

A | Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund



A

Inhalt

Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	Tina Friederich	18
Einleitung		18
1 Gründe für die Zusammenarbeit mit Eltern		20
1.1 Die Bedeutung von Bildung		20
1.2 Veränderte Lebenslagen von Familien		23
1.3 Ausbau von Kindertageseinrichtungen		24
1.4 Stärkung der Erziehungskompetenz		24
2 Rechtliche Grundlagen		26
2.1 Vorgaben des Grundgesetzes		26
2.2 Regelungen des Sozialgesetzbuches		26
2.3 Maßgaben des Tagesbetreuungsausbaugesetzes		27
2.4 Der Stellenwert des Jugendamtes		27
2.5 Die Bildungspläne der Länder		28
2.6 Die Bedeutung des Datenschutzes		28
3 Stand der Forschung und Fachdiskussion		29
3.1 Grundlagen der Zusammenarbeit		29
3.2 Anliegen der Zusammenarbeit		33
3.2.1 Kontinuität in der Erziehung, Bildung und Betreuung		33
3.2.2 Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern		35
3.2.3 Mitbestimmung in der Kindertageseinrichtung		38
3.3 Spezifische Anlässe in der Zusammenarbeit mit Eltern		39
3.3.1 Übergänge		40
3.3.2 Entwicklungsgespräche		41
3.3.3 Konflikte		42
3.3.4 Kindeswohlgefährdung		44
3.4 Effekte der Zusammenarbeit mit Eltern		44
3.5 Empirische Befunde zur Zusammenarbeit mit Eltern		44

4	Die Zusammenarbeit mit Eltern als Qualitätsdimensionen	48
4.1	Strukturqualität	48
4.2	Orientierungsqualität	50
4.3	Prozessqualität	50
4.4	Managementqualität und Organisationsqualität	51
4.5	Kontextqualität	52
4.5.1	Exkurs: Familienzentren	53
4.6	Ergebnisqualität	54
5	Zusammenarbeit mit Eltern – ein Thema in den Lehr- und Bildungsplänen	55
5.1	Lehrpläne	55
5.2	Bildungspläne	56
6	Fazit – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	57
	Literatur	60



Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

Im folgenden Kapitel zum fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Hintergrund für das Thema *Zusammenarbeit mit Eltern* wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Im Anschluss daran werden daraus Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte abgeleitet. Dieses Kapitel erscheint auch als WiFF-Expertise (Band 26).

Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte Tina Friederich

Einleitung

Die vorliegende Expertise soll einen Überblick über den Forschungs- und Wissensstand zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ geben und als Grundlage für die Konzipierung von Weiterbildungsangeboten in diesem Bereich dienen. Sie ist bewusst knapp gehalten und verweist daher an entsprechenden Stellen auf weiterführende Literatur.

An Stellen, die auf Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit Eltern hinweisen, wurden *Merkposten* eingefügt, die in Kapitel 6 im Überblick dargestellt werden. Sie bieten eine Orientierung für die Erarbeitung eines Kompetenzprofils Zusammenarbeit mit Eltern.

Inhaltliche Einführung

Kindertageseinrichtungen sind heute sowohl für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder als auch für die Unterstützung der Eltern² wichtige gesellschaftliche Institutionen. Auf der einen Seite stehen die wachsenden Ansprüche von und an Frauen, eine Erwerbstätigkeit auszuüben sowie Beruf und Familie zu vereinbaren. Auf der anderen Seite sehen sich Familien aufgrund des beschleunigten sozialen Wandels einem zunehmenden Druck ausgesetzt. Gründe hierfür sind die Erwartung an Arbeitnehmer, immer verfügbar zu sein, die zusätzliche finanzielle Belastung durch die Ausgaben für die Kinder sowie eine kinder- und elternunfreundliche Gesellschaft (Henry-Huthmacher 2008).

Die Kindertageseinrichtungen haben den gesetzlichen Auftrag, familienergänzend tätig zu werden, d.h. ihr Angebot an den Bedürfnissen der Familien auszurichten. Sie sollen die Familien in

Bezug auf die Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder unterstützen und entlasten. Um an den Bedürfnissen der Familien anknüpfen zu können und eine individuelle Förderung des Kindes zu gewährleisten, ist der Austausch mit Eltern unabdingbare Voraussetzung. Den Fachkräften kommt dabei als Vertreter der Einrichtungen eine gewichtige Rolle zu, da sie auf den Prozess der Zusammenarbeit großen Einfluss nehmen. Sie gestalten die Rahmenbedingungen, interagieren mit den Eltern und beziehen gewonnene Informationen in ihre Arbeit ein. Ihre Kenntnisse, Orientierungen und Kompetenzen sind demnach entscheidende Faktoren in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit.

Zu den Aufgaben der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung zählt es, die frühpädagogischen Fachkräfte auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorzubereiten.³

Die Zusammenarbeit mit Eltern umfasst unterschiedliche Aspekte, stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte und muss auf unterschiedlichen Ebenen vorbereitet werden: Zum einen geht es um methodische Aspekte der Zusammenarbeit, wie die *Formen der Kooperation* oder die *Transparenz* in der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen. Zum anderen geht es um die *Beziehungsgestaltung*. Dabei gilt es, die persönlichen Überzeugungen (Haltungen) und kommunikativen Fähigkeiten der Fachkräfte in den Blick zu nehmen, um ihnen einen reflektierten Umgang mit einer heterogenen Elternschaft zu ermöglichen.

Die für diese Aufgaben benötigten Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte sind vielfältig

2 Im Text sind mit dem Begriff „Eltern“ die verschiedenen Ausprägungen von Elternschaft gemeint wie Mütter, Väter, Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Eltern, verheiratete und nicht verheiratete Eltern, Eltern von Adoptiv- oder Pflegekindern und andere Sorgeberechtigte.

3 Ausgangspunkt der vorliegenden Expertise ist die aktuelle fachwissenschaftliche Diskussion. Es erfolgt keine vergleichende Darstellung über die Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Es gibt gleichwohl unterschiedliche Traditionslinien, die zum Teil auch heute noch wirken.

und komplex und können im Rahmen der Ausbildung nicht umfassend vermittelt werden. Die Weiterbildung kann jedoch an Kompetenzen, die durch Ausbildung und Praxis aufgebaut wurden, anknüpfen und sie erweitern.

Die Bedeutung des Themas in der frühpädagogischen Weiterbildung wird durch das Ergebnis einer aktuellen WiFF-Befragung von Weiterbildungsanbietern gestützt: Die Zusammenarbeit mit Eltern ist nach dem Thema „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ das am häufigsten angebotene und nachgefragte Thema (Behr/Walter 2010, S. 17 und S. 23).

Zum Stand der Forschung

In der Literatur wird immer wieder auf die mangelnde Vorbereitung der Erzieherinnen⁴ in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern hingewiesen (Thiersch 2006, S. 103; Liegle 2004, S. 7; Wolf 2003; Sturzbecher/Bredow 1998, S. 230; Textor 1998, S. 192). Diese Einschätzung ist vor dem Hintergrund zu beurteilen, dass sich die traditionelle Frühpädagogik prinzipiell auf die Arbeit mit Kindern ausrichtet und die Arbeit mit Eltern bislang keine dominante Rolle gespielt hat.

Auch die beschleunigten gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Lebenslagen von Familien haben dazu beigetragen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern zunehmend in der Ausbildung der Fachkräfte Berücksichtigung findet. Die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtung wird erst langsam in wissenschaftlichen Beiträgen aufgegriffen (Cloos/Karner 2010). Mit der Diskussion um Familienzentren (Hebenstreit-Müller/Lepenes 2007) und Elternbildungsprogramme (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008) haben die Veränderungen in der Familie zunehmend Eingang in Texten zur Zusammenarbeit mit Familien gefunden.

4 Im Text wird vorrangig die weibliche Form verwendet, da die Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte im Feld weiblich sind. Männliche frühpädagogische Fachkräfte sind dennoch angesprochen.



Die Literaturlage ist gekennzeichnet durch eine große Zahl an Fachartikeln zum Thema, die einzelne Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern (z.B. mit Migrantenelementen, einzelne Formen der Zusammenarbeit, Haltung) zwar herausgreifen, die Thematik aber häufig nicht in den gesellschaftlichen Kontext einbetten. Daneben existieren einige wenige Standardwerke, die eigene Schwerpunkte in der Betrachtung der Zusammenarbeit mit Eltern setzen (z.B. Elternarbeit, Elternpädagogik, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft) (Roth 2010; Textor 2009, 2006, 2000; Bauer/Brunner 2006; Bernitzke/Schlegel 2004).

Viele Informationen, die als Hintergrundwissen für die Einschätzung hilfreich sind, werden nicht in den Standardwerken zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ erwähnt, oder sind aktueller, so

- die Studie „Eltern unter Druck“ der *Konrad-Adenauer-Stiftung* zu Belastungen von Eltern (Henry-Huthmacher 2008),
- die „Trierer Kindergartenstudie“, zu Erwartungen von Eltern an die Kindertageseinrichtung (Honig u.a. 2004),
- der „Bildungsbericht 2008“, insbesondere zum Wandel der Familienformen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Einige wenige Projekte zur Zusammenarbeit mit Eltern geben Einblick in aktuelle Entwicklungen,

gleichzeitig werden viele Elternbildungsprogramme aus anderen Ländern übernommen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008, S. 5). Aktuelle empirische Studien, die sich ausschließlich der Zusammenarbeit mit Eltern widmen, gibt es nur vereinzelt, beispielsweise die Studien von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006), Herrmann (2006) und Pfaller-Rott (2010). Empirische Befunde zu Effekten der Zusammenarbeit mit Eltern liegen im deutschsprachigen Raum bislang kaum vor (Tietze/Roßbach 1996, S. 244; Sturzbecher/Bredow 1998, S. 197). Die dürftige Literaturlage findet ihre Entsprechung in der Verwendung unterschiedlicher Begriffe für die Zusammenarbeit mit Eltern.



Dennoch besteht heute weithin Konsens darüber, dass die Zusammenarbeit mit Eltern für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern eine große Rolle spielt. Allgemein wird davon ausgegangen, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus erreicht werden sollte. Auch die Bildungspläne der Bundesländer bewerten eine partnerschaftliche Zusammenarbeit als außerordentlich wichtig.

Ziel dieser Expertise ist es, einen Überblick über den Kenntnisstand zu fachwissenschaftlichen Grundlagen sowie über die Fachdiskurse zu geben, um hieraus erforderliche Kompetenzen abzuleiten, die die Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern benötigen.

1 Gründe für die Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern hat aufgrund der gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die folgenden angeführten Gründe für die Zusammenarbeit mit Eltern machen deutlich, warum eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern erforderlich ist.

1.1 Die Bedeutung von Bildung

Bildung hat in den vergangenen Jahren in der Öffentlichkeit an Bedeutung gewonnen. Insbesondere die frühkindliche Bildung ist dabei in den Fokus gerückt. In der Vergangenheit wurden die ersten Lebensjahre nicht als relevante Bildungszeit angesehen, daher stand in Kindertageseinrichtungen die Erziehung und Betreuung der Kinder im Mittelpunkt, obwohl im Auftrag von Kindertageseinrichtungen die „Erziehung, Bildung und Betreuung“ verankert ist (SGB XIII § 22 [2], 2 in Wiesner 2006, S. 323).

Der Bildungsauftrag wurde bereits 1972 im „Strukturplan des Deutschen Bildungswesens“ hervorgehoben, erfuhr aber erst durch den PISA-Schock neue Aufmerksamkeit. Heute werden *Kindertageseinrichtungen* von einer breiten Öffentlichkeit als *Bildungseinrichtungen* wahrgenommen.

In Deutschland gibt es eine lange und intensive Diskussion um den Bildungsbegriff, die an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden kann. Grundsätzlich ist der Begriff „frühkindliche Bildung“ in Deutschland nicht einheitlich definiert (Schäfer 2006, S. 33; Laewen 2002, S. 16), dennoch hat sich ein Minimalkonsens herausgebildet, der die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt in den Mittelpunkt stellt. Auch der Aspekt der Selbstständigkeit, „also des Sich-Bildens der Persönlichkeit“ ist Bestandteil dieses Bildungsbegriffs (Laewen 2002, S. 17; von Hentig 1996, S. 41).

Bildung wird durch Selbsttätigkeit generiert, durch eigenständige Handlungen und Fragen nach

den Funktionsweisen der Dinge. Erwachsene haben die Aufgabe, den Bildungsprozess zu strukturieren und zu begleiten. Bildung unterscheidet sich somit deutlich von Erziehung, die in der Regel als „ethisch vertretbare Form eines absichtsvollen Einwirkens auf andere verstanden wird“ (Schäfer 2006, S. 43).

Die *Bildung in Kindertageseinrichtungen* umfasst dabei nicht nur die kognitive Entwicklung, sondern beinhaltet gerade auch die „soziale, emotionale und körperliche Entwicklung des Kindes“ (KJHG §22, 2-3 in Wiesner 2006, S. 323). Dabei sind beispielsweise die emotionale Entwicklung, das Sozialverhalten in der Gruppe sowie kreative und musische Förderung mit eingeschlossen. Im Gesetz werden jedoch die Begriffe „Erziehung, Bildung und Betreuung“ nicht klar voneinander unterschieden. Dies hat in der Vergangenheit im Praxisfeld zu einer Nivellierung geführt, denn letztlich konnten jegliche Aktivitäten als „Bildung“ definiert werden. Erst die Bildungsdiskurse der letzten Jahre und die Einführung der Bildungspläne haben zu einer fachlichen Präzisierung geführt.

Bildung hat vor dem Hintergrund einer Gesellschaft im Wandel einen besonderen Stellenwert. Vor allem der Bildung im frühen Kindesalter wird „ein langfristiger Nutzen für den Lernerfolg und die Sozialisierung während der weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn“ attestiert (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2006, S. 481). In den Diskursen der letzten Jahre gewann die Frage an Bedeutung, welchen Anteil institutionelle Einrichtungen im Verhältnis zur familialen Erziehung am Bildungsprozess der Kinder haben sollen. Tatsächlich sind die Familien wichtige Bildungsorte für Kinder, daher sind Eltern als Partner in Bildungsfragen anzuerkennen (Thiersch 2006, S. 82 ff.; Lepenies 2005, S. 12 f.).

Gestützt wird diese These von nationalen und internationalen Studien, die einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg untersuchen. Die Forschungsbefunde zeigen, dass der Familienerziehung „ein stärkeres Gewicht und eine nachhaltigere Wirkung zukommt als der institutionellen Erziehung“ (Liegle 2004, S. 3; Kratzmann/Schneider 2008; Tietze u.a. 2005; Tietze 1998). Der Effekt kann sich in beide Richtungen auswirken.



Da die Familie als Bildungsort auch mit Risiken behaftet sein kann, insbesondere wenn mehrfache Belastungen wie eine geringe soziale Stellung, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern und eine Zuwanderungsgeschichte zusammenkommen, wirkt sie sich auch negativ auf den Bildungserfolg der Kinder aus (Liegle 2004, S. 4 f.). Darüber hinaus gibt es Familien, die nicht in der Lage sind, ihre Kinder in angemessener Weise zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die PISA-Studie hat ebenfalls bestätigt, dass der Einfluss der Familie mit Blick auf den Bildungserfolg der Kinder den Einfluss des Bildungssystems dominiert (Smolka/Rupp 2007, S. 219). Dennoch kann eine qualitativ hochwertige institutionelle Betreuung ausgleichend wirken und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Tatsächlich zeigen internationale Studien, dass gezielte Programme und Projekte, die sich an Kinder und Eltern richten, Erfolge erzielen können.

Das nordamerikanische *Head Start Program* ist ein Programm zur kompensatorischen Erziehung und Bildung; es verfolgt das Ziel, die Bildungschancen und die Resilienz der beteiligten Kinder zu verbessern. Erkenntnisse aus dem Programm deuten darauf hin, dass Kinder aus armen und bildungsschwachen Familien am meisten von institutioneller Betreuung profitieren. Allerdings blieb die Wirkung nur erhalten, wenn sich die Familienerziehung durch das Programm positiv verändert hatte (US Department of Health and Human Services 2010; Liegler 2004, S. 3).

Demnach haben elternbildende Angebote in Kindertageseinrichtungen ihre Berechtigung und können zu einer nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen von benachteiligten Kindern beitragen. Kindertageseinrichtungen können Eltern zeitnah und mit vielfältigen Angeboten erreichen. Sie sind auch der Ort, der sich für die Elternbildung besonders eignet, da dort die Familien niederschwellig angesprochen werden können und Fragen der kindlichen Erziehung und Bildung im Mittelpunkt stehen (Liegle 2004, S. 7).

Grundsätzlich ist Eltern die Bedeutung von Bildung für den weiteren Lebensweg ihrer Kinder bewusst, daher haben sie hohe Erwartungen an die Kindertagesstätte als erster Stufe des Bildungssystems. Die Studie „Eltern unter Druck“ spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bildungsdruck“, der auf den Eltern lastet (Henry-Huthmacher 2008, S. 7 ff.). Insbesondere Eltern der bürgerlichen Mitte messen dem Bildungserfolg ihrer Kinder eine sehr hohe Bedeutung zu und unternehmen große Anstrengungen, um sie zu fördern (Merkle/Wippermann 2008, S. 34).

Auch die „Trierer Kindergartenstudie“ konnte zeigen, dass Eltern abhängig von der eigenen Bildung unterschiedliche Erwartungen an die Bildung in der Kindertageseinrichtung haben (Schreiber 2004, S. 43). Eltern mit geringer Bildung und Eltern mit Migrationshintergrund ist das Thema Bildung in den Einrichtungen wichtiger als dem Durchschnitt der Eltern. Insbesondere die Vorbereitung auf die Schule spielt für sie eine größere Rolle (Joos/Betz 2004, S. 84).

Schon der *Sechste Familienbericht* hat vor circa zehn Jahren festgestellt, dass die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung bei Migrantenfamilien vor allem mit der Sprachförderung, aber auch mit der Verbesserung der Bildungschancen in Zusammenhang steht (BMFSFJ 2000). Diese Befunde legen nahe, dass sich Eltern von Kindertageseinrichtungen die Vermittlung jener Kompetenzen erhoffen, von denen sie annehmen, dass sie selbst diese nicht oder nur schwer vermitteln können.

Es zeigt sich aber auch, dass Eltern ganz unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die Bildung in Kindertageseinrichtungen haben. Die Hetero-

genität von Eltern und die damit einhergehenden unterschiedlichen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen konnten in der *Sinus-Studie*, aber auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden (Pfaller-Rott 2010, S. 276 ff.; Henry-Huthmacher 2008).

In der pädagogischen Diskussion werden zusätzlich weitere, bislang nicht empirisch abgesicherte Argumente angeführt, um die Vorteile des Besuchs einer Kindertageseinrichtung im Hinblick auf eine Ergänzung und Kompensation der Familienerziehung zu untermauern. Hierbei werden insbesondere die vom Kind erlebten Unterschiede zwischen der Institution und der Familie aufgeführt: Zunächst ist die unterschiedliche Form der Beziehung zwischen den Individuen zu konstatieren. Zwischen Eltern und Kindern gibt es langfristige, emotionale Bindungen, fröhpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind dagegen zunächst „fremde“ Personen, deren Beziehung zu den Kindern „professioneller“ Natur ist und nur für einen klar umrissenen Zeitraum besteht. Daneben spielt das Agieren in der Gruppe in der Kindertageseinrichtung eine wichtige Rolle, während sich die familiäre Erziehung auf das einzelne Kind konzentriert. Aber auch die Raumsituation in Kindertageseinrichtungen und die zielgerichtete Beschäftigung und Erziehung unterscheiden sich von der räumlichen Situation und der Erziehung zu Hause (Liegle 2010; Roth 2010, S. 203).



Aus diesen Gründen ist die Kindertageseinrichtung für alle Kinder eine Ergänzung zu ihrer Sozialisation zu Hause. Sie lernen, sich in eine Gruppe einzufügen und die festen Strukturen einer Einrichtung zu kennen. Somit können Kinder im Hinblick auf den bevorstehenden Eintritt in die Schule davon profitieren – ein Effekt, der sich für sozial benachteiligte Kinder erhöht (vgl. die Ergebnisse aus dem *Head Start Programm* bei Kratzmann/Schneider 2008; siehe auch Betz 2010, S. 123 und Roßbach u.a. 2008, S. 58).

1.2 Veränderte Lebenslagen von Familien

Familien brauchen Unterstützung

Neben der Bildung des Kindes haben Kindertageseinrichtungen auch den Auftrag, die Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen sowie ihre Erziehungskompetenz zu fördern. Dieser Auftrag stellt eine erhebliche Veränderung der Sichtweise auf die Kindertageseinrichtung dar, die ursprünglich „nur“ ergänzend tätig sein sollte.

Da sich die Lebenslagen von Familien in den letzten Jahren sehr verändert haben, besteht für die Familien zunehmend Unterstützungsbedarf. Die Veränderungen betreffen die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit, die einen erhöhten Betreuungsbedarf zur Folge hat. Weiterhin beeinträchtigt die von vielen Arbeitnehmern geforderte Mobilität die Möglichkeit, Familien und Beruf zu vereinbaren, da durch Umzüge immer wieder das soziale Netz verloren geht und jeweils von Neuem aufgebaut werden muss. Es gibt mehr Familien mit Migrationshintergrund, die besondere, aber auch unterschiedliche Unterstützungsbedarfe aufweisen. Die Zunahme von Trennungen und neuen Familienformen führen ebenfalls zu veränderten Bedarfen, ebenso eine veränderte Gesellschaft, in der Familien und Kinder eine immer geringere Rolle spielen.

Hilfestellung durch die Kindertageseinrichtung

Neben diesen allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen gibt es darüber hinaus Situationen,



in denen die Kindertageseinrichtung eine stabilisierende Rolle übernehmen kann, insbesondere für Kinder aus Familien, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden, wie psychische Probleme oder Suchterkrankung der Eltern, materielle Schwierigkeiten, Arbeitslosigkeit, Tod eines nahen Angehörigen. Die Einrichtung kann diesen Kindern in solchen Situationen Kontinuität und Verlässlichkeit bieten, die ihnen hilft, die Situation zu Hause besser zu bewältigen.

Gestaltung einer anregenden Lernumgebung

Besonders bedeutsam ist das Fehlen einer anregenden häuslichen Lernumgebung für die Entwicklung von Kindern. Die britische Studie „Effective Provision of Pre-School“ (EPPE) belegte, die langfristige „Bedeutung des häuslichen Lernens und die Rolle der Eltern, den Kindern eine vielfältige und anregende Lernumgebung zur Verfügung zu stellen“ (Sammons 2010, S. 33). Kindertageseinrichtungen können Eltern helfen zu verstehen, was eine anregende Lernumgebung ist und wie wichtig sie für die Entwicklung ihrer Kinder sind.

Zeit für Kinder – in der Kita und zu Hause

Martin R. Textor führt weitere Argumente für eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus an. Ausgehend von Betrachtungen zur Wach- und Schlafzeit von Kindern in den ersten fünf Lebensjahren sowie deren Zeit in Familie und Einrichtung wird deutlich, dass die in der Familie verbrachte Zeit im Vergleich zu der Zeit, die das Kind in einer Kindertagesbetreuung verbringt, immer weiter abnimmt. Durch diese Entwicklung wird der Einfluss der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder steigen. Insofern ist auch eine enge Kooperation mit Blick auf die zeitlich geteilte Verantwortung für das Kind wichtig.

Hinzu kommt, dass viele Eltern vor der Geburt ihrer eigenen Kinder kaum Kontakt zu Kindern haben und aufgrund der Betreuung in Krippen nur wenig Zeit haben, eine sichere Erziehungskompetenz zu entwickeln (Textor 2010, S. 2 f.). Eine enge Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften könnte in diesen Fällen dazu beitragen, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu bestärken und die Kinder angemessen zu fördern.

1.3 Ausbau von Kindertageseinrichtungen

Überwiegend sind die Fachkräfte in den Einrichtungen kaum auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren vorbereitet, da diese Altersgruppe nur einen kleinen Teil der zu betreuenden Kinder ausgemacht hatte. Im Zuge des Ausbaus wird sich das verändern, womit die Zusammenarbeit mit deren Eltern einen

höheren Stellenwert bekommt. Eltern von Kindern in diesem Alter haben ein großes Bedürfnis nach Austausch über das Kind. Gleichzeitig kann sich das Kind selbst nur eingeschränkt mitteilen, wodurch eine gute Kommunikation mit den Eltern besonders wichtig wird, um allen Beteiligten ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln (Hédervári-Heller 2009, S. 43 f.; Wüstenberg/Schneider 2008, S. 167).

In diesem Zusammenhang sind der Übergang von der Familie in die Einrichtung und die Eingewöhnungsphase zentrale Situationen für die weitere Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern.

1.4 Stärkung der Erziehungskompetenz

Zunehmendes Interesse am Thema „Erziehung“

Nicht nur Eltern von Kindern in den ersten drei Lebensjahren fragen verstärkt nach einer intensiven Zusammenarbeit mit den frühpädagogischen Fachkräften. Insgesamt hat das Interesse an Erziehungsthemen zugenommen, was seinen Grund auch in einer Verunsicherung der Eltern in ihrem Erziehungsverhalten hat und sich in der Konsultation von Experten oder von Fachliteratur niederschlägt (Henry-Huthmacher 2008, S. 14; Weiß 2007, S. 79; Rauschenbach 2006, S. 142 ff.).





Die Studie „Eltern unter Druck“ spricht von „Erziehungsdruck“ und konstatiert, dass „viele Eltern verunsichert sind, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich“ (Henry-Huthmacher 2008, S. 14). Erzieherinnen und Erzieher sind neben den Ehepartnern die wichtigsten Ansprechpartner in Sachen Erziehung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006). Die Kindertageseinrichtung gilt somit als Ort, an dem über die Betreuung der Kinder hinaus fachlicher Rat eingeholt werden kann und der die Möglichkeit bietet, sich mit anderen Eltern auszutauschen. Sie eignet sich hierfür im Besonderen, weil dort viele Familien mit unterschiedlichen Hintergründen aufeinandertreffen (Weiß 2007, S. 83).

Kita und Familienzentrum als Anlaufstellen

Auch die Kindertageseinrichtungen selbst haben vielerorts erkannt, dass sie eine Anlaufstelle für die Eltern geworden sind und entwickelten aus dieser Erkenntnis heraus Konzepte, die diesem Bedürfnis gerecht werden (Diller/Schelle 2009, S. 12). Das Ergebnis sind Familienzentren, die auf eine veränderte Elternschaft sowie auf das zunehmende Bedürfnis nach Austausch und Rat gezielt eingehen können.

In Familienzentren, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben, werden neben der Kindertagesbetreuung Angebote zur Familienberatung und Familienbildung bereitgestellt. Abhängig von den Bedürfnissen der Eltern des

Einzugsgebietes können die Angebote im Zentrum unterschiedlich gestaltet und von verschiedenen Trägern bereitgestellt werden. Ziel ist es, die Familien zu unterstützen und die Inanspruchnahme von Angeboten zu erleichtern (Diller/Schelle 2009, S. 13).

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein zentrales Anliegen von Familienzentren, daher richten sich die Angebote an die ganze Familie. Familienzentren sind damit auch Orte der Prävention, an dem die Ressourcen von Familien wahrgenommen und gezielt gestärkt werden können.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Gründen an Bedeutung gewonnen hat. Um die Zusammenarbeit an Eltern orientiert zu gestalten und den zahlreichen Anforderungen, die an sie geknüpft sind, gerecht zu werden, müssen sich die Fachkräfte in einem ersten Schritt über die Bedeutung der Zusammenarbeit bewusst werden.

MERKPOSTEN 1

Es ist anzunehmen, dass die Fachkräfte noch nicht ausreichend auf die Herausforderungen, die sich aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen an die Zusammenarbeit mit Eltern stellen, vorbereitet sind. Daher sollen aus der Darstellung des fachwissenschaftlichen Hintergrunds Kompetenzen abgeleitet werden, die für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern notwendig sind und im Rahmen von Weiterbildung vermittelt werden können.

2 Rechtliche Grundlagen

Die Rechtlichen Grundlagen für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen sind in verschiedenen Gesetzen verankert, so im *Grundgesetz* (GG), im *Sozialgesetzbuch* (SGB) bzw. im *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) und im *Tagesbetreuungsausbaugesetz* (TAG) sowie in den einschlägigen Landesgesetzen.

2.1 Vorgaben des Grundgesetzes

Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen ist das *Grundgesetz* (GG): In Artikel 6 (Absatz 2) heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“⁵

Die Eltern sind somit grundsätzlich für die Erziehung und Pflege ihrer Kinder zuständig, sie delegieren diese Aufgabe nur zeitweise an die Kindertageseinrichtung. Die Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung erfolgt freiwillig durch die Eltern, die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für die Erziehung der Kinder verbleibt letztlich bei den Eltern (Reichert-Garschhammer 2009, S. 19).

2.2 Regelungen des Sozialgesetzbuches

Das Sozialgesetzbuch (SGB VIII – oder auch: Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG) greift in § 1 die Leitlinie des Grundgesetzes auf und formuliert in den § 1 bis § 10 Grundnormen für die Kinder- und Jugendhilfe. Die in § 1 Abs. 3 SGB VIII formulierten Leitlinien gelten auch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung:

„(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“⁶

Die §§ 22 und 22 a behandeln die Ausgestaltung der *Zusammenarbeit mit Eltern*. In § 22 Abs. 2 und 3 wird der Auftrag der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Förderung des Kindes konkretisiert und die Unterstützung der Eltern spezifiziert.⁷

§ 22 (2) SGB VIII:

„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“

„(3) Der Förderungsauftrag 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.“⁸

5 www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html

6 www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html

7 www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html

8 www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html

Diese Regelungen verdeutlichen, dass der Auftrag von Kindertageseinrichtungen zwei Ebenen umfasst: die Ebene des Kindes und die der Familie. Zum einen soll das Kind individuell vor dem Hintergrund seines familiären und persönlichen Hintergrunds gefördert werden. Zum anderen soll die Familie in der Erziehung und Bildung, aber auch in der Betreuung der Kinder unterstützt werden.

In Absatz 3 wird betont, dass die ganzheitliche Förderung des Kindes angestrebt wird, die nicht unabhängig von den spezifischen Voraussetzungen des Kindes und seiner Familie erfolgen darf.

2.3 Maßgaben des Tagesbetreuungsausbaugesetzes

Der § 22 a SGB VIII wurde ergänzend im Rahmen der Entwicklung des *Tagesbetreuungsausbaugesetzes* (TAG) eingefügt und verdeutlicht, dass die Förderung der Kinder auch über eine Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen erreicht wird (Struck 2006, S. 331). Es werden die Ziele der Zusammenarbeit formuliert und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit betont.

§ 22 a Abs. 2 SGB VIII:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -Beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.“

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.⁹

In § 22 a Abs. 3 SGB VIII wird nochmals konkretisiert, was mit den wesentlichen Angelegenheiten gemeint ist:

„(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Werden Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen, so hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen.“

Die Formulierung „Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten“ beinhaltet dabei die Aspekte Ausgestaltung der Öffnungszeiten, Festsetzung der Elterbeiträge und Personalentscheidungen (Struck 2006, S. 334 f.).

Aufgegriffen und weiter konkretisiert werden die Bundesgesetze in *länderspezifischen Ausführungsgesetzen*. Die Bundesgesetze machen deutlich, dass es im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen einen großen Spielraum für die Zusammenarbeit mit Eltern gibt, der länderspezifisch unterschiedlich gefüllt werden kann.

2.4 Der Stellenwert des Jugendamtes

Rechtlich relevant für die Zusammenarbeit mit Eltern ist auch das sogenannte „Sozialrechtliche Betreuungsverhältnis“. Dieses umfasst die Eltern, das Jugendamt und die Träger der Einrichtung. Vonseiten der Eltern besteht ein Anspruch gegenüber dem Jugendamt auf Leistung, d.h. auf Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder. Das Jugendamt delegiert die Ausführung dieser Leistung an den Träger, der die Leistung erbringt. Bei Konflikten ist daher stets zu prüfen, wer der richtige Ansprechpartner ist.

Der Betreuungsvertrag zwischen Träger und Eltern bildet die rechtliche Grundlage für die Übertragung der Verantwortung für das Kind. Verbindliche Vorgaben, welche Punkte der Betreuungsvertrag enthalten sollte, gibt es nicht. Die Eltern haben aber die Möglichkeit, einen Träger gemäß seiner Konzeption und entsprechend ihrer Werte und

⁹ www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22a.html

Einstellungen auszuwählen (z.B. konfessioneller Träger, spezifische Richtungen wie Waldorfpädagogik, Montessori). Allerdings kann die Wahlfreiheit der Eltern aufgrund eines Mangels an Betreuungsplätzen eingeschränkt werden, der sich spätestens mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz auch für Kinder unter drei Jahren ab dem Jahr 2013 verschärfen wird.

Die beschriebenen Regelungen bilden den Rahmen für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und sollten von den frühpädagogischen Fachkräften beachtet werden. Die Frühpädagogische Fachkraft sollte diese Regelungen kennen, um einschätzen zu können, wo die Ziele und Grenzen einer Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen liegen. **MERKPOSTEN 2**

2.5 Die Bildungspläne der Länder

In den Bildungsplänen der Länder wird ebenfalls auf die Zusammenarbeit mit Eltern Bezug genommen, allerdings haben die Empfehlungen keinen rechtlich bindenden Charakter. Dennoch bilden sie in vielen Bundesländern die Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und für die Zusammenarbeit mit Eltern (Diskowski 2005).¹⁰

2.6 Die Bedeutung des Datenschutzes

Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind auch die Regeln des Datenschutzes relevant. So werden beispielsweise im Rahmen der Dokumentation von Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder Daten erhoben, die als Grundlage für Gespräche mit Eltern genutzt werden können. Die Erhebung dieser Daten ist grundsätzlich zulässig, da sie zur rechtmäßigen Aufgabenerfüllung der pädagogischen Fachkraft erforderlich ist. Die Weitergabe von Daten an die Schule oder andere kooperierende Einrichtungen ist jedoch ohne Einverständnis der Eltern nicht zulässig (Roth 2010, S. 54). Eine ausführliche Behandlung des Themas Sozialdatenschutz ist im Rahmen der Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement für Kindertageseinrichtungen erfolgt und kann dort vertieft werden (Reichert-Garschhammer 2001).

¹⁰ www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027

3 Stand der Forschung und Fachdiskussion

3.1 Grundlagen der Zusammenarbeit

Entsprechend den rechtlichen Grundlagen hat die Kindertageseinrichtung vorrangig die Aufgabe, die Eltern mit Blick auf Erziehung, Bildung und Betreuung zum Wohle des Kindes zu unterstützen und zu ergänzen. Die frühpädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung müssen sich zunächst darüber vergewissern, wie sie die Eltern unterstützen können.

Die Heterogenität der Eltern

Es gibt nicht „die Eltern“, sondern Mütter und Väter, die unterschiedliche Bedarfe und Wünsche haben. Eltern unterscheiden sich in ihren Lebenslagen und Lebensformen, in ihrem kulturellen und ethnischen Hintergrund sowie in den finanziellen Ressourcen und anderen Merkmalen (Merkle/Wippermann 2008; Thiersch 2006, S. 100 ff.).

Bereits Mütter und Väter unterscheiden sich in ihrer Art und Weise voneinander, wie sie Verantwortung für das Kind übernehmen sowie als Adressaten und Akteure der Zusammenarbeit wahrgenommen werden und agieren. Mütter sind häufig die ersten Ansprechpartner für die Kindertageseinrichtungen, doch auch Väter sind für die Kinder wichtige Bezugspersonen, die es



in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen gilt (Brock 2011).

Die Heterogenität von Eltern beinhaltet jedoch neben dem Geschlechtsaspekt viele weitere Dimensionen. Insbesondere die Lebensformen von Familien haben sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. So zeigt der *Zweite Bildungsbericht* auf, dass verheiratete Paare mit Kindern bei den Lebensformen mit Kindern zwar nach wie vor die Mehrheit stellen, die Gruppe der Alleinerziehenden und nichtverheiratete Paare mit Kindern jedoch in den letzten Jahren zugenommen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 25). Ebenso hat fast jedes zweite neugeborene Kind mindestens einen Elternteil mit Migrationshintergrund, was eine breitere kulturelle und sprachliche Vielfalt der Elternschaft zur Folge hat (Rupp/Smolka 2006, S.199).

Die Lebensform hat Auswirkungen auf die finanzielle Ausstattung der Familie. Vor allem Alleinerziehende sind hiervon betroffen. 11 Prozent der Kinder von Alleinerziehenden waren in Deutschland 2006 von Risikolagen betroffen, d.h. es handelt sich um Kinder, die „bei Eltern, die nicht erwerbstätig sind, die selbst keine oder nur einen geringen Schulabschluss erworben haben und in Armut leben“, aufwachsen. Diese Risikolagen wirken sich nachteilig auf die Bildungschancen der Kinder aus. Der *Bildungsbericht* 2008 konstatiert, dass 30 Prozent aller Kinder in Deutschland von mindestens einer dieser drei Risikolagen betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 26 f.).

Diese Befunde machen deutlich, dass sich Eltern in Bezug auf ihre Lebenslagen voneinander unterscheiden, darüber hinaus in ihren Einstellungen, Erfahrungen, Sichtweisen und durch ihre Herkunft. Daraus resultieren unterschiedliche Bedarfe und Wünsche an die Zusammenarbeit. **MERKPOSTEN 3**

Modi der Zusammenarbeit

Renate Thiersch hat den Versuch unternommen, Eltern nach ihren Erwartungen zu unterscheiden und sie auf dieser Grundlage in Gruppen zu „kategorisieren“. Als Resultat unterscheidet sie zwischen verschiedenen „Modi der Zusammenarbeit“ (Thiersch 2006, S. 96):

Aufseiten der Eltern werden vier verschiedene Modi konkretisiert. Der *Modus der Identifikation* steht für Eltern, die genau über die Ereignisse und Abläufe in der Kindertageseinrichtung informiert sein möchten, der *Modus der Delegation*, für Eltern, die sich vor allem knappe, praktische Hinweise wünschen und die Erziehung und Bildung für die Zeit des Besuchs der Kindertageseinrichtung an diese delegieren. Der *Modus der Beratungsbedürftigkeit* verweist auf Eltern, die sich von den Fachkräften Beratung in Erziehung und Lebensführung erhoffen und im *Modus der Unterstützung* erwarten die Eltern praktische Unterstützung von den Fachkräften für ihre Lebensführung. Thiersch weist jedoch darauf hin, dass diese Modi der Zusammenarbeit nur analytisch zu trennen sind und in der Realität in Mischformen und unterschiedlich stark ausgeprägt vorkommen können.

Das Prinzip der Modi der Zusammenarbeit lässt sich auch auf die Fachkräfte übertragen. Fachkräfte im *Abgrenzungsmodus* möchten ihre Professionalität gegenüber den Eltern demonstrieren. Der *Modus der persönlichen Zuwendung* besteht, wenn die Fachkraft eine persönliche Beziehung zu den Eltern und dem Kind anstrebt. Der *Modus der Belehrung* beinhaltet die Annahme, dass Eltern nicht ausreichend kompetent in Erziehungsfragen sind und der *Modus der Ressourcenorientierung* wiederum schätzt besonders die Kompetenzen der Eltern.

Die Auflistung macht deutlich, dass sich die verschiedenen Modi unterschiedlich gut ergänzen. Einige der Modi der Eltern harmonisieren sehr gut mit anderen Modi der Fachkräfte und umgekehrt. Dort, wo die Modi und damit die Vorstellungen und Erwartungen nicht kompatibel sind, werden zwangsläufig Konflikte und Frustration auftreten (Thiersch 2006, S. 96 f.).

Durch die Verwendung der „Modi“ wird besonders deutlich, wie die Eltern und Fachkräfte die Ausgestaltung der Zusammenarbeit in Wechselwirkung beeinflussen. Die Fachkräfte haben jedoch die Aufgabe, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten und eine professionelle Haltung einzunehmen (Diller 2010, S. 147; Thiersch 2006, S. 97). Die Kindertageseinrichtung ist ihre Arbeitsstätte und ihnen obliegt der Arbeitsauftrag, die Zusam-

menarbeit mit Eltern durchzuführen und inhaltlich zu gestalten (Roth 2010, S. 22 f.).

Um Eltern mit Angeboten zur Zusammenarbeit ansprechen zu können, müssen die Angebote an den Bedarfen und Erwartungen von Eltern ausgerichtet sein und hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit kritisch hinterfragt werden. Mit Hilfe der Bedarfsanalyse können die Bedürfnisse der Eltern erfasst und die Zusammenarbeit mit Eltern darauf abgestimmt werden.



Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit

Eltern, die davon ausgehen, dass ihr Kind in der Kindertageseinrichtung vor allem betreut wird, sind möglicherweise überrascht, dass dort auch Fragen der Bildung und Erziehung eine Rolle spielen und die Fachkräfte mit ihnen hierüber in Austausch treten wollen. Andere Eltern suchen dagegen den intensiven Kontakt mit der Fachkraft, um möglichst viel Anteil am Leben ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung zu nehmen, und haben daher einen hohen Bedarf an Austausch. Unterschiedliche Erwartungen können jedoch leicht zu Konflikten führen, wenn die divergierenden Erwartungen nicht transparent gemacht werden (Rohnke 2008; Thiersch 2006, S. 96; Bernitzke/Schlegel 2004, S. 241).

Die Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Kindertageseinrichtung umfassen (nach Bernitzke/Schlegel 2004, S. 23) folgende mögliche Wünsche:

- umfassende Information über die Einrichtung
- fortlaufende Information über die Entwicklung des Kindes
- fundierte Informationen zu Erziehungsfragen
- Berücksichtigung der Elterninteressen im Erziehungsalltag
- Hilfen bei Entscheidungen und in Konfliktsituationen.

Entsprechend den Erwartungen kann die Bandbreite der Zusammenarbeit zwischen *keinem Interesse* und *starkem Interesse* schwanken, abhängig von den jeweiligen Eltern und deren Themen. Der Umgang mit dieser Bandbreite ist für die Fachkräfte nicht einfach und die Hintergründe können individuell ganz unterschiedlich sein.

MERKPOSTEN 4

Werden die Erwartungen von Eltern enttäuscht, besteht die Gefahr, dass sie das Vertrauen in die Einrichtung verlieren, zumal Eltern grundsätzlich Kindertageseinrichtungen mit einem großen Vertrauensvorschuss begegnen. Sie entscheiden sich für eine Einrichtung, ohne die dort tätigen Personen im Einzelnen zu kennen, und vertrauen ihnen ihr Kind an. Eltern wollen ihre Kindertageseinrichtung positiv sehen und sind daher auch mit wenig Zusammenarbeit zufrieden. Wenn das Vertrauen jedoch verloren gegangen ist, dann wird dadurch die Zusammenarbeit erheblich erschwert (Thiersch 2006, S. 88 f.).

Die Erwartungen der Fachkräfte

Auch vonseiten der Fachkräfte bestehen Erwartungen an die Eltern. Sie haben jedoch die Aufgabe, sich auf die Erwartungen der Eltern und deren Lebenssituationen einzustellen und sich selbst mit ihrer Person und Biografie zurückzunehmen (Roth 2010, S. 64).

Dies erfordert, dass Einstellungen und Erfahrungen reflektiert werden müssen, um auch die Sichtweisen Anderer nachvollziehen zu können. Diese Vorgehensweise ist Bestandteil einer professionellen Haltung. Den Rahmen für die Orientierung an den Erwartungen und Bedarfen der Eltern setzt die Konzeption, die eine Grundausrichtung der Einrichtung benennt und Vorausset-

zung sowie gegebenenfalls auch die Grenzen der Zusammenarbeit aufzeigt.

Die Einrichtungskonzeption selbst ist kein statisches Dokument, sondern muss regelmäßig auf die Angemessenheit im Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen überprüft werden. Somit ergibt sich ein Kreislauf: Die Konzeption gibt den Rahmen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vor; aus der gelebten „partnerschaftlichen“ Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften ergeben sich Veränderungen dieser Konzeption (Roth 2010, S. 65 ff.).

Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte

Die frühpädagogische Fachkraft hat als professionelle Gestalterin der Zusammenarbeit die Aufgabe, auf die Eltern mit einer bestimmten inneren Haltung zuzugehen (Tietze/Roßbach 1996, S. 254).

Die frühpädagogischen Fachkräfte unterscheiden sich von den Eltern durch ihre professionelle Haltung, die durch Unvoreingenommenheit und Offenheit gekennzeichnet sein sollte. Aufgabe der Fachkraft ist es, sich eine professionelle Haltung im Umgang mit den Eltern zu erarbeiten, unterstützt durch Aus- und Fortbildung sowie durch Supervision und Reflexion (Thiersch 2006, S. 97). **MERKPOSTEN 5**

Im Rahmen des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ konnte belegt werden, dass die innere Haltung maßgeblich zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit Eltern beiträgt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006). Auch im fachwissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Konsens, dass die Haltung der Fachkräfte ein entscheidender Aspekt in der Zusammenarbeit mit Eltern ist, dennoch bleibt der Begriff selbst häufig vage. Xenia Roth konkretisiert den Begriff und unterscheidet zwischen *respektvoller* und *wertschätzender* Haltung sowie *vorurteilsbewusster*, *ressourcenorientierter* und *dialogischer* Haltung. Weiterhingehört für sie die Bereitschaft zur Selbstreflexion und das Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze zum Rüstzeug einer frühpädagogischen Fachkraft für die Zusammenarbeit mit den Eltern (Roth 2010, S. 23 ff.).

Die frühpädagogischen Fachkräfte müssen bereit sein, eine solche Haltung zu erlangen, indem sie ihr eigenes Handeln und Denken einer kritischen

Selbstreflexion unterziehen. Auch der Umgang mit Konflikten oder unterschiedlichen Erwartungen gestaltet sich auf der Basis einer wertschätzenden Haltung leichter (Schütze 2007).

Partnerschaftliche Beziehung

Zum Teil gibt es auch heute noch Fachkräfte, die die Meinung vertreten, dass sie besser als die Eltern wissen, was das Beste für das Kind ist. Diese Einstellung negiert wissenschaftliche Erkenntnisse, die zeigen, dass die wichtigsten Personen für Kinder ihre Eltern sind (Roth 2010, S. 77).

Ein wertschätzender Umgang mit den Eltern vermeidet Loyalitätskonflikte von Kindern. Eine partnerschaftliche Begegnung auf Augenhöhe eröffnet vielfältige Möglichkeiten für die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern.

MERKPOSTEN 6

Es wird davon ausgegangen, dass Eltern als Experten ihrer Kinder anerkannt und damit als gleichberechtigte Partner in der Bildung und Erziehung wahrgenommen werden sollten. Diese Sichtweise bedeutet eine gleichberechtigte Ebene, auf der „die gegenseitige Akzeptanz der jeweiligen Erziehungsrolle gegeben ist“ (Kruthaup 2007, S. 107; vgl. dazu auch Roth 2010, S. 203 ff.).

Diese Expertenschaft der Eltern lässt sich auf folgende Punkte beziehen:

- Die bisherige Erziehung der Kinder wurde durch die Eltern erfolgreich bewältigt.
- Sie sind die ersten Bezugspersonen der Kinder (Textor 1998, S. 185).
- Sie sind verantwortlich für die häusliche Erziehung und Betreuung und können über den Alltag der Kinder zu Hause Auskunft geben.

Voraussetzung für eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern sind *Transparenz* und *Teilhabe*. Demnach ist der Erziehungsprozess sowohl vonseiten der Eltern als auch vonseiten der Fachkräfte transparent zu machen. Hierzu ist insbesondere der Austausch über Erziehungsziele hilfreich. Eine andere Möglichkeit ist, gezielt mehr über den Umgang von Eltern mit ihren Kindern zu erfahren. Das setzt voraus, dass Eltern Fachkräften die Möglichkeit geben, am Familienalltag durch Berichte, Hausbesuche, Veranstaltungen teilzuhaben, und Fachkräfte wiederum den Eltern anbieten, in der Einrichtung durch Hospitation, Mitarbeit bei verschiedenen Gelegenheiten oder der selbstständigen Übernahme eines Projekts mitzuwirken.¹¹

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit kann jedoch auch an ihre *Grenzen* geraten. Einerseits sollen die Eltern als ebenbürtige Partner anerkannt werden, andererseits sollen sie in ihrer Erziehungskompetenz gefördert werden. Eine solche Gratwanderung erfordert viel Sensibilität vonseiten der Fachkräfte. In Einzelfällen ist die Umsetzung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit nicht möglich, da aufgrund von deutlichen Defiziten wie Missbrauch oder Verwahrlosung des Kindes weitere Experten hinzugezogen werden müssen (Kruthaup 2007, S. 108). In diesen Fällen stößt die partnerschaftliche Orientierung der Zusammenarbeit an ihre Grenzen und führt zu Konflikten. Ein Verweis auf entsprechende Beratungsstellen oder die Herstellung eines Kontakts kann den Konflikt entschärfen und die frühpädagogische Fachkraft entlasten.



¹¹ Unterschiedliche Kulturen verfolgen unterschiedliche Erziehungsziele. Interessante Erkenntnisse diesbezüglich bietet das Buch von Heidi Keller (2011): *Kinderalltag*. Berlin.

3.2 Anliegen der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie verfolgt verschiedene Anliegen. Das vorrangigste Anliegen ist die kontinuierliche Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes vor dem Hintergrund der geteilten Verantwortung zwischen Kindertageseinrichtung und Familie. Es soll eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etabliert werden, die zum Wohl des Kindes besteht. Ein weiteres Anliegen ergibt sich aufgrund von Schwierigkeiten von sozialen Fachdiensten, wie z.B. Familienbildungsstätten oder Frühförderung, Familien niederschwellig zu erreichen. In Kindertageseinrichtungen können auch solche Familien mit passgenauen Angeboten angesprochen werden. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich mögliche Defizite in der Familienerziehung mildern oder beheben lassen und die Kindertageseinrichtung kompensatorisch wirken kann. Ein drittes Anliegen der Zusammenarbeit ist die Beteiligung der Eltern an den Entscheidungsprozessen in Kindertageseinrichtung. Diese drei, sehr unterschiedlichen Anliegen der Zusammenarbeit mit Eltern werden in den folgenden Abschnitten behandelt.

3.2.1 Kontinuität in der Erziehung, Bildung und Betreuung

Die ganzheitliche Förderung des Kindes und seine Erziehung, Bildung und Betreuung ergeben sich aus den rechtlichen Grundlagen und sind vor allem im SGB XIII, § 22 (2) und (3) verankert (Wiesner 2006, S. 323).

Die Eltern geben ihre Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Betreuung durch die Unterbringung des Kindes in der Kindertageseinrichtung nicht ab, sondern sie delegieren ihren Auftrag nur für die Zeit, die das Kind in der Einrichtung verbringt, bleiben aber grundsätzlich zuständig. Insofern können die Ziele der Kindertageseinrichtungen nur in Kooperation mit den Eltern verfolgt und erreicht werden (Roth 2010, S. 20 f.). Eine

Abstimmung grundlegender Erziehungsziele der frühpädagogischen Fachkräfte und Eltern bildet somit die Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern. Auf dieser Basis ist eine kontinuierliche und kongruente Begleitung der Kinder und der Familien möglich, die insbesondere von Wertschätzung, Respekt und Vertrauen getragen wird.



Beginnend mit der ersten *Kontaktaufnahme* und dem *Anmeldegespräch*, in der grundlegende Erwartungen der Eltern und erste Informationen über die Familie und das Kind ausgetauscht werden, kann eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erwachsen. Die *Eingewöhnungsphase* bietet die Gelegenheit, das Kind und die Eltern näher kennenzulernen und einen intensiven Austausch über Erziehungsvorstellungen und Gewohnheiten zu beginnen. Nach Abschluss der Eingewöhnungsphase bilden regelmäßige Gespräche die Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Roth 2010, S. 65). Seit den 1990er-Jahren hat sich dieser Begriff weitgehend durchgesetzt und wird als Leitbild für die Zusammenarbeit mit Eltern verstanden (Cloos/Karner 2010).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gilt heute als Idealform der Zusammenarbeit mit Eltern **(MERKPOSTEN 7)**.

Martin R. Textor hat den Begriff entscheidend mitgeprägt und dessen Verbreitung befördert. Aus seiner Sicht waren die bis dahin gebräuchlichen

Begriffe unzulänglich und berücksichtigten nicht das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften. Ausgangspunkt ist „das gemeinsame Interesse am Kind, seiner Entwicklung, Erziehung und Bildung“ (Textor 2003, S. 8), aus der die gewachsene Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien resultiert. Eltern stehen vor immer größeren Herausforderungen (siehe Kapitel 1), aber auch Fachkräfte klagen über Überforderung und schwierige Kinder. Vor diesem Hintergrund, so argumentiert Martin R. Textor, liegt es nahe, dass Eltern und Fachkräfte gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder übernehmen und die Kompetenzen des Partners jeweils anerkennen. „Beide Seiten sind also aufeinander angewiesen, müssen kooperieren und sich gegenseitig unterstützen“ (Textor 2003, S. 6).

Der Begriff Erziehungspartnerschaft berücksichtigt jedoch noch nicht ausreichend, dass Bildung in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung von zentraler Bedeutung ist. Aus diesem Grund hat Textor den Begriff Erziehungspartnerschaft um den Begriff Bildungspartnerschaft erweitert. Dadurch wird deutlich gemacht, dass sich Elternhaus und Kindertageseinrichtung in Bezug auf die Bildung der Kinder sinnvoll ergänzen sollen und Eltern zum reichhaltigen Bildungsangebot einer Einrichtung aktiv beitragen können, indem sie ihre Kompetenz zur Verfügung stellen. Grundlage für eine solche Erziehung- und Bildungspartnerschaft ist ein offener Austausch zwischen Einrichtung und Familie (Textor 2009, S. 9; 2003, S. 7). Das Anliegen einer Erziehung- und Bildungspartnerschaft besteht demnach in der gemeinsamen Förderung des Kindes durch die Aktivierung

der vorhandenen Kompetenzen und der darauf aufbauenden Unterstützungsleistung für die Familie.

Um eine *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* zu erreichen, ist eine Reihe von Voraussetzungen zu erfüllen, die im Folgenden dargestellt werden:

- *Wechselseitige Öffnung*: Eltern und Fachkräfte müssen sich für den gegenseitigen Austausch öffnen und benötigen hierfür Zeit. Der Austausch betrifft alle relevanten Aspekte rund um das Kind und die Familie. Er kann aber auch darüber hinausgehen. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass Eltern und Fachkräfte Verständnis für die jeweils andere Situation entwickeln. Eine Möglichkeit des Austauschs neben dem Gespräch ist die Hospitation. Es können Reflexionsprozesse angestoßen und Modelllernen begünstigt werden. Durch die gegenseitige Öffnung kann eine Einwirkung auf das Erziehungsverhalten der Eltern erreicht werden.
- *Möglichkeit der Beratung*: Die Fachkräfte können als Expertinnen und Experten für Erziehung um Rat gebeten werden bzw. sind Ansprechpartnerinnen für Probleme vielerlei Art. Dies bedeutet aber nicht, dass die Fachkräfte in jedem Fall selbst die Beratung vornehmen müssen, sondern auch an externe Stellen weiter verweisen können.

MERKPOSTEN 8

- *Mitarbeit der Eltern*: Durch die Beteiligung an der Arbeit in der Kindertageseinrichtung entsteht ein engerer Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften; zudem können Eltern Kompetenzen einbringen und Bestätigung erfahren. Auf diese Weise können auch



Eltern mit Migrationshintergrund leichter integriert werden. **MERKPOSTEN 9**

- *Mitbestimmung von Eltern*: Eltern müssen die Möglichkeit haben, auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen, beispielsweise bei der Konzepterstellung, der Jahresplanung oder Projektarbeit. So können Eltern Verantwortung übernehmen und diese mit den pädagogischen Fachkräften teilen.
- *Integration der Kindertageseinrichtung in das Gemeinwesen*: Es werden Kontakte zum Umfeld hergestellt und Angebote zur Vernetzung in der Nachbarschaft gemacht. Die ausgereifte Form einer solchen Integration wäre die Erweiterung zu einem Familien- oder Nachbarschaftszentrum, das ausgehend von der Kindertageseinrichtung agiert (Textor 2009, S. 10 ff.; Textor 1998, S. 186 f.; vgl. auch Diller/Schelle 2009). **MERKPOSTEN 10**

Grundsätzlich können alle Formen der Zusammenarbeit, die beide Eltern erreichen wollen und Rücksicht auf die Ressourcen der Familie nehmen, auch im Rahmen der Erziehungspartnerschaft eingesetzt werden (Textor 2003, S. 8). Die *Bildungspartnerschaft* dagegen kann durch eine aktive Mitarbeit der Eltern umgesetzt werden (Textor 2003, S. 9). Eine solche umfassende Zusammenarbeit mit Eltern fordert von den Fachkräften weitreichende Kompetenzen und von den Eltern viel Zeit.

Manche Eltern haben aber aus unterschiedlichen Gründen wenig Interesse an einer engen Zusammenarbeit, da sie anderweitig stark eingespannt sind oder mit einem geringen Maß an Zusammenarbeit zufrieden sind. Dies muss nicht bedeuten, dass Eltern die Zusammenarbeit ganz ablehnen. Die Fachkräfte sollten in der Lage sein, in einem wertschätzenden Verhalten diese Haltung zu akzeptieren. Erziehungsverträge können ein Mittel sein, um die Rechte und Pflichten sowohl der Eltern als auch der Fachkräfte bei der Ausübung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu regeln (Textor 2003, S. 7).

Der Zusammenarbeit mit Eltern sind jedoch auch Grenzen gesetzt. Die Kindertageseinrichtung hat den Auftrag, die Eltern zu unterstützen und zu entlasten. Durch die Zusammenarbeit können zusätzliche Aufgaben für die Eltern entstehen, jedoch nicht in unbegrenztem Maß.

Mittlerweile wird der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ durchaus kritisch bewertet, auch von Martin R. Textor selbst (2011). Peter Cloos und Britta Karner (2010) weisen darauf hin, dass einer Realisierung der Erziehungspartnerschaft das asymmetrische Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften entgegensteht, die unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen und daher auch leicht in Konflikt geraten können. Darüber hinaus bestehen an die Kindertageseinrichtungen Erwartungen, die in Kontrast zu einer gleichberechtigten Erziehungspartnerschaft stehen (ebd., S. 170 f.). Hinzu kommt, dass das Konzept der Erziehungspartnerschaft vage und unpräzise ist und weder theoretisch noch empirisch abgesichert erscheint (ebd. 2010, S. 185).

Die Kritik am Konzept der Erziehungspartnerschaft macht deutlich, dass die unterschiedlichen Erwartungen der Eltern und Fachkräfte an die Zusammenarbeit, aber auch an die Kindertagesbetreuung, gewichtig sind und in der Zusammenarbeit unbedingt thematisiert werden müssen. Die Bedarfsanalyse ist dafür ein Instrument, um herauszuarbeiten, welche Bedarfe Eltern haben und wie die Kindertageseinrichtung hierauf reagieren kann.

3.2.2 Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern

Ein weiteres Anliegen der Zusammenarbeit mit Eltern ist die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern **MERKPOSTEN 11**



Gegenseitiges Vertrauen – die Basis der Partnerschaft

Eltern heute sind in ihrer Erziehungskompetenz oftmals verunsichert und brauchen daher Unterstützung (Textor 2003). In der Kindertageseinrichtung bietet sich die Gelegenheit, Eltern niederschwellig zu erreichen und mit Angeboten an sie heranzutreten. Dies kann z.B. durch informelle Gespräche, durch ein positives Beispiel oder einen Elternabend geschehen. Durch Einblicke in die Kindertageseinrichtung sowie durch den Austausch mit den Fachkräften und anderen Eltern können Eltern in ihrer Erziehung angeregt werden und ein genaueres Bild vom Entwicklungsstand ihres Kindes gewinnen. Zusätzliche gezielte Angebote können diese Funktion der Zusammenarbeit unterstützen, z.B. durch Vorträge, Elterngesprächskreise oder durch Elternkurse, gegebenenfalls mit einem externen Anbieter (Thiersch 2006, S. 94).



Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit zeigen, dass die Stärkung der Erziehungskompetenz besser gelingt, wenn das Vertrauen der Eltern gewonnen wurde (ebd., S. 29). Das bedeutet, dass auf der Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch das Anliegen der Stärkung der Erziehungskompetenz erreicht werden kann. Aufgrund des Vertrauensverhältnisses stehen die Eltern Vorschlägen offener gegenüber, sie sind motivierter, in der Kindertageseinrichtung mitzuarbeiten und sie betrachten die Einrichtung als einen Teil ihres Lebens.

Zudem ist es für beide Seiten leichter, schwierige Themen anzusprechen, wenn die Kommunikation von positiven Themen dominiert wird.

Umgekehrt gilt, wenn die Eltern erst einmal das Vertrauen in die Kindertageseinrichtung verloren haben, wird jede Äußerung oder Handlung kritisch reflektiert. Daher ist es wichtig, das Vorschussvertrauen, das Eltern der Kindertageseinrichtung entgegenbringen und das sich in der vertrauensvollen Übergabe des Kindes ausdrückt, zu erhalten, auszubauen und zu stärken (ebd., S. 88 f.).

Der Stellenwert der Elternbildung

Eine besonders ausgeprägte Form der Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern ist die Elternbildung. In den letzten Jahren wurde Elternbildung zunehmend ein Thema der Zusammenarbeit mit Eltern.

Bislang war Elternbildung vorrangig Aufgabe von Familienbildungsstätten, aber aufgrund der Möglichkeit des niederschweligen Zugangs in Kindertageseinrichtungen und der schlechten Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen werden Elternbildungsprogramme dort zunehmend angeboten.

Elternbildung ist kein neues Thema, aber seit einigen Jahren wieder von aktueller Bedeutung. Davon zeugen zahlreiche Bücher, Zeitschriften, Fernsehsendungen und Diskussionen zu Erziehungsfragen. Wie wenig sich in der Diskussion verändert hat, zeigen bereits die Klagen von großen Pädagogen wie Johann Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel und Janusz Korczak, die das Unvermögen der Eltern in Erziehungsfragen bereits beschäftigt hat. Dennoch schätzt Sigrid Tschöpe-Scheffler die Erziehung heute aufgrund von Traditionsabbruch und Wertpluralismus, die sich in Orientierungslosigkeit und Unsicherheit niederschlagen, als schwieriger und komplizierter ein (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 11).

Darüber hat sich Kindheit gewandelt und hat wenig mit der Kindheit der Eltern- oder Großelterngeneration gemein (Kränzl-Nagel/Mierendorff 2007). Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg von Kindern scheint die Förderung der Erziehungs- und Bildungskompetenz von Eltern geboten.

Zentrale rechtliche Grundlage für Elternbildung bildet der § 16 des *Kinder- und Jugendhilfegesetzes* (KJHG/SGB VIII). Hier werden ausdrücklich Familienbildung und Familienerholung genannt und gefordert. Die Angebote sollen den Bedürfnissen und Interessen der Familien entsprechen.

Ziel der Elternbildung oder Familienbildung ist Prävention. Durch die Einführung des §1631 Abs. 2 im *Bürgerlichen Gesetzbuch* (BGB) zur gewaltfreien Erziehung von Kindern und Jugendlichen wird zudem die Art der Erziehung der Eltern bestimmt. Ergänzend hierzu stellt das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* im §16 fest, dass Kinder- und Jugendhilfeträger Eltern Wege zur gewaltfreien Lösung von Konfliktsituationen aufzeigen sollen (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 12).

Elternbildung – eine Vielfalt von Angeboten

Heute gibt es eine Vielzahl an Angeboten der Elternbildung, die den verschiedenen Lebenslagen und Erziehungssituationen gerecht zu werden versuchen. Die Angebote lassen sich dabei strukturieren nach:

- dem Alter der Kinder;
- der Lebenslage der Familie;
- der Methode der Elternbildung.

Alle Angebote haben darüber hinaus (nach Tschöpe-Scheffler 2005, S. 13) ihre Schwerpunkte in einem der folgenden Bereiche

- Informationsvermittlung;
- Erweiterung der Handlungs- und Erfahrungsoptionen;
- (Angebote der) Selbstreflexion und Selbsterfahrung;
- Aufbau und Nutzung von Netzwerkstrukturen.

Familienbildung orientiert sich weg von der Hilfe bei Defiziten und hin zur Stärkung von vorhandenen Ressourcen. Sie wird als Dienstleistung begriffen und muss daher möglichst niederschwellig angelegt sein (IFB 2004, S. 4).

Ein großer Teil der Elternbildung wird derzeit durch *Elternkurse* abgedeckt, die aber nicht ausschließlich in Kindertageseinrichtungen abgehalten werden. In Elternkursen geht es um Kompe-

tenzen und Lerninhalte mit hohem Alltagsbezug. Es sind jedoch nicht alle Kurse gleichermaßen für alle Eltern geeignet, da sie sich hinsichtlich des Bildungs- und Reflexionsniveaus unterscheiden. Darüber hinaus liegen den Kursen verschiedene theoretische und methodische Konzepte zugrunde. Ein großes Problem besteht darin, dass Elternkurse überwiegend von bildungsgewohnten Eltern besucht werden und selten auch sozial benachteiligte Eltern erreichen.

Elternkurse sind jedoch nur eine Form der Elternbildung, andere niederschwellige Formen sind ebenfalls denkbar, beispielsweise *Hospitationen*. An dieser Stelle überschneiden sich Elternbildung und Zusammenarbeit mit Eltern (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 13 f). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sind insgesamt für alle Eltern geeignete Orte, Angebote der Elternbildung niederschwellig zu vermitteln oder anzubieten.

Kritische Stimmen zur Elternbildung verweisen insbesondere auf die Gefahr hin, dass Eltern ihre Erziehungskompetenz in Frage gestellt sehen, wenn sie Hilfe bei Experten suchen. Diese können die Unsicherheit der Eltern reproduzieren, wenn sie nicht bei der Suche nach eigenen Antworten und individuellen Lösungen behilflich sind, sondern lediglich vorgefertigte Antworten bereithalten (Schopp 2006, S. 37). Dies hängt jedoch von der Ausgestaltung der Elternbildung im Einzelnen ab.

Demgegenüber stehen eine Reihe von vorstrukturierten Elternbildungsangeboten: „Starke Eltern – starke Kinder“, „Triple P“, „STEP-Elternkurs“, „Erziehung macht Spaß – der Erziehungsführerschein“ (Tschöpe-Scheffler 2005, 2003).

Neben diesen *Kursangeboten* kann Elternbildung aber im Rahmen einer *Vortragsreihe* zu bestimmten Erziehungsthemen erfolgen oder auch in Form von *Hospitationen* in Kindertageseinrichtungen. Am Beispiel der Fachkraft können die Hospitierenden sehen, wie die Interaktion mit Kindern gestaltet wird, und sie bekommen dadurch Anregungen für den eigenen Umgang mit Kindern.

Auch wenn der größte Teil der Elternbildungsangebote von Eltern der Mittelschicht besucht wird, gibt es speziell zugeschnittene Angebote für die verschiedenen Zielgruppen, wie für Eltern

mit Migrationshintergrund. Beispiele hierfür sind Angebote wie das muttersprachliche Angebot für Eltern der *Evangelischen Familien-Bildungsstätte Nürnberg*, der „Leitfaden für die Arbeit mit Migrantenfamilien“ des *Deutschen Jugendinstituts* (DJI) sowie Angebote zur Sprachförderung für Eltern und Kinder (*Kikus*) (IFB 2004, S. 40). Konkrete Programme wie *HIPPY*, *Rucksack*, *FuN* oder *Spielen zu Hause* haben ebenfalls besondere Zielgruppen im Blick (Thimm 2007, S. 307).

Die Integration elternbildender Angebote in die Konzeption der Einrichtung

In Familienzentren ist die Elternbildung ein Ziel der Einrichtung. Vor allem die englischen *Early Excellence Centres* waren Vorreiter in der Verfolgung dieses Konzepts. Die Idee zu solchen Zentren entstand zeitgleich auch in Deutschland, dennoch sind die englischen Zentren Vorbild für die gelungene Verbindung von Kinderbetreuung und Familienbildung.

Die Grenzen zwischen konzeptionell in diesem Sinne ausgerichteten Kindertageseinrichtungen und Familienzentren werden auf diese Weise durchlässig. Das Zentrum kann z.B. ein Familiencafé, ein Sonntags-Familienfrühstück u. a. zum Kommunikations- und Erfahrungsaustausch anbieten, aber auch Kurse für Eltern von Eltern. Diese Vorgehensweise erlaubt es, die Bedürfnisse von Eltern und Kindern besser zu berücksichtigen (IFB 2004, S. 44; vgl. auch den Exkurs zu den Familienzentren auf S. 53).

3.2.3 Mitbestimmung in der Kindertageseinrichtung

Eine andere Ebene der Zusammenarbeit ist die Beteiligung an Entscheidungsprozessen in der Kindertageseinrichtung. Renate Thiersch (2006, S. 94) nennt diese Funktionen der Zusammenarbeit „Mitgestaltung und Mitbestimmung“ und zeigt drei verbreitete Möglichkeiten auf, die Mitarbeit im Elternbeirat, die Mitarbeit bei Veranstaltungen und die Mitarbeit bei der Erstellung der Konzeption.

Das *Sozialgesetzbuch* legt im § 22 a Abs. 2, 3. SGB VIII fest, dass „die Erziehungsberechtigten (...) an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten zu beteiligen sind“ (Struck 2006, S. 331). Damit wird deutlich gemacht, dass Eltern Mitspracherechte in Bezug auf die Konzeption der Einrichtung und der Jahresplanung haben sowie bei Veranstaltungen oder besonderen Aktivitäten (Textor/Blank 2004, S. 54).

In einigen Bundesländern, wie beispielsweise in *Bayern* und *Hamburg*, ist auch eine Mitbestimmung auf Landesebene möglich. In *Hamburg* vertritt der Landeselternausschuss die Kinder und Eltern der Kindertageseinrichtungen gegenüber der Behörde für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz. Diese Form der Partnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung ermöglicht es den Eltern, Einfluss über die eigene Kindertageseinrichtung hinaus zu nehmen¹² (Thiersch 2006, S. 94 f.).

Die Arbeit in den Elternbeiräten wird in den Kita-Gesetzen der Bundesländer geregelt. Die Gesetze machen deutlich, dass Elternbeiräte als Mittler zwischen der Institution Kindergarten und der Elternschaft gesehen werden. Der Elternbeirat kann unterschiedlich besetzt sein, das Zahlenverhältnis aus Eltern, Träger und Fachkräften ist länderabhängig geregelt. Regelungen für den Konfliktfall sind nicht vorgesehen, da von einvernehmlichen Beschlüssen ausgegangen wird.

Im Zentrum steht die Mitwirkung der Eltern, eine echte Mitbestimmung mit einklagbaren Rechten und Pflichten ist jedoch nicht vorgesehen. Grundsätzliche Möglichkeiten zur Mitwirkung bestehen in den folgenden Punkten:

- Recht auf Information in wichtigen Fragen der Erziehung und Bildung
- Recht auf Beratung über pädagogische Programme und Konzepte
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Trägern und Fachkräften
- Beratung über Angebote für die Elternbildung
- Mitwirkung bei der Aufstellung von Grundsätzen für die Aufnahme von Kindern

¹² www.lea-hamburg.de/der-lea

- Unterstützung des Trägers in organisatorischen, baulichen und personellen Angelegenheiten
- Anhörungsrecht bei der Festlegung der Öffnungszeiten
- Finanzierungsangelegenheiten
- Personalangelegenheiten
- Beteiligung im Verfahren der Erstellung und Verabschiedung des Bedarfsplans
- Gesundheitserziehung der Kinder.

Die Gesetze der Länder zur Arbeit der Elternbeiräte sind jedoch unterschiedlich ausdifferenziert und reichen von sehr allgemeinen Aussagen bis zu konkreten Aufgaben der Mitwirkung. Es ist für die Elternbeiräte gleichsam eine Pflicht, das zutreffende Gesetz gut zu kennen, damit sie ihren Spielraum als Elternvertreter nutzen können (Hense 2001, S. 14 ff.). Aufgrund von ungenauer Kenntnis der jeweiligen Verordnungen können vermutlich die Mitwirkungsmöglichkeiten jedoch nicht umfassend genutzt werden.

Nach Martin R. Textor und Brigitte Blank (2004, S. 56) sind die Eltern dann bereit, sich im Elternbeirat zu engagieren, wenn sie das Gefühl haben, eine Veränderung bewirken zu können und sowohl von Fachkräften als auch von Eltern unterstützt und beachtet zu werden. **MERKPOSTEN 12**

Eine besondere Form der Elternmitbestimmung wird in *Eltern-Kind-Initiativen* praktiziert. In diesen Einrichtungen fungieren die Eltern als Träger und Arbeitgeber der frühpädagogischen Fachkräfte und haben daher die Rechte und Pflichten von Arbeitgebern. Somit gewinnen sie großen Einfluss auf die Gestaltung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Allerdings verläuft die Zusammenarbeit mit den Fachkräften aufgrund dieses Machtverhältnisses häufig nicht spannungsfrei und durch die wechselnde Elternschaft unterliegt die Trägerschaft und Leitung einer hohen Fluktuation (Nagel/Kalicki 2006, S. 4).

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus kann auf unterschiedlichen Ebenen realisiert werden. Allerdings dient die Kindertageseinrichtung vor allem der *Entlastung der Eltern*, daher sollte die Einbeziehung der

Eltern nicht zu viel Zeit verschlingen. Da dies auch nicht von den Eltern gewünscht wird, ist es nötig, eine angemessene Balance zwischen zeitlichem Aufwand und attraktiven Beteiligungsmöglichkeiten zu suchen.

3.3 Spezifische Anlässe in der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen ist ein kontinuierlicher Prozess. Es gibt jedoch ausgewählte Anlässe, die für die Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung haben und im Rahmen derer die Zusammenarbeit intensiver erfolgt als im regulären Alltag. **MERKPOSTEN 13**

Solche Situationen sind insbesondere die *Übergangssituation* vom Elternhaus in eine Kindertageseinrichtung, das regelmäßig stattfindende *Entwicklungsgespräch* und die *Bewältigung von Konfliktsituationen*.



3.3.1 Übergänge

Der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung, der Wechsel von einer Einrichtung in eine andere (für das Kind neue) Einrichtung oder der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule sind für alle Familienangehörigen mit großen Veränderungen verbunden (Textor/Blank 2004, S. 39). Sie führen zu Anpassungsleistungen des Kindes und der Familie an neue Personen sowie an die neue räumliche und organisatorische Struktur.

Übergänge sind komplexe Vorgänge

In der neueren Literatur wird statt von Übergängen häufig von Transitionen gesprochen, womit eine spezifische Sicht auf Übergänge einhergeht (Roßbach 2006, S. 280). Mit der Verwendung des Begriffs *Transition* soll deutlich gemacht werden, dass Übergänge komplex sind und sich auf individueller, familialer und kontextueller Ebene auswirken (Wörz 2004, S. 26). Transitionen bezeichnen „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren“ (ebd., S. 35).

Der *Transitionsansatz* versucht, die Übergänge mit Hilfe von Theorien aus verschiedenen Disziplinen zu erfassen und zu beschreiben. Wilfried Griebel und Renate Niesel haben diesen Ansatz aufgegriffen und ihn in Bezug auf die Frühpädagogik konkretisiert (2004). Auch der frühpädagogische Transitionsansatz berücksichtigt eine Reihe von Theorien, die „Übergänge“ wissenschaftlich untersuchen (Griebel/Niesel 2004, S. 45 ff.).



Es wird explizit berücksichtigt, dass nicht nur die Kinder von Übergängen betroffen sind, sondern auch deren Eltern (Roßbach 2006, S. 286; Griebel/Niesel 2004). Ein gelungener Übergang kann das Kind in seiner Entwicklung bestärken, dies hängt jedoch in hohem Maße davon ab, wie sicher es an seine Eltern gebunden ist (Meiser 2004, S. 51) und wie die Eltern selbst zu diesem Übergang stehen.

Den Übergang gestalten und reflektieren

Zur Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung gehören insbesondere der Erstkontakt mit den Eltern, der Abbau von Verunsicherungen und die Versorgung der Eltern mit wichtigen Informationen. Darüber hinaus ist die Erstellung eines Konzeptes für die Eingewöhnung der Kinder wichtig, das allen Beteiligten zugänglich und bekannt ist. Mögliche Angebote zur Unterstützung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung sind vor allem ausführliche Anmeldegespräche, Informationsbroschüren, Schnuppertage, Einladung zu Festen und Feiern, das Erstgespräch mit der Gruppenleiterin sowie ein gestaffelter Beginn.

Die Zeit der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung ist ein wichtiger Bestandteil der Gestaltung des Übergangs und eine wichtige Situation im Hinblick auf die zukünftige Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften und den Eltern. Die frühpädagogische Fachkraft hat im Rahmen der Eingewöhnung die Aufgabe, ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern und dem Kind aufzubauen und relevante Informationen einzuholen. In der Eingewöhnungszeit wird der Grundstein des Verhältnisses zwischen der Fachkraft und den Eltern gelegt, da diese hierbei viel Zeit in der Einrichtung verbringen.

Aus diesem Grund ist es wichtig, sich während der Eingewöhnung besonders viel Zeit sowohl für das Kind als auch für die Eltern zu nehmen, da dies Auswirkungen auf die künftige Zusammenarbeit hat. Aber auch für das Gelingen der Eingewöhnung des Kindes ist die Kooperation zwischen der Einrichtung und den Eltern von zentraler Bedeutung, auch wenn diese Kooperation erfahrungsgemäß nicht so häufig stattfindet, wie sie vielerorts gefordert wird (Roßbach 2006, S. 289).

Der Übergang in die Krippe

Im Zuge des voranschreitenden Ausbaus der Kindertageseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gewinnt auch der Übergang von der Familie in die Krippe an Bedeutung, da der Übergang dadurch gleichsam nach vorne verlegt wird. Bei Kindern in diesem Alter muss eine besonders enge Abstimmung mit dem Elternhaus erfolgen, da die Kinder sich noch nicht adäquat ausdrücken können und ihre Gefühle über die Eltern regulieren (Ahnert 2010). Daher sind die frühpädagogischen Fachkräfte in besonderem Maße auf Informationen der Eltern angewiesen. Gleichzeitig brauchen häufig auch die Eltern Unterstützung bei diesem Übergang, da es ihnen schwerfällt, ihr Kind in „fremde“ Hände zu geben.

Der Eingewöhnung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird auch in der Literatur besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da der Eintritt in eine Kindertageseinrichtung bei dieser Altersgruppe lange eher kritisch gesehen wurde. Die Problematik wird daher in speziellen Eingewöhnungsprogrammen berücksichtigt (Roßbach 2006, S. 288 ff.).

Der Übergang in die Schule

Nicht nur der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung, auch der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule bedeutet für die Familien und ihre Kinder eine große Umstellung. In diesem Zusammenhang ist insbesondere eine gute Kooperation zwischen der Einrichtung und der Schule hilfreich. Zur Anwendung kommen können wechselseitige Hospitationen, gemeinsame Konferenzen und Arbeitskreise, gemeinsame Projekte, Patenschaften, Schulbesuche der Kindergartenkinder, Besuche der Schulkinder oder eine gemeinsame Jahresplanung.

Neben diesen Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Kindertageseinrichtung können auch eine Reihe von Maßnahmen und Angebote für die Eltern und deren Kinder den Übergang erleichtern, z.B. regelmäßige Entwicklungsgespräche, ein Elternabend zur Einschulung, eine Abschiedsfeier für die Schulkinder (Textor/Blank 2004, S. 40 ff.).



3.3.2 Entwicklungsgespräche

Eine besondere Form der Zusammenarbeit mit Eltern sind die Entwicklungsgespräche: Sie haben die persönliche Entwicklung des Kindes zum Gegenstand und sollen regelmäßig mit den Fachkräften und den Eltern des Kindes stattfinden. In vielen Bundesländern ist die Durchführung dieser Gespräche rechtlich verankert.

Entwicklungsgespräche haben keinen besonderen Anlass und werden mindestens einmal jährlich durchgeführt. Dies hat den Vorteil, dass sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern unvoreingenommen in das Gespräch gehen und kommunizieren können.

In vielen Kindertageseinrichtungen werden Termine vergeben, die über das ganze Jahr verteilt sind und circa eine Stunde beanspruchen. Diese Vorgehensweise hat das Ziel, beide Elternteile zu erreichen, die sich auf diese Weise den Termin einrichten können.

Die Entwicklungsgespräche bieten eine gute Grundlage für eine Erziehungspartnerschaft, da Eltern über das Familienleben berichten können und somit als Experten ihrer Kinder ernst genommen werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006).

Die Gespräche basieren auf Beobachtungen der Fachkräfte zu den Bildungs- und Lernprozessen der Kinder, aber auch auf Beobachtungen der Eltern. Eltern und Fachkräfte tauschen sich über das Kind aus und gelangen auf diese Weise zu einer Verständigung über die Bedürfnisse des Kindes. Wichtig für die Gespräche ist eine gute Vor- und Nachbereitung (Klein/Vogt 2006 b, S. 33).

Die Durchführung der Entwicklungsgespräche ist für die frühpädagogischen Fachkräfte mit Unsicherheiten verbunden, die aber oftmals durch eine entsprechende Weiterbildung verringert werden können. Die Ausbildung sollte die Fachkräfte in die Lage versetzen, die Gespräche ressourcenorientiert vorzubereiten (sowohl in Bezug auf das Kind als auch in Bezug auf die eigenen Ressourcen) sowie sensibel auf die Fragen und Anregungen der Eltern eingehen zu können. Anhand eines Leitfadens kann der Ablauf des Gesprächs strukturiert werden, was gleichzeitig einer zielorientierten Vorbereitung dient. Ein Protokoll des Gesprächs dient vorrangig der Ergebnissicherung, darüber hinaus ist es nützlich, um den Verlauf des Gesprächs und das eigene Verhalten reflektieren zu können. Dies kann im Hinblick auf zukünftige Gespräche hilfreich sein. Der Erfolg von Elterngesprächen hängt maßgeblich davon ab, wie „professionell eine Erzieherin ist bzw. wie viel berufliche Autorität sie ausstrahlt“ (Textor/Blank 2004, S. 30). Neben diesen technischen Aspekten gilt es, das Gespräch auf die anwesenden Eltern zuzuschneiden und ressourcenorientiert zu kommunizieren.

3.3.3 Konflikte

In der Zusammenarbeit zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften können auch Konflikte entstehen, die jedoch nicht als Ausnahmeerscheinung betrachtet werden sollten. So wie die Zuständigkeit über die inhaltliche Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern bei den frühpädagogischen Fachkräften liegt, ist auch die Bearbeitung der Konflikte Aufgabe der Fachkräfte (Roth 2010, S. 185; Klein/Vogt 2006a).

In der Kindertageseinrichtung treffen oftmals Menschen mit ganz unterschiedlichen persönlichen Hintergründen, Einstellungen und Erfahrungen aufeinander, sodass Konflikte nicht immer vermieden werden können. Eine ressourcenorientierte Haltung der frühpädagogischen Fachkraft kann dazu beitragen, Konflikte als Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu nutzen und aus ihnen zu lernen. Dabei ist der Prozess der Auseinandersetzung bedeutsamer als die letztendlich gefundene Lösung (Şıkcan 2003, S. 88 f.).

Exemplarisch können folgende Konflikthanlässe unterschieden werden: Beschwerden, Missstimmungen wegen Vereinbarungen und Vorgaben oder divergierenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen.

Beschwerden

Beschwerden sind eine Möglichkeit der Eltern, ihre Vorstellungen zu einem bestimmten Thema zum Ausdruck zu bringen. Beschwerden gehören zum Alltag in einer Kindertageseinrichtung und zielen in der Regel nicht darauf ab, eine Fachkraft zu diskreditieren. Da Beschwerden zumeist ein Hinweis auf unerfüllte Erwartungen sind, kann aus der Beschwerde abgeleitet werden, wo möglicherweise ein Missverhältnis zwischen dem formulierten Anspruch an die Zusammenarbeit und der Praxis besteht.

Insbesondere die ersten Tage in einer Kindertageseinrichtung sind für Eltern schwierig, da sie und ihr Kind mit einer neuen Institution sowie deren Regelungen und Abläufen konfrontiert werden. Dadurch kommt es in dieser Zeit oft zu Beschwerden (Bostelmann 2008, S. 13). Die Einführung eines *Beschwerdemanagements* erleichtert die konstruktive Auseinandersetzung. Ein funktionierendes Beschwerdemanagement kann beispielsweise die Zahl der Konflikte verringern, umgekehrt können aber auch unbearbeitete Beschwerden in Konflikte münden (Roth 2010, S. 178 ff.).

Um Beschwerden angemessen zu berücksichtigen, ist es wichtig, *Verantwortungsketten* festzulegen und bei der Bearbeitung im Blick zu behalten. In einem solchen Verständnis werden Eltern mit ihren Beschwerden zum Antrieb für die Weiterentwicklung der Einrichtung.

Missstimmungen wegen Vereinbarungen und Vorgaben

In jeder Kindertageseinrichtung kommt es regelmäßig zu Missstimmungen, beispielsweise durch das Zu-spät-Kommen, Abholen außerhalb der dafür vorgesehenen Zeiten, Missachten der Vereinbarungen im Krankheitsfall eines Kindes u.Ä. Für frühpädagogische Fachkräfte sind diese Vereinbarungen und Vorgaben fachlich begründet und selbstverständlich, für die Eltern sind sie es möglicherweise nicht. Häufig ist die Missachtung von Vereinbarungen und Vorgaben keine Kritik an der Einrichtung, sondern den Lebensumständen und Lebensstilen geschuldet. Sanktionen führen dabei nicht weiter, weil den Eltern nicht klar geworden ist, dass die Einhaltung der Regeln im Interesse ihres Kindes ist (Bostelmann 2008, S. 13).

Bei regelmäßig wiederkehrender Missachtung von Vereinbarungen können solche Konflikte aufgelöst werden, indem die Gründe für die Regelungen nochmals erläutert werden. Bei häufig erfolgten Regelmissachtungen sollte aber auch vonseiten der Leitung eine grundsätzliche Reflexion über die Sinnhaftigkeit bestimmter Regeln erfolgen (Roth 2010, S. 183 ff.).

Divergierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen

Eltern haben an Kindertageseinrichtungen bestimmte Erwartungen, was die Förderung der Entwicklung ihrer Kinder betrifft. Diese Erwartungen können z.B. die Vorbereitung auf die Schule sein, die Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten oder auch gezielte Zusatzangebote (wie Musik, Englisch, Sport). Diese Erwartungen decken sich nicht immer mit dem Bildungsverständnis der Einrichtung.

Ein Grund hierfür ist die Erkenntnis, dass Kinder beiläufig lernen, d.h. in der Auseinandersetzung mit der Welt und den Erwachsenen, insbesondere im Spiel. Dabei laufen bei Kindern Lernprozesse ab, die nach außen hin nicht unbedingt als solche erkannt werden. Die Forderung von Eltern nach kursartigen Angeboten und Inhalten, die keine Berührungspunkte zur Lebenswelt des Kindes aufweisen, sind vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung nachvollziehbar.

Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte ist es, den Eltern einfühlsam die Angst zu nehmen, ihr Kind würde durch die Angebote der Einrichtung zu wenig auf die späteren Anforderungen vorbereitet werden. Die pädagogische Dokumentation der Aktivitäten in der Einrichtung kann helfen, den Eltern den fachlichen Hintergrund der Angebote transparent zu machen und Konflikte zu vermeiden (Roth 2010, S. 181 ff.; Bostelmann 2008, S. 14 f.).



Divergierende Erziehungsvorstellungen sind ein weiterer möglicher Konfliktpunkt. Unterschiedliche Ansichten in Erziehungsfragen können leicht zu Rückzug oder Beziehungsabbruch führen. Die Fachkraft wird auch auf Erziehungsvorstellungen treffen, von denen nur schwer zu unterscheiden sein wird, ob es sich um eine Andersartigkeit oder um eine Unangemessenheit handelt. Die Begriffe Vernachlässigung, Verwöhnung, Strenge oder unterschiedliche kulturelle Prägungen zeigen die Bandbreite der Möglichkeiten auf. Von der Fachkraft wird gefordert, dass sie den Eltern vorurteilsbewusst begegnet, deren Ansichten reflektiert und erst nach genauem Abwägen und Rücksprache im Team reagiert.

Aufgabe der Fachkraft ist es auch, die unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen von Familien mit anderen kulturellen Wurzeln zu berücksichtigen und sie über unser Erziehungs- und Bildungswesen zu informieren. Bei Eltern mit Migrationshintergrund können darüber

hinaus die Unterschiede in der Gesprächskultur die Zusammenarbeit erschweren (Borke u.a. 2011, S. 17 ff.).

Die sensible, wertschätzende und vorurteilsbewusste Kommunikation mit Eltern ist in diesen Zusammenhängen von großer Bedeutung, um den Eltern deutlich zu machen, dass ihre Erziehungsvorstellungen respektiert werden bzw. um ihnen reflektiert entgegenzutreten (Roth 2010, S. 184).

Aus den dargestellten Konfliktmöglichkeiten lässt sich schlussfolgern, dass für die erfolgreiche Bearbeitung von Konflikten die Haltung der frühpädagogischen Fachkraft sowie eine angemessene Gesprächsführung entscheidend sind. Eine vorurteilsbewusste, dialogische Haltung und die Fähigkeit, Konfliktgespräche zu führen, können helfen, Konflikte rechtzeitig aufzufangen, angemessen mit ihnen umzugehen, Eskalationen zu vermeiden und aus ihnen zu lernen.

3.3.4 Kindeswohlgefährdung

Eine besondere Herausforderung für die Fachkräfte stellt der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung dar. In solchen Fällen ist zunächst eine differenzierte Analyse der Situation erforderlich, aber auch eine Absprache im Team über die richtige Vorgehensweise sowie das Hinzuziehen von Experten aus anderen Institutionen.

Der § 8 a des SGB VIII sieht ein geregeltes Verfahren vor, an dem sich die Fachkräfte orientieren müssen. Die Eltern sind in einem solchen Fall mit einzubeziehen, soweit dadurch nicht eine weitere Gefahr für das Kind ausgeht (von Behr 2010, S. 25). Jörg Maywald (Maywald 2011) fordert in seiner WiFF-Expertise „Kindeswohlgefährdung“, dass Eltern „im Rahmen eines strukturierten und zielgerichteten Vorgehens auf die Gefährdung ihres Kindes angesprochen werden müssen“, auch wenn die Beziehung zu den Eltern dadurch belastet wird (Maywald 2011, S. 9). In diesem Kontext sei auch auf die *Herner Materialien* verwiesen, die Aufklärung und Orientierung bieten (Esch u.a. 2010).

3.4 Effekte der Zusammenarbeit mit Eltern

Bislang gibt es wenig empirisch gesichertes Wissen zu den Effekten einer Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern auf die Entwicklung der Kinder.

Wolfgang Tietze und Hans-Günther Roßbach konstatieren, dass es im deutschsprachigen Raum kaum Längsschnittuntersuchungen gibt, die Aufschluss in dieser Frage geben könnten (Tietze/Roßbach 1996, S. 244; vgl. auch Sturzbecher/Bredow 1998, S. 197). Zudem lassen sich mögliche Effekte einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften auf die Kinder empirisch nur schwer nachweisen, da die Entwicklung der Kinder von vielen Faktoren beeinflusst wird.

Eine Möglichkeit, Effekte der Zusammenarbeit festzustellen, ergibt sich aus der Untersuchung des Besuchs von Kindertageseinrichtungen. In den USA gibt es Untersuchungen und Belege für den positiven Effekt eines Besuchs von familienunterstützenden Institutionen. So zeigt das *Head-Start-Projekt* auf, dass sich eine nachhaltige, langfristig angelegte Zusammenarbeit mit Eltern positiv auf die Lebenslagen von Kindern auswirkt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008, S. 38 f.; Liegle 2004, S. 3). Die Effekte zeigen sich aber erst zu einem späteren Zeitpunkt und betreffen „verringerte Zurückstellungen vom Schulbesuch, vermindertes Sitzenbleiben, weniger Zuweisungen an eine Schule [für Kinder] mit Lernbehinderungen, eine verringerte Kriminalität sowie eine erhöhte spätere Berufstätigkeit“ (Tietze/Roßbach 1996, S. 244).

Dies sind erste Erkenntnisse in Bezug auf die Effekte der Zusammenarbeit, eine breite empirische Bestätigung steht jedoch noch aus.

3.5 Empirische Befunde zur Zusammenarbeit mit Eltern

Zur Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen liegen eine Reihe von empirischen Untersuchungen vor, die vor allem im Zeitraum von 1980 bis 2002 durchgeführt wurden (vgl. die

Übersicht in Wolf 2003, S. 18 und Wolf 2002, S. 11). Darüber hinaus dokumentieren wenige neuere Arbeiten die Unterschiede zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften bezüglich ihrer Erwartungen und Wünsche an die Kindertageseinrichtung (Hopf 2002 und Stickelmann/Will 2007). Die meisten dieser Arbeiten beziehen sich aber nicht vorrangig auf die Zusammenarbeit mit Eltern, sondern haben unter einem anderen Forschungsinteresse Eltern und Erzieherinnen zu ihrer Zusammenarbeit befragt (Cloos/Karner 2010, S. 181 ff.). Zuletzt sind eine Reihe von Untersuchungen zu nennen, die sich spezifischen Aspekten der Zusammenarbeit mit Eltern widmen und damit den aktuellen Stand der Diskussion um die Bedeutung der Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften aufgreifen (beispielsweise: Hildenbrand/Köhler 2010; Pfaller-Rott 2010; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006; Herrmann 2007).

Die folgende Darstellung der empirischen Erkenntnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern ist eine kurze, nach Schlagwörtern strukturierte Zusammenstellung aus den zuvor genannten Studien. Die Beschreibung ist bewusst knapp gehalten, da die wenigen aktuellen empirischen Arbeiten eher kleine Stichproben enthalten und thematisch eng angelegt sind, während die vorliegenden breiter angelegten Studien zum Teil veraltet sind.

Frühpädagogische Fachkräfte sollten diese zentralen Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern kennen und sie für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern nutzen. **MERKPOSTEN 14**

Die Eltern sind mit den pädagogischen Fachkräften überwiegend zufrieden

Die älteren Studien stellen übereinstimmend fest, dass die *Zufriedenheit* mit den meisten Erzieherinnen vonseiten der Eltern hoch ist (Herrmann 2007; Wolf 2002; Kahle 1997, S. 69; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Nach Einschätzung von Bernhard Wolf liegt der Grund für diese hohe Zufriedenheit auch in der Scheu der Eltern, die Kindertageseinrichtung zu kritisieren.

Aber auch die frühpädagogischen Fachkräfte stellen die positiven Aspekte in der Zusammenar-

beit mit den Eltern in den Vordergrund (Wolf 2003, S. 26). Ein Teil der Erzieherinnen findet die Zusammenarbeit mit den Eltern als zunehmend belastend (Kahle 1997; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Krenz 1993; Kindergarten heute 1990). Dies hat aus Sicht der Erzieherinnen verschiedene Gründe, beispielsweise die überhöhten Erwartungen von Eltern oder die Durchsetzung von Interessen der Eltern gegen den Wunsch der Erzieherinnen (Kahle 1997, S. 69). Ines Herrmann konnte mit ihrer Studie bestätigen, dass die aktiveren Eltern auch diejenigen sind, die mit der Betreuungssituation insgesamt am zufriedensten waren (Herrmann 2006, S. 199).



Die Eltern schätzen den Rat der frühpädagogischen Fachkräfte

Erzieherinnen werden von Eltern am häufigsten in der Rolle der *Ratgeberin* gesehen, gefolgt von der Rolle der anerkannten *Autorität* (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006; Stuck/Wolf 2004, S. 88). Schwierigkeiten zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern liegen vorrangig auf der persönlichen Ebene und verdeutlichen die Heterogenität beider Gruppen. Vor allem junge Fachkräfte übergehen zum Teil die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern, hinzu kommt, dass den Fachkräften die Darstellung ihrer Arbeit schwerfällt (Kahle 1997, S. 69 ff.).

Ines Herrmann (2007, S. 198) ergänzt mit ihrer Studie „Der Kindergarten aus Sicht der Eltern“ diese Erkenntnisse. Sie konnte zeigen, dass Eltern

den Kindergarten häufiger als öffentliche Dienstleistung mit partnerschaftlichen Umgangsformen sehen als die helfend-beratende Funktion oder die sozial-kompensatorische Funktion des Kindergartens herauszustellen.

Dazu passen die Schlussfolgerungen von Bernhard Kalicki. Er warnt Fachkräfte vor „einer Vermischung der Erzieherrolle mit einer Beraterrolle und entsprechenden Grenzüberschreitungen“ (Kalicki 2010, S. 200). Die Ergebnisse von Gabriele Peitz (2004) belegen, dass frühpädagogische Fachkräfte mit kritischen Einschätzungen zum Entwicklungsstand des Kindes vorsichtig sein sollten, wenn Eltern keinen Bedarf an Rat und Anleitung signalisieren. Sie konnte feststellen, dass Mütter frühpädagogische Fachkräfte als inkompetent charakterisieren, wenn diese Schwierigkeiten beim Kind identifizieren. Die Art, wie Mütter mit solchen Feststellungen umgehen, hing dabei stark von der persönlichen Lebenssituation der Mutter ab (Peitz 2004). Die Erziehungspartnerschaft kann demnach durch den Versuch der Fachkraft, beratend tätig zu werden, zusätzlich belastet werden.

Die Haltung der Fachkräfte als Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit

Die Studie von Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006) konnte zeigen, dass die Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Mit Hilfe von Fortbildungen haben Erzieherinnen und Erzieher an ihrer Haltung gearbeitet und gelernt, dass sie aktiv auf die Eltern zugehen müssen, um ihnen Interesse zu signalisieren.

Interesse an der Mitarbeit zeigen zufriedene sowie unzufriedene Eltern

Ein großes Interesse an der Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung zeigen sowohl zufriedene als auch unzufriedene Eltern. Dieses Ergebnis bestätigen sowohl die Studie von Dietmar Sturzbecher und Corinna Bredow (1998) als auch die Analyse von Bernhard Wolf (Wolf 2003, S. 21). Auch Monika Pfaller-Rott (2010) stellt ein hohes Interesse von Migrantenern an der Zusammenarbeit fest. Grund für das Engage-

ment der unzufriedenen Eltern ist das Bedürfnis, zur Veränderung der Situation beizutragen. Befragt nach der Häufigkeit der Zusammenarbeit zeigt sich in der QUARTA-Studie, dass Eltern gerne häufiger mitwirken möchten, als es bislang der Fall ist. Aus Sicht der Fachkräfte dagegen stimmen Wunsch und Realität zur Mitwirkung von Eltern überein (Stuck/Wolf 2004, S. 61 ff.).

Eltern mit Migrationshintergrund haben ein Interesse an der Mitwirkung in Kindertageseinrichtung und Schule; dieses Interesse ist aber abhängig von der Nationalität, dem sozioökonomischen Status und der Beherrschung der deutschen Sprache. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass frühpädagogische Fachkräfte das Interesse der Eltern geringer einschätzen, als es tatsächlich ist (Pfaller-Rott 2010, S. 298).

Darüber hinaus führen ein großes Interesse und der Einbezug der Eltern dazu, dass Kinder besser gefördert werden. Kinder sind beispielsweise sprachlich kompetenter, wenn die Eltern an der Sprachförderung der Kindertageseinrichtung interessiert und/oder daran beteiligt sind, so das Ergebnis einer Studie zur Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern (Hildenbrand/Köhler 2010, S. 206).

Die Formen der Zusammenarbeit sind vielfältig

Mehrere Untersuchungen bestätigen, dass die dominierenden Formen der Zusammenarbeit die traditionellen Angebote wie Tür-und-Angel-Gespräch, Elternabend, Aufnahmegespräche und Sprechstunden sind. Diese Angebote erfahren sowohl vonseiten der Fachkräfte als auch vonseiten der Eltern eine hohe Akzeptanz, allerdings sind die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern relativ gering. Die partnerschaftliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit wird nur von wenigen Eltern eingefordert (Wolf 2002; Kahle 1997; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Die Existenz eines pädagogischen Konzepts scheint jedoch die Elternbeteiligung zu fördern (Kahle 1997, S. 64). Auch Monika Pfaller-Rott (2010, S. 297 f.) bestätigt in ihrer Untersuchung zur Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund in Grundschulen und Kindergärten, dass die eingesetzten Formen der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Zielgruppe überprüft werden sollten. Ob ein Angebot letztlich

von den Eltern angenommen wird, hängt jedoch von der *Angebotsgestaltung* ab (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006, S. 11).

Zusammenarbeit mit Eltern – ein Thema für die Aus- und Fortbildung

In der Vergangenheit wurde immer wieder bemängelt, dass die Ausbildung den Anforderungen an den Beruf nur unzureichend gerecht wird. Eines der am häufigsten genannten Fortbildungsthemen war bislang die „Kooperation mit Eltern“ (Sturzbecher/Bredow 1998, S. 230). Diese Ergebnisse sind jedoch nicht mehr aktuell und lassen in Bezug auf die gegenwärtige Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern keine Rückschlüsse auf konkrete Inhalte zu. Auch das Angebot an Fort- und Weiterbildungen gibt hierüber keinen Aufschluss.

Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen der Fachkräfte für eine Zusammenarbeit mit Eltern kann unter diesen Voraussetzungen kaum erfolgen. Dennoch gibt es Initiativen, die dem Thema größere Bedeutung zumessen und es fest in die

Aus- und Weiterbildung verankern wollen (vgl. Wünsche u. a. 2010, Teil 1–3).

Zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften besteht ein weitgehender Konsens in der Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Es lassen sich aber auch empirisch gesicherte Ansatzpunkte erkennen, wie die Zusammenarbeit weiter verbessert werden kann. Allerdings spiegeln die zitierten Studien nur bedingt den aktuellen Stand der „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen“ wider, da in den letzten Jahren dieses Thema an Bedeutung gewonnen und eine breitere fachwissenschaftliche Bearbeitung erfahren hat, die jedoch noch nicht ausreichend empirisch erforscht wurden.

Letztlich bleibt der Elementarbereich die Zeitspanne, in der Eltern und pädagogische Fachkräfte am intensivsten und lebendigsten zusammen arbeiten können. In dieser Zeit der Bildungsbiografie ihrer Kinder können Eltern im Vergleich zu späteren Phasen noch relativ großen Einfluss nehmen (Wolf 2002, S. 137).

An diesem Punkt setzt ein aktuelles Projekt des *Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP) an, das sich mit der für Eltern relevanten Frage des Übergangs auseinandersetzt. Das Projekt „Auch Eltern kommen in die Schule“ will mit Hilfe einer bundesweiten Elternbefragung Erkenntnisse darüber gewinnen, wie sich die Eltern von Schule und Kindertageseinrichtung beim Übergang von einer Institution in die andere unterstützt fühlen.



4 Die Zusammenarbeit mit Eltern als Qualitätsdimensionen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und die Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte gestiegen sind. Die bisherige Darstellung bezog sich überwiegend auf die erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist jedoch auch abhängig von der *Systemqualität* der Kindertageseinrichtung. Diese wird im folgenden Kapitel anhand der Qualitätsdimensionen *Strukturqualität*, *Prozessqualität*, *Orientierungsqualität* und *Ergebnisqualität* betrachtet. Dieses Referenzmodell wurde von Wolfgang Tietze für die Kita-Qualitätsdebatte adaptiert (Tietze 1998). Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009) haben in ihrer Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ diese Dimensionen aufgegriffen und erweitert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich weitgehend auf dieses erweiterte Konzept.

Die beiden Autorinnen verstehen unter Strukturqualität „situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen“ (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10; vgl. dazu auch Tietze u.a., 1998, S. 22). Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind hierbei insbesondere die Faktoren *Qualifikation* und *Berufserfahrung* des frühpädagogischen Personals sowie *Raumangebot* und *Zeit* relevant. Die *Prozessqualität* bezieht sich auf die „Wirksamkeit der Abläufe“ in einer Kindertageseinrichtung. Sie ist zentral für die pädagogische Qualität und betrifft alle Handlungen und Interaktionen von frühpädagogischen Fachkräften (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10). Hierunter ist auch die Interaktion mit den Eltern zu rechnen und die konkreten Angebote zur Zusammenarbeit an die Eltern. Unter *Prozessqualität* werden daher die Formen der Zusammenarbeit mit Eltern dargestellt.

Weiterhin gilt es, die *Orientierungsqualität* in den Blick zu nehmen, worunter „normative Ori-

entierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen pädagogisches Handeln (Prozessqualität) erfolgen soll“, zu verstehen sind (ebd. 2009, S. 13). Diese Qualitätsdimension betrifft die Einstellungen und Orientierungen der Fachkräfte, die bei der Interaktion mit den Eltern immer unterschwellig eine Rolle spielen und derer sich die Fachkräfte bewusst werden müssen.

Weitere Qualitätsdimensionen sind die *Managementqualität* und *Organisationsqualität*, die *Kontextqualität* und die *Ergebnisqualität*. Für die Zusammenarbeit mit Eltern ist in Bezug auf die *Managementqualität* und *Organisationsqualität* vor allem die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Abläufe relevant. Die Dimension verweist auf die Angemessenheit des Angebots im Hinblick auf den Sozialraum und die Elternschaft sowie auf die Bedeutung transparenter Strukturen bei der Zusammenarbeit. Die *Kontextqualität* zielt auf die Vernetzung mit externen Unterstützungsangeboten ab, die insbesondere bei der Zusammenarbeit mit Eltern eine große Rolle spielen. Die *Ergebnisqualität* bezieht sich auf die Effekte, die sich durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern ergeben können. Sie ist sozusagen das Resultat einer gelungenen Zusammenarbeit mit Eltern.

4.1 Strukturqualität

Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind insbesondere die Faktoren *Qualifikation* und *Berufserfahrung* des frühpädagogischen Personals sowie *Raumangebot* und *Zeit* relevant. **MERKPOSTEN 15**

Zeit für die Zusammenarbeit

Eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern erfordert *Zeit* vonseiten der Fachkräfte aber auch vonseiten der Eltern (Tietze/Roßbach 1996, S. 253). Für die Fachkräfte steht die Arbeit mit den Kindern im Zentrum ihrer Tätigkeit, dennoch sollte auch *Zeit* für die Zusammenarbeit mit deren Eltern eingeplant werden. Die dafür zur Verfügung stehende *Zeit* ist aber auch abhängig von anderen Faktoren, wie dem Erzieherin-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße,

die Verfügungszeit und der Kontinuität des Personals. Allerdings sind die zeitlichen Ressourcen auf beiden Seiten knapp, daher gilt es, eine Balance zu finden, die den Austausch ermöglicht. Die Fachkräfte klagen vor allem über mangelnde Zeit aufgrund von schlechter personeller Ausstattung in den Einrichtungen.

Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009, S. 4) halten fest, dass „neben der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern viele Aufgaben geleistet werden müssen, die ein zusätzliches Zeitkontingent erfordern“. Somit besteht ein Widerspruch zwischen der Forderung nach einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern und den zeitlichen Möglichkeiten der Fachkräfte.

Stefan Sell weist darauf hin, dass viele Kindertageseinrichtungen allein aufgrund der Rahmenbedingungen nicht in der Lage sind, den komplexen Anforderungen, die an eine gute Zusammenarbeit mit Eltern gestellt werden, gerecht zu werden (Sell 2008, S. 50 ff.). Aber auch Eltern haben viele Verpflichtungen, die sie zum ökonomischen Umgang mit ihrer Zeit zwingen, was von Fachkräften berücksichtigt werden sollte (Textor 2009, S.15 f.; Thiersch 2006, S. 98 ff.).

Da Zeit eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist, sollte dieser Aspekt der Strukturqualität in der Planung der Personalressourcen berücksichtigt werden.

Passende Rahmenbedingungen

Die Zusammenarbeit mit Eltern verlangt ein entsprechendes *Raumangebot* und die damit verbundene passende *Ausstattung*. Eine Kindertageseinrichtung, die Beratungsgespräche oder ein Elterncafé anbieten will, muss hierzu zunächst die räumlichen Möglichkeiten aufweisen. Leider sind fast 40 Prozent der Kindertageseinrichtungen in Deutschland Kleinbetriebe mit maximal fünf Beschäftigten, die nicht die räumlichen Möglichkeiten für zusätzliche Angebote haben (Sell 2008, S. 47). Zudem sollte die Zusammenarbeit mit den Eltern in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung verankert sein, um die Zusammenarbeit in der Einrichtung tatsächlich praktizieren zu können (Blank/Eder 2000, S. 14).

Qualifikation und *Berufserfahrung* der frühpädagogischen Fachkräfte sind weitere wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit. Dabei geht es einerseits um das erworbene Fachwissen, welches weit umfassender ist, als es im Rahmen der Qualifikation vermittelt werden konnte. Inhalte wie beispielsweise Gesprächsführung, Beratungskompetenzen, Methoden der Elternbildung, Methoden der Konfliktlösung sowie schriftliche und mündliche Kompetenzen ergänzen die erlernten Wissensbestände (Textor 2009, S. 16). Andererseits benötigen die Fachkräfte auch eine *Handlungskompetenz*, die ihnen die Anwendung des erworbenen Wissens möglich macht und durch die Erfahrung erworben wird. Diese Meinung wird übereinstimmend von vielen Experten vertreten (Sell 2008; Thiersch 2006; Liegle 2004).

Die *Strukturqualität* verweist damit auf situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen und trennt analytisch die Qualifikation und Berufserfahrung einer Person von deren Werten und Überzeugungen, die unter die Dimension *Orientierungsqualität* fällt. Insbesondere in der Interaktion mit Eltern ist es unabdingbar, Fachwissen vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen und Kommunikationsmuster zu reflektieren und auf diese Weise zum offenen Austausch mit den Eltern zu gelangen.



4.2 Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität bezieht sich auf die normativen Orientierungen, Überzeugungen und Werte der Fachkräfte (Viernickel/Schwarz 2009, S. 13). Die Person der Fachkraft hat in der Zusammenarbeit mit Eltern einen zentralen Stellenwert, da sie die Aufgabe hat, auf die Eltern zuzugehen und einen Kontakt herzustellen sowie den Austausch und die Interaktionen zu initiieren und zu gestalten.

Die Persönlichkeit und die Haltung der Fachkraft bilden die Basis

Entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit ist eine positive und offene Haltung der pädagogischen Fachkraft (Textor 2009, S. 17; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006). Kennzeichen dieser Haltung sind *Wertschätzung* und *Akzeptanz* des Anderen, *Offenheit* und *Bereitschaft zur Kommunikation* (Greine 2007, S. 22; Thiel/Stolz 2007, S. 24).

Eine solche Haltung muss jedoch erarbeitet werden, da letztlich jede Person auch von Vorurteilen geprägt ist. Die *Reflexion* der eigenen Haltung ist hierzu notwendig, um die Einstellungen und Haltungen gegenüber den Eltern, aber auch gegenüber anderen Sichtweisen und Kulturen zu überprüfen. Eine offene und wertschätzende Haltung signalisiert den Eltern Akzeptanz, auch wenn nicht immer eine Übereinstimmung in wesentlichen Punkten gegeben ist. In diesem Fall ist es besonders wichtig, die Ursache der unterschiedlichen Sichtweisen zu reflektieren und analysieren (Textor 2009, S. 20).

Selbstreflexion und Wissen als Säulen der Haltung

Xenia Roth konkretisiert den Begriff Haltung, indem sie ihn analytisch in die Teilbereiche *respektvolle Haltung* und *Wertschätzung* sowie in *vorurteilsbewusste, ressourcenorientierte* und *dialogische Haltung* trennt. Weitere wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der Beziehungs- und Bildungspartnerschaft sind die *Bereitschaft zur Selbstreflexion* und das *Wissen* um systemische Denk- und Arbeitsansätze (Roth 2010, S. 23 ff.).

Viele Autorinnen und Autoren teilen diese Einschätzung und halten die Haltung der frühpäda-

gogischen Fachkraft sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion für entscheidend, um die Zusammenarbeit mit Eltern erfolgreich durchführen zu können (Schlösser 2009; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006, S. 8; Klein/Vogt 2006a). Fortlaufende Weiterbildungen, Reflexion und Supervision können die Fachkräfte bei der Erarbeitung einer solchen Haltung unterstützen.

4.3 Prozessqualität

Die Prozessqualität bezieht sich auf Arbeitsprozesse, d.h. die Art und Weise, wie Fachkräfte ihre Arbeit gestalten (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10) – entsprechend sind die *Formen der Zusammenarbeit* von Bedeutung. An ihnen wird deutlich, wie die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern gestaltet werden kann.

Frühpädagogische Fachkräfte sollten die Formen der Zusammenarbeit kennen und in der Lage sein, sie im Hinblick auf ihren Einsatz in der Kindertageseinrichtung zu prüfen. **MERKPOSTEN 16**

Angemessene Formen finden

Grundsätzlich sind unzählige Formen der Zusammenarbeit mit Eltern denkbar (Textor 2000). In der Praxis scheint es jedoch ein festes Repertoire an Formen zu geben, die unabhängig von der Elternschaft bestehen. Dies ist vor dem Hintergrund der Berücksichtigung der Lebenslagen und der unterschiedlichen Bedürfnisse von Eltern problematisch und kann zu Desinteresse der Eltern an der Zusammenarbeit führen. Daher ist es notwendig, vor der Wahl einer Form für die Zusammenarbeit mit Eltern die Frage zu stellen, welche konkrete Funktion erfüllt werden soll und ob sie in der jeweiligen Kindertageseinrichtung geeignet ist, die Zusammenarbeit zu intensivieren (Textor 2006b, S. 101f.; Thiersch 2006, S. 91). Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. konnten zeigen, dass ein Angebot von Eltern dann angenommen wird, wenn es genau auf die Bedürfnisse der Eltern zugeschnitten ist. Die Annahme des Angebots zeigt sich in der erhöhten Beteiligung oder Teilnahme der Eltern am jeweiligen Angebot (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006, S. 11).

Demnach ist der Erfolg der Zusammenarbeit mit Eltern abhängig von der Passgenauigkeit der Form des Angebots. (MERKPOSTEN 17)

Die dialogische Kompetenz der Fachkräfte

Um die passende Form der Zusammenarbeit mit Eltern zu finden, müssen frühpädagogische Fachkräfte genau beobachten und wahrnehmen, welche Bedarfe Eltern haben. Aber auch vonseiten der Eltern können konkrete Wünsche an die Fachkräfte herangetragen werden, zu denen Stellung bezogen werden muss. Um dieses zweiseitige Vorgehen erfolgreich zu gestalten, ist eine *dialogische Kompetenz* der Fachkräfte erforderlich, mit der die Fachkraft die Wahl der Formen der Zusammenarbeit diplomatisch begründen kann.



Bei der Zusammenarbeit geht es um die ganze Familie

Auch wenn jede Form der Zusammenarbeit im Hinblick auf ihr Passgenauigkeit zu prüfen ist, gibt es dennoch einige Formen, die aufgrund ihrer Situationsangemessenheit oder rechtlichen Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern immer eine Rolle spielen. Beispiele hierfür sind das Tür- und Angelgespräche sowie das Entwicklungsgespräch. Darüber hinaus gilt es, die gesamte Familie bei der Gestaltung von Angeboten in den Blick zu nehmen. Nicht nur die Förderung des Kindes ist Ziel der Zusammenarbeit mit Eltern, sondern auch die

Unterstützung der Familie mit ihren Bedarfen und Wünschen. Die Konsequenz ist die Berücksichtigung der ganzen Familie in der Wahl der Form der Zusammenarbeit mit Eltern. (MERKPOSTEN 18)

Kommunikation als Schlüssel in der Zusammenarbeit

In allen Formen der Zusammenarbeit hat die Gestaltung der Kommunikation eine Schlüsselfunktion. Die Angemessenheit und Form der Kommunikation ist entscheidend für die Zusammenarbeit.

Es liegt auf der Hand, dass bei der *mündlichen* Kommunikation die Wortwahl, der Ton und die Art der Ansprache entscheidend ist. Dementsprechend muss die auch *schriftliche* Kommunikation auf die verschiedenen Elterngruppen angepasst werden. Grundsätzlich ist die Kommunikation an den in der Einrichtung vertretenen Eltern auszurichten und dabei sind deren sprachliche Kompetenzen zu berücksichtigen.

Darüber hinaus ist das *aktive Zuhören* Bestandteil der Kommunikation mit Eltern, da es die Basis für eine gute Kommunikation bildet. Bestimmte Formen der Zusammenarbeit wie Hospitationen oder Hausbesuche erfordern eine besonders sensible Kommunikation, denn Fachkräfte oder Eltern öffnen ihren Arbeits- bzw. Privatbereich für den Kooperationspartner. Dieser Vertrauensbeweis sollte mit Respekt und Taktgefühl zum Ausdruck gebracht werden.

Die Wahl der Formen der Kommunikation zwischen Eltern und Einrichtung bzw. Fachkräften richtet sich jedoch in jedem Fall nach der in der Einrichtung vertretenen Elternschaft (Müller 2009; Münnich 2007).

4.4 Managementqualität und Organisationsqualität

Managementqualität und Organisationsqualität beziehen sich auf die gesamte Einrichtung und richten sich auf „das Vorhandensein und die Angemessenheit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität des Angebots sowie die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Prozesse“ (Vierni-

ckel/Schwarz 2009, S. 13). Auch die *Leistungsqualität* ist Bestandteil der Managementqualität und Organisationsqualität.

Überprüfung der Passgenauigkeit der Angebote

In Bezug auf die Angemessenheit der Zusammenarbeit mit Eltern ist es Aufgabe der Leitung, die Passgenauigkeit der Angebote und Formen immer wieder zu überprüfen. Die Abstimmung der Zusammenarbeit auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Eltern kann jedoch nicht nach vorab festgelegten Qualitätskriterien erfolgen, sondern muss die Eltern selbst einbeziehen (Tietze/Roßbach 1996, S. 254).

Ein Instrument hierfür ist die *Elternbefragung*, die Erwartungen und Wünsche von Eltern thematisiert. Abhängig von der Elternschaft in der Einrichtung kann das Ergebnis ganz unterschiedlich ausfallen. Das bedeutet, dass die Befragung regelmäßig wiederholt werden muss, da die Elternschaft zum Teil jährlich wechselt.

In einem zweiten Schritt könnte die Zusammenarbeit mit den Eltern abhängig von den Ergebnissen der Befragung angepasst werden. Der letzte Schritt wäre, die Qualität der Zusammenarbeit nach den neuen Kriterien durch eine wiederholte Befragung zu überprüfen (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 28 f.). Die einzelnen Schritte sind Teile eines kontinuierlichen Prozesses, der gewährleistet, dass die Passgenauigkeit des Angebots erhalten bleibt.

Frühpädagogische Fachkräfte sollten sich darüber bewusst sein, dass die Zusammenarbeit mit Eltern immer wieder neu an den Erwartungen der Eltern ausgerichtet werden muss und hierzu Erhebungsinstrumente eingesetzt werden können.

MERKPOSTEN 19

Transparenz herstellen und Vertrauen stärken

Um die Zusammenarbeit zu fördern, sollten die Fachkräfte umfassend über Konzepte und Abläufe der pädagogischen Arbeit informieren und auf diese Weise Transparenz herstellen. Unzutreffende Erwartungen der Eltern an Kindertageseinrichtungen können der Kontaktaufnahme und dem

Beziehungsaufbau zu den frühpädagogischen Fachkräften im Wege stehen (Tietze/Roßbach 1996).

Die Transparenz kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden und sollte anderssprachige Eltern oder Eltern mit Leseschwächen berücksichtigen (Böhme/Böhme 2006, S. 12). **MERKPOSTEN 20**

Beispiele für Transparenz sind Plakate mit Bildern, Hospitationen, Berichte an den Elternabenden, Newsletter u.Ä.

Aufgabe der Leitung in der Zusammenarbeit mit Eltern ist es auch, in Kooperation und Absprache mit den Mitarbeitern und Eltern die Konzeption zur Zusammenarbeit festzulegen und zu planen, um deutlich zu machen, mit welchen Ressourcen die Umsetzung verfolgt werden soll. **MERKPOSTEN 21**

Gleichwohl zeigen die Einstellungen von Einrichtungsleitungen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern einen hohen oder niedrigen Stellenwert in der Einrichtung einnehmen kann.

4.5 Kontextqualität

Die Kontextqualität zielt auf die Vernetzung mit externen Unterstützungsleistungen ab, die in der Fachliteratur häufig mit einer „Öffnung zum Sozialraum“ umschrieben wird. Gemeint ist eine Zusammenarbeit mit Familienbildungseinrichtungen, Kultur- und Freizeitangebietern, aber auch mit örtlichen Kinderärzten, Frühförderstellen und Elternberatungsstellen.

Der Einbezug des *Sozialraums* ist abhängig von den örtlichen Gegebenheiten und dem Engagement der Fachkräfte. Allerdings unterliegen die Möglichkeiten zur Vernetzung und Öffnung von Kindertageseinrichtungen Beschränkungen in vielfältiger Form (Sell 2008), da die Lage der Einrichtungen die Möglichkeiten zur Vernetzung bestimmt.

Im Konzept von *Familienzentren* ist die Vernetzung mit dem Sozialraum grundsätzlich vorgesehen, daher bietet sich an dieser Stelle ein Exkurs zu Ziel und Konzept der Familienzentren an.

4.5.1 Exkurs: Familienzentren

Gründe für Familienzentren

Zeitgleich, aber unabhängig voneinander entstanden in den letzten Jahren Familienzentren, die auch unter den Namen *Eltern-Kind-Zentrum* und *Häuser für Kinder und Eltern* geführt werden.

Hintergrund war die Erkenntnis, dass Eltern Bedarfe und Wünsche haben, die von der Kindertageseinrichtung allein nicht abgedeckt bzw. eingelöst werden können. Beispiele für solche Bedarfe sind eine erweiterte Betreuungszeit, Unterstützung in Erziehungsfragen, Erziehungsberatung, Freizeitangebote für Schulkinder, Fortbildung für Eltern und Sprachkurse. Darüber hinaus leben Familien häufig unabhängig von der Herkunftsfamilie, so dass die entsprechend notwendige Unterstützung im Familienverband nicht geleistet werden kann. Ein Familienzentrum hat den Anspruch, die Familien erneut sozial einzubinden und auf diese Weise ein Netzwerk und soziale Strukturen zu schaffen, um Austausch und Solidarität zu ermöglichen (Weiß 2007, S. 85).

Die Familienzentren werden von der Politik unterschiedlich gefördert und sollen die Infrastruktur der Kindertagesbetreuung und den Zugang zu familienunterstützenden Angeboten verbessern (Diller 2008, S. 9). Sie können von Kirchen, einzelnen Bundesländern, Kommunen oder freien Trägern gefördert werden, allerdings mit unterschiedlicher Zielsetzung.

Ziele, Aufgaben und Effekte der Familienzentren

Grundsätzlich knüpft die Initiierung eines Familienzentrums an zwei Punkten an: entweder an der bereits vorhandenen Kindertageseinrichtung oder an einer Stelle der Familienbildung (Diller 2008, S. 8). Insofern stellen Familienzentren vor allem eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern dar, da von beiden Ausgangspunkten aus die Eltern und deren Bedarfe nach weiteren, vernetzten Angeboten verstärkt in den Blick genommen werden.

Zentrales Anliegen von Familienzentren ist die Zusammenführung von Angeboten für Familien

(z.B. Betreuung, Beratung, Freizeitangebot) eines oder mehrerer Anbieter vor Ort.

Insbesondere durch die Verbindung von Angeboten der Betreuung und der Familienbildung sowie der Familienhilfe und Familienberatung ergibt sich ein niederschwelliger Zugang für die Eltern. Durch die Anknüpfung an eine Kindertagesbetreuung können viele Familien mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren erreicht werden, da 93,2 Prozent der Kinder in Deutschland 2010 eine Kinderbetreuung besucht haben (Bertelsmann Stiftung 2010). Dadurch werden die Angebote häufiger wahrgenommen. Über mehrere Jahre hinweg kann ein Familienzentrum so für die Familie eine Unterstützung sein und die Möglichkeit zur sozialen Einbindung und Pflege von Kontakten bieten.

Zudem ermöglicht die Konzeption der Familienzentren eine Verstärkung der Sozialraumorientierung, indem auf den Bedarf vor Ort eingegangen und passende Angebote für die dort ansässigen Familien bereitgestellt werden. Da die Förderung der Familienzentren von Trägern und Regionen abhängig ist, fehlt bislang eine langfristige Perspektive für diese Einrichtungsform.

Über die Angebotspalette in Familienzentren können auch Familien in schwierigen Lebenslagen leichter erreicht werden. Diese Familien wollen nicht über ihre spezifischen Problemlagen angesprochen werden, sondern ein allgemein zugängliches Angebot nutzen. Durch niederschwellige Angebote können somit gezielte Hilfen in einem eher unverbindlichen Rahmen angeboten werden (Weiß 2007, S. 82). Ein positiver Nebeneffekt von Familienzentren ist die sinnvolle Bündelung von finanziellen und personellen Ressourcen unterschiedlicher Institutionen.

Formen von Familienzentren

Familienzentren können verschiedene Strukturen aufweisen und unterschiedliche Formen annehmen: So kann es sich um ein *Zentrum* handeln, das beispielsweise aus einem *Mütterzentrum* entstanden ist und in dem alle Angebote an einem räumlichen Ort konzentriert sind. Es ist aber auch möglich, eine *Kindertageseinrichtung* zu einem *Haus für Eltern und Kinder* auszubauen, indem sich die

Einrichtung nach außen öffnet. Es können *Kooperationen mit der örtlichen Familienberatungsstelle* oder einem *Gesundheitsdienst* initiiert werden. Die Räume könnten dabei auch für Gruppen außerhalb der Kindertageseinrichtung nutzbar gemacht werden. Die Ausgestaltung der Familienzentren ist demnach abhängig von den Lebenslagen der Eltern, dem Leistungsspektrum und den unterschiedlichen Organisationsstrukturen (Diller 2008, S. 11).

Allerdings soll nicht verschwiegen werden, dass die Umwandlung von Kindertageseinrichtungen in Familienzentren nicht reibungslos vonstattengehen kann, da es derzeit vor allem an den personellen und sächlichen Rahmenbedingungen hapert (Sell 2008, S. 58).

Auch im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen der dort tätigen frühpädagogischen Fachkräfte stellen sich neue Anforderungen. Angelika Diller (2010) zeigt auf, wie groß das Leistungsspektrum eines Familienzentrums sein kann und welche Anforderungen hiermit einhergehen. Insbesondere die Gestaltung der Beziehungsqualität ist „eine zentrale, professionelle Aufgabe“ der frühpädagogischen Fachkräfte, um den Aufbau einer wertschätzenden, anerkennenden Beziehung zu den Eltern zu gewährleisten (ebd., S. 146 f.). Die interdisziplinäre Arbeit und die verschiedenen im Familienzentrum beschäftigten Professionen bieten zudem Ansatzpunkte für zusätzliche Konflikte.

Das Modellprojekt „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ in Berlin – ein Beispiel

Das „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ verfolgt drei Ziele: Die individuelle Förderung, die Einbeziehung der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder und die Öffnung der Kita für junge Familien im Stadtteil. Diese Ziele können nur dann erreicht werden, wenn die gesamte pädagogische Arbeit daraufhin ausgerichtet wird.

Am wichtigsten erwies sich die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung, die Fachkräfte, Eltern und Kinder im Umgang miteinander gemeinsam praktizieren. Angestrebt wird eine echte Erziehungspartnerschaft, die Eltern als Experten ihrer Kinder ernst nimmt, aber auch nicht ausschließt, sodass auch Eltern Beratungs- und Unterstützungsbedarf anmelden können (Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005, S. 7 ff.).

Familienzentren können als Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen verstanden werden. Sie orientieren sich an den Bedürfnissen von Eltern und Kindern und integrieren Betreuungseinrichtungen in den Sozialraum. Das Bundesland *Nordrhein-Westfalen* hat die Idee der Familienzentren aufgegriffen und sich zum Ziel gesetzt, bis zum Jahr 2013 30 Prozent aller Kindertageseinrichtungen in Familienzentren umzuwandeln.¹³

4.6 Ergebnisqualität

Die Ergebnisqualität bei der Zusammenarbeit mit Eltern lässt sich auch unter dem Stichwort „Effekte der Zusammenarbeit“ beschreiben. Wie bereits im Kapitel 3.4 beschrieben, gibt es bislang in Deutschland keine Studien, die über die Effekte einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen Auskunft geben könnten. Nachdem das Thema jedoch in vielerlei Hinsicht von großer Bedeutung ist, da sowohl Entwicklungs- und Bildungseffekte als auch bildungsökonomische Effekte von großem gesellschaftlichen Interesse



¹³ www.familienzentrum.nrw.de

sind, bleibt zu hoffen, dass diese Forschungslücke bald geschlossen werden kann. Im Rahmen von Selbstevaluationen können Einrichtungen aber auch selbst dazu beitragen, um sich weiterzuentwickeln und relevante Ergebnisse für ihre weitere Entwicklung zu erhalten.

5 Zusammenarbeit mit Eltern – ein Thema in den Lehr- und Bildungsplänen

5.1 Lehrpläne

Die Ausbildung zu frühpädagogischen Fachkräften findet seit einigen Jahren sowohl an Hochschulen als auch an Fachschulen (*Bayern*: Fachakademien) statt.

Eine Analyse der Modulhandbücher der Bachelorstudiengänge „Pädagogik der frühen Kindheit“ bzw. „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, die an der *Evangelischen Hochschule Freiburg* durchgeführt wurde, hat ergeben, dass das Thema in 42 von 49 Modulhandbüchern benannt, aber unterschiedlich in der Tiefe behandelt wird. Mit Blick auf die Vergabe von *Credit points* ist dieses Thema jedoch kaum relevant (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

In ähnlicher Weise erfolgt die Berücksichtigung des Themas in den Lehrplänen der *Fachschulen*: Hier konnten nur 11 von 16 Lehrplänen gesichtet werden, da sich die übrigen in Überarbeitung befanden oder nur eine Ausbildungsordnung vorlag. In zehn von elf Lehrplänen sind Bezüge zur Thematik „Zusammenarbeit mit Eltern“ festzustellen, in neun Lehrplänen ist es ein Querschnittsthema und in drei Rahmenlehrplänen gibt es einschlägige Module/Themenbereiche.

In *Sachsen*, *Thüringen* und *Niedersachsen* sind eigenständige Lernfelder zur Thematik vorgesehen (Wünsche u. a. 2010, S. 199).

Diese Ergebnisse spiegeln nur bedingt die große Bedeutung und Komplexität des Themas wider. Zudem ist ungewiss, was und wie viel tatsächlich im Rahmen der Ausbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern vermittelt wird, da die Lehrpläne Gestaltungsspielräume aufweisen und die Fachschulen Schwerpunkte in der Ausbildung setzen können.

Die *Evangelische Hochschule Freiburg* hat ausgehend von diesen Schlussfolgerungen das Curriculum „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen“ erarbeitet, um das Thema fest in der hochschulischen Ausbildung zu verankern

und Anregungen für andere Aus- und Weiterbildungsangebote zu geben (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Wünsche u. a. 2010).

5.2 Bildungspläne

Bildungspläne bilden die Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Alle 16 Bundesländer haben Bildungspläne erstellt und eingeführt. Die Pläne sind sowohl inhaltlich als auch in ihrer Länge sehr heterogen, weisen aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Fast alle Bildungspläne sprechen dabei von der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft; der „alte“ Begriff „Elternarbeit“ wird zwar ebenfalls verwendet, jedoch illustriert die Verwendung des neuen Begriffs einen Paradigmenwechsel zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern (Textor 2006c, S. 12).

Eva Reichert-Garschhammer (2009) führt die gesteigerte Bedeutung des Themas „Zusammenarbeit mit Eltern“ auch auf die Bildungspläne zurück, die die Kindertageseinrichtungen dazu auffordern, zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern überzugehen. Inwiefern jedoch tatsächlich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den einzelnen Bildungsplänen gefordert wird, zeigt die Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009), die Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungsplänen macht. Das Ergebnis: In allen Landesgesetzen ist die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen festgeschrieben, ebenso wie in 15 der 16 Bildungspläne. Es konnten 27 Anforderungen zur Zusammenarbeit mit Eltern identifiziert werden. Der Umfang der Ausführungen reicht von wenigen Sätzen bis zu sechs Seiten, durchschnittlich waren es 3,25 Seiten. Insgesamt lassen sich (nach Viernickel/Schwarz 2009, S. 38) fünf Dimensionen der Zusammenarbeit unterscheiden:

Begleitung der Familien während der Eingewöhnung: Öffentlichkeitsarbeit, Hospitationen, Hausbesuche, Informationsabende, Tag der offenen Tür, Aufnahmegespräche;

Austausch mit Eltern: Tür- und Angelgespräche, Elterngespräche, Elternabende;

Transparenz der Arbeit: Dokumentation, Wochenpläne, Fotos, Hospitationen, Übersetzungen;

Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern: bei Konzepterstellung, Jahresplanung, Projektplanung, Befragung der Eltern, konstruktivem Umgang mit Beschwerden und Kritik, Reflexion der eigenen Grundhaltung Eltern gegenüber;

Spezielle Angebote für die Familien selbst: Elternberatung, Elternbildung, Familienzentren, Vermittlung an Fachdienste, Angebote für Migranten, Väter und Großväter.

In den Bildungsplänen der Bundesländer sind zwischen vier und 22 Anforderungen formuliert, durchschnittlich sind es zwölf. Insgesamt lassen sich fünf Anforderungen identifizieren, die es in 75 Prozent der Bundesländer gibt. Diese fünf Ziele sind in den Dimensionen „Austausch mit Eltern“ und „Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern“ zu finden.

Der regelmäßige Informationsaustausch wird von 15 der 16 Bundesländer gefordert, jedoch in unterschiedlicher Häufigkeit. 14 von 16 Bundesländern sehen mindestens einmal im Jahr ein Elterngespräch vor, in vier Ländern werden Gespräche zweimal im Jahr gefordert. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist Gegenstand der Bildungspläne in 15 von 16 Bundesländern. Die Ausgestaltung kommt aus Sicht von 14 Bundesländern vor allem durch den Informationsaustausch und durch die Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern zum Ausdruck. Aber auch die Beteiligung der Eltern an der Konzepterstellung, Jahresplanung oder Projektarbeit wird in drei von vier der Bildungspläne der Länder angesprochen. Das Thema Aufnahme und Eingewöhnung eines neuen Kindes in die Einrichtung wird in elf Bundesländern angeschnitten. Die Transparenz der Arbeit der Fachkräfte für die Eltern wird in zehn Plänen erwähnt.

Auffallend sind die Unterschiede in der Dimension „spezielle Angebote für Eltern“. Zwei Länder beschreiben fünf bis sechs Anforderungen, in sieben Ländern gibt es dazu keine Hinweise hierzu (Viernickel/Schwarz 2009, S. 39).

Die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen wird demnach auch vonseiten

der Länder ernst genommen. Die Unterschiedlichkeit der Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungsplänen zeigt jedoch, welche länderspezifische Bedeutung dem Thema zukommt. Die Diskrepanz zwischen den Forderungen der Wissenschaft und der Fachpraxis sowie der Umsetzung auf Länderebene sticht jedoch im Besonderen hervor.

6 Fazit – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

An die frühpädagogischen Fachkräfte werden bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern hohe Anforderungen gestellt. Um den damit verbundenen Aufgaben angemessen begegnen zu können, benötigen die Fachkräfte spezifische Kompetenzen. Auch die fachwissenschaftliche Literatur stellt fest, dass Fachkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet werden.

Darüber hinaus handelt es sich bei der Zusammenarbeit mit Eltern um eine Aufgabe, die von der Fachkraft als *Person*, aber auch von der Einrichtung selbst in hohem Maße abhängt und daher in der realen Situation mit den Eltern erprobt werden muss.

Aufgabe der Ausbildung ist es demnach, den frühpädagogischen Fachkräften die Grundlagen für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern zu vermitteln. Die Fort- und Weiterbildung dagegen kann an theoretischen Vorkenntnissen und Praxiserfahrungen anschließen und davon ausgehend mit den Fachkräften weiter am Ausbau ihrer Kompetenzen und ihrer Haltung arbeiten.

Aus diesem Grund werden im Folgenden anhand der *Merkposten* relevante Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften zusammengestellt, die im Rahmen einer Weiterbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern thematisiert werden müssten. Die Merkposten bilden eine Grundlage für die Erarbeitung eines Kompetenzprofils zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“.

Merkposten	Seite
MERKPOSTEN 1 Frühpädagogische Fachkräfte sind sich der Bedeutung einer Zusammenarbeit mit Eltern zum Wohl des Kindes bewusst.	25
MERKPOSTEN 2 Frühpädagogische Fachkräfte kennen die rechtlichen Grundlagen für die Zusammenarbeit mit Eltern.	28
MERKPOSTEN 3 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass sich Eltern in ihren Lebenslagen, ihrer Herkunft, ihrer Kultur, ihren Erfahrungen und Sichtweisen unterscheiden und daraus unterschiedliche Bedarfe an die Zusammenarbeit resultieren.	29
MERKPOSTEN 4 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass Eltern in Bezug auf die Zusammenarbeit unterschiedliche Interessen haben und ein unterschiedlich starkes Engagement zeigen. Die Fachkräfte akzeptieren die Grenzen der Zusammenarbeit, soweit sie vom Interesse des Kindes her vertretbar sind.	31
MERKPOSTEN 5 Frühpädagogische Fachkräfte erarbeiten sich eine professionelle Haltung im Umgang mit den Eltern durch Ausbildung, Fortbildung, Supervision und Reflexion.	31
MERKPOSTEN 6 Frühpädagogische Fachkräfte begegnen Eltern auf Augenhöhe und arbeiten partnerschaftlich mit ihnen zusammen.	32
MERKPOSTEN 7 Frühpädagogische Fachkräfte streben eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern an und übernehmen dadurch gemeinsam mit den Eltern die Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder.	33
MERKPOSTEN 8 Frühpädagogische Fachkräfte sind Ansprechpartner für die Eltern, wissen aber auch um ihre Grenzen und verweisen gegebenenfalls auf externe Beratungsstellen.	34
MERKPOSTEN 9 Frühpädagogische Fachkräfte erkundigen sich nach den spezifischen Fähigkeiten von Eltern und wissen sie für die Kindertageseinrichtung zu nutzen.	35
MERKPOSTEN 10 Frühpädagogische Fachkräfte kennen die Möglichkeit einer Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum.	35

Merkposten	Seite
MERKPOSTEN 11 Frühpädagogische Fachkräfte können die Erziehungskompetenz der Eltern mit Hilfe von gezielten und bedarfsgerechten Angeboten stärken.	35
MERKPOSTEN 12 Frühpädagogische Fachkräfte ermutigen Eltern, sich im Elternbeirat zu engagieren und unterstützen den Elternbeirat in seiner Arbeit.	39
MERKPOSTEN 13 Frühpädagogische Fachkräfte können wichtige Situationen der Zusammenarbeit angemessen gestalten (z.B. Konflikte, Übergänge, Gespräche).	39
MERKPOSTEN 14 Frühpädagogische Fachkräfte kennen relevante Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern und berücksichtigen sie in der Gestaltung der Zusammenarbeit.	45
MERKPOSTEN 15 Frühpädagogische Fachkräfte wissen um die Bedeutung der Rahmenbedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern.	48
MERKPOSTEN 16 Frühpädagogische Fachkräfte kennen die Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und können sie bedarfsorientiert anwenden.	50
MERKPOSTEN 17 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass der Erfolg der Zusammenarbeit stark von der Passgenauigkeit des Angebots an die Eltern abhängt.	51
MERKPOSTEN 18 Frühpädagogische Fachkräfte beziehen mit ihren Angeboten die ganze Familie der Kinder mit ein.	51
MERKPOSTEN 19 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass die Konzeption der Zusammenarbeit mit Eltern immer wieder neu auf die in der Einrichtung vertretene Elternschaft angepasst werden muss.	52
MERKPOSTEN 20 Frühpädagogische Fachkräfte gestalten ihre Arbeit in der Einrichtung transparent, um Eltern größtmöglichen Einblick zu gewähren und auf diese Weise die Partnerschaft zu fördern.	52
MERKPOSTEN 21 Frühpädagogische Fachkräfte kennen den Einfluss der Leitung auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern.	52

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht das Kind?* Heidelberg
Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.) (2006): *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.* Freiburg im Breisgau
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern.* WiFF Studien, Band 6. München. Download unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen (29.07.2011)
- Behr, Anna von (2010): *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte.* WiFF Expertisen, Band 4. München
- Bernitzke, Fred/Schlegel, Peter (2004): *Das Handbuch der Elternarbeit.* Troisdorf
- Bertelsmann Stiftung (2010): *Ländermonitor.* www.laendermonitor.de/laendermonitor/index.html (21.07.2011)
- Betz, Tanja (2010): *Kompensation ungleicher Startchancen.* In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler, S. 113–134
- Blank, Brigitte/Eder, Elisabeth (2000): *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Arbeitshilfen für die Praxis.* Kronach
- Böhme, Anke/Böhme, Thomas (2006): *Eltern als Erziehungspartner. Neue Formen der Einbeziehung von Eltern und Familien.* In: Klein & Groß, H. 5, S. 7–13
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): *Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte.* WiFF Expertisen, Band 16. München
- Bostelmann, Antje (2008): *Gemeinsam Krisen meistern. Möglichkeiten einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern.* In: Klein & Groß, H. 4, S. 12–15
- Brock, Inés (2011): *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit.* WiFF Expertisen, Band 24. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2000): *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen.* Berlin.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): *Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien.* In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler, S. 169–189
- Diller, Angelika (2008): *Angebotserweiterung oder neuer Angebotstyp? Konzeptioneller Bezugsrahmen von Familienzentren und Eltern-Kind-Zentren.* In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS*, H. 6, S. 8–15
- Diller, Angelika (2010): *Familienzentren und Co.* In: Cloos, Peter/Kramer, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler, S. 137–152
- Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): *Von der Kita zum Familienzentrum. Konzeptionen entwickeln – erfolgreich umsetzen.* Freiburg im Breisgau
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Kahle, Irene (1995): *Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten.* Bielefeld

- Diskowski, Detlef (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. www.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Synopse_Bildungsplaene.pdf (4.10.2011)
- Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille/Wecker, Frank (2010): Verhaltensauffällige Kinder in Kindergarten und Grundschule: die Herner Materialien zur Früherkennung und zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Mit CD-ROM. Kronach
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maike (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute, H. 10, S. 6–15
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse, Maike (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik. Band 7. Freiburg im Breisgau
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau, Maike/Dörner, Tina (2008): Eltern stärken mit Kursen in Kitas. Handreichungen für ErzieherInnen. München
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepenies, Annette (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen, Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10. Berlin
- Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart. S. 1–24
- Hense, Margarita (2001): Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten oder Elternvertretungen. München
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München
- Herrmann, Ines (2007): Der Kindergarten aus Sicht der Eltern – eine empirische Fragebogenstudie zu parentalen Orientierungen gegenüber Einrichtungen des Elementarbereichs in Ost- und Westdeutschland. Aachen
- Hildenbrand, Claudia/Köhler, Heike (2010): Kooperation mit den Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 5. Freiburg im Breisgau, S. 193–218
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München
- Hopf, Arnulf (2006): Kindergärten müssen pädagogisches Profil deutlich machen. Eltern als „Kunden“? Eine empirische Untersuchung bei Eltern und Erzieherinnen in Niedersachsen. In: Sozial Extra. S. 26–30
- IfB Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Ifb-Materialien 1/2004. Bamberg
- Joos, Magdalena/Betz, Tanja (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken, In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München. S. 69–100
- Kahle, Irene (1997): Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller

- Ökologie. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Weinheim/München. S. 49–76
- Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56. Jahrgang, Heft 2, S. 193–205
- Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Berlin
- Kindergarten heute (1990): Der vergessene Beruf. Auswertung der Umfrage aus Heft 2 zur Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder 1990. H. 4, S. 3–22
- Klein, Lothar/Vogt Herbert (2006 a): Fachfrau für professionelle Beziehungen. Wofür Erzieherinnen in der Zusammenarbeit mit Eltern zuständig sind. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 16–24
- Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2006 b): „Lassen Sie uns mal wieder über Tobias sprechen“. Mit Eltern Entwicklungsgespräche führen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 33–35
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. 2006/481. ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf (22.02.2010)
- Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau, 47. Jahrgang, Heft 1/2007, S. 3–25
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2008): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. SOEPapers Nr. 100. Berlin
- Krenz, Armin: (1993): Das Selbstverständnis der Erzieherinnen. In: Kindergarten heute, H. 10, S. 26–35
- Kruthaup, Bärbel (2007): Eltern im Blick – Transparenz und Teilhabe. Ansprüche an eine Partnerschaft der Erziehungsträger in Kindertagesstätten. In: Stroß, Annette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin. S. 105–119
- Laewen, Hans Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim/Basel/Berlin. S. 16–21
- Lepenes, Annette (2005): Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin. S. 11–25
- Liegle, Ludwig (2004): Die Bedeutung der Familienziehung. www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_1418.html (22.02.2010)
- Liegle, Ludwig (2010): Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung. Gemeinsamkeiten – Unterschiede – Wechselwirkung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis von familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 63–79
- Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 8. München
- Meiser, Ute (2004): Exkurs: der kompetente Säugling. In: Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel. S. 50–55
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart. S. 25–241
- Müller, Sebastian (2009): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Schreibwerkstatt Teil 3: Schreiben für Eltern. In: Kindergarten heute, H. 3, S. 37–39
- Münnich, Sybille (2007): Auf einer Wellenlänge. Strategien für eine gelungene Kommunikation.

- Teil 1 und 2. In: klein& groß, H. 10, S. 42–43 und H. 11, S. 46–47
- Nagel, Bernhard/Kalicki, Bernhard (2006): Teil 2: Organisation und Konzepte. In: Hugoth, Matthias/Roth, Xenia (Hrsg.): Handbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. München/Kronach, S. 1–26.
- Ostermayer, Edith (2007): Unter drei – mit dabei. München.
- Pfaller-Rott, Monika (2010): Kooperation mit Eltern in Grundschulen und Kindergärten – Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 5. Freiburg im Breisgau, S. 275–304
- Peitz, Gabriele (2004): Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 51. Jg., S. 258–272
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. WiFF Expertisen, Band 7. München
- Rauschenbach, Thomas (2006): Neue Orte für Familien. Institutionelle Entwicklungslinien eltern- und kindfördernder Angebote. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München, S. 133–155
- Reichert-Garschhammer, Eva (2001): Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtungen (Bayern). Blickpunkt: Sozialdatenschutz. Kronach/München.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2009): Dialog auf Augenhöhe. Von der traditionellen „Elternarbeit“ zur modernen „Bildungspartnerschaft mit Eltern“ – ein Wechsel zur echten Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Kinderzeit, H. 2, S. 14–19
- Rohnke, Hans-Joachim (2008): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit. www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html (29.07.2011)
- Roßbach, Hans-Günther (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 208–291
- Roßbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Isenmann, Dominique (2008): Erfahrungen aus internationalen Längsschnittstudien. In: Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (Hrsg.): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Berlin, S. 7–88
- Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Rupp, Marina/Smolka, Adelheid (2006): Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg, S. 193–214
- Sammons, Pam (2010): Welchen Einfluss hat die frühkindliche Erziehung im Kindergarten? Eine Untersuchung über den Einfluss frühkindlicher Erziehung auf kognitive und soziale Verhaltensunterschiede von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen. Berlin, S. 28–52
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 33–43
- Schlösser, Elke (2009): Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaft mit Zuwandererfamilien. In: Frühe Kindheit. Multikulturalität in der Gesellschaft, H. 5, S. 30–33
- Schopp, Johannes (2006): (Mit) Eltern im Dialog. Wie eine respektvolle Atmosphäre echte Begegnung

- ermöglicht. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS*, H. 7, S. 36–39
- Schreiber, Norbert (2004): Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim/München, S. 39–60
- Schütze, Yvonne (2007): Elternhaus und Kindergarten: Gemeinsam sind wir stark. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepenes, Annette (Hrsg.): *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen*. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin, S. 43–50
- Sell, Stefan (2008): Kindertageseinrichtungen – ideale Orte der Kooperation und Vernetzung? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. H. 3, S. 46–59
- Şıkcan, Serap (2003): „Die verstehen uns nicht!“ Den Dialog mit Immigranteltern eröffnen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder, kleine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau, S. 77–89
- Smolka, Adelheid/Rupp, Marina (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden, S. 219–236
- Stickelmann, Bernd/Will, Hans-Dieter (2007): Welche Kitas braucht das Land? Einschätzungen von Eltern und Erzieherinnen zu Kindertageseinrichtungen in Thüringen. Oldenburg
- Struck, Jutta (2006): Erster Abschnitt: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Wiesner, Reinhard (Hrsg.): *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar*. 3. Aufl. München
- Stuck, Andrea/Wolf, Bernhard (2004): Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Empirische Ergebnisse aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen. Aachen
- Sturzbecher, Dietmar/Bredow, Corinna (1998): Das Zusammenwirken von Familie und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive von drei Bundesländern. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): *Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven*. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau, S. 193–232
- Textor, Martin R. (1998): Möglichkeiten und Grenzen der Elternarbeit. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): *Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven*. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau, S. 185–192
- Textor, Martin R. (2000): Kooperation mit den Eltern. *Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte*. München
- Textor, Martin R. (2003): *Erziehungspartnerschaft – notwendig zum Wohl des Kindes*. www.kindergartenpaedagogik.de/988.html (22.02.2010)
- Textor, Martin R. (2006 a): *Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen*. www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung_Elternarbeit.pdf (22.02.2010)
- Textor, Martin R. (2006 b): *Elternarbeit*. In: *Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Weinheim
- Textor, Martin R. (2006 c): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg/Basel/Wien
- Textor, Martin R. (2009): *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt
- Textor, Martin R. (2010): *Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger*. www.kindergartenpaedagogik.de/2084.html (17.09.2010)
- Textor, Martin R. (2011): *25 Jahre Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick*. www.kindergartenpaedagogik.de/2174.pdf (18.07.2011)
- Textor, Martin R./Blank, Brigitte (2004): *Elternmitarbeit: Auf dem Weg zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternmitarbeit.pdf (28.09.2010)
- Thiel, Thomas/Stolz, Uta (2007): *Erziehungspartnerschaft*. In: *Welt des Kindes*. H. 5, S. 22–24
- Thiersch, Renate (2006): *Familie und Kindertageseinrichtung*. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): *Elternpädagogik. Von der Elter-*

- narbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–105
- Thimm, Karlheinz (2007): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätte und Grundschule. Praxisanregungen für die Elternaktivierung. In: Soziale Arbeit, H. 8, S. 302–309
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung der pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (1996): Familie und familienergänzende Infrastruktur für Kinder im Vorschulalter. In: Vaskovics, Laszlo A./Lipinski, Heike (1996): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1. Opladen, S. 227–266
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010): Head Start Impact Study. Final Report. Washington, DC. www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/impact_study/executive_summary_final.pdf (28.09.2010)
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise. Berlin
- Weiß, Hans (2007): Was brauchen Kinder und ihre Familien? In: Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Praxis und Theorie der frühen Hilfe für behinderte und entwicklungsauffällige Kinder, H. 2, S. 78–86
- Wiesner, Reinhard (Hrsg.) (2006): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 3. Ausgabe. München
- Wörz, Thomas (2004): Transitionen – Theoretische Grundlagen und Modell. In: Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (Hrsg.) (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel
- Wolf, Bernhard (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen
- Wolf, Bernhard (2003): Familie und Kindergarten. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna/Frey, Andreas/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Reihe: Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder. Band 1. Baltmannsweiler, S. 16–37
- Wünsche, Michael/Pietsch, Stefanie/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): „Zusammenarbeit mit Eltern“ – Curriculumsentwicklung an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Teil 1: Grundlagen und Entwicklung des Curriculums. KiTa BW 10/2010, S. 196–199
- Wüstenberg, Wibke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel. S. 144–177