Fachkräfte die Eltern an die entsprechenden Fachdienste. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007: S. 440) Diese können aber auch umgekehrt in die Kindertageseinrichtung kommen. Hierdurch eröffnet sich z.B. die Möglichkeit, dass Erziehungsberatungsstellen einen Teil ihrer Beratungstätigkeit in der Kindertageseinrichtung anbieten können. Außerdem könnten Angebote der Familienbildung, die von anderen Institutionen angeboten werden, in der Kindertageseinrichtung stattfinden. Die Einrichtung ist ein vertrauter Ort für die Eltern, so dass die Schwellen zur Wahrnehmung des jeweiligen Angebotes recht niedrig gehalten werden. (vgl. ebd.)

#### 4.4.6 Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen

Wie ich schon erläutert habe, ist es sinnvoll, Angebote der Familienbildung und –beratung in der Kindertageseinrichtung gezielt anzubieten. Das Potenzial, dass die Kindertageseinrichtung besitzt, macht sie zur „*Präventions- Institution per se*“. (Thiersch in Bauer/ Brunner 2006: S. 91) Zum einen kann sie prinzipiell alle Eltern der Kindertageseinrichtung erreichen und zum anderen Unterstützungs- und Hilfsangebote zum frühestmöglichen Zeitpunkt anbieten, um negativen Entwicklungen im Erziehungsprozess vorzubeugen. (vgl. ebd.: S. 90) Diesbezüglich werde ich in diesem Kapitel auf den Bereich der Familienbildung und –beratung eingehen und aufzeigen, wie diese Gesichtspunkte Eingang in die Kindertageseinrichtungen erhalten.

Einleitend möchte ich den Begriff Familienbildung näher betrachten:

*„Die Familienbildung ist ein breites und verzweigtes Bildungs- und Beratungsangebot. Ihr Aufgabenfeld sieht sie unter anderem in der Vorbereitung auf Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern, die Ermöglichung von Austausch zwischen den Eltern, Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur besseren Wahrnehmung ihrer Aufgaben, allgemein die Unterstützung bei der Erziehungsverantwortung sowie Fortbildung. Familienbildung wird von den verschiedensten Einrichtungen angeboten, so von Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, Elternschulen, Mütterberatungsstellen (Anmerkung Verfasser: Schulen) und von lokalen oder regionalen Organisationen unter der Trägerschaft der beiden christlichen Kirchen oder der Wohlfahrtsverbände (AWO, Paritätischer Wohlfahrtsverband).“* (Bettmer/ Prüß in Otto/ Thiersch 2005. S. 1532)

Demnach ist es die Aufgabe der Familienbildung, Eltern in ihren Kompetenzen zur Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung und zur Lebensbewältigung zu fördern, zu stärken, zu beraten und zu unterstützen.

Die Familienbildung ist zu einem weitverzweigten und teilweise unübersichtlichen Bereich geworden. *„Elternschulung, Elternt raining oder dialogische Begleitung, Beteiligungsprojekte für Eltern [...]“* (Tschöpe Scheffler in Tschöpe Scheffler 2006: S. 9), Seminare und Vorträge für Eltern sind Begriffe, die damit

assoziiert werden. An familienbildenden Angeboten wird jedoch oft kritisiert, dass sie eine Mittelschichtorientierung aufweisen. *„Diese Zielgruppe ist am besten bekannt und am ehesten zu erreichen. Andere werden kaum angesprochen oder fühlen sich ausgeschlossen. Ihre Bedürfnisse werden offenbar auch weniger erkannt, berücksichtigt und bearbeitet.“* (Rupp 2003: S. 11)

Schlussfolgerung: Nicht alle Eltern werden durch die herkömmlichen Angebote der Familienbildung, in Form von Seminaren und Kursen, erreicht. Solche Angebote weisen eine reine Komm- Struktur auf. Mit Komm- Struktur ist gemeint, dass Eltern auf die entsprechenden Einrichtungen zugehen, damit diese ihre Informationsbedarfe abdecken und ihre (Erziehungs-)Kompetenzen erweitern können. Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen nutzen diese Angebote der Familienbildung und können die ihnen zugekommenen Informationen verarbeiten und für sich nutzbar machen. (vgl. Oberndorfer/ Rupp 2005: S. 6) „Bildungsferne“ Eltern hingegen, die problematische Lebenssituationen, wie z.B. Arbeitslosigkeit, Schulden und Knappheit ökonomischer Ressourcen, Probleme in der Partnerschaft im familiären Kontext durchleben, werden in der Regel kaum von den herkömmlichen Familienbildungsangeboten erreicht. Für sie stellt es eine Hürde dar, Angebote in Anspruch zu nehmen, da sie Diskriminierung in ihrem sozialen Umfeld befürchten. Dieses gleicht für sie einem öffentlichen Bekenntnis, Defizite zu haben. (vgl. Rupp 2003: S. 19 - 20)

Wenn man Familienbildung als einen integrativen Bestandteil der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft versteht, entfalten sich niedrigschwellige Umsetzungsmöglichkeiten, die sowohl „bildungsferne“, als auch „bildungsnahe“ Eltern erreichen. Familienbildend wirken sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auf die Erziehungskompetenzen der Eltern aus, da auf der partnerschaftlichen Ebene ein reger Austausch über die kindliche Entwicklung, Bildung und Erziehung stattfindet. Damit sind gleichzeitig beratende Gesichtspunkte verbunden. Wenn Eltern Informationsbedarf äußern, treten pädagogische Fachkräfte in einer beratenden und begleitenden Rolle auf. Eine weitere beratende Funktion hat die Familienselbsthilfe, in der Eltern sich untereinander beratschlagen, wie z.B. in einem Elterncafé. Auf dieser Ebene findet ein Austausch über Themen statt, die für Eltern momentan aktuell sind. Auf diesem Weg werden durch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften familienbildende und -beratende Aspekte berücksichtigt, die Eltern letzten Endes in ihren

Erziehungskompetenzen stärken. In diesem Zusammenhang möchte ich einige Beispiele benennen, wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Bezug auf die vorherigen Ausführungen ausgestaltet werden kann:

- Eltern werden informiert und beraten bei Erziehungsproblemen. In gemeinsamer Verantwortung werden Lösungsstrategien erarbeitet und verabredet. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003: S. 172 - 173)
- Es finden Entwicklungsgespräche statt, in denen über die gemeinsame Festlegung von Erziehungszielen ein Dialog geführt wird. Eltern erfahren hier, welche Gesichtspunkte im Entwicklungsprozess bedeutend für ihr Kind sind. (vgl. ebd.: S. 173)
- Hospitationsmöglichkeiten geben Eltern die Möglichkeit, sich in ihrem erzieherischen Handeln zu erproben und ihr pädagogisches Alltagswissen weiterzuentwickeln. Pädagogische Fachkräfte ermöglichen ihnen damit Selbstbildungsprozesse. (vgl. ebd. Textor in Textor 2006a: S. 46 - 47)
- Die partnerschaftliche Beziehung nimmt Einfluss auf Aktivitäten in der Familie, die sich zu Gunsten der Kinder und auch der Eltern rechnen. Z.B. können Eltern von Seiten der pädagogischen Fachkräfte Impulse für altersgemäße Spiele mit dem Kind bekommen, die dann im Familienalltag erprobt werden. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 25)
- Elternbildende Angebote können durch die Kindertageseinrichtung initiiert werden, so dass z.B. ein Elternkurs durchgeführt wird oder Experten Vorträge halten. Diese können dann aktuelle Themen enthalten, die die Eltern auswählen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003: S. 180)
- Es können Gesprächskreise stattfinden in Form eines Elternstammtisches, Elterncafés oder Elternabends an denen eine MitarbeiterIn der Erziehungsberatungsstelle teilnimmt und für spezifische Fragen oder als GesprächspartnerIn zur Seite steht. (vgl. ebd.) Das Anbieten eines Elterncafés beispielsweise ermöglicht Eltern sich untereinander austauschen zu können über verschiedene Themen. Sie entlasten sich gegenseitig und können aus den Gesprächen Impulse für den eigenen Erziehungsalltag erhalten. Auch dieses hat einen präventiven Charakter. Durch die Entlastung können Eltern zum einen wieder entspannter im Alltag agieren und zum anderen wirken die Impulse positiv auf ihre Erziehungstätigkeit aus. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 40)

In der Rolle der BeraterIn und FamilienbildnerIn muss die pädagogische Fachkraft aber auch ihre Grenzen erkennen. Ist das Wohl des Kindes in der Familie gefährdet oder die Lebensbedingungen in der Familie in dem Maße für alle Mitglieder belastend, so dass die Kindertageseinrichtung die Gefährdungssituation nicht mehr abwenden kann, müssen andere Stellen zu Rate gezogen und aktiv werden, wie z.B. Jugendamt, Frühförderstelle, Beratungseinrichtungen. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 28)

Trotz alledem können familienbildende und –beratende Angebote Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärken. Vor allem deshalb, weil die Kindertageseinrichtungen einen niedrigschwiligen Zugang zu den Familien haben. Hierfür eignen sich vor allem Angebote der niederschwiligen Familienbildung. Sie ist ein Ansatzpunkt, die durch ihre Systematik versucht, alle Familien zu erreichen. Niedrigschwellige Projekte warten nicht, bis Menschen Kontakt zu ihnen aufnehmen, sondern gehen unmittelbar auf die Zielgruppen ihrer Arbeit zu. (vgl. Mengel/ Oberndorfer/ Rupp 2004: S. 55) Bildungsangebote sollen, im Kontext der Niedrigschwelligkeit, räumlich und zeitlich dort stattfinden, wo die Familien bereits sind (wie z.B. in der Kindertageseinrichtung), angepasst an Kinderbetreuungs- und Arbeitszeiten. (vgl. ebd.: S. 47) Sie orientieren sich an den Ressourcen und Fähigkeiten der Eltern und nicht an - vermeintlichen - Defiziten. Bildungsangebote beziehen die Lebenswelt und Interessen der Familien ein. Familienbildende Angebote sollen sich an Themen orientieren, die der Lebenswelt der Familien entsprechen, aktuell sind und die Zielgruppe mit einbeziehen. (vgl. ebd.: S. 7)

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schafft niedrigschwellige Angebote der Familienbildung. Diese sind dem Präventionsgedanken verpflichtet, orientieren sich am Bedarf und der Lebenswelt der Eltern und halten einen niedrigschwiligen Zugang bereit. (vgl. ebd.: S. 6) Durch ein Elterncafé, Entwicklungsgespräche, Elterngespräche oder Themenabende setzen sich Eltern mit den Themen der Erziehung und Bildung des Kindes auseinander. Diese Angebote schließen sich zeitlich, örtlich und inhaltlich an ihren Interessen und Bedürfnissen an. (vgl. ebd.: S. 7) Durch die Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung erweitern sie ihr pädagogisches Alltagswissen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003: S. 180) Die pädagogische Fachkraft erfasst durch die partnerschaftliche Beziehung die

Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Eltern und kann adäquat auf diese eingehen. Durch die Zusammenarbeit werden die Eltern an der Entwicklung von Angeboten der Familienbildung und bei der Planung der Aktivitäten der Kindertageseinrichtungen beteiligt. Die pädagogische Fachkraft kann damit bedarfsgerechte und auf die Lebenswelt bezogene Angebote schaffen. (vgl. ebd.: S. 26) Kindertageseinrichtungen eröffnen Eltern einen niedrighschwelligen Zugang zu familienbildenden und –beratenden Angeboten, da diese in der Kindertageseinrichtung keiner Selektion oder Diskriminierung ausgesetzt sind. Die Schwellen zur Wahrnehmung stellen keine diskriminierende Schwelle dar, da alle Eltern gleichermaßen den Zugang zu diesen Bildungsangeboten haben. (vgl. R. Thiersch in Bauer/ Brunner 2006: S. 90) Stolz und Thiel schlussfolgern diesbezüglich, dass Kindertageseinrichtungen „über Angebote der Elternbildung und der Erziehungspartnerschaft (und Bildungspartnerschaft: Verfasser: C.S.)“ (Stolz/ Thiel in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 211) Orte schaffen, „an denen Eltern ein Milieu vorfinden, das sie als Familie stärkt und stützt.“ (Stolz/ Thiel in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 211)

Es sind hier vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt worden, wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in die Praxis umgesetzt werden kann. Deswegen sollte bei der Auswahl der Formen und Angebote darauf geachtet werden, welche Ziele man mit diesen verfolgt und welche man mit der partnerschaftlichen Beziehung erreichen möchte. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 34 – 35)

Bietet man ein Angebot oder eine Aktivität für Eltern an, weiß man vorher natürlich nicht, wie und ob es angenommen wird, so dass man verschiedene Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausprobieren muss, um zu erfahren, was die Elternschaft anspricht. Es gehört also Experimentierfreude dazu, um neue Wege in der Zusammenarbeit mit Eltern einzuschlagen. (vgl. ebd.)

## **5. Methodisches Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Da die pädagogische Fachkraft den Eltern, durch die pädagogische Gestaltung der Umwelt, Selbstbildungsprozesse ermöglicht, möchte ich in diesem Kapitel herausarbeiten, welche Rolle sie in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einnimmt. Des Weiteren fokussiere ich, welche zentralen Kompetenzen sie bei der Umsetzung einbringen kann, um die partnerschaftliche Beziehung erfolgreich auszugestalten.

### **5.1 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft in der partnerschaftlichen Beziehung**

Wie schon eben bereits erwähnt ist die pädagogische Fachkraft nicht nur Ko-KonstrukteurIn kindlicher Bildungsprozesse, sie ko- produziert auch Selbstbildungsprozesse der Eltern. Im übertragenden Sinne ist sie nicht nur die ErzieherIn des Kindes, sondern auch die der Eltern. Im Folgenden möchte ich mich deshalb mit der Frage beschäftigen, welche Rolle die pädagogische Fachkraft im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hat. Meine Erläuterungen werde ich am Erziehungsbegriff entfalten.

Zill- Sahm und Rocholl beschreiben in ihrem Manuskript *„Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“* (Rocholl/ Zill- Sahm 2006 in: <https://emd-hrznw6-4.fh-oow.de>), dass der Erziehungsbegriff zwei Dimensionen beinhaltet.

Die eine Dimension des Erziehungsbegriffs ist *„als ein kulturelles Anliegen der Gesellschaft zu begreifen. Die „Gesellschaft“ hat ein ernsthaftes Interesse daran, dass bestimmte „Ziele“ verwirklicht werden.“* (ebd.) Auf diese Dimension möchte ich nicht weiter eingehen, da sie für meine Ausführungen nicht weiter relevant sind. Wichtiger erscheint mir die zweite Dimension.

*Erziehung ist als die „konkrete Tätigkeit von Erwachsenen – als das erzieherische Handeln im engeren Sinne – zu betrachten. Dabei lassen sich zwei Richtungen erzieherischen Handelns unterscheiden. Zum einen ist es die Gestaltung der „Umwelt“, mit der sich das Kind im Prozess seiner Selbstbildung aktiv auseinandersetzt, bzw. innerhalb der, die Selbstbildungsbewegungen des Kindes ablaufen. Zum anderen ist es die Gestaltung der konkreten Interaktion*



*mit dem Kind. [...] So ist es einerseits ein „Zumuten“ von Themen, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen, sich mit diesen Themen in Beziehung setzen sollen. Es ist aber auch das Aufgreifen der Themen und Fragen der Kinder, die es zu beantworten gilt.“ (Rocholl/ Zill- Sahn 2006 in: <https://emd-hrznw6-4.fh-oow.de>)*

Transferiert man dieses erzieherische Handeln auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, dann gestaltet die pädagogische Fachkraft auf dieser Beziehungsebene demnach eine Umwelt, in der sie Orte für einen offenen Kommunikationsaustausch und Aktivitäten für Eltern schafft. Sie entwickelt damit Gelegenheiten in der sich Eltern in ihren Selbstbildungsprozessen aktiv mit dieser gestalteten Umwelt auseinandersetzen. (vgl. ebd.) Sie verfolgt damit eine Intention, wie z.B. elterliche Erziehungs Kompetenzen stärken, sie schafft Orte, in der sich Eltern untereinander über verschiedene Themen austauschen können, sie bietet Beratungskontexte für Eltern an, in der die pädagogische Fachkraft beispielsweise über den momentanen Entwicklungsstand des Kindes informiert und darüber einen Dialog geführt wird. In dieser gestalteten Umwelt finden soziale Interaktionsprozesse zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern statt. In dieser Beziehung mutet die pädagogische Fachkraft den Eltern Themen zu, mit denen sie sich auseinandersetzen, bzw. in Beziehung setzen sollen. (vgl. ebd.) Damit sind Themen gemeint, die z.B. im Zusammenhang von Entwicklungsgesprächen fokussiert werden, in der die pädagogische Fachkraft den Eltern zumutet, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, die sich beispielsweise auf den momentanen Entwicklungsstand ihres Kindes beziehen. Oder bei der Durchführung eines Elternkurses wird ihnen zugemutet, sich mit den darin inbegriffenen Aufgaben und Themen zu beschäftigen. Auf der anderen Seite gilt es aber auch Informationsbedarfe und die dabei auftretenden Fragestellungen, die Eltern bezüglich der Erziehung und Bildung ihres Kindes entwickeln, zu beantworten. Z.B. in Tür- und Angelgespräche, Elternsprechstunde, Themenabende, Elternabende. (vgl. ebd.)

Ableitend von diesem Verständnis des Erziehungsbegriffs kann die pädagogische Fachkraft in ihrer Rolle sinnbildlich als eine Art „ErzieherIn“ der Eltern betrachtet werden. Denn die Absichten, die sie mit ihrer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verfolgt, beinhalten Zielvorstellungen, nach der sie die sozialen Interaktionsprozesse und die pädagogische Umwelt mit den Eltern

ausgestaltet. Die Zielvorstellungen entpuppen sich als Erziehungsziele, die durch ihre Ausgestaltung Eingang in die Selbstbildungsprozesse der Eltern finden. Erziehung unterstützt in diesem Sinne die Selbstbildungsprozesse der Eltern. (vgl. Rocholl/ Zill- Sahn 2006 in: <https://emd-hrznw6-4.fh-oow.de>)

Bei der Ausgestaltung ihrer Rolle sind die Zielvorstellungen der pädagogischen Arbeit von wichtiger Bedeutung. Wenn die pädagogische Fachkraft keine Ziele formuliert, kann sie kaum konstruktive Handlungsstrukturen aufbauen. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich seiner Ziele bewusst zu sein und sich zu fragen,

- was für Ziele will ich erreichen,
- welche Ziele verfolgen wir als Team,
- welche Ziele könnten die Eltern und ich erreichen,
- wohin soll meine Arbeit gehen,
- wie kann ich die Ziele erreichen,
- was könnten „Stolpersteine“ sein,
- welche Ziele sind realistisch?

Durch Zielformulierungen in der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit erhält man Sicherheit in seinen eigenen Handlungsstrukturen und spiegelt sich im Verhalten gegenüber Eltern wider. Das sichere Auftreten hat Wirkung. Wenn man sich selbstbewusst als kompetenter Ansprechpartner in den Themenbereichen der Erziehung und Bildung zeigt, wirkt es vertrauensbildend auf die Eltern. Ich kann aber nur sicher auftreten, wenn ich mir meiner Ziele bewusst bin. Das ist eine Erfahrung oder besser gesagt eine Erkenntnis, die ich in der pädagogischen Praxis selbst erfahren habe, so dass es mir ein besonderes Anliegen ist, in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen.

## **5.2 Methodische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte**

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bringt die pädagogische Fachkraft ihre Kompetenzen ein, um die Beziehung zu den Eltern auszugestalten. Diesbezüglich kommt die Frage auf, welche Fähigkeiten sie zur Ausgestaltung benötigt.

Die Gesichtspunkte, die ich hierbei berücksichtige, beziehen sich auf

- die Reflexion des eigenen Handelns und Denkens in sozialpädagogischen Kontexten,
- die Autonomie der Eltern zu wahren,
- die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung eigener Handlungskompetenzen und
- die kommunikativen Kompetenzen

#### Reflexion des eigenen Handelns und Denkens in sozialpädagogischen Kontexten:

Die pädagogischen Fachkräfte im sozialpädagogischen Kontext können sinnbildlich ihre Persönlichkeit als Werkzeug betrachten (vgl. von Spiegel 2006: S. 100). Sie durchleben selber in der beruflichen Praxis Bildungs- und Entwicklungsaufgaben. Durch Selbstreflexion und durch Rückmeldung von KollegInnen, z.B. in Form einer kollegialen Beratung oder Supervision, können die eigenen Stärken und Schwächen analysiert werden, die unweigerlich in die Arbeitsprozesse eingebettet sind. Bei der Planung und Durchführung sozialpädagogischer Tätigkeiten ist es hilfreich, sich derer bewusst zu sein, um seine eigenen Grenzen zu erkennen. (vgl. ebd.: S. 101)

#### Die Autonomie der Eltern wahren:

Die Eltern besitzen Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen, aus der sie eigene Sichtweisen und Handlungsstrukturen, bezüglich ihrer Lebensgestaltung, entwickeln. Diese akzeptieren und respektieren zu können spiegelt sich in der dialogischen Haltung nach Buber wider. Die Begegnung zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern findet sich auf gleicher Augenhöhe und schafft eine gleichberechtigte Beziehungsebene, in der sie sich gleichwertig fühlen. (vgl. Wolf in Fried/ Roux 2006: S. 157) Die Autonomie, oder besser gesagt die Lebenswelt der Familie zu achten und ihnen eine wertschätzende Haltung entgegenzubringen, sind Handlungsstrukturen, die ein integrativer Bestandteil pädagogischen Handelns sind. (vgl. von Spiegel 2006: S. 110 – 111)

#### Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung eigener Handlungskompetenzen:

*„Fachkräfte müssen sich darüber informieren, welche Wissensbestände hinsichtlich ihres Arbeitsspektrums von Bedeutung sind. Sie müssen sich*

*Wissensbestände aneignen und ihre Kenntnisse mithilfe von Fachliteratur (Fachzeitschriften), durch den Besuch von Kongressen und Tagungen aktualisieren und auch ihre Kollegen über die neuere Fachdiskussion informieren.“ (ebd.: S. 105)*

Um Theorie mit Praxis und umgekehrt Praxis mit Theorie verknüpfen zu können, sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eine adäquate Möglichkeit, Impulse zu bekommen, um das pädagogische Handeln zu überprüfen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Z.B. wäre es möglich, eine Fortbildung zu einem zertifizierten Elternkursleiter zu absolvieren, um diese dann in der eigenen Einrichtung den Eltern anbieten zu können. Zudem werden damit die eigenen Handlungskompetenzen gestärkt. Auch eine Weiterbildung zum Themenbereich der Gesprächsführung und Beratung wäre denkbar, um kommunikative Kompetenzen zu entwickeln, die in den Gesprächen mit den Eltern einfließen.

#### Kommunikative Kompetenzen:

Kommunikative Kompetenzen sind ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Arbeit, um Bedürfnisse und Interessen der Eltern wahrzunehmen und ihre Motive und Anliegen treffend einschätzen zu können. (vgl. von Spiegel 2006: S. 99) Das Zuhören und Hinhören in Gesprächen mit Eltern besitzt in ihrer Bedeutung eine wichtige Funktion. Denn erst durch das Ausstrecken der „Fühler“ eröffnen sich Themen, Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Eltern, auf die die pädagogische Fachkraft dann reagieren kann. Die Äußerungen und Gespräche mit Eltern stellen eine Art Arbeitsgrundlage dar. Um solche Aktivitäten anbieten zu können, die sich am Interesse der Eltern orientieren, ist das „Heraushören“ von Bedürfnislagen, Interessen, Wünschen und die für sie aktuellen Themen von besonderer Bedeutung. Empathische Kompetenzen, wie z.B. sich in die Lage der Eltern hineinzusetzen, um aus „dieser Perspektive das Motiv und Anliegen der Adressaten zu verstehen“ (von Spiegel 2006: S. 99), sind ebenfalls von Bedeutung. Verbale und non-verbale Signale der Eltern auf verschiedenen Kanälen wahrzunehmen gehört damit zum methodischen Repertoire im Kontext kommunikativer Kompetenzen. (vgl. ebd.)

## 6. Einblicke in die praktische Umsetzung

In diesem Kapitel reflektiere ich, welche „Stolpersteine“ die Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen hemmen können. Hierbei möchte ich auf Folgendes hinweisen: Jede Kindertageseinrichtung besitzt individuelle Ressourcen und Rahmenbedingungen, um die pädagogische Arbeit mit Kindern und Eltern auszugestalten, so dass die Umsetzungshemmnisse eine vielschichtige Gestalt annehmen können. Aus diesem Grund kann es sich hier nicht um eine abschließende Diskussion, hinsichtlich der Umsetzungshemmnisse, handeln.

### 6.1 Beeinträchtigende Faktoren

Hier soll die Frage gestellt werden, ob die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis der Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird und welche Faktoren die Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften beeinträchtigen.

Textor weist darauf hin, dass sich die Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft befinden. Er betont dabei verschiedene hemmende Faktoren, die die Entwicklung des Beziehungsverhältnisses zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern beeinträchtigen. (vgl. Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Textor stellt fest, dass die Elternarbeit, die sich als eine dialogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft versteht, in Deutschland „*nur selten zustande*“ (ebd.) kommt. Hier zieht er einen Vergleich zu amerikanischen Kindergärten. Dort finden für diejenigen Eltern, die im Kindergarten regelmäßig mitarbeiten möchten, regelrechte Einführungskurse statt. Eltern erhalten Einblicke in die theoretischen Aspekte von kindlichen Entwicklungsprozessen. Sie lernen, wie sie alters- und kindgerechte Aktivitäten didaktisch und methodisch planen und durchführen können oder wie sie mit Kindern umgehen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Zudem erhalten die Eltern Möglichkeiten zur Hospitation, um Beobachtungen zu dokumentieren, eigene Aktivitäten durchzuführen oder aber die ErzieherInnen in der Gruppe zu beobachten, wie sie mit den Kindern umgehen. Mit der Zeit übernehmen die Eltern immer mehr Verantwortung im Tagesablauf des Kindergartens. (vgl. ebd.) Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wie sie in

diesen Kindergärten gelebt wird, müsste in Deutschland die Hürde, besser gesagt das Misstrauen überwinden, dass *„eine solche Einbindung von Eltern immer wieder mit dem Argument abgelehnt wird, dies könnte seitens des Landes, der Kommunen oder des Trägers zu Einsparzwecken missbraucht werden.“* (Textor [c] in: <http://www.kindergarten-paedagogik.de>) Vordergründig dürfen nicht Vorwürfe im Raum stehen, dass mit einer solchen Einbindung von Eltern Gelder gespart werden könnten. Was vor diesem Hintergrund der Kritik nicht gesehen wird ist, dass Eltern durch eine solche Einbeziehung ihr pädagogisches Alltagswissen erweitern können. Es sind Selbstbildungsprozesse, die den Eltern ermöglicht werden. Sie eignen sich durch die Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die letzten Endes den Eltern selbst und ihrem Kind zu Gute kommen. Zudem muss man bedenken, dass Eltern keine pädagogische Fachkraft ersetzen und sie sind und bleiben in ihrer Rolle die Eltern. Auch wenn sie in der Kindertageseinrichtung mitarbeiten würden.

Weitere Gründe, die wie ein *„Hemmschuh“* (ebd.) wirken und belegen, dass wir uns auf dem Weg zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft befinden, werden im Folgenden betrachtet:

- Viele pädagogische Fachkräfte verstehen sich in ihrer Rolle sinnbildlich gesprochen als „Anwalt des Kindes“, jedoch nicht als „Anwalt der Familie“, wie es in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefordert wird. Elternmitarbeit, eltern- und familienbildende Aspekte und die Entwicklungspotenziale der Eltern spielen in Kindertageseinrichtungen vielerorts noch eine untergeordnete Rolle. (vgl. ebd.)
- In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden Eltern als Experten in eigener Sache verstanden sowie die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Rolle. Oftmals werden die pädagogischen Qualitäten (welches auf das Alltagswissen begründet ist) der Eltern durch die pädagogische Fachkraft diffamiert. Auf diese Art und Weise kann es zu keiner symmetrischen Beziehungsebene im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kommen. (vgl. ebd.)
- Pädagogische Fachkräfte, die sich in ihrer Rolle unsicher fühlen und Berührungängste gegenüber Eltern haben, z.B. gegenüber Müttern/ Vätern mit einem höheren Bildungsniveau oder Vätern allgemein, können sich in diese partnerschaftliche Beziehung nicht als gleichberechtigte Personen

einbringen. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vollzieht sich im Dialog auf gleicher Augenhöhe, in der sich Eltern und pädagogische Fachkraft als gleichwertige Personen sehen. (vgl. Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>)

- Jeder Mensch entwickelt stereotype Bilder von anderen Menschen, die auf eine vorurteilshafte Haltung basieren. Es ermöglicht uns, die Vielfältigkeit und das Facettenreichtum der Umwelt und den Beziehungen, in denen wir leben, besser einordnen zu können. Eine auf Vorurteilen gestützte Haltung gegenüber anderen Menschen bürgt jedoch den Nachteil, diese vorschnell zu bewerten, bzw. abzuwerten. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern würde damit die symmetrische Beziehungsebene beeinträchtigt werden und steht einer dialogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Wege. Beispielsweise ist damit die voreilige Bewertung von sehr religiösen, sehr kritischen oder sich in einer Scheidungssituation befindlichen Eltern gemeint. (vgl. ebd.)
- Textor verweist darauf, dass immer wieder das Argument angebracht wird, dass für intensive Gespräche kaum Zeit vorhanden ist. Er entkräftigt dieses Argument, indem er aufzeigt, dass in der Praxis einiger Kindertageseinrichtungen regelmäßige Termingespräche und längere Spontangespräche stattfinden. Ihm erscheint das Zeitproblem *„eine Frage des Zeitmanagements“* (ebd.) zu sein. *„Wollen Eltern und pädagogische Fachkräfte eine Erziehungspartnerschaft zum Wohle der Kinder realisieren, so finden sie auch Zeit dafür.“* (ebd.)

Sicherlich können noch weitere Aspekte benannt werden, die wie ein *„Hemmschuh“* (ebd.) wirken und dem entgegenstehen, Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen zu verstehen. Aus diesem Grund teile ich mit Textor die Feststellung, dass wir uns auf dem Weg hin zu einer dialogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft befinden. Entgegen den hemmenden Faktoren gibt es auch positive Entwicklungen, die hier nicht außer Acht gelassen werden sollen. Die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien nimmt in ihrer momentanen Entwicklung eine plurale Gestalt an. Schaut man sich die Titel einiger Projekte an, wird deutlich, was ich meine. Beispielsweise in der Region Baden Württemberg nehmen insgesamt 140 Kindergärten an dem Projekt *„Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch*

und über den Kindergarten“ (Stolz/ Thiel in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 199) teil oder in Hannover, in der eine Elternwerkstatt gegründet wurde, unter dem Projekttitel „*Vernetzte Dienste*“ (Heyden- Busch in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 213). Dieses sind nur zwei Projekte von vielen, die verdeutlichen, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, um neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern zu finden.

## **6.2 Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen verstehen?**

Die Diskussion, Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen zu verstehen, gewinnt an Bedeutung, wenn man beachtet, dass immer mehr pädagogische Arbeitsfelder dem Paradigma der Marktlogik unterworfen werden. Eine solche Entwicklung geht nicht ohne weiteres an den Kindertageseinrichtungen vorbei. *„In den letzten Jahren wurde von Arbeitsmarkt-, Wirtschafts-, Sozial- und Gleichstellungspolitik verstärkt gefordert, dass Kindergärten durch die Verlängerung von Öffnungszeiten und die Aufnahme von Unter- Dreijährigen und Über- Sechsjährigen berufstätigen Eltern entgegenkommen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten sollen. Daraufhin wurde Kinderbetreuung als Dienstleistung definiert, und die Kindertagesstätte als eine Art Dienstleistungsunternehmen, das den Bedürfnissen und Erwartungen ihrer Kunden – der Eltern – Genüge tun soll.“* (Textor [a] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Um diesen Forderungen gerecht zu werden, verlängerten Träger der Kindertageseinrichtungen die Öffnungszeiten. Dieses ging jedoch zu Lasten der Arbeitsbedingungen pädagogischer Fachkräfte. *„Sie müssen nun länger am Kind arbeiten, haben unterschiedliche Zeiten des Arbeitsbeginns und –endes, sind häufiger alleine in der Gruppe und haben weniger Zeit für Vorbereitung, für Verwaltungsaufgaben, Teamsitzungen und Elterngespräche.“* (ebd.) Die Träger der Kindertageseinrichtungen haben natürlich ein Interesse daran, *„viel für wenig Geld zu bekommen“*. (ebd.) Damit ist gemeint, dass die Tageseinrichtungen für Kinder den politischen Forderungen nachkommen und die Kosten so gering wie möglich gehalten werden sollen. Diese Forderungen sind im Grunde genommen zu begrüßen, allerdings nur bis zu dem Zeitpunkt an dem die Qualität pädagogischer Arbeit darunter leidet. Krenz führt dazu aus: *„Eine qualitätsgeprägte Pädagogik kostet Geld – und das zu Recht. Wer dies negiert oder nicht wahrhaben will, zeigt deutlich sein Desinteresse an Kindern und ihrer*



*Entwicklung.*“ (Krenz 2008: S. 20) Ergänzend möchte ich dazu anmerken, dass dieses auch ein Desinteresse an den Eltern und an Familien im Allgemeinen zeigt.

Was würde das für die pädagogische Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern oder besser gesagt für die Entwicklung einer dialogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedeuten, wenn Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen verstanden werden?

Hierzu ein Blick auf den Dienstleistungsbegriff:

*„Dienstleistung: eine besondere Art wirtschaftlicher Güter, bei der eine Leistung erbracht wird, die nicht lagerfähig ist und bei der Herstellung und Verbrauch gleichzeitig stattfinden. Unterschieden werden personen-bezogene Dienstleistungen (z.B. Arztbehandlung) und sachbezogene Dienstleistungen (z.B. Reparatur einer Tür).“* (Bundeszentrale für politische Bildung in: <http://www.bpb.de>)

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konstruieren und entwickeln Eltern und pädagogische Fachkräfte in gemeinsamer Verantwortung, wie sie zu Gunsten des Kindes adäquate Entwicklungsziele vereinbaren können. Es ist hier die Rede von Kooperationsstrukturen, die auf beiden Seiten die Wünsche des jeweils Anderen berücksichtigen. Elternwünsche sind zwar in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zu berücksichtigen, doch darf man nicht vergessen, dass Kindertageseinrichtungen auch ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen haben, die sich am Kindeswohl orientieren. (vgl. Krenz 2008: S. 18) Eine Dienstleistung hingegen beachtet ausschließlich die Wünsche des Kunden, nach dem Motto: Der Kunde ist König. Würde man also die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft dem Dienstleistungsparadigma unterwerfen, müsste die Kindertageseinrichtung in einem einseitigen Verhältnis die Wünsche ihrer Kunden, bzw. der Eltern befriedigen. Das ist nicht im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der sich Eltern und pädagogische Fachkräfte im Dialog als gleichwertige und gleichberechtigte Partner im Gesamtsystem der Kindertageseinrichtung sehen. (vgl. Wolf in Fried/ Roux 2006: S. 157) Zudem würde die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte degradiert werden. Wenn ausschließlich Kundenwünsche ihre Berücksichtigung finden

sollen, müssten sich pädagogische Fachkräfte nach dem richten, was sich die Kunden wünschen. (vgl. Krenz 2008: S. 18 – 19) Für Krenz richtet sich jedoch eine „*professionell gestaltete Pädagogik (mit qualitativem Hintergrund)*“ [danach], „*was Kinder für den Aufbau einer seelisch stabilen Persönlichkeitsentwicklung brauchen und nicht nach dem, was Eltern sich wünschen.*“ (ebd.: S. 18)

Die Diskussion, ob Kindertageseinrichtungen Dienstleistungsunternehmen sind, greife ich hier auf, um auf die Folgen für die partnerschaftliche Beziehung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung hinzuweisen. Eine Dienstleister-Kunden- Beziehung hemmt die Entwicklung einer dialogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wenn sich die Auffassung durchsetzt, Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen zu verstehen. (vgl. Textor [c] in: <http://www.kindergartenpaedagogik.de>) Wenn Textor sagt, dass wir uns auf dem Weg zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft befinden, dann führt die Diskussion darüber, ob Kindertageseinrichtungen Dienstleistungsunternehmen sind, weg von einer dialogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. (vgl. ebd.)

Diesbezüglich folge ich dem, was Jochen Krautz dazu ausführt:

*„Bildung und Erziehung dem Profitdenken zu unterwerfen bedeutet auch, Menschlichkeit, Mitgefühl und Solidarität mit dem Menschen [...] zu untergraben.“* (Krautz 2007: S. 110)

## 7. Ausblick: Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum

In diesem Kapitel werde ich einen Ausblick in die Zukunft wagen und fragen, in welche Richtung sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zukünftig bewegen könnte.

Hierbei widme ich mich dem Pen Green Centre in England und dem Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße in Berlin. *„Das Pen Green Centre ist ein Familienzentrum und eine Begegnungsstätte der besonderen Art, in der Kindergarten, Kleinkindbetreuung, Eltern- und Erwachsenenbildung, Freizeitgestaltung, Ausbildung, Studium, Weiterbildung an einem Ort zu finden sind.“* (Wehinger in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 175) 1997 wurde durch die englische Regierung das Early- Excellence- Programm ins Leben gerufen, mit dem Ziel, *„die Erziehungskompetenzen der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder möglichst frühzeitig zu unterstützen, um eine positive Entwicklung der Kinder zu gewährleisten.“* (ebd.: S. 177) Das Pen Green Centre wurde in dieses Programm mit aufgenommen und gibt bis heute Impulse zur Weiterentwicklung im Elementarbereich. Ausgehend von einer ressourcenorientierten Haltung, die sich auf alle beteiligten Personen des Pen Green Centre bezieht, wird deutlich, dass es eine Stätte der Begegnung, bzw. ein Ort für Familien ist. Die MitarbeiterInnen nehmen die *„Eltern als die ersten Erzieher ihrer Kinder“* (Burdorf- Schulz/ Müller in Textor 2006: S. 154) wahr und beziehen sie von Anfang an in die pädagogische Arbeit mit ein. (vgl. ebd.) Neben der Erziehung und Bildung der Kinder offerieren sie Eltern *„nach Bedarf Elternbildung, Familienhilfe und weiterführende Angebote“*. (ebd.)

Das Konzept des Pen Green Centre wurde zum Vorbild des Kinder- und Familienzentrums Schillerstraße in Berlin. Sie verfolgen mit einer integrativen und kooperativen Familienarbeit folgende Prinzipien:

- *„Eltern einbeziehen in die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder*
- *Eltern ernst nehmen als Experten und als die ersten Erzieher ihrer Kinder*
- *Kindertagesstätten umgestalten zu offenen Zentren, in denen Kinder Eltern und Mitarbeiter/innen gemeinsam lernen“* (Burdorf- Schulz in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 187)

Mit den Grundprinzipien verfolgen sie folgende Ziele:

- *„die Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität für Kinder in der Einrichtung,*
- *die Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit mit Eltern,*
- *der Aufbau einer integrativen Familienarbeit und eines Familiennetzwerkes.“*  
(Burdorf- Schulz in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 193)

Sie haben bei der Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität einen Bildungsbegriff zu Grunde gelegt, der das Kind als einen aktiven Gestalter seines Selbstbildungsprozesses sieht. Das Kind eignet sich die Welt und sein Selbst durch das „Be-greifen“ in der sozialen Interaktion mit seinen Mitmenschen an. Es ist Forscher und Entdecker. Durch die Gestaltung der Räumlichkeiten und die Materialien findet das Kind eine bildungsstimulierende Umwelt vor. Es wird dazu angeregt sich in seinem Tun auszuprobieren und zu experimentieren. (vgl. ebd.: S. 194) Die pädagogische Fachkraft nimmt eine beobachtende, unterstützende und begleitende Rolle ein. Zwei Kinder werden pro Woche beobachtet. Sie dokumentiert ihre Beobachtungen und tauscht sich in den wöchentlichen Teamsitzungen mit ihren MitarbeiterInnen aus. Auf Grundlage der Beobachtungen der pädagogischen Fachkraft plant sie individuelle Förderungsmaßnahmen des Kindes. (vgl. ebd.)

Durch das Prinzip, die Eltern an der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung teilhaben zu lassen, gehen sie neue Wege in der Zusammenarbeit mit Eltern. *„Zielsetzung ist [...], eine intensive Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern zu erreichen, um einen gleichberechtigten, aktiven und respektvollen Dialog zwischen Eltern als den wichtigsten Erziehern ihrer Kinder und den Erzieher/innen zu führen.“* (ebd.: S. 195) Damit wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in einer lebendigen Art und Weise ausgeübt, wie ich sie hier meine und beschrieben habe.

Die Familienarbeit wurde im Familienzentrum realisiert, indem aus den zwei ehemaligen Gruppenräumen Räumlichkeiten für die Eltern geschaffen wurden. Sie haben dort eine Sitzecke und einen offenen Elterntreff eingerichtet, in dem sie sich untereinander über Themen verschiedenster Art austauschen können. Des Weiteren können sich Eltern durch ausgelegte Broschüren informieren. (vgl. Burdorf- Schulz in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 196)

Elternbildungs- und Familienbildungsangebote gehören zur Angebotsstruktur des Familienzentrums. Im Laufe der Zeit sind vielfältige Angebote daraus gewachsen, so dass sie alle zwei Monate ein Programmheft auslegen. Familien und Gruppen, die nicht zur Einrichtung gehören, erhalten ebenfalls die Möglichkeit an den Angeboten und Aktivitäten des Familienzentrums teilzunehmen. Das Familienzentrum hat seine Strukturen zum Gemeinwesen hin geöffnet, so dass weitere soziale Netzwerke geschaffen wurden. Zudem hat es auch am Wochenende und an den Abenden geöffnet und wird laut Berichten der MitarbeiterInnen von den Menschen des Stadtteils gut besucht. (vgl. Burdorf-Schulz in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 197)

Dieser kleine Einblick in die Arbeit des Kinder- und Familienzentrums Schillerstrasse in Berlin beschreibt eindrucksvoll, wie die Zusammenarbeit, bzw. das Einbeziehen der Eltern in die Entwicklungsprozesse in der Kindertageseinrichtung aussehen kann. Die Eltern sind nicht nur Gäste, sondern ein Teil der Einrichtung und in ein Beziehungsgeflecht eingebunden, das sich in einem dialogisch- partnerschaftlichen Verhältnis wiederfindet. Es finden sich die Grundsätze niedrigschwelliger Familienbildung in der Arbeit, die allen Eltern und sogar allen Menschen im Sozialraum einen gleichberechtigten Zugang zu den Aktivitäten und den Eltern- und Familienbildungsangeboten gewährt. Sie haben die Chance genutzt, die Kindertageseinrichtung zu einem Familienzentrum weiterzuentwickeln und verleihen damit dem Präventionsgedanken einen besonderen Ausdruck, um Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken. Die Unterstützungs-, Begleit- und Hilfsangebote finden sich unter einem Dach wieder, so dass auch die Wege zur Wahrnehmung der Unterstützungs- und Hilfsleistungen kurz sind. Sowohl Kindergarten, als auch Beratungs- und Familienbildungsangebote oder der Austausch unter Eltern in Form eines Elterncafés oder Krabbelgruppe finden sich in diesem Familienzentrum wieder. (vgl. ebd.: S. 197)

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft lässt sich ideal in die Konzeption eines Familienzentrums einbinden. Sie ist ein Beziehungsangebot von den pädagogischen Fachkräften an die Familien. Sie kann überall an den Orten ihren Platz finden, wo Kinder eine pädagogische Einrichtung besuchen, wie z.B. Familienzentren, Schulen, Familienbildungsstätten oder Kulturzentren. Der „Nährboden“ für eine auf Wertschätzung und Respekt basierende Beziehung zwischen pädagogischer Einrichtung und Familie entwickelt sich durch das

gemeinsame Interesse, zum Wohl der Kinder, ideale Entwicklungsbedingungen zu fördern, aufrechtzuerhalten oder weiterzuentwickeln. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006: S. 438) Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist das Bindeglied zwischen zwei Sozialisationsinstanzen. Das Beziehungsangebot beinhaltet die Einbindung der ganzen Familie in die Einrichtung.

Das Familienzentrum ist eine solche Einrichtung, in der von der pädagogischen Fachkraft der Familie ein Beziehungsangebot gemacht wird, das die ganze Familie in die Einrichtung einbindet. Familienbildende und –beratende sowie niedrigschwellige Gesichtspunkte finden durch eine dialogische und ressourcenorientierte Haltung der pädagogischen Fachkraft im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einen idealen Eingang in die Konzeption eines Familienzentrums. (vgl. Stolz/ Thiel in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 211 – 212) Dadurch verdichten sich die Angebotsstrukturen, wie z.B. Eltern- Kind- Gruppe, das Elterncafé, Hospitationen in der Gruppe des eigenen Kindes, Termingespräche mit der pädagogischen Fachkraft, Themenabende, Elternkurse.

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gehört für mich bei der Entstehung eines Familienzentrums dazu. Berücksichtigt man, dass die Entwicklung von Familienzentren momentan Konjunktur hat, werden die Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stetig weiterentwickelt. In Nordrhein- Westfalen werden bis zum Jahr 2012 mindestens 3000 der 9000 Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren werden. (vgl. Paritätisches Bildungswerk e. V 2006 in: <http://www.familienbildung-in-nrw.de>) In ihrer Schwerpunktsetzung berücksichtigen sie die hier genannten Aspekte. *„Es wird zu ihren Schwerpunktaufgaben gehören, mit neuen Konzepten neben kindgerechter Betreuung auch Bildungs- und Entwicklungsangebote für Eltern, Kinder und Familien bereitzustellen. Dazu bedarf es der Kooperation zwischen vielen Partnern im Netzwerk eines Familienzentrums.“* (Paritätisches Bildungswerk e. V 2006: in: <http://www.familienbildung-in-nrw.de>) Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass in Zukunft noch einige Anstrengungen dazu gehören werden, die Zusammenarbeit mit Eltern weiter ausbauen zu können. Ich betrachte es vor dem Hintergrund, dass in einer individualisierten Gesellschaft das Leben schnelllebig verläuft und sich dadurch ebenso die Anforderungen an Familien

und die sozialen Lebensrisiken rasch entwickeln und verändern. (vgl. Pettinger/Rollik 2005: S. 11) Hierin sehe ich zukünftig eine große Herausforderung für die Familienbildung und –beratung, die mit geeigneten Angeboten auf diese gesellschaftlichen Entwicklungen reagieren muss, um die Eltern erreichen zu können. Die institutionelle Anbindung und Integration von Familienarbeit, Kindergarten, Elternbildungsangeboten in Form eines Familienzentrums anzubieten, sehe ich als eine stimmige Reaktion auf die gesellschaftlichen Entwicklungen an. Aus der Unübersichtlichkeit und der Unsicherheit im Lebensvollzug durch die Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen und –stilen finden Familien dort die Möglichkeit, sicherheits- und orientierungsgebende Strukturen zu erhalten. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ergänzt diese, weil auf der partnerschaftlichen Ebene den Familien eine auf Wohlwollen und Wertschätzung basierende Beziehung angeboten wird. (vgl. Stolz/ Thiel in Tschöpe-Scheffler 2006: S. 211 – 212)

## 8. Resümee

Eltern gestalten kindliche Bildungs- und Erziehungsprozesse und sind Bindungspersonen, die ihren Kindern am Nächsten stehen. Sie sind Ko-Konstrukteure kindlicher Bildungsprozesse und Vorbilder. Berücksichtigt man jedoch den Gesichtspunkt, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen laut der PISA-Studie von der sozialen Herkunft abhängig ist, so sind die Bildungschancen für Kinder ungleich verteilt. (Giesinger 2007: S. 362) Die „*soziale und materielle Lebenslage von Eltern*“ (Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen 2005: S. 13) kann in dem Maße beeinträchtigt werden, dass sie sich „*negativ auf die Qualität ihres Erziehungshandelns und die Tragfähigkeit der familialen Beziehungen*“ (ebd.) auswirkt. Dabei ist die Qualität der Erziehungskompetenzen „*ein Faktor zur Teilhabe an Bildungschancen*“ (AWO Essen in <http://www.familienbildung.de>) für Kinder. Vor diesem Hintergrund dürfen wir nicht vergessen, dass sie die zukünftigen Träger unserer Gesellschaft sind. Aus diesem Grund sollte es uns allen ein Anliegen sein, sie stark zu machen für das Leben. Dafür brauchen Kinder aber auch starke Eltern. Diesbezüglich plädiere ich dafür, Eltern in ihren Erziehungskompetenzen so früh wie möglich zu stärken. Hier sehe ich die Kindertageseinrichtung als erste Bildungsinstitution, die Kinder in der Regel besuchen, in einer bedeutenden Position. Prinzipiell können alle Eltern aller sozialen Gruppen erreicht werden. 95 % der Kinder in Deutschland besuchen eine Kindertageseinrichtung. (vgl. R. Thiersch in Bauer/Brunner 2006: S. 91)

Um Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken, bietet sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft quasi an. Sie peilt eine gemeinschaftlich aufeinander bezogene Erziehung an, die darauf abzielt, ideale Entwicklungsbedingungen für das Kind herzustellen, um deren Selbstbildungsprozesse zu unterstützen. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist das Bindeglied, welches beide Sozialisationsinstanzen miteinander verbindet. Sie gestalten durch diese Verbindung Kontinuität und entwickeln eine koordinierende Erziehungsarbeit. (vgl. Textor in Textor 2006: S. 14) Wichtigste Grundvoraussetzung dafür ist, dass Eltern sich auf das Beziehungsangebot der pädagogischen Fachkraft einlassen wollen. Von daher spielt die freiwillige Basis eine bedeutende Rolle. Diese bildet die Voraussetzung, um den Eltern über das Beziehungsangebot Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen, wie z.B. durch



Hospitationsmöglichkeiten, in denen sie sich selbst in ihrem erzieherischen Tun erproben können. Sie erforschen, erkunden und erweitern dadurch ihre erzieherischen Kompetenzen. Familienbildende und –beratende Aspekte, wie z.B. das Entwicklungsgespräch oder das Anbieten eines Elternkurses sind weitere Möglichkeiten, in der pädagogische Fachkräfte als Ko- Konstrukteure die Selbstbildungsprozesse der Eltern unterstützen. Familienbildungsangebote über eine partnerschaftliche Ebene an die Eltern heranzutragen bürgt das große Potenzial, durch das niedrig halten der Schwellen, sie eher motivieren zu können, diese Angebote anzunehmen. (vgl. Textor [b] in: <http://www.erziehungspartnerschaft.de>)

Wirft man aber einen Blick in die Zukunft, so sehe ich die Chance darin, dass sich Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Familienzentren sehr gut verwirklichen lassen. Den Vorteil der Familienzentren sehe ich darin, dass sich beratende und bildende Angebote unter einem Dach wiederfinden, in denen die Unterstützungs- und Hilfsangebote auf die Bedürfnisse und Interessen der Familien abgestimmt sind. Die Wege zur Wahrnehmung der Unterstützungs- und Hilfeleistungen sind kurz und der Zugang ist niedrighschwellig. (vgl. Burdorf-Schulz in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 197) Ich sehe Familienzentren als eine adäquate Entwicklung in einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft, die in ihrer Unübersichtlichkeit tiefe Verunsicherungen bei Eltern auslöst. (vgl. Tschöpe- Scheffler 2007: S. 15) Die Rolle der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Familienzentren und in Kindertageseinrichtungen sehe ich darin, dass sie den Familien über das Beziehungsangebot Sicherheit und Orientierung geben. Auf der partnerschaftlichen Ebene begegnen pädagogische Fachkräfte den Familien auf eine wohlwollende und wertschätzende Art und Weise. (vgl. Stolz/ Thiel in Tschöpe- Scheffler 2006: S. 211 – 212)

Die Formen und Angebote der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stärken unter anderem die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander, sie schaffen soziale Netzwerke, geben Eltern Sicherheit und Orientierung, sie fördern und unterstützen entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten. Die Kindertageseinrichtung wird somit zu einem Ort für Familien und trägt einen Teil dazu bei, zu einem frühen Zeitpunkt die Eltern stark zu machen, für ihre Erziehungsaufgabe und erhöht die Bildungschancen für Kinder. Textor spricht davon, dass sich die Kindertageseinrichtungen auf dem Weg befinden, Eltern-

arbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verstehen. In dieser Arbeit sehe ich ein Plädoyer, das sich neben vielen anderen Publikationen, dafür ausspricht, den Mut zu finden, neue Wege in der Elternarbeit einzuschlagen und neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern auszuprobieren.

## 9. Glossar

### Erste Elternkontakte:

Der erste Elternkontakt mit der Kindertageseinrichtung entsteht in der Regel bei der Anmeldung des Kindes. Ab hier beginnt schon die Ausgestaltung einer Transparenz der Strukturen. In diesem Zusammenhang sollte in dem Gespräch deutlich hervorgehen, dass sich die Kindertageseinrichtung auf eine partnerschaftliche Beziehung einlassen möchte, zu Gunsten des Kindeswohls. Da Eltern im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Option haben, sich aktiv am Geschehen der Kindertageseinrichtung zu beteiligen, sollte dieses den Eltern mitgeteilt werden, dass eine aktive Teilnahme erwünscht und geschätzt wird. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 35)

In den ersten Gesprächen sollte ferner besprochen werden

- welche Formalitäten erledigt werden müssen,
- wie die Eingewöhnungsphase gemeinsam ausgestaltet werden kann,
- welche Räumlichkeiten vorhanden sind,
- wer die MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtung sind
- und wer ist der/ die AnsprechpartnerIn (bzw. die pädagogische Fachkraft, die das Kind in ihrer Gruppe aufnimmt) für die Eltern ist.

(vgl. ebd.)

Zudem sollte das Konzept der Kindertageseinrichtung erläutert werden, also die Haltung der pädagogischen Fachkräfte zur Erziehung und Bildung des Kindes und gegenüber den Eltern. (vgl. ebd.) Die Eltern erhalten somit einen ersten Einblick, wie es ihrem Kind in der Einrichtung ergehen könnte und bekommen somit ein Stück weit Sicherheit und Orientierung geboten. (vgl. ebd.)

Weitere Formen könnten z.B. sein, mit der Familie weitere Vorbesuche zu planen, in der die Eltern mit ihrem Kind in der Einrichtung hospitieren können und miterleben, wie der Alltag der Einrichtung aussieht. Textor ist der Meinung, dass darauf geachtet werden muss, dass nicht mehr als eine Familie an dem jeweiligen Hospitationstag erscheint. (vgl. ebd.: S. 37) Aber auch die Planung und Durchführung eines Orientierungsabends ist sinnvoll, in der eingehender die „*Praxis der pädagogischen Arbeit*“ (ebd.: S. 37) in Augenschein genommen wird. Hier könnten

z.B. Eltern, deren Kinder schon länger die Kindertageseinrichtung besuchen, aus ihrer Sicht erzählen, wie sie und ihre Kinder die Einrichtung empfinden, so dass hier ein erster Erfahrungsaustausch zwischen den Eltern stattfindet. Zudem können dadurch erste Kontakte geknüpft werden.

### **Hospitation der Eltern:**

Hospitationsmöglichkeiten eröffnen den Eltern die Möglichkeit, ihr Kind im Alltag der Kindertageseinrichtung zu erleben. Die Eltern lernen den Alltag der Einrichtung als aktive Teilnehmer kennen. Sie bekommen einen Einblick in die pädagogische Arbeit der Fachkraft und können beobachten, wie sich ihr Kind in der Gruppe verhält. Zudem sehen die Eltern, wie die pädagogische Fachkraft die Aktivitäten mit den Kindern durchführt. Des Weiteren erhalten sie Anregungen für altersgerechte Spiele mit ihrem Kind, die sie zu Hause durchführen können. Sie dient in diesem Sinne als Modell für erzieherisches Verhalten, so dass Eltern damit auch sehen können, wie pädagogische Fachkräfte in Konfliktsituationen mit den Kindern umgehen. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 46) Eltern erhalten dadurch Anregungen für ihr eigenes erzieherisches Verhalten. Durch das Miterleben sehen Eltern zudem, welche Verantwortung die pädagogische Fachkraft im Alltag der Kindertageseinrichtung trägt und entwickelt *„ein neues Verständnis für die Rolle der Erzieherin und begegnet ihr mit mehr Respekt.“* (ebd.)

### **Entwicklungsgespräche:**

Ein- bis zweimal im Kindergartenjahr sollten Entwicklungsgespräche, die zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft geführt werden, stattfinden. Inhaltlich geht es in diesen Gesprächen über den Austausch des momentanen Entwicklungsstandes des Kindes. Des Weiteren diskutieren Eltern und pädagogische Fachkräfte, welche Erziehungs- und Bildungsziele für das Kind verfolgt werden. Dieses soll keine einseitige Mitteilung von Informationen sein, sondern es soll ein reger Austausch stattfinden. Vorteilhaft sind für die pädagogischen Fachkräfte Kompetenzen in der Gesprächsführung, da solche methodischen Aspekte das Gespräch bereichern können. Eltern gehen mit einem positiven Empfinden aus den Gesprächen heraus, wenn die pädagogische Fachkraft die Stärken des Kindes hervorhebt, so dass die Eltern die Angst vor solchen Gesprächen verlieren und sich dadurch das Gespräch entspannter für beide

Seiten gestalten kann (Textor in Textor 2006a: S. 47) Die Grundlage für solche Gespräche sind die Beobachtungen und Dokumentationen der pädagogischen Fachkraft über das Kind. Die Beobachtungen und Dokumentationen gehören zur Fachaufgabe der pädagogischen Fachkraft. Dafür können z.B. schriftliche Notizen, Beobachtungsbögen, Fotodokumentationen und/ oder Videoaufnahmen des Kindes (hierfür benötigt man das Einverständnis der Eltern), die etwas über den Entwicklungsstand des Kindes aussagen, herangezogen werden. Im Gesprächsverlauf erarbeiten beide Seiten eine Strategie, um das Kind optimal in seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken. Es findet eine Kooperation statt, in der sich beide Seiten die Verantwortung zur Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele teilen. Damit können sich aus dem Gespräch heraus Konsequenzen für die Erziehungstätigkeiten ergeben, die für beide Seiten verbindlich sind. Auch hierdurch vertieft sich das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und pädagogischer Fachkraft und ermöglichen es der Einrichtung Bedürfnisse und Interessen, die im Gespräch geäußert werden können, entsprechend zu berücksichtigen. (vgl. ebd.: S. 47 – 51)

### **Elternsprechstunde:**

Diese Einplanung einer offenen Sprechstunde signalisiert den Eltern, dass die pädagogischen Fachkräfte sich Zeit nehmen für ihre Belange. Eltern können in dieser Zeit gezielt das Gespräch mit den pädagogischen Fachkräften suchen und sind in diesen Momenten ungestört. Hier können Gesprächsinhalte fokussiert werden, die nicht mal eben zwischen „Tür- und Angel“ geklärt werden können, wie z.B. wenn ein heftiger Konflikt zwischen einem Elternteil und dem Kind aufgetreten ist und die Mutter und/ oder der Vater nach Rat suchen oder wenn Eltern etwas wissen möchten, zu einem Anlass oder einem Thema. Da es mehrere Eltern sein können, die zur Sprechstunde kommen wollen, ist es von Vorteil, wenn sie vorher bei der pädagogischen Fachkraft den Gesprächsbedarf anmelden, um unnötige Wartezeiten zu vermeiden. (vgl. ebd.: S. 50)

### **Tür- und Angelgespräche:**

Tür- und- Angelgespräche finden in der Zeit des Bringens und des Abholens statt. Die kurz gehaltenen Gespräche mit den Eltern sind vor allem wichtig in den ersten Wochen, in denen sich das Kind in der Kindertageseinrichtung aufhält. Dadurch

baut sich eine erste Basis des Vertrauens zwischen Eltern und pädagogischer Fachkräfte auf und entwickelt sich im Laufe der Zeit zu einer tragfähigen Beziehung. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 41) Eltern erfahren dadurch, dass die pädagogische Fachkraft Interesse an ihnen und ihrem Kind zeigt und somit auch vermittelt, dass sie/ er es ernst meint mit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Da Tür- und- Angelgespräche in der Bring- und Abholsituation stattfinden, erleben die Eltern, wie ihr Kind am Morgen begrüßt und am Nachmittag von der pädagogischen Fachkraft verabschiedet wird. Die Eltern sehen dadurch, dass ihr Kind eine tragfähige Beziehung zur pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat und sich als Zeichen deuten lässt, dass sich ihr Kind in der Einrichtung wohl fühlt. (vgl. ebd.) Tür- und- Angelgespräche haben jedoch im Grunde genommen, eine generelle Bedeutung. Sie konstruieren sich als Übergabesituation, in dem ein Austausch (über eine erlebte Situation mit dem Kind am Morgen oder das Kind wird heute von der Oma abgeholt) zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft stattfindet. Diese Gespräche spiegeln eine leibhaftige Kommunikationskultur wider, die ja gerade eine Voraussetzung für eine dialogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist. (vgl. ebd.)

### **Elterncafé:**

Das Elterncafé ist ein Angebot für alle Eltern, Großeltern und anderen Erziehungsberechtigten einer Kindertageseinrichtung. Dort haben diese die Möglichkeit, sich bei einer Tasse Kaffee und/oder Tee in dem „Elterncafé“ zu entspannen, wohlfühlen und sich mit anderen Eltern über sämtliche Themen auszutauschen und zu unterhalten. Das Elterncafé bietet eine gute Möglichkeit, damit sich Eltern untereinander besser kennen lernen können und neue Kontakte unter ihnen entstehen. Optimal ist eine Begleitung einer pädagogischen Fachkraft aus der Einrichtung, die das Elterncafé begleitet und verantwortlich ist für die Organisation des Elterncafés. Sie kann Impulse in den Gespräche geben, um Anregungen zum Thema Erziehung und Bildung des Kindes. Zentral bleibt aber der Austausch der Eltern untereinander, wie z.B. über Geschehnisse in der Kindertageseinrichtung, Diskussionen über Erziehungsfragen oder in Fragen der Partnerschaft und Lebensführung. Die Liste an möglichen Gesprächsthemen ist in ihrer Vielfalt sehr facettenreich, so dass hier nur einige Beispiele genannt werden. Wichtig ist jedoch, dass die Gesprächsthemen sich angliedern an die Lebenswelt (bzw. deren Bedürfnisse und Interessen, die örtliche Anbindung in einer

Räumlichkeit der Kindertageseinrichtung sowie die Berücksichtigung zeitlicher Ressourcen der Eltern) der Eltern und ein niedrigschwelliger Zugang gewährleistet wird. Das Elterncafé kann einmal oder mehrmals die Woche geöffnet haben. Je nachdem, wie es sich die Eltern es wünschen. Es ist eine Plattform, in der familienbildende Maßnahmen zur Stärkung elterlicher Kompetenzen einen adäquaten Eingang finden. Zudem können Vernetzungsstrategien, mit Blick auf die Bedürfnisse, Interessen und die Stärkung der Kompetenzbereiche der Eltern, fruchtbar sein, wie z.B. das Einladen der Erziehungsberatungsstelle, um den Dialog über Erziehung und Bildung der Kinder zu vertiefen, so dass sich das Elterncafé die im Sozialraum befindlichen Institutionen für sich nutzbar macht. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 40)

Kann ein Elterncafé in der Kindertageseinrichtung nicht realisiert werden, kann eine andere Möglichkeit für Eltern sein, eine Elternecke oder einen separaten Aufenthaltsraum einzurichten. Das Ziel ist es, Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen, damit Eltern sich untereinander besser kennen lernen können und der Gesprächsaustausch unter ihnen gefördert wird. (vgl. ebd.: S. 41)

### **Feste der Kindertageseinrichtung:**

Die Durchführung von Festen ist eine Möglichkeit, mit der fast alle Eltern erreicht werden können. Sie dienen dem gegenseitigen Kennenlernen von Eltern, und stärken die Beziehung zwischen Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften, so dass das Wir- Gefühl dadurch ebenfalls gestärkt wird. Feste feiern ist zwar mit Anstrengungen verbunden, jedoch lohnt es sich für den Spaß, den man dabei hat und fördert damit die positive Einstellung zur Kindertageseinrichtung. Dienlich sind Feste auch für die Integration von Eltern, die ansonsten kaum an anderen Veranstaltungen teilnehmen, wie z.B. Eltern mit Migrationshintergrund oder sozial schwache Familien. Für Kinder zumindest ist es immer ein Höhepunkt im Kindergartenjahr. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 53)

Förderlich ist es, die Eltern bei der Vorbereitung, Planung und Durchführung zu beteiligen, so dass sie sich mit ihren eigenen Ideen und Wünschen einbringen können, wie z.B. das Herstellen der Dekoration, die Räumlichkeiten gestalten, das Essen für die Festlichkeit zuzubereiten. Die Teilnahme an der Planung der Programmgestaltung, kann auch unter Mitwirkung der Eltern geschehen, wie z.B.

das Aufführen eines oder mehrerer Sketche, das Anbieten von Spiel- oder Bastelangeboten. (vgl. Textor in Textor 2006a: S. 53)

Da sich die „klassischen“ Feste in ihrem Turnus immer wiederholen, wie z.B. Weihnachts-, Oster-, Frühlingsfest kann eine Abwechslung sinnvoll sein, muss es aber nicht. Denn auch die traditionellen Festlichkeiten haben ihren Charm und stellen so etwas wie ein traditionelles Ritual dar, dass fest zur Kindertageseinrichtung gehört, wie z.B. das Weihnachtsfest. (vgl. ebd.: S. 53 - 54)

Möglich ist es auch, Personen von außerhalb einzuladen, um den Anspruch der Öffnung der Kindertageseinrichtung zum Gemeinwesen hin gerecht zu werden. (vgl. ebd.: S. 54) Es können bestimmte Personen, wie z.B. die Nachbarschaft, Politiker, Erziehungsberatungsstelle, Polizei, Schulen eingeladen werden, so dass vorhandene Kooperationsnetzwerke gepflegt oder weiter ausgebaut werden.



## 10. Literaturverzeichnis

AWO Essen: Elternbildung in der Schule. Verfügbarkeit unter:  
[http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e217/e2105/e1393/Elternbildung-in-der-Schule\\_ger.pdf](http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e217/e2105/e1393/Elternbildung-in-der-Schule_ger.pdf)  
(Zugriff am 12.07.07 um 19: 45 Uhr)

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Mannheim: Cornelson Verlag

Beck, Ulrich/ Beck- Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/ Beck- Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Beher, Karin (2006): Kindergarten. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Bettmer, Franz; Prüß, Franz: Schule und Jugendhilfe in (Hg.) Hans- Uwe, O u. Hans, T u. Mitarbeit v. Böllert, K./ Flösser, G./ Grunwald, K. (2005): Handbuch – Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 3. Auflage. Reinhardt Verlag München.

Brunner, Ewald Johannes (2006): Eltern als die Architekten der Familie – Familienpädagogische Annäherungen. In: Bauer, Petra/ Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartner-schaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendhilfebericht. Drucksache 15/6014

Bundeszentrale für politische Bildung: Dienstleistung. Verfügbarkeit unter:  
[http://www.bpb.de/popup/popup\\_lemmata.html?guid=XPQI54](http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=XPQI54)  
(Zugriff am 01.07.08 um 20: 00 Uhr)

Burdorf- Schulz, Jutta/ Müller, Renate (2006): Early Excellence Centres- Eine neue Form der Elternbildung? In: Textor, Martin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Burdorf- Schulz, Jutta (2006): Das Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße- Aufbau eines der ersten Early Excellence Centres in Berlin. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung- eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag

Bronfenbrenner, Uri (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Fietkau, Hans- Joachim/ Görlitz, Dieter (Hrsg.) (1981): Umwelt und Alltag in der Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag

Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004) (Hrsg.): Frühkindliche Bildung in Bremen. Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen: Selbstverlag

Giesinger, J.: Was heißt Bildungsgerechtigkeit? in Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3/ 2007, Jahrgang 53. Beltz Verlag Weinheim Basel.

Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Bildung von Anfang an. Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden: Selbstverlag

Heyden- Busch, Marianne (2006): Elternwerkstatt – ein neuer Weg der Zusammenarbeit mit Eltern im Stadtteil. In: Tschöpe- Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung- eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag

Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte -. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Krenz, Armin (2008): „Selbstverständlich arbeiten wir kundenorientiert“. Aber wer ist eigentlich der Kunde? Das Kind oder die Eltern?. In: Klein & Groß. Heft 04/ 2008. Oldenbourg Verlag

Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diedrichs

Mengel, Melanie/ Oberndorfer, Rotraut/ Rupp, Marina (Hrsg.) (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Leitfaden niederschwelliger Angebote der Familienbildung. Ifb – Materialien 1- 2004. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg

Münder, J./ Greese, D./ Jordan, E./ Kreft, D./ Lakies, T./ Lauer, H./ Proksch, R./ Schäfer, K. (1991): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster: Votum

Oberndorfer, Rotraut/ Rupp, Marina (2005): Familienforschung und niedrigschwellige Angebote für Familien. In: Pro Jugend. Heft 4/ 2005.

Paritätisches Bildungswerk e. V (2006): Nah dran. Familienbildung in Familienzentren. Verfügbarkeit unter: [http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e2094/e4280/e4296/NahDran\\_Gesamt\\_ger.pdf](http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e2094/e4280/e4296/NahDran_Gesamt_ger.pdf) (Zugriff am 18.07.08 um 19: 00 Uhr)

Pettinger, R. und Rollik, H. (Fassung 29.09.2005): Familienbildung als Teil der Jugendhilfe – Rechtliche Grundlagen – familiäre Problemlagen – Innovationen-Verfügbarkeit unter:

<http://www.bmfsfj.de/Publikationen/familienbildung/Service/impressum.html>

(Zugriff am 27.07.07 um 06: 15 Uhr)

Rauschenbach, Thomas (1994): Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, Ulrich/ Beck- Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Rocholl, Georg/ Zill- Sahm, Ivonne (2006): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – eine Zusammenfassung zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Diskussion. Verfügbarkeit unter:

<https://emd-hrznw6-4.fh->

[oow.de/oneNet/NetStorage/DriveY%40EMD/lehrende/Rocholl/Ringvorlesung-Bildung%20und%20Erziehung/Bildung\[2\].doc](https://emd-hrznw6-4.fh-oow.de/oneNet/NetStorage/DriveY%40EMD/lehrende/Rocholl/Ringvorlesung-Bildung%20und%20Erziehung/Bildung[2].doc)

(Download am 18.07.08 um 20: 45 Uhr)

Rupp, Marina (Hrsg.) (2003): Niederschwellige Familienbildung. Ifb – Materialien 1-2003. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg

Rupp, Marina (2005): Familienentwicklung und Anforderungen an die Jugendhilfe. Ifb- Materialien 6- 2005. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg

Schäfer, Gerd (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erweiterte Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.

Schäfer, Gerd (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. Verfügbarkeit unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/pfb\\_1side.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/pfb_1side.pdf)

(Zugriff am 18.07.08 um 23: 45 Uhr)

Schmidt, Else (2008): Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte. Verfügbarkeit unter:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1762.pdf>

(Zugriff am 19.07.08 um 17: 00 Uhr)

Schopp, Johannes (2006): Eltern Stärken. Dialogische Elternseminare. Ein Leitfaden für die Praxis. 2., überarbeitete Auflage. Opladen: Budrich Verlag

Seehausen, Harald (1994): Soziale Netzwerke für Kinder und Eltern: „Orte für Familien“. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. In: Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Berlin: Verlag das Netz

Stascheit, Ulrich (Hrsg.) (2007): Gesetze für Sozialberufe. Die Gesetzesammlung für Studium und Praxis. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag

Stolz, Uta/ Thiel, Thomas (2006): Kinder gemeinsam in die Welt begleiten – Elternbildung und Erziehungspartnerschaft als Angebot des Kindergartens. In: Tschöpe- Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung- eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag

Textor, Martin [a]: Erziehungspartnerschaft. Verfügbarkeit unter:

[http://www.erziehungspartnerschaft.de/pageID\\_3784520.html](http://www.erziehungspartnerschaft.de/pageID_3784520.html)

(Zugriff am 15.07.08 um 13: 00 Uhr)

Textor, Martin [b]: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Verfügbarkeit unter:

<http://www.erziehungspartnerschaft.de/index.html>

(Zugriff am 15.07.08 um 13: 15 Uhr)

Textor, Martin [a]: Kindergarten - Dienstleistungsunternehmen oder Bildungseinrichtung? Verfügbarkeit unter:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/917.html>

(Zugriff am 10.07.08 um 18: 30 Uhr)

Textor, Martin [b]: Erziehungspartnerschaft - eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. Verfügbarkeit unter:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/370.html>

(Zugriff am 11.07.08 um 06: 00 Uhr)

Textor, Martin [c]: Elternarbeit – auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft.

Verfügbarkeit unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/358.html>

(Zugriff am 27.06.08 um 18: 15 Uhr)

Textor, Martin (2006): Einleitung. Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Textor, Martin (2006a): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote. In: Textor, Martin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Thiersch, Renate: Elternbildung und Erziehungspartnerschaft. Verfügbarkeit unter:

[http://www.amargo.de/kunden/ipff/download/texte/Elternbildung\\_und\\_Erziehungspartnerschaft.pdf](http://www.amargo.de/kunden/ipff/download/texte/Elternbildung_und_Erziehungspartnerschaft.pdf)

(Zugriff am 19.07.08 um 10: 15 Uhr)

Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, Petra/ Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag

Tschöpe- Scheffler, Sigrid (2005): Gemeinsam für das Kind – Familie und Kindergarten. „Gut genug“ statt „perfekt sein“. Verfügbarkeit unter: <http://www.gemeinsam-fuer-das-kind.de/vortraege/downloads/Forum07-Vortrag.pdf>

(Zugriff am 05.05.08 um 17: 45 Uhr)

Tschöpe- Scheffler, Sigrid (2006): Stärken der elterlichen Erziehungsverantwortung. In: Bauer, Petra/ Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag

Tschöpe- Scheffler, Sigrid (2006): Einleitende Überlegungen der Herausgeberin. In: Tschöpe- Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung- eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag

Tschöpe- Scheffler, Sigrid (2007): Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. 4. Auflage. Mainz: Matthias- Grünewald- Verlag

von Spiegel, Hiltrud (2006): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag

Wehinger, Ulrike (2006): Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, England. In: Tschöpe- Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung- eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag

Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen. Weinheim und München: Juventa Verlag

Wolf, Bernhard (2006): Elternarbeit. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Wolf, Siegbert (1992): Martin Buber zur Einführung. 1. Auflage. Hamburg: Junius Verlag

**Plagiatserklärung:**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und außer den angegebenen keine weiteren Hilfsmittel hinzugezogen habe. Wörtlich übernommene Formulierungen habe ich in Anführungsstriche gesetzt und somit als Zitat gekennzeichnet. Ideen und Aussagen, die nicht von mir stammen, sind mit Quellenangabe versehen. Mir ist bewusst, dass meine Arbeit als „nicht bestanden“ gilt, wenn ich Textpassagen wörtlich übernehme, ohne sie als Zitat zu kennzeichnen.

Emden, den \_\_\_\_\_

Unterschrift \_\_\_\_\_