

Xenia Roth

Handbuch Elternarbeit

Bildungs- und
Erziehungspartnerschaft
in der Kita



FREIBURG · BASEL · WIEN

Überarbeitete Neuausgabe 2022
(4. Gesamtauflage)

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2010
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Umschlagabbildung: Barbara Mößner

Satz: Arnold & Domnick, Leipzig
Fotos im Innenteil:

S. 16: © Okasana Kuzmina/AdobeStock, S. 27: © auremar/AdobeStock;
S. 81: © Daniel Jedzura/AdobeStock; S. 99: © Rido/AdobeStock;
S. 165: © JackF/AdobeStock; S. 256: © Kiattisak/AdobeStock

Herstellung: Graspö CZ, Zlín
Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-38937-5
ISBN EBook (PDF) 978-3-451-82641-2
ISBN EBook (EPUB) 978-3-451-82647-4

Inhalt

Vorwort	11
1 Auf einen Blick: Erkenntnisse aus Forschung und Wissenschaft	16
2 Grundverständnis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	27
2.1 Eine Begriffsklärung: Elternarbeit oder Bildungs- und Erziehungspartnerschaft?	28
2.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Basis für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Kita	36
2.3 Die pädagogische Fachkraft: verantwortlich für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	38
2.4 Voraussetzungen für ein Gelingen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	40
2.4.1 Respektvolle Haltung und Wertschätzung	43
2.4.2 Orientierung an Transparenz	46
2.4.3 Vorurteilsbewusste Haltung – auf dem Weg zu inklusivem Handeln	47
2.4.4 Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen	52
2.4.5 Ressourcenorientierte Haltung	64
2.4.6 Dialogische Haltung	67
2.4.7 Bereitschaft zur Selbstreflexion	71
2.4.8 Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze	73
2.4.9 Mindeststandards für die Zusammenarbeit mit Eltern	79

3	Rechtliche Grundlagen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft _____	81
3.1	Verankerung im Bundesrecht _____	82
3.2	Für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bedeutsam – das Sozialrechtliche Dreiecksverhältnis _____	85
3.3	Der Betreuungsvertrag – rechtliche Basis für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Einrichtung _____	86
3.4	Rechtliche Verankerung der Partizipation von Eltern – Grundlage der Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft _____	88
3.5	Bildungspläne der Länder – Grundlagen für die pädagogische Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft _____	89
3.6	Exkurs: Datenschutz in Kindertageseinrichtungen _____	91
3.7	Im Vergleich: Rechtliche Grundlagen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule _____	96
4	Erziehungs- und Bildungspartner _____	99
4.1	Pädagogische Fachkräfte _____	99
4.1.1	Pädagogische Fachkräfte als Gestalter der Partnerschaft _____	103
4.1.2	Pädagogische Fachkräfte und ihre Biografie _____	106
4.1.3	Exkurs: Pädagogische Fachkräfte – die besseren Eltern? _____	114
4.1.4	Das Rollenverständnis von Eltern und pädagogischen Fachkräften _____	116
4.2	Eltern _____	118
4.2.1	Erwartungen der Eltern an die Kindertageseinrichtung _____	122
4.2.2	Eltern sind vielfach gefordert _____	130
4.2.3	»Doing Family« – Familie leben als aktive Herstellungsleistung _____	143
4.2.4	Im Blick: Väter _____	146
4.2.5	Im Blick: Eltern anderer Kulturen _____	150
4.2.6	Exkurs: Eltern mit Fluchterfahrungen _____	159
4.2.7	Eltern als Beobachtende und Mitgestaltende einer guten Qualität _____	161

5	Bedeutsame Situationen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	165
5.1	Der gemeinsame Beginn	169
5.1.1	Bindung und Bindungsverhalten – Bedeutung für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	170
5.1.2	Das Aufnahmegespräch	176
5.1.3	Die Gestaltung des Übergangs: Sich vertraut machen	181
5.1.4	Exkurs: Marte Meo	187
5.2	Formen der Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern	189
5.2.1	Die Dokumentation der Bildungs- und Erziehungsprozesse des Kindes	189
5.2.2	Das Entwicklungsgespräch	191
5.2.3	Tür-und-Angelgespräche	194
5.2.4	Hospitationen der Eltern	196
5.2.5	Hausbesuche	197
5.2.6	Die Beachtung der Religion	198
5.3	Formen der Zusammenarbeit mit Gruppen von Eltern oder der Elternschaft als Ganzes	199
5.3.1	Pädagogische Dokumentation	199
5.3.2	Elternbefragungen	201
5.3.3	Der Elternabend	204
5.3.4	Gesprächskreise für Eltern	206
5.3.5	Elternberatung und Familienbildung	207
5.3.6	Exkurs: Die Kita als Familienzentrum	215
5.3.7	Eltern für die Mitarbeit gewinnen	220
5.3.8	Strukturelle Elternmitwirkung: Die gewählte Elternvertretung	222
5.4	Elternbeschwerden sowie Konflikte zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften	229
5.4.1	Beschwerdemanagement	231
5.4.2	Konfliktgespräche	233

5.4.3	Auseinanderliegende Vorstellungen zum Bildungsverständnis	237
5.4.4	Weitere konfliktanfällige Situationen	239
5.4.5	Eltern für die Nutzung von Fachdiensten gewinnen	242
5.5	Der Übergang in die Grundschule	247
5.5.1	Das Schulwesen als staatlicher Auftrag	247
5.5.2	Aspekte, die die Verschiedenheit von Kindertageseinrichtung und Schule begründen	248
5.5.3	Die Orientierung am Kind verbindet die Systeme Kindertageseinrichtung und Schule	251
5.5.4	Bedeutsame Aspekte für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bei der Gestaltung des Übergangs	252
6	Kinder als Gewinner einer gelungenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	256
6.1	Kinder als Spiegel einer gelungenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	258
6.2	Kinder als Beteiligte der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	261
6.3	»Um ein Kind zu erziehen, bedarf es eines ganzen Dorfes«	265
6.4	Das Bild vom Kind: zum frühpädagogischen Bildungsverständnis	266
6.5	Im Blick: Kinder unter drei Jahren	268
6.6	Im Blick: Kinder mit Behinderung	270
6.7	Im Blick: Kinderschutz	273
	Literatur	278

Verwendete Abkürzungen

Art.	Artikel
Abs.	Absatz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
GG	Grundgesetz
SGb VIII	Achtes Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe)
OECD	Organisation for Economic, Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PISA	Internationale Schulleistungsstudie: Das Akronym »PISA« wird in den beiden Amtssprachen der OECD unterschiedlich aufgelöst – englisch als Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung) und französisch als Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Internationales Programm zur Mitverfolgung des von Schülern Erreichten).

Gestaltungselemente

Zusammenfassung des Kapitels	Zu Beginn eines jeden Kapitels bietet die Zusammenfassung einen Überblick zum jeweiligen Inhalt und verhilft zu einer schnellen Orientierung.
Fragen zur Selbstreflexion	Diese Fragen dienen der Reflexion. Sie können auch den Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen des Teams befördern oder eine Grundlage für ein Supervisionsgespräch sein.
Anregungen für die Praxis	Hier werden Vorschläge und Ideen angeführt, die als Anregung verstanden werden, die Inhalte des Kapitels in die eigene Praxis zu übertragen.
Praxisbeispiele	Diese sollen dabei helfen, die Bedeutung der theoretischen Zusammenhänge für die Praxis nachvollziehen zu können.
Hintergrund	Hier werden bestimmte Aspekte fokussiert, z. B. Daten, Zahlen, Fakten zu einem Themenfeld.

Vorwort

Dieses Handbuch möchte Mut machen. Es lädt ein, die Chancen einer Zusammenarbeit mit Eltern, im Ideal verstanden als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, zu entdecken, gegebenenfalls auch immer wieder neu. Es lohnt die Anstrengungen auf beiden Seiten, wohl wissend, dass diese Kooperation von den jeweiligen Bedingungen einer Kita einrichtungsspezifisch und von den dort zusammentreffenden Menschen individuell geprägt ist.

Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung und den Eltern bzw. den Sorgeberechtigten trägt entscheidend dazu bei, dass die Kinder sich frei und offen all den Dingen zuwenden können, die von ihnen entdeckt werden wollen und die ihnen die Kindertageseinrichtung bietet. Sie können sich frei zwischen den Welten des Elternhauses und der Kindertageseinrichtung bewegen. Die Kinder bringen Erlebtes von der einen Welt in die andere, mischen beides und setzen ihre eigene Welt zusammen. Gelingt den Erwachsenen eine gute Zusammenarbeit, dann müssen Kinder nicht darauf achten, ob Loyalitäten verletzt werden; sie brauchen auf die Erwachsenen nicht acht zu geben, denn die kommen miteinander zurecht. Die Erwachsenen übernehmen die Verantwortung dafür, dass es dem Kind gutgeht, und unterstützen es – auf ihre je eigene Weise – in seiner individuellen Entwicklung. Und: Die Erwachsenen beziehen das Kind in diese Zusammenarbeit mit ein – es ist nicht Objekt ihres Handelns, es ist beteiligt, seinem jeweiligen Alter entsprechend.

Es ist ausschlaggebend, dass pädagogische Fachkräfte die Herausforderungen annehmen, die sich in der Zusammenarbeit mit Eltern stellen, weil eine gelingende Kooperation für die Kinder ein Gewinn ist und bei allen Beteiligten die Zufriedenheit erhöhen und sich auf den anspruchsvollen Kita-Alltag entlastend auswirken kann. Doch vielfach wird diese Zusammenarbeit immer noch als Belastung, Anstrengung oder lästiges Anhängsel bei der Arbeit mit den Kindern erlebt.

Es lohnt die Anstrengungen: Chancen der Zusammenarbeit entdecken

Kommen die Erwachsenen miteinander klar, sind die Kinder entlastet

Eine gute Zusammenarbeit, das Ziel einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vor Augen, entsteht nicht von selbst. Als Bild hilft vielleicht hier das Gärtnern: Es geht darum, eine Saat zu legen, damit Partnerschaft keimen kann; es geht um Pflege und Düngung, vielleicht sogar um einen Zuschnitt, wenn der kritische Diskurs im Vordergrund steht – immer getragen von dem Ziel eines guten Wuchses bzw. zahlreicher Blüten oder Früchte. Im Blick habe ich als Autorin das eigenständige Wachsen aller Beteiligten, also das Bild eines bunten, eigenwillig wilden Gartens, und nicht das Biegen, Ziehen und Wachsen auf Spur und Linie.

Anstrengend darf es übrigens auch manchmal sein. Denn hier handelt es sich um Anstrengungen, die uns ein Stück kräftiger werden lassen. Das Arbeiten an gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaften stärkt die Beteiligten. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufzubauen und zu gestalten ist als eine Entwicklungsaufgabe anzusehen. Ihr ist mit Blick auf faire Bildungschancen für alle Kinder eine hohe Aufmerksamkeit zuzugestehen. Diese Entwicklungsaufgabe respektiert, dass die Bildung und Erziehung eines Kindes ohne oder gegen seine Familie nicht machbar ist. Studien legen nahe, dass dort, wo der Austausch zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung funktioniert, auch die pädagogische Qualität insgesamt höher ist (Viernickel 2009, S. 62; Sylva & Taggart 2010, S. 9).

Achtsam sein: in der
Haltung des Respekts,
des Dialoges, des
vorurteilsbewussten
und kultursensiblen
Handelns

Deshalb geht es in diesem Handbuch zuerst einmal um eine Haltung und ein beständiges Üben in dieser Haltung – eine Haltung des Respekts, des Dialoges, des vorurteilsbewussten sowie kultursensiblen und dem Menschen zugewandten Handelns. Sich mit einer solcher Haltung auseinanderzusetzen, einen bewussten Umgang zu pflegen und ein reflexives Sich-Üben in dieser Haltung – das ist der rote Faden dieses Buches. Auch das Verstehen der Bedeutung einer guten Zusammenarbeit, das Wissen um Hintergründe und Zusammenhänge, wissenschaftliche Erkenntnisse und Diskussionen stellen eine hilfreiche Grundlage für das eigene Handeln dar.

Übrigens: Die Arbeit an der eigenen Haltung unterstützt nicht nur gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern, es ist dieselbe Haltung, die im pädagogischen Alltag professioneller Frühpädagogik mit Kindern gefordert ist und die im persönlichen Alltag eines jeden Menschen wertvoll sein kann. Zum Gelingen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften trägt die Aneignung von Wissen ebenso bei

wie die Selbstreflexion des eigenen Tun und Erlebens. Es geht um Herz, Sinn und Verstand.

Die Forschung nimmt mit der Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge und einer stärkeren Akademisierung des Feldes auch im Themenspektrum der Zusammenarbeit mit Eltern immer breiteren Raum ein. Deshalb werden in Kapitel 1 empirische Erkenntnisse und Forschungen vorgestellt, die für die Zusammenarbeit mit Eltern von grundsätzlicher Bedeutung sind und damit eine Basis für das Verständnis der folgenden Ausführungen darstellen. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird von dem Grundverständnis geprägt, mit dem die pädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung den Eltern begegnen – diesem ist dann das Kapitel 2 gewidmet. Es beginnt mit einer ausführlichen Begriffsklärung: Elternarbeit, Zusammenarbeit oder Partnerschaft? Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist nicht nur ein pädagogischer Anspruch, sie ist auch als rechtlicher Anspruch der Eltern verankert. Kapitel 3 gibt einen Überblick über die rechtlichen Grundlagen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kapitel 4 nimmt dann die Erziehungs- und Bildungspartner in den Blick. Zunächst geht es um die pädagogischen Fachkräfte als verantwortliche Gestalter der Partnerschaft. Es folgt eine Annäherung an die Gruppe der Eltern, die – ihrerseits vielfältig in unserer modernen Gesellschaft gefordert – selbst Erwartungen und Ansprüche an die Kindertageseinrichtung haben. Pädagogische Fachkräfte haben in vielfältigen Situationen des Kita-Alltags die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten und zu vertiefen. Eine Auswahl bedeutsamer Situationen stellt Kapitel 5 vor. Hier wird anhand der ausgewählten Beispiele verdeutlicht, wie das Grundverständnis einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft konkretisiert, umgesetzt und erfahren werden kann. Gewinner einer gelingenden Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern sind die Kinder. Sie sind aber nicht Objekte, über die hinweg von den Erwachsenen bestimmt wird. Es geht hier schwerpunktmäßig um eine Sensibilisierung, Kinder als Subjekte, als Beteiligte dieser Partnerschaft zu sehen und angemessen einzubinden. Herausgehobene Aspekte hierzu finden sich abschließend in Kapitel 6. Ein Handbuch ist zum Nachschlagen gedacht. Es muss also nicht von vorne nach hinten gelesen werden, lassen Sie sich von Ihrem Interesse leiten. Verweise im Text führen Sie weiter und zeigen Zusammenhänge mit den anderen Kapiteln auf.

Inhalte der einzelnen
Kapitel des Hand-
buches

Das Handbuch Elternarbeit soll ein Beitrag sein, die Verantwortlichen und Beteiligten vor Ort, in der Zusammenarbeit oder auf dem Weg dorthin, zu unterstützen. So richtet sich das Buch an pädagogische Fachkräfte in der Praxis oder in Ausbildung, Leitungen, Eltern und ihre gewählten Vertretungen, Trägerverantwortliche, Fachberatungen sowie an in der Fortbildung, Supervision oder im Coaching Tätige.

Mit der vorliegenden überarbeiteten Neuauflage erfolgt zum einen eine Aktualisierung, die der Vielzahl an aktuellen Erkenntnissen aus Theorie und Praxis Rechnung trägt, seit der letzten Bearbeitung im Jahr 2014 zutage getreten sind. Zum anderen wurden zentrale Aspekte vertieft, so zum Beispiel die strukturelle Elternmitwirkung der gewählten Elternvertretung, und es wurden ganze Themenblöcke neu aufgenommen, wie etwa das Kapitel zur Forschungslage im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern.

In diesem Handbuch werden bewusst die weibliche und männliche Form oder der besseren Lesbarkeit wegen neutrale Begriffe gewählt. Wir benötigen in der Frühpädagogik dringend eine stärkere Einbindung männlicher Erfahrungen, sei es durch männliche Fachkräfte, die Väter der Kinder oder andere männliche Personen, die sich in der Kindertageseinrichtung engagieren. Gerade in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ist die Genderthematik bedeutsam. Wird von Eltern gesprochen, dann sind andere Erziehungsberechtigte stets mitgedacht.

Eltern sind bildungsmächtige Personen

Die Familie ist die für Kinder entscheidende Bildungsstätte. Eltern sind entsprechend bildungsmächtige Personen. Mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung öffnen sich Eltern und Kinder einem öffentlich verantworteten Erziehungs- und Bildungsangebot. Dies geschieht freiwillig oder die Lebensumstände machen es erforderlich. Oft können Eltern die Kindertageseinrichtung nicht frei wählen – äußere Bedingungen schränken die Wahl vielfach ein. Dabei hat insbesondere die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr die Position von Eltern gestärkt. Eltern haben fachpolitische Bedeutung.

Eltern und Kinder wünschen sich, dass sie willkommen sind. Es gehört zum professionellen Berufsverständnis pädagogischer Fachkräfte, die Gestaltung von Beziehungen zu lernen – ein Leben lang. Das Hand-

buch soll dieses professionelle Verständnis stärken, unterstützen und begleiten.

Gerald Hüther, Neurobiologe und als solcher vielfältig engagiert, die gewonnenen hirnpfysiologischen Erkenntnisse in Handlungspraxis zu vermitteln, bringt immer wieder den Dreiklang »Einladen – Ermutigen – Inspirieren« zu Gehör (Denkwerk Zukunft 2013). Das bedeutet:

- ▶ Das Gegenüber zu ermutigen zeigt die Ernsthaftigkeit der Einladung. Ermutigen bringt zum Ausdruck, dass die Fähigkeiten und Stärken des Gegenübers gesehen werden. Ermutigung heißt auch, sich auf die Herausforderungen eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses einzulassen.
- ▶ Eine ermutigende Einladung auszusprechen gelingt nur, wenn die einladende Person inspiriert ist, um mit Überzeugung tätig zu werden. Sie ist sich sicher, vielleicht getragen von einer Vision, dass es sinnvoll ist, sich auf neue Beziehungen und Entwicklungsprozesse mit anderen Menschen einzulassen.

Ich wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, den Frohmut und die Zuversicht, immer wieder ermutigende Einladungen auszusprechen und anzunehmen – im Zuge der anspruchsvollen Herausforderung der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Ziel einer fruchtbaren Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.



1 Auf einen Blick: Erkenntnisse aus Forschung und Wissenschaft

Die Forschung hat mit der Zunahme frühpädagogischer Studiengänge und einer stärkeren Akademisierung des Feldes auch im Themenspektrum der Zusammenarbeit mit Eltern ein größeres Gewicht bekommen. In diesem Kapitel werden empirische Erkenntnisse und Forschungen vorgestellt, die für die Zusammenarbeit mit Eltern von grundsätzlicher Relevanz sind und damit auch bedeutsam für die folgenden Ausführungen.

Die zusammenfassende Aufbereitung, die angesichts der Vielzahl an Studien und Veröffentlichungen keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, soll neugierig machen und dazu einladen, sich mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und in die eigene Arbeit zu integrieren. Dabei ist stets zu beherzigen, dass es »vollkommen legitim [ist] und sogar unverzichtbar, dass kreative Praktiker den Umkreis des Beforschten überschreiten und auch mit ihren eigenen Erfahrungen und plausiblen Vermutungen arbeiten. Selbst da, wo Erkenntnisse der Forschung verfügbar sind, müssen sie von Praktikern immer kritisch und differenziert auf ihr eigenes Handlungsfeld bezogen werden« (Sacher 2017, S.15).

Zwei zentrale, durchaus verallgemeinerbare Kriterien sind für Eltern Zeugnis einer guten Qualität einer Kindertageseinrichtung:

- ▶ »Eltern sind grundlegend daran orientiert, dass in der Kita eine sichere Betreuung und ›gute‹ Entwicklung ihres Kindes gewährleistet ist. Der Maßstab ist dabei ihre eigene (familien- bzw. milieuspezifische) Vorstellung von einer wünschenswerten Entwicklung ihres Kindes.
- ▶ Zum anderen sind Eltern grundlegend daran orientiert, dass die Kita keine ›Black Box‹ ist. Vielmehr soll sie ihnen, wenn sie dies wünschen, Einblicke in den Kita-Alltag sowie die Erfahrungen und Aktivitäten ihres Kindes gewähren. Diese positive Orientierung an Transparenz kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich auf verschiedene Aspekte der Kita beziehen« (Nentwig-Gesemann & Hurmaci 2020, S. 63; vgl. Kapitel 4.1).

Nentwig-Gesemann und Hurmaci, die in ihrer Studie »Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern« Gruppeninterviews mit Eltern geführt haben, konnten diese beiden Kriterien als »einen verbindenden Kern von Elternwünschen an die Kita herauschälen, die man als Kernkriterien für gute Kita-Qualität aus Elternsicht bezeichnen kann« (ebd., S. 64).

Kita-Qualität aus der
Perspektive von Eltern

Es kann jedoch keineswegs von den Eltern als homogener Gruppe ausgegangen werden. Denn neben diesen beiden zentralen elternübergreifenden Anforderungen konnte das Forscherteam weitere grundlegende Vorstellungen und Erwartungen herausarbeiten, die verschiedenen Eltern(gruppen) zugeordnet werden können, die sich stark voneinander unterscheiden. **Drei Typen** werden beschrieben:

- ▶ Beim **ersten Typus** wird die Kindertageseinrichtung »als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der beiläufigen Förderung von Individualität sowie der wechselseitig anerkennenden Beziehungen betrachtet« (ebd., S. 63). Für diese Gruppe der Eltern ist wichtig, »dass Kinder in der Kita experimentieren, sich selbst entfalten bzw. selbst bilden können und zu selbstbestimmten Persönlichkeiten werden« (ebd.). Sofern in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften wechselseitige Anerkennung und Vertrauen bestehen, akzeptieren diese Eltern(gruppen) auch sehr unterschiedliche einrichtungsspezifische Orientierungen und Ausrichtungen.

- »Im Zentrum des **zweiten Typus** ... steht, dass Kinder sich in der Kita optimal entwickeln und leistungs- bzw. konkurrenzfähig werden sollen. In einer Interessengemeinschaft, in der Eltern als Expert*innen ihrer Kinder anerkannt werden wollen, arbeiten Eltern und Fachkräfte an der optimalen Förderung des Kindes und können dabei sogar konkurrieren. Kita wird hier als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung sowie Ausgestaltung eines Förderbündnisses betrachtet« (ebd.).
- »Im Zentrum des **dritten Typus** elterlicher Qualitätsvorstellungen steht schließlich, dass das Kind in der Kita sicher betreut und gut erzogen wird« (ebd.). Die familienspezifischen Erziehungsstile sollen in der Kooperation gewahrt werden und den Eltern ist »stark daran gelegen, möglichst wenig Kontrolle und Einfluss bei der Erziehung und Bildung ihres Kindes zu verlieren. Kita wird als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrag sowie der Trennung zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre betrachtet« (ebd.).

Gelingsbedingungen

Auch die folgende Erkenntnis gibt Antwort auf die Fragen »Wann kann es zwischen Eltern und Fachkräften zu einer Form der Kooperation kommen, die von Dialog und Vertrauen geprägt ist, und welche Gründe kann es geben, warum dies nicht gelingt?« (ebd.). Dabei zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern und der Anspruch einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine herausfordernde Aufgabe darstellen, die vielfältigen Bedingungen unterliegt und deren Erfolg nicht garantiert ist:

Es erweist sich als entscheidend, ob Fachkräfte »durch ähnliche ... Milieuerfahrungen geprägt sind (z. B. das Bildungsmilieu oder kulturell geprägte Vorstellungen von Erziehung)« (ebd.; vgl. auch Kapitel 2.4.4) »und ihre Perspektiven auf die Kinder und die Bedeutung von Kita ohnehin weitestgehend kongruent sind« (ebd.). Sind ein solches Einverständnis und Vertrauen nicht gegeben, »liegt also keine habituelle Übereinstimmung von Fachkräften und Eltern vor, muss gemeinsam eine Grundlage für die Kooperation erarbeitet werden« (ebd.). Entscheidend ist in diesem Fall, ob es Fachkräften und Eltern dann gelingt, sich über »Fremdes, Irritierendes, Unverständliches etc. zu verständigen und damit Vertrauen diskursiv herzustellen und zu sichern« (ebd.).

Cloos (2018, S. 214 ff.) unterscheidet **vier Forschungsperspektiven** im Themenfeld der Zusammenarbeit mit Eltern. Zu diesen vier Studienperspektiven sind nachstehend beispielhafte, für die pädagogische Arbeit in der Kita zentrale Ergebnisse aufgeführt:

Vier Forschungs-
perspektiven

Forschungsperspektive: Zusammenarbeit mit Eltern aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Hier prägen der Blick auf die pädagogischen Fachkräfte und damit verbunden die Professionalisierung frühpädagogischer Praxis die Forschungsperspektive; Studien hierzu finden sich bereits seit Beginn der 2000er Jahre (Cloos 2018, S. 214 ff.):

Eine **bundesweite, repräsentative DJI-Studie**, an der sich 1.634 Kindertageseinrichtungen im Jahr 2012 beteiligten (Peucker u. a. 2017, S. 224 f.), hat gezeigt, dass Fachkräfte der Zusammenarbeit mit Eltern einen hohen Stellenwert attestieren (ebd., S. 212). Der persönliche Kontakt mit den Eltern, bei dem das Kind im Zentrum steht (Eingewöhnung und Einzelgespräche), ist den Befragten am wichtigsten. Institutionelle Formen der Zusammenarbeit haben einen weniger hohen Stellenwert; die gewählte Elternvertretung ist an Entscheidungen, die den Kern der Kita betreffen, nur in wenigen Kindertageseinrichtungen einbezogen (ebd.). Die meisten Einrichtungen erreichen mit ihren Anstrengungen zur Zusammenarbeit alle Eltern, jede fünfte Einrichtung kann jedoch einen Teil der Eltern nicht erreichen und begründet dies in der Mehrheit mit Desinteresse der Eltern; allerdings zeigt sich auch, dass der Großteil der Einrichtungen der Ansicht ist, dass die Belastung der Eltern dafür verantwortlich ist (ebd.). Im Durchschnitt gehen die Einrichtungen davon aus, dass sie etwa 40 Prozent der Väter erreichen (ebd.).

Viernickel und Kolleginnen haben im Rahmen der **Auswertung von 15 Gruppendiskussionen** drei spezifische handlungsleitende Orientierungen aufseiten der Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien (Viernickel u. a. 2013, S. 133) herausgearbeitet:

Handlungsleitende
Orientierungen in
Teams

- **Wertekernbasierte Teams** orientieren sich »an grundlegenden pädagogischen Werten und Leitbildern« und legen »sehr viel Wert auf partnerschaftliches Miteinander mit den Familien«; sie orientieren sich an den Bedürfnissen der Familien (ebd., S. 135).

- **Umsetzungsorientierte Teams** wollen die Vorgaben der Bildungspläne gut erfüllen und dabei von den Eltern unterstützt und anerkannt werden. Die Fachkräfte sehen sich als Expertinnen und Experten, die Eltern beraten. Sie entwickeln eine »Abwehr gegen vermeintlich überhöhte Erwartungen von Eltern aus dem Leiden daran, schon den eigenen Ansprüchen im Alltag nicht genügen zu können« (ebd., S. 140).
- **Distanzierte Fachkräfteteams**, »in denen das jeweilige Bildungsprogramm einen negativen Gegenhorizont darstellt« (ebd., S. 141), betonen, dass Eltern »anspruchsvoll und fordernd« (ebd.) sind und nehmen sie »eher als Gegner oder Konkurrenten denn als Partner wahr« (ebd.), fühlen sich nicht hinreichend wertgeschätzt und empfinden die Zusammenarbeit als Belastung. Die Autorinnen der Studie interpretieren die vorgenommene Abwertung der Eltern als ein »Ventil«, »über das die Fachkräfte Dampf ablassen und in dem ihre kollektive professionelle Verunsicherung zum Ausdruck kommt« (ebd., S. 143).

Die **Studien der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)** geben einen Einblick in die Kompetenzen, die sich die pädagogischen Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern zuschreiben. Die Ergebnisse einer Fachkräftebefragung (Beher & Walter 2012, S. 24 ff.) zeigen, dass sich pädagogische Fachkräfte im Austausch über die Entwicklung des Kindes und allgemein in der Zusammenarbeit mit Eltern sicher fühlen. Allerdings gilt dies nicht in Bezug auf die Öffnung der Einrichtung für Familien und die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten bei der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen oder Eltern mit erzieherischen Problemlagen.

Forschungsperspektive: Die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern

Eine zweite Gruppe empirischer Studien hat die Perspektiven von Eltern auf die Zusammenarbeit zum Gegenstand (Cloos 2018, S. 214, 218f.):

- Hier sind die zu Beginn dieses Kapitels vorgestellte **Studie von Nentwig-Gesemann und Hurmaci (2020)** und ihre Ergebnisse zu nennen. Eltern ist gemeinsam, dass sie eine sichere Betreuung wünschen, die, orientiert an den eigenen Vorstellungen, eine gute

Entwicklung ihres Kindes gewährleistet. Ebenso erwarten sie, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, Einblicke in den Kita-Alltag sowie die Aktivitäten ihres Kindes. Deutliche Unterschiede finden sich bei Eltern im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung des Kita-Alltags. Während eine Gruppe von Eltern stärker die Selbstbildung des Kindes fokussiert, betont eine andere Gruppe die Entwicklungs- und Leistungsoptimierung und für eine dritte Gruppe ist es wichtig, dass der familienspezifische Erziehungsstil gewahrt bleibt und in der Folge die Kita stärker als Dienstleistungsangebot gesehen wird.

- In der **Studie EDUCARE von Betz und Eunicke** (2017) zu Leitbildern guter Kindheit konnte herausgearbeitet werden, dass sich Eltern, die einem kompetenz- und persönlichkeitsorientierten Habitusstyp zugerechnet werden und einem ressourcenstarken Milieu angehören, als Expertinnen und Experten verstehen, die wissen, was für ihre Kinder gut ist. Sie orientieren sich an der »individuellen und einzigartigen Persönlichkeit des eigenen Kindes ... und [entwerfen] im Austausch mit der Kindertageseinrichtung Pläne für die aktuelle und zukünftige Förderung«. Demgegenüber stehen Eltern mit geringen sozialen und ökonomischen Ressourcen, die nicht den Bedürfnissen des Kindes folgen, sondern versuchen, den durch die Expertise der Fachkräfte abgesicherten institutionellen Vorgaben von Kindertageseinrichtung und Schule zu entsprechen (ebd., S. 223).

Forschungsperspektive: Wie werden Eltern angesprochen?

Weitere Studien widmen sich weniger der Frage der Umsetzung der Kooperation, sondern werfen einen kritischen Blick darauf, wie Eltern in der Zusammenarbeit adressiert werden (Cloos 2018, S. 214, 219 ff.):

In einer **Zusammenschau verschiedener deutschsprachiger und internationaler Studien** werden »typische Muster des Sprechens über Familie und Darstellungsweisen von Eltern« (Betz, de Moll & Bischoff 2013, S. 73 in: Cloos 2018) herausgearbeitet. Da ist einerseits von ressourcenstarken, aktiven Eltern, also Eltern, die bildungspolitischen Erwartungen entsprechen, andererseits von hilfsbedürftigen Eltern, die diesen nicht entsprechen können, die Rede. Studien zur Adressierung von Eltern zeigen auf, »dass bildungspolitisch eine Differenz zwischen Elterngruppen

Zuschreibungen der
Fachkräfte gegenüber
Eltern

hergestellt wird, die einerseits mit hinreichenden Ressourcen ausgestattet für ihre Kinder vielfältige Bildungsangelegenheiten arrangieren bzw. primär zuständig sind oder auf Basis geringen sozialen und ökonomischen Kapitals bei der Bildung und Erziehung der Kinder als besonders unterstützungsbedürftig ›markiert‹ werden« (ebd., S. 221).

Ergebnisse des Projektes **»Bildung im Elementarbereich« der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)**, in dem unter anderem Elterngespräche aus fünf Kindertageseinrichtungen daraufhin analysiert wurden, »wie im Sprechen über das Kind von Fachkräften und Eltern Positionen als Verantwortliche vollzogen werden« (Mai & Thon 2018, S. 45), weisen darauf hin, »dass politische Diskurse zur Intensivierung des Bildungsauftrags der Kita verantwortliche Positionen für alle Beteiligte bereithalten, die im Doing Responsibility verhandelt werden« (ebd., S. 49). Doing Responsibility wird verstanden als »artikulatorische Praxis, durch die die soziale Ordnung der Verantwortlichkeit hergestellt wird«, also, wer sich in welcher Weise für die Bildung des Kindes verantwortlich fühlt, wie ein Zusammenwirken von Eltern und Fachkräften erfolgt. Die Forscherinnen konnten herausarbeiten, dass Fachkräfte sich in »Differenzdilemmata« (Thon & Mai 2018, S. 126 ff.) wiederfinden. Sprechen Fachkräfte mit Eltern über die Bildung ihrer Kinder, fordert die jeweilige Wirklichkeit der Familien naturgemäß heraus, Unterschiede, Differenzen, zu beschreiben, zum Beispiel die Milieuzugehörigkeit oder ein Migrationshintergrund (ebd., S. 122 ff.); zugleich soll dieses Sprechen über Differenzen nicht defizitorientiert sein (ebd., S. 126), denn die Eltern wollen für eine Zusammenarbeit zur Förderung ihres Kindes gewonnen werden. »Über die Etablierung eines pädagogischen Verhältnisses zu den Eltern, in denen diese neben den Kindern zu Adressat*innen pädagogischen Handelns werden, werden die Möglichkeiten erweitert, das Problem sozialer Ungleichheit pädagogisch zu bearbeiten. Indem auch die Eltern im Interesse des Kindes lernen, erkennen und reflektieren sollen, können die Fachkräfte sozusagen ›über Bande spielen‹, um die Chancen des Kindes zu verbessern. Damit erweitert sich der Bildungsauftrag der Kita auf die Eltern« (ebd.; vgl. auch Kapitel 5.3.5).

Eltern zugleich Adressaten der Förderung

Asymmetrien in der Zusammenarbeit fordern die Reflexion des eigenen Handelns

In **exemplarischen Analysen** wurden von Cloos und Kolleginnen (2018) auf der Basis von erhobenen Teamgesprächen in Kindertageseinrichtungen Widersprüche in der Erziehungspartnerschaft zwischen Symmetrie und Asymmetrie bei der Positionierung von Eltern heraus-

gearbeitet: »Zum einen besteht die Möglichkeit, die Spannung zwischen Kindertageseinrichtung und Elternbelangen einseitig, hierarchisch und asymmetrisch aufzulösen, indem Eltern in einer hierarchischen Ordnung ausschließlich als Empfangende z. B. von Ratschlägen platziert und diesen keine eigene Perspektive und auch keine Expertise über ihr Kind zugesprochen wird« (ebd., S. 220), oder die Fachkräfte sehen ihren primären Auftrag darin, sich völlig in den Dienst der Eltern zu stellen und deren Belange zu antizipieren im Sinne einer uneingeschränkten Dienstleistung (ebd., S. 68). Eine Dialogorientierung ist in beiden Fällen ebenso wenig rekonstruierbar wie der Anspruch, Eltern in Bewertungs- und Erziehungsprozesse einzubeziehen (ebd.).

»Demgegenüber finden sich Teamgespräche, in denen Eltern als Ebenbürtige positioniert werden; hier werden sie in ihrer ›Andersartigkeit‹ anerkannt« (ebd., S. 69). Symmetrie sei hier nur möglich, so Cloos, »weil die Sphären zwischen Familie und Kindertageseinrichtung klar getrennt und Verantwortlichkeiten nicht geteilt, sondern unterschieden wird und Eltern und Fachkräfte nicht konkurrieren« (ebd.). Damit findet jedoch auch kein »ebenbürtiger Diskurs oder ein ko-konstruktiver Dialog oder eine tatsächliche Zusammenarbeit« statt (ebd., S. 71). Cloos und Kolleginnen kommen zu dem Schluss, dass die in einer angestrebten Zusammenarbeit mit Eltern »eingelagerten Spannungsfelder ... nicht reflexiv bearbeitet werden« (ebd.). »Vor dem Hintergrund der großen Erwartungen an pädagogische Praxis sollte damit auch in den Blick geraten, dass sie ... immanente Spannungsfelder und Widersprüche zu ihrem Arbeitsgegenstand macht ... und eine Reflexivität im Umgang mit den Spannungsfeldern, Widersprüchen und Paradoxien« (ebd.) einfordert.

Forschungsperspektive: Bildungs- und Erziehungspartner-schaft – Anspruch und Wirklichkeit

Weitere Studien erkunden Widersprüche zwischen dem Anspruch an eine Zusammenarbeit und dem konkreten Vollzug und reflektieren die damit verbundenen professionellen Herausforderungen (Cloos 2018, S. 214). Ergebnisse dieser Studien weisen zum Beispiel darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte in Elterngesprächen den Eltern wenig Raum zum Sprechen und mitbestimmen geben und die Inhalte kontrollieren (ebd., S. 221 f.). Werden kulturelle Hintergründe nicht beachtet, verrin-

gern sich die Chancen für eine Elternbeteiligung (ebd., S. 222; vgl. auch Kapitel 2.4.4 & 4.2.5).

Betz und Kolleginnen sensibilisieren durch ihre Studien – z. B. die Auswertung der Bildungs- und Erziehungspläne der Länder (Betz & Eunicke 2017) oder die Analyse von Fachtexten (Betz u. a. 2017 a, b; 2019b, S. 87) – nachdrücklich, dass eine gute Zusammenarbeit mit Eltern oder das Ideal einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nicht schon allein dadurch gegeben ist, wenn sie administrativ verordnet oder unhinterfragt sprachlich normativ gesetzt wird (Betz 2016, S. 6). Nachdrücklich weist Betz darauf hin, sich die Bedeutung von Dominanz- und Ungleichverhältnissen in der Zusammenarbeit mit Eltern bewusst zu machen (Betz u. a. 2019a, S. 174 ff.), wenn Eltern geschlechtsspezifische, ethnische oder soziale Identitäten zugeschrieben werden und entsprechend gehandelt wird. Es geht darum, sich der eigenen Macht als pädagogische Fachkraft in einer öffentlich verantworteten Einrichtung bewusst zu sein und den vielfältigen Erscheinungsformen des Machtmissbrauchs und seiner Versuchen entschieden entgegenzutreten (vgl. Kapitel 2.4.3 und 2.4.4).

Eine bislang in Wissenschaft und Fachpraxis gleichermaßen wenig beachtete Perspektive, für die Betz und Kolleginnen sensibilisieren, ist die Rolle der Kinder in der Zusammenarbeit mit Eltern (Betz u. a. 2019a, S. 232; 2019 b, S. 19; vgl. Kapitel 6.2). Kinder sind Subjekte, auch in der Zusammenarbeit mit Eltern.

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass zum konkreten Vollzug der Zusammenarbeit mit Eltern kaum tiefgehende empirische Studien vorliegen (Cloos 2018, S. 221), das gilt gleichermaßen für die tatsächlichen Wirkungen einer Zusammenarbeit. Der große konzeptionelle Freiraum, der den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen gegeben ist, korrespondiert mit einer hohen fachlichen Verantwortung und bietet zugleich die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit Eltern vielfältig zu gestalten (Betz 2019a, S. 13).

Internationale Forschungsergebnisse

Ein Überblick zu Forschungsergebnissen aus internationaler Perspektive findet sich bei Pietsch u. a. (2010). Aus den gesichteten Studien, Konzepten und Projekten lassen sich folgende wirkungsvollen Elemente auf verschiedenen Ebenen herausfiltern (ebd., S. 75 ff.):

- ▶ **Systemebene:** Bildungspläne sollten dazu dienen, die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern klar zu verankern.
- ▶ **Institutionelle Ebene:** Eltern werden für die Zusammenarbeit in der Regel am besten in »integrierten Dienstleistungszentren« erreicht. Ein wichtiger Ausgangspunkt ist die Offenheit der Institution, die von vornherein den Eltern das Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt. Ein Leitbild gibt Orientierung für das Team und die Eltern. Ein hohes Maß an Flexibilität (Öffnungszeiten; die Möglichkeit, zeitnah Gespräche zu führen) und der Primat der Passgenauigkeit von Angeboten haben eine hohe Bedeutung. Spezifische Angebote sollten allen Eltern angeboten werden, damit keine Diskriminierungen entstehen. Offene Angebote sind wirkungsvoller als jene, die nur »auffällige« oder »schwierige« Familien ansprechen. Ein wirkungsvoller Faktor ist die Supervision der Fachkräfte.
- ▶ **Haltung der pädagogischen Fachkräfte:** Wichtig sind Wertschätzung und Anerkennung der unterschiedlichen Familien und ihrer Form der Lebensbewältigung (ressourcenorientierte Sicht), zugleich das Angebot von Orientierung und konkreter Unterstützung. Dabei kann das Dilemma zutage treten, dass die Fachkraft auf der einen Seite über Wissen und Kompetenzen verfügt, andererseits die Familien zur Eigenverantwortung »empowern« soll; beständige Reflexion des eigenen Handelns und dabei die Reflexion eigener Familien- und Elternerfahrungen sind bedeutsam. Eine wichtige Voraussetzung ist das Zu-Gehen auf die Eltern (proaktives Handeln).
- ▶ **Ebene der Methoden:** Die Studien zeigen, dass es keine »Wundermethoden« gibt, die für alle Eltern und Elterngruppen bedeutsam und wirkungsvoll sind. Eine Reihe von Arbeitsansätzen (Methoden) wird in den Studien als wirkungsvoll beschrieben, zum Beispiel werden Tür-und-Angelgespräche von den Eltern als Wertschätzung und hilfreich empfunden. Ein systematisierter, regelmäßiger, gut vorbereiteter Austausch über das Kind und seinen Entwicklungsstand spielt eine wichtige Rolle; diese Gespräche müssen von Gleichwertigkeit gekennzeichnet sein und möglichst ressourcenorientiert geführt werden.
- ▶ **Spezifische Zielgruppen:** Faktoren, um sogenannte »schwer erreichbare Familien« zu gewinnen, sind unter anderem die Bekannt-

heit und Erreichbarkeit der Einrichtung (auch Kostenfaktoren), positive Erzählungen von anderen Eltern oder das Ansetzen an konkreten Lebenssituationen (Essen, Fahrdienste, Unterstützung bei Ämtergängen, Ausfüllen von Formularen). Transparenz des Vorgehens und der Ziele ist bei dieser Gruppe besonders wichtig, da durch negative Vorerfahrungen mit Behörden bzw. öffentlichen Institutionen oft Misstrauen herrscht.

Fragen zur Selbstreflexion

- ▶ Welche Forschungserkenntnisse decken sich mit Ihren eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen, welche nicht?
Gibt es Forschungserkenntnisse, die Anlass geben, Ihre eigene Praxis zu überdenken? Wenn ja, was sind Ihre nächsten Schritte?
- ▶ Welche Beobachtungen und Erfahrungen machen Sie in Ihrer Praxis, die aus Ihrer Sicht bisher nicht oder nicht ausreichend vonseiten der Forschung und Wissenschaft in den Blick genommen wurden? Prüfen Sie, ob und welche Möglichkeiten Sie haben, Ihre Überlegungen weiterzugeben.