

Gemeinsam an einem Strang ziehen

»Im Dialog«

herausgegeben vom

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Gemeinsam an einem
Strang ziehen

Peter Cloos | Bernhard Kalicki | Bettina Lamm | Birgit Leyendecker

Gemeinsam an einem Strang ziehen

Zusammenarbeit mit vielfältigen
Familien in der KiTa



FREIBURG · BASEL · WIEN



2., durchgesehene u. aktualisierte Auflage von *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* 2022

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2020

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Redaktion: Karsten Herrmann

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Coverbild: © imtmphoto / GettyImages

Fotos innen: S. 10: [istock.com/LeslieLauren](https://www.istock.com/LeslieLauren); S. 82: [istock.com/FatCamera](https://www.istock.com/FatCamera); S. 138: [istock.com/edhar](https://www.istock.com/edhar)

Innengestaltung: Daniel Förster, Belgern

Herstellung: Medienhaus Plump, Rheinbreitbach

Printed in Germany

ISBN Print: 978-3-451-39443-0

ISBN (EPUB) 978-3-451-82840-9

ISBN E-Book (PDF): 978-3-82835-5

Inhalt

VORWORT	8
----------------------	---

TEIL I

WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Zusammenarbeit mit Familien im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen und institutionalisierter Kindheit	11
---	----

Karsten Herrmann | Michaela Kruse

Die wechselseitigen Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit	26
--	----

Bernhard Kalicki

Spannungsfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	39
--	----

Ein kritischer Blick auf Hoffnungen und Dilemmata

Peter Cloos / Isabell Krähnert / Katja Zehbe

Familienkulturen	52
-------------------------------	----

Bettina Lamm

Erziehungsziele und -stile	64
---	----

Bettina Lamm

Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien	71
---	----

Einblicke in aktuelle Lebensrealitäten

Anna Dintsioudi / Michaela Kruse

TEIL II

PÄDAGOGISCHE KONZEPTE

Wie Zusammenarbeit zwischen Familie und KiTa gelingen kann	83
---	----

Daniela Kobelt Neuhaus

Zusammenarbeit mit (neu-)zugewanderten Eltern	90
Aktuelle Herausforderungen durch geflüchtete Familien und ethnische Minderheiten	
Francesca Ialuna / Birgit Leyendecker	
Familienzentren	102
Ein Erfolgsmodell zur Zusammenarbeit mit Familien	
Sandra Köper-Jocksch	
Ressourcenorientierte Zusammenarbeit und wertschätzende Kommunikation	111
Ein wenig erforschtes Aufgabenfeld mit großer Bedeutung im KiTa-Alltag	
Iris Hofmann	
»Auf dünnem Eis«	120
Einfühlsame Kommunikation mit Eltern	
Christoph Elling / Michaela Kruse	
»Schwierige« Elterngespräche in der KiTa	127
Herausforderungen und Möglichkeiten	
Anja Thürnau	

TEIL III

»GOOD PRACTICE« – BEISPIELE GELINGENDER PRAXIS

Schatzsuche	139
Ein Bildungsprogramm für Eltern zur Förderung des seelischen Wohlbefindens von Kindern	
Maria Gies / Katharina Mayer	
Die Programme Griffbereit und Rucksack KiTa	147
Gute Praxis für integrierte Familienbildung zu Mehrsprachigkeit und Erziehungskompetenz	
Britta Kreuzer	
Bewegte Elternzusammenarbeit	155
Beziehungen zu Familien mit und ohne Worte gestalten	
Caterina Schäfer	

Zusammenarbeit mit Eltern im Sozialraum – Vernetzung im Sozialraum.	163
Britta Kreuzer	
Intensität eines Netzwerkes	
Interview: »Nicht über Eltern reden, sondern mit ihnen«	171
Good-Practice-Beispiel Kindertageseinrichtung Schwabenstraße in Emden	
Annika Gels / Svenja Rastedt	
»Die Partizipation der Eltern wird bei uns ganz groß geschrieben« ...	177
Karsten Herrmann	
»Das hat für mich eine Atmosphäre geschaffen, dass ich weiß, ich kann was erzählen«	181
Ein Elternworkshop auf Augenhöhe	
Inga Doll / Meike Sauerhering	
Die Bremer Elternwerkstatt	188
Benachteiligung und Präventionsdilemma	
Daniel Albrecht	
»Wir begeben uns gemeinsam mit den Eltern auf die Suche«	195
Interview Familiensprechstunde	
Karsten Herrmann	
FamilienbegleiterInnen	200
BrückenbauerInnen zwischen Familie und KiTa	
Karin Hooper	
AutorInnen	204

Vorwort

Immer mehr Kinder besuchen Kindertageseinrichtungen. Der Besuch der Einrichtung erfolgt immer früher, und die Kinder verweilen dort immer länger. Zugleich werden den Kindertageseinrichtungen immer umfassendere Bildungs- und Erziehungsaufgaben zugewiesen. Dieser Bedeutungszuwachs geht mit einer Veränderung des Verhältnisses familialer und öffentlicher Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern einher. Dabei sind beide Akteure – Familie und Kindertageseinrichtung – dem Kindeswohl verpflichtet. Sollen sie jedoch nicht weitgehend unverbunden nebeneinander agieren, müssen Konzepte der Zusammenarbeit (weiter-)entwickelt werden.

Eltern und pädagogische Fachkräfte bringen in diese Zusammenarbeit spezifische Expertisen ein: Während die Eltern sehr viel über das eigene Kind, seine Lebensumstände und seine Biografie wissen, haben die Fachkräfte in der Regel einen großen Fundus an professionellen Wissensbeständen und verfügen über ein breites (reflektiertes) Erfahrungswissen im Umgang mit unterschiedlichen Kindern und Kindergruppen. Die Herausforderung besteht nun darin, eine Kommunikationsstruktur zu schaffen, in der ein fruchtbarer Austausch im Sinne des Kindeswohls erfolgen kann. Hier macht auch der »Ton die Musik«, das heißt, die Beziehungsebene kann manchmal die Sachebene überlagern und umgekehrt kann eine gute Beziehung den konstruktiven Austausch auf der Sachebene befördern. Dementsprechend besteht ein breiter Konsens darüber, dass es sich um eine von Wertschätzung und gegenseitiger Akzeptanz geprägte, dialogische Struktur handeln sollte. In diesem Sinne hat das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EBP) Konjunktur.

Es ist aber auch nicht unumstritten, nicht zuletzt, da sich die Etablierung einer solchen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der praktischen Umsetzung als durchaus herausfordernd erweist. Gerade ohnehin belastete Einrichtungen können aufgrund begrenzter Ressourcen Probleme haben, den Ansprüchen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gerecht zu werden. Zudem bringen die Familien aufgrund der großen individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt ganz unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit mit. Unterschiedlichste Familienkonstellationen (z.B. Patchworkfamilien, Alleinerziehende) oder

kulturelle Vielfalt erfordern ein hohes Maß an Kompetenz und Geschick der Fachkräfte für eine gelingende konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern.

In den vergangenen zwei Jahren war die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien durch die Corona-Pandemie und damit verbundene Kontaktbeschränkungen und Hygienekonzepte in besonderem Maße erschwert. Teilweise wurden neue, digitale Formate der Kommunikation und Vernetzung mit den Familien erprobt, aber viele bewährte Formen der Begegnung und des Austausches waren unmöglich. Auch die durch den Krieg in der Ukraine erzwungene Flucht von jungen Menschen nach Deutschland, die oft mit der Trennung von Familien und einem hohen Maß an Ungewissheit einhergeht, stellt die Zusammenarbeit mit Familien bzw. Müttern vor besondere Herausforderungen. Zum Wohle der Kinder und zur bestmöglichen Unterstützung ihrer Entwicklung erscheint es deshalb umso wichtiger, die Gestaltung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit wieder in den Fokus zu nehmen.

Aus bewährten Formaten der Zusammenarbeit, wie den Familienzentren, Familiensprechstunden, dem Early-Excellence-Ansatz sowie Good-Practice-Projekten (»Schatzsuche«, »Griffbereit« und »Rucksack KiTa«) lassen sich zentrale Prinzipien ableiten. Diese können entweder übernommen oder adaptiert werden, um eine mögliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu verringern und die pädagogischen Fachkräfte bei der (Weiter-)Entwicklung der dafür benötigten Kompetenzen zu unterstützen.

Mit der durchgesehenen Neuauflage des Bandes »Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa« soll daher aus unterschiedlichen Perspektiven ein Beitrag zur Beantwortung der Fragen geleistet werden, was im Hinblick auf eine konstruktive Zusammenarbeit von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Familien erwartet wird und geleistet werden kann sowie von wem und wie es geleistet werden kann.

Prof. Dr. Jan Erhorn, *nifbe*-Vorstandsvorsitzender



Teil I

Wissenschaftliche Grundlagen

Zusammenarbeit mit Familien im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen und institutionalisierter Kindheit

Karsten Herrmann | Michaela Kruse

Die Kindheit in Deutschland hat in den letzten zwanzig Jahren einen dramatischen Wandel erfahren. Waren Sozialisation und Erziehung der Kinder zuvor insbesondere durch die Familie und den sozialen Nahraum bestimmt, so spricht man heute von »betreuter Kindheit«, »institutionalisierter Kindheit« oder auch von »umstellter« und »gestützter Kindheit«¹. Michael-Sebastian Honig resümiert entsprechend: »Es gibt einen weithin unbestrittenen Konsens, dass zunehmende Institutionalisierung ein zentrales Merkmal heutiger Kindheit sei« (Honig 2011, S. 183).

Kindheit wird damit zu einer öffentlichen Angelegenheit und sozusagen »vergesellschaftet«. Im Umkehrschluss ist eine »Erosion familial-privater Kinderwelten« (Wittmann, Rauschenbach & Leu 2011, S. 14) zu verzeichnen. In diesem Sinne wird schon im 12. Kinder- und Jugendbericht konstatiert und vielleicht auch ein Stück weit proklamiert, dass »Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern und Jugendlichen [...] in gemeinsamer Verantwortung von Familie und Gesellschaft [liegen]« (BMFSJF 2005, S. 4).

Den Part der gesellschaftlichen Verantwortung übernimmt in den ersten Jahren insbesondere die sich seit Anfang des Jahrtausends rasant ausweitende institutionelle Kindertagesbetreuung. Bereits 2011 konnte Thomas Rauschenbach so feststellen: »Für immer mehr Kinder wird eine immer frühere, länger andauern-

¹ Diese und die im Folgenden beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen betreffen in erster Linie die westdeutschen Bundesländer. In der ehemaligen DDR war es bereits seit den 1950er Jahren die Regel, dass die Kinder in Krippen und Kindergärten betreut wurden.

de und zeitintensivere Form der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Selbstverständlichkeit. Öffentlich betreute Kindheit wird so zu wesentlichen Teilen zur Normalität einer institutionalisierten Kindheit« (Rauschenbach 2011, S. 168). Und acht Jahre später heißt es schon: »Die Kita ist im frühen 21. Jahrhundert zu einem alltäglichen Ort des Aufwachsens geworden – für alle Kinder« (Rauschenbach & Meiner-Teubner 2019, S. 5).

In der Folge übernimmt die Kindertagesbetreuung für die Kinder neben der Familie zunehmend wichtige Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsaufgaben. In besonderer Weise wird von ihr, so Roßbach, auch eine »Steigerung der Kompetenzen und Ausgleich sozial bedingter Disparitäten erwartet« (Roßbach 2011, S. 173)². Es liegt auf der Hand, dass in einer derart veränderten Kindheit mit einer geteilten Verantwortung zwischen Familie und Gesellschaft der konstruktiven Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte in den KiTas mit den Eltern eine zentrale Bedeutung zukommt – denn nur, wenn beide zusammen an einem Strang ziehen, scheinen eine optimale Begleitung und Förderung der Kinder in ihren unterschiedlichen Lebenswelten möglich.

Nach einem kurzen Exkurs zu den Ursachen der veränderten Kindheit und aktuellen Entwicklungen soll in der Folge dieses Einführungskapitels der Stand der Wissenschaft rund um die Frage der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. einer »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft« näher beleuchtet werden.

Umfassender gesellschaftlicher Wandel

Der Wandel der Kindheit (der auch mit einem veränderten Bild vom Kind einhergeht) ist eingebettet in einen umfassenden sozialen gesellschaftlichen Wandel seit den 1970er Jahren, in dessen Zuge sich auch das klassische Familienmodell grundlegend verändert hat. Immer weniger hat das »Ernährermodell« mit einem berufstätigen Vater und der sich in Vollzeit um die Familie kümmernden Mutter Gültigkeit. Immer mehr Frauen erreichen höhere Bildungsabschlüsse und legen Wert auf ihre Selbstständigkeit und berufliche Karriere. Zugleich haben die Scheidungsraten und (nicht nur damit) die Zahl der Alleinerziehenden ebenso wie andere (Patchwork-)Familienmodelle erheblich zugenommen. Die Form der

2 Zugleich warnt Roßbach (2011) aber auch vor übertriebenen Erwartungen an die institutionelle Förderung, denn: »Familiale Merkmale und die familiäre Anregungsqualität haben einen deutlich stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung als der Besuch einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung« (ebd., S. 176).

klassischen Familie weicht dadurch immer mehr auf, und vielfältige Familienmodelle (siehe dazu Seite 69ff.) treten hinzu.

Mit der familien- und sozialpolitischen Erkenntnis, »dass das traditionelle Muster der arbeitsteiligen Ehegattenfamilie nicht mehr fraglos als Grundform des Aufwachsens unterstellt werden kann« (BMFSJF 2005, S. 45), wurde der Ausbau der flankierenden (institutionellen) Kindertagesbetreuung notwendig. Entscheidend forciert wurde die infrastrukturelle Ausbaudynamik durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem Jahr 1996, durch das Inkrafttreten des »Tagesbetreuungsausbaugesetzes – TAG« 2005 sowie durch den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab Vollendung des ersten Lebensjahres ab dem Jahr 2013.

Bei den Kindern unter drei Jahren stiegen die Betreuungszahlen in Deutschland (bei deutlichen Unterschieden zwischen Ost und West) so in einem rasanten Umfang: von rund 286.000 in 2006 (= 13,6%) auf rund 829.000 in 2020 (= 35,0%). Der tatsächliche Betreuungsbedarf der Eltern liegt mit 45,2 Prozent noch einmal erheblich höher (vgl. BMFSJF 2021).

Bei den Kindergartenkindern stiegen die Zahlen moderat von rund 2.360.000 in 2006 (= 87,3%) auf rund 2.565.000 (= 92,8%) in 2020. Rund die Hälfte der Kinder in der Tagesbetreuung werden dabei mehr als 35 Stunden in der Woche betreut (vgl. BMFSJF 2021).

Der starke Anstieg der Betreuungszahlen und damit der Trend zu einer »institutionalisierten Kindheit« sind nach aktuellen Schätzungen noch längst nicht abgeschlossen. Angesichts der heutigen Geburtenzahlen, der Migration und der steigenden Bedarfe der Eltern schätzt das Deutsche Jugendinstitut, »dass bis zum Jahr 2025 etwa weitere 740.000 Plätze für Kinder bis zur Einschulung nötig werden. Das aber bedeutet, dass in den kommenden Jahren mehr neue Plätze gebraucht werden als im vergangenen Jahrzehnt bereits erfolgreich geschaffen wurden« (Rauschenbach & Meiner-Teubner 2019, S. 7).

Der forcierten (institutionellen) Kindertagesbetreuung lagen von Anfang an ganz verschiedene Motivlagen zugrunde, die nicht immer allein dem Wohl des Kindes und der Erkenntnis der hohen Bedeutung der ersten Jahre für die gesamte spätere Bildungs- und Berufsbiographie verpflichtet waren und sind. Vielmehr gehen familienpolitische, geschlechterpolitische, arbeitsmarktpolitische und volkswirtschaftliche Motive einher mit sozial- und bildungspolitischen wie der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Mit letzterer »soll die inakzeptable Abhängigkeit der Bildungs- und Qualifizierungschancen der Kinder von ihrer

sozialen Herkunft verringert« und »die bislang ungenutzten Lern- und Bildungspotenziale vor und neben der herkömmlichen Halbtagschule verstärkt einbezogen und besser ausgeschöpft werden« (BMFSJF 2005, S. 47).

In diesem Sinne kommt der Kindertagesbetreuung neben der Betreuungsdimension auch eine kompensatorische Funktion im Hinblick auf die Bildung zu – zum Beispiel von Kindern aus sozial benachteiligten Familien oder (gerade auch im Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache) solchen mit Migrationshintergrund. Aber auch im Hinblick auf die elterliche Erziehung wird im 12. Kinder- und Jugendbericht Kompensationsbedarf durch die Kindertagesbetreuung festgestellt, da »viele nicht mehr so selbstverständlich ist, wie noch vor einigen Jahrzehnten« (BMFSJF 2005, S. 45). Und noch deutlicher formuliert: »Obgleich die Erziehung als Recht und Pflicht der Eltern Verfassungsrang besitzt [...] kann immer weniger selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass dieses Recht und diese Pflicht von Eltern gleichermaßen gekonnt wie selbstverständlich umgesetzt wird« (ebd., S. 49). In der Schlussfolgerung sollen die Kindertagesbetreuung bzw. die pädagogischen Fachkräfte in den KiTas auch einen erhöhten Unterstützungs- und Orientierungsbedarf der Eltern auffangen.

Familienrealitäten heute

Wie viele Menschen in der Bevölkerung fühlen auch Eltern sich heute im Alltag von hohen Ansprüchen und Zeitmangel getrieben. Das Meinungsforschungsinstitut Allensbach hat 2018 in einer Befragung der »Generation Mitte«³ festgestellt, dass die meisten Menschen Belastungen in Form von Stressverarbeitung, Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft und wenig Planungssicherheit empfinden. Laut Forsa-Umfragen (2009, 2013) gehören Zeitdruck im Beruf, Hektik und Stress im Alltag, Streit und Ärger in der Familie, mangelnde Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Geldsorgen und hohe Selbstansprüche zu den größten Stressfaktoren. Diese Situation hat sich in der Corona-Pandemie noch massiv verschärft (Huebener et al. 2021, 3. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie 2021). Die Lebensphase, in der junge Familien sich befinden, wird auch »Rushhour« genannt: Hier handelt es sich um »den bestimmten Lebensabschnitt zwischen den Mittzwanzigern und den späten Dreißigern, in dem Personen beiderlei Geschlechts, die gerade

3 Insgesamt 1.048 Interviews wurden mit Personen aus einem repräsentativen Querschnitt der 30- bis 59-jährigen Bevölkerung vom Institut für Demoskopie Allensbach im Jahr 2018 geführt.

ihre (höhere) Ausbildung beendet haben, sowohl ins Berufsleben einsteigen als auch eine Familie gründen und daher gleichzeitig die Anforderungen von Beruf/Karriere und Familie bewältigen müssen, und der in verschiedener Hinsicht eine entscheidende Rolle für den Rest ihres Lebens spielt« (Lothaller 2008, S. 4).

Bereits in der ELTERN-Wahlstudie von 2013 wurde gefragt, wie gut Eltern Beruf und Familie vereinbaren können. Es zeigte sich, dass 42 Prozent der Eltern mit der Vereinbarkeit »überhaupt keine« oder »so gut wie keine« Schwierigkeiten hatten. In der aktuelleren ELTERN-Wahlstudie (Weber 2017) sind es nur noch 29 Prozent. Entsprechend empfinden immer mehr Eltern die Vereinbarkeit von Job und Familie als zunehmend schwieriger. Barbara Thiessen beschreibt es in einem Interview mit der Zeitschrift ELTERN (ELTERN-Studie 2013) folgendermaßen: »Die Erwerbsarbeit ist flexibler geworden – aber auf Kosten der Familienzeit. Mit der Digitalisierung sind die Erwartungen gestiegen, beispielsweise die, am Wochenende erreichbar zu sein. Die zunehmend befristeten Beschäftigungsverhältnisse gerade bei jungen Erwachsenen erhöhen den Druck, den Wünschen der Arbeitgeber entgegenzukommen. Da stellt man schon mal übers Wochenende einen Projektbericht fertig – in der Hoffnung, später dauerhaft übernommen zu werden.« Dazu kommt, dass mehr Mütter erwerbstätig, die Väter aber meistens vollbeschäftigt und wenig präsent bei Haushaltstätigkeiten sind. Deshalb haben Mütter größere Schwierigkeiten, Kinder und Beruf miteinander zu vereinbaren.

Ist daher nun die KiTa die neue »gute Mutter«, weil die Kinder dort so viel Zeit verbringen und dort kompensiert werden muss, was die Eltern zuhause nicht schaffen? Erfüllen die Eltern also ihre Rolle bzw. ihre Rechte und Pflichten im Hinblick auf die Erziehungsverantwortung nicht mehr und verlagern diese auf die institutionelle Kindertagesbetreuung?

Wie Studien belegen, wünschen Eltern sich zunächst einmal, dass ihr Kind in der KiTa bestmöglich in seiner Entwicklung begleitet und die Eltern in diesem Zuge in ihrer Verantwortung entlastet werden. Sie wünschen sich, dass individuell und an den Bedarfen der Kinder und Familien orientiert gearbeitet wird (Bertelsmann-Stiftung 2016) und dass ihre Kinder viele (Lern-)Anregungen erhalten, weil sie selbst durch ihren eng getakteten Alltag nicht mehr die Zeit finden, ihren Kindern so viele beziehungs- und bildungsstärkende Angebote zu machen.

Was bedeutet die im 12. Kinder- und Jugendbericht konstatierte »gemeinsame Verantwortung« von Familie und Gesellschaft für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder nun unter diesen Vorzeichen für die KiTas? Für KiTas, in denen die pädagogischen Fachkräfte zwar große Freude an ihrem Be-

ruf haben, aber auch angesichts der oft mangelhaften Rahmenbedingungen und massiv gestiegener Ansprüche regelmäßig an ihre Belastungsgrenzen kommen (DJI-Impulse 2019; DKLK-Studie 2019)? Für KiTas, die für ihre Arbeit nicht die nötige (gesellschaftliche) Wertschätzung bekommen (Schneewind 2011; DKL-Studie 2019)? Für KiTas, die durch die Corona-Krise und massive Fluchtbewegungen vor immer neuen zusätzlichen Herausforderungen stehen?

Angesichts des hohen Drucks, unter dem heute sowohl Familien als auch die pädagogischen Fachkräfte in der KiTa stehen, findet sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit eine Gemengelage, die es nicht immer einfach macht, einen guten gemeinsamen Weg in der Erziehung und Bildungsbegleitung der Kinder zu finden. Hier deuten sich schon viele offene Fragen und Lücken zwischen Anspruch und Wirklichkeit an. Dieser Eindruck verstärkt sich noch bei einem Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen, unter denen die Zusammenarbeit mit den Familien in den KiTas stattfindet bzw. stattfinden soll.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Nach dem Kinder- und Jugendhilferecht sollen pädagogische Fachkräfte »die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen« (§ 22 SGB VIII). Der im SGB VIII umrissene 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« (ebd.). Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen des Weiteren sicherstellen, dass die pädagogischen Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten »mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses« (§ 22a SGB VIII).

In Bezug darauf unterstreicht der Jurist Thomas Meysen, dass – im Gegensatz zur Schule – in der institutionellen Kindertagesbetreuung das Bildungs- und Erziehungsrecht von den Eltern lediglich »übertragen« wird: »Das Recht gibt den Trägern und Fachkräften bei der Wahrnehmung ihres Hilfe- und Förderauftrags ausdrücklich vor, die von den Eltern bestimmte Grundrichtung der Erziehung zu beachten« und in diesem Sinne auch die Vielfalt der unterschiedlichen Lebensentwürfe und der kulturellen und religiösen Wertvorstellungen »zu akzeptieren und in das eigene fachliche Handeln zu integrieren« (Meysen 2019, S. 42). Überspitzt formuliert müssten pädagogische Fachkräfte demnach für jedes Kind ganz

individuelle Erziehungs- und Sozialisationsvorstellungen verfolgen. Andererseits sind sie aber auch ausdrücklich zur »Vermittlung orientierender Werte und Regeln« (s.o.) aufgerufen.

Hier eröffnet sich ein gewaltiges Spannungsfeld zwischen der relativistischen Akzeptanz von Vielfalt einerseits und einem normativ geprägten Wertefundament (wie es z.B. in unseren Grund- und Kinderrechten sowie den UN-Menschenrechtskonventionen hinterlegt ist) andererseits. Es ist aber auch ein komplexes Spannungsfeld zwischen den Rechten der Eltern, den Rechten des Kindes als autonomes Subjekt und den Interessen der Gesellschaft – zum Beispiel im Hinblick auf eine Demokratiebildung von Anfang an oder auch auf eine kompensatorisch über die Kindertagesbetreuung zu fördernde Chancen- und Bildungsgerechtigkeit.

Damit sind wir bei der Frage angekommen, wie sich im Spiegel der Fachliteratur die Zusammenarbeit mit Familien oder auch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis tatsächlich pädagogisch gestalten kann und wie die auf der rechtlichen Ebene zutage getretenen Widersprüche und Dilemmata möglicherweise aufgelöst oder zumindest gemindert werden können. Im Folgenden zuerst aber ein kleiner historischer Abriss zur Zusammenarbeit mit Eltern.

Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern

In den vergangenen Jahrzehnten hatte die Zusammenarbeit mit Eltern ganz unterschiedliche Funktionen, und es gab ganz verschiedene Vorstellungen darüber, wie diese Zusammenarbeit aussehen sollte. Man könnte es zusammenfassen unter dem Motto »Von der Anleitung zur Erziehung und Bildung von Eltern hin zur kooperativen Zusammenarbeit mit Eltern.« Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts ging es vor allem darum, die Familien zu unterstützen, die den familiären Anforderungen bzw. der Erziehung ihrer Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht gewachsen waren (BMBF 2004). Eltern von Kindern in der Tagesbetreuung wurden entsprechend eher als Gruppe mit Defiziten angesehen, die kompensiert werden sollten. »Schließlich dominierte auch in der Nachkriegszeit [in der Kinderbetreuung, Anm. d. Autoren] die Funktion der Nothilfeeinrichtung für elternlose, vernachlässigte und von Verwahrlosung bedrohte Kinder. Die im Grundgesetz der Bundesrepublik von 1949 festgelegte Standortbestimmung sieht den Kindergarten denn auch als familienfürsorgerische Einrichtungsform, eingeordnet in das subsidiär organisierte System der Jugendhilfe. Dass dies nicht zwingend so geschehen muss, zeigt ein Blick auf die deutsch-deutsche Geschichte. In

der sowjetischen Besatzungszone erfolgte bereits seit 1946 die gesetzliche Einbindung des Kindergartenbereichs in das staatliche Bildungssystem (mit Erziehungs- und Bildungsauftrag), die auch in der späteren DDR gesetzlich verankert wurde (Roux 2002). In der DDR gab es aus Interesse an mütterlicher Erwerbstätigkeit (DJI IMPULSE 2019) schon früh eine flächendeckende Kinderbetreuung.

Bis in die 1960er Jahre wurde die Arbeit von westdeutschen Kinderbetreuungseinrichtungen vor allem unter den beschriebenen Vorstellungen der hilfsbedürftigen Familie umgesetzt. Mit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren bekam die KiTa eine andere Bedeutung als gesellschaftlich wichtige Einrichtung. »Die expandierende Wirtschaft benötigte dringend Fachkräfte. Gleichzeitig erschütterte der sogenannte Sputnikschock Ende der 50er Jahre die westlichen Industrienationen« (Roux 2002). Es herrschte die Angst um die internationale Wettbewerbsfähigkeit. Seit den 1990er Jahren geht es in den Diskussionen um die Kindertagesbetreuung vermehrt um die gemeinsame Verantwortlichkeit von Familie und Gesellschaft, um ein gutes Aufwachsen von Kindern zu gewährleisten (BMBF 2004).

In den 2000er Jahren hat dann auch der PISA-Schock den Kitas als wichtige Bildungseinrichtung Vorschub geleistet. Es wurde deutlich, dass Bildungschancen ungleich sind und Eltern eine bedeutsame Rolle bezüglich des Bildungserfolgs ihrer Kinder haben (Knappmann 2013). Daraus resultierte die Forderung nach einer engeren Zusammenarbeit mit den Eltern. Die KiTa wurde als Bildungsreserve der frühen Jahre entdeckt (Rauschenbach 2011).

Wie ist nun aber die Perspektive der Eltern auf die Betreuung ihrer Kinder in Kitas? Eltern haben hier unterschiedliche Bedürfnisse und Motive auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der KiTa (vgl. BMBF 2004; Bartscher et al. 2010; Borchard et al. 2008): Einige Eltern brauchen die KiTa vor allem zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Sie haben wenig Raum, sich in der KiTa zusätzlich einzubringen, trotzdem haben sie Interesse an der Entwicklung ihrer Kinder. Sie möchten einbezogen werden und möglichst umfassend an der Entwicklung ihrer Kinder teilhaben (Buse 2017). Andere Eltern wiederum suchen in der KiTa Unterstützung durch Rat oder allgemeine Informationen bezüglich familiärer Themen (BMBF 2004).

Die Heterogenität von Eltern mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Motiven und (sozialen) Lebenslagen (Bartscher 2011; Borchard et al. 2008) benötigt demnach einen individuellen Blick von pädagogischen Fachkräften darauf, wie Eltern angesprochen, begleitet und unterstützt werden können.

Der Erkenntnis folgend, dass Eltern die wichtigsten Begleiter für die Bildungsbiografie der Kinder sind (Rauschenbach 2011) und die Kinder zunehmend mehr Zeit in den KiTas verbringen, wurde nach einem Weg gesucht, auch Eltern stärker einzubeziehen. Dies zeigt sich insbesondere in aktuelleren Veröffentlichungen zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften oder in neueren Ansätzen zu Early-Excellence-Zentren im frühkindlichen Bereich (Buse 2017). Neben spezifischen Leitlinien und einer durch Wertschätzung und ein positives Menschenbild gekennzeichneten Haltung in der pädagogischen Arbeit werden in diesem Ansatz die Eltern als Experten ihrer Kinder angesehen. Auch die Sozialraumorientierung zur Unterstützung einer familienfreundlichen Infrastruktur ist ein wichtiges Merkmal dieses Ansatzes (ebd.). Viele Familienzentren (siehe Seite 100ff.) arbeiten auf der Grundlage des Early-Excellence-Ansatzes.

Aus diesem historischen Abriss wird erkennbar, wie unterschiedlich die Zusammenarbeit mit Eltern definiert sein kann. In den Verhältnissen von Eltern und Fachkräften gibt es unterschiedliche Rollen, Verantwortungsschwerpunkte und -bereiche. Schaut man genauer hin, findet sich eine Vielfalt von Begriffen (Bartscher et al. 2010) zur Zusammenarbeit mit Eltern – sie reichen von Elternarbeit, Elternmitwirkung und -gestaltung, Partizipation und Teilhabe von Eltern, Kooperation mit Eltern oder Elternbildung bis hin zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Daraus ergeben sich nach Epstein (1992) vier unterschiedliche Sichtweisen auf die Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. ebd., S. 114ff.):

- Erstens gibt es die »getrennte Verantwortlichkeit«, nach der Familie und Bildungsinstitutionen separate Institutionen sind, die unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgen. Kommuniziert wird zwischen den einzelnen Institutionen nur dann, wenn innerhalb eines Systems Probleme auftreten, die im jeweils anderen System ursächlich sind.
- Zweitens wird von der »sequentiellen Verantwortlichkeit« gesprochen. Hier ist es zunächst die Aufgabe der Eltern, kindliche Entwicklung und Bildung zu unterstützen. Auf dieser Basis baut die Bildungsinstitution auf, die die Hauptverantwortung hat, die Kinder dann in ihrer weiteren Bildungsbiografie zu fördern und zu begleiten. Hier ist die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne von Austausch erwünscht.
- Die dritte Form der Zusammenarbeit mit Eltern ist die »eingeschlossene Verantwortlichkeit«. Dabei wird von ineinandergeschachtelten und sich gegenseitig beeinflussenden Systemen (Buse 2017) ausgegangen. Erfah-

rungen und Erlebnisse, die in der Familie gemacht werden, haben wechselseitige Wirkungen mit den Erfahrungen, die Kinder in der KiTa machen. Deshalb wird die Zusammenarbeit hier aufgrund des Wirkungsgeflechts als unabdingbar angesehen.

- Die vierte Perspektive der »geteilten Verantwortlichkeit« fokussiert darauf, dass Familie und Bildungsinstitution sich überlappende Systeme sind. »Der Überschneidungsbereich der Institutionen ist maßgeblich von den agierenden Systemen abhängig, indem es durch das Verhalten der Beteiligten weiter oder enger gefasst wird. Diese Perspektive legt eine geteilte Verantwortlichkeit der Institutionen und gesellschaftlichen Systeme zugrunde« (vgl. ebd., S. 25). Hier ist eine enge Zusammenarbeit angelegt, die sich im gemeinsamen Interesse an der Entwicklung der Kinder begründet.

Die letzten beiden Perspektiven sind geprägt durch eine intensive Zusammenarbeit von Bildungsinstitution und Eltern. Inwieweit sich diese theoretischen Ansätze tatsächlich in den Orientierungen und dem Handeln von Eltern und Fachkräften wiederfinden, ist empirisch noch nicht belegt (Buse 2017).

Postulate jenseits der Realität?

Das aktuelle Postulat für die Zusammenarbeit mit Eltern ist die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe. Cloos und Karner (2010) beschäftigten sich kritisch mit der Frage, wie die Anforderungen dieser kooperativen Zusammenarbeit begründet und theoretisch gefasst werden können und welche professionellen Herausforderungen sich hierbei für Fachkräfte ergeben (siehe auch Seite 50ff.). Auch Tanja Betz (et al. 2017) hat sich kritisch mit dem in Fachpublikationen, Erziehungs- und Bildungsplänen und Fachdiskursen prominenten Konzept auseinandergesetzt. Es verspricht eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, die durch Kooperation, Offenheit, Austausch und Gleichberechtigung geprägt ist. Beschrieben wird dieses Konzept meist so, als würde es schon erfolgreich praktiziert, und als wäre belegt, dass es gut funktioniert. Darüber hinaus gibt es aber laut Betz (2019) keine belastbaren Studien, die zeigen, dass diese Partnerschaften für Kinder das einzig Wahre sind. Sie können sogar kritisch für ein Kind werden, wenn Fachkräfte und Eltern sich gemeinsam verbünden und das Kind als zu bearbeitende Baustelle betrachten (ebd.).

Mit der Partnerschaft wird für alle Beteiligten eine hohe Norm festgesetzt. Sie lässt wenig Spielraum für vielleicht realistischere Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Alle Beteiligten eint grundsätzlich das Interesse am Wohlergehen der Kinder. Wie dieses aber unterstützt werden kann und soll, ist je nach Erziehungs- und Bildungsvorstellungen im Familienalltag und in der KiTa-Arbeit unterschiedlich oder auch ähnlich (Kobelt Neuhaus 2018). Nur im Dialog können die Besonderheiten der Familien mit ihren Vorstellungen und Bedürfnissen sichtbar werden. Damit Eltern und pädagogische Fachkräfte sich nicht komplett überfordern, könnte es daher hilfreich und entlastend sein, im Gespräch auszuhandeln, wie eine Partnerschaft für Eltern, Fachkräfte und Kinder gestaltet und in der KiTa umgesetzt werden kann. Dabei kann deutlich werden, wer was zu einer Partnerschaft beitragen kann und will und auf welcher Ebene und zu welchen Themen die Zusammenarbeit sinnvoll ist.

Einfacher ist dies, wenn Eltern und pädagogische Fachkräfte ähnliche Haltungen und Erziehungsvorstellungen vertreten. Bei zugewanderten Familien zum Beispiel sind der Umgang der pädagogischen Fachkraft mit den Eltern und ihr Verständnis für deren Sichtweisen davon beeinflusst, wie fremd oder vertraut ihr die Sprache, Kultur oder Verhaltensweisen der Familien sind (Leyendecker & Busch 2018). Wenn aber berücksichtigt wird, wie vielfältig soziale und kulturelle Hintergründe der Mitglieder in unserer Gesellschaft sind, dann liegt es nahe, dass Erwartungen, Erziehungsprinzipien und Bildungsvorstellungen in Familien sich stark unterscheiden können. Genauso gilt dies auch für die pädagogischen Fachkräfte in den KiTas. Erziehungspartnerschaften lassen sich entsprechend nur mit echtem Interesse und mit Respekt vor den Unterschiedlichkeiten und über Aushandlungsprozesse hin zur gemeinsamen Unterstützung der Kinder gestalten. Wichtig ist dabei abzuklären, in welchen Erziehungsbereichen eine Abstimmung stattfinden sollte.

Eltern und pädagogische Fachkräfte sind für unterschiedliche Bereiche ExpertInnen. Pädagogische Fachkräfte fokussieren ihre Arbeit auf die Begleitung und Förderung von kindlichen Lernprozessen im Gruppenkontext und haben ein gutes allgemeines Fachwissen zur Entwicklung von Kindern. In ihrer Arbeit stehen das Wohlbefinden der Kinder und soziales Lernen im Zentrum (Kalicki 2018). Studien zeigen immer wieder, dass Familien den größten Einfluss auf die Entwicklung und den Bildungsverlauf ihrer Kinder ausüben. So beschreibt Rauschenbach (2011), dass die Familien mit ihren speziellen Merkmalen und den Anregungen, die Kinder durch sie erhalten, einen wesentlich höheren Einfluss

auf die kindliche Entwicklungen haben, als der Besuch in einer Kindertageseinrichtung.

Eltern sind ExpertInnen für ihre Kinder, sie haben viel Wissen über die Biografie, über ihre Wünsche und Bedürfnisse, über ihre Stärken und Schwächen (Dusolt 2018). In vielen Punkten wie Wohlbefinden, Konfliktbewältigung oder sozialem Lernen sind sich Eltern und pädagogische Fachkräfte bezüglich der Begleitung der Kinder einig (Kalicki 2018; siehe auch Seite 26ff.). Wenn es aber um die Einflussnahme auf die Familienerziehung geht, wünschen sich Eltern eher Zurückhaltung und sehen diese als ihren Hoheitsbereich.

Beratung vonseiten der pädagogischen Fachkräfte wird jedoch nicht grundsätzlich abgelehnt. Wenn Unterstützung gewünscht ist, dann in Form von Angeboten und nicht als Bevormundung (ebd.). Hier wird gerade in Familienzentren viel in Form von informellen Angeboten (z.B. Elterncafés) umgesetzt. »Die Angebote richten sich an die erzieherischen und persönlichen Ressourcen der Familien. Darüber hinaus können berufliche und andere Kompetenzen der Familien gestärkt werden« (nifbe-Expertenrunde 2015). Auch die Vernetzung von KiTas im Sozialraum zu externen Kooperationspartnern ist mittlerweile ein selbstverständlicher Teil der KiTa-Arbeit, um Eltern und Kinder bestmöglich in ihren Belangen zur Seite zu stehen. Dazu gehören zum Beispiel Kooperationen oder Vernetzungen mit Kinderärzten, Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und mit außerfamiliären Familienbildungs- und -beratungsangeboten als Hilfe zur Selbsthilfe (Jung & Gels 2019). Die Verknüpfung mit den vielfältigen Angeboten auch außerhalb der KiTa ermöglicht es, der Heterogenität von Familien in ihrer Fülle an Anliegen und Fragen noch gerechter zu werden (siehe auch Seite 161ff.).

Grundsätzlich brauchen die vielfältigen Familien eine differenzierte Sicht auf ihre jeweilige Lebenssituation. Dabei ist es auch besonders wichtig, (z.B. kulturelle) Zuschreibungen und Vorurteile zu hinterfragen und ihnen einen differenzierten Blick auf Familien gegenüberzustellen, der die verschiedenen Fähigkeiten, Perspektiven, Wünsche und Bedürfnisse der Eltern im Blick hat (Bird & Hübner 2013). Fühlen Eltern sich verstanden und ernstgenommen, kann sich dies sehr positiv auf den alltäglichen Umgang mit den Familien, zum Beispiel auf die Gesprächskultur, auswirken. Voraussetzung dafür ist, dass »sowohl Fachkräfte als auch Eltern Lehrende und Lernende zugleich sind« (Kobelt Neuhaus 2018, S. 17). Eltern können bezüglich der Zusammenarbeit unterschiedliche Interessen haben und sich unterschiedlich stark engagieren. Dann ist es wichtig, die Ursache der unterschiedlichen Sichtweisen zu reflektieren und zu analysieren. Hier

brauchen pädagogische Fachkräfte gute Gesprächsführungsfähigkeiten. Darüber hinaus gibt es auch Grenzen der Zusammenarbeit, die akzeptiert werden müssen, wenn sie der Interessenvertretung des Kindes nicht widersprechen (Friederich 2011). Entsprechend sind Fachkräfte zwar AnsprechpartnerInnen für die Eltern, aber es ist auch gut, wenn sie um ihre Grenzen wissen und diese begründet und angemessen kommunizieren können.

Sicher ist, dass die KiTa im Leben von Kindern eine zunehmende Bedeutung gewinnt. Deshalb sind die Kooperation und die Kommunikation mit Eltern so wichtig. Kennzeichnend für eine gute Zusammenarbeit sind Wertschätzung und Akzeptanz des Anderen, Offenheit und Bereitschaft zur Kommunikation. Eine offene und wertschätzende Haltung signalisiert den Eltern, akzeptiert zu werden, auch wenn sich nicht immer alle einig sind. In Form von Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen kann ein bestmöglicher Weg für die Bildungsbegleitung der Kinder gebahnt werden.

Literatur

- Bartscher, M. (2011): Die Elternschule Hamm – Vom Projekt zu einer trägerübergreifenden sozialen Infrastruktur zur lebensweltorientierten Bildung von Eltern in Bildungs- und Erziehungsfragen. Ein Bericht über die Entwicklung der Elternschule Hamm aus dem Jahre 2011.
- Bartscher, M.; Boßhammer, H.; Kreter, G. & Schröder, B. (2010): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen. Münster: Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Bertelsmann-Stiftung (2016): Kita-Qualität in Deutschland – Was wünschen sich Eltern? Ergebnisse einer bundesweiten Elternbefragung. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/FactSheet_Elternbefragung_Final.pdf.
- Betz, T. et al. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Betz, T. (2019): Erziehungspartnerschaft. Ein Ideal, dem in der Praxis nicht entsprochen werden kann. *kindergarten heute*, 2/19, 10–13.
- Bird, K. & Hübner, W. (2013): Handbuch der Eltern und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- BMBF (Hrsg.); Rauschenbach, Th.; Leu, H.-R.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K. & Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn.
- BMFSJF (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BMFSJF (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BMFSJF (2021): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2020. 6. Ausgabe. Berlin.

- Buse, M. (2017): Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Borchard, M.; Henry-Huthmacher, C.; Merkle, T.; Wippermann, C. & Hoffmann, E. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Berlin: Lucius & Lucius
- Cloos, P. & Karner, B. (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DJI Impulse (2019): Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Nr. 121. München: Deutsches Jungensinstitut.
- DKLK-Studie (2019): Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen. Koblenz: Kluwer.
- Dusolt, H. (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- ELTERN-Studie (2013): »Wenn Eltern die Wahl haben«. Eine repräsentative forsa-Studie im Auftrag von ELTERN. https://sl.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/ELTERN_forsa-Studie_Wahl.pdf.
- Epstein, J.L. (1992): School and family partnerships. In: M. Alkin (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 6. Auflage. New York: MacMillan, S. 1139–1151.
- Forsa (2009): www.de.statista.com/statistik/daten/studie/73943/umfrage/empfinden-von-stress-in-bestimmten-bereichen-der-situationen.
- Forsa (2013): www.de.statista.com/statistik/daten/studie/647905/umfrage/umfrage-zu-den-groessten-stressfaktoren-nach-geschlecht.
- Friederich, T. (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative pädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Honig, M.S. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: S. Whitmann, Th. Rauschenbach, & H.R. Leu: Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Ferdinand Schöningh, S. 181–196.
- Huebener, M., Waights, S., Spiess, C. K., Siegel, N. A. & Wagner, G. G. (2021): Parental well-being in times of Covid-19 in Germany. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11150-020-09529-4>
- Institut für Demoskopie Allensbach (2018): Generation Mitte 2018. [www.gdv.de/de/medien/aktuell/die--generation-mitte--2018--35798](http://www.gdv.de/de/medien/aktuell/die-generation-mitte--2018--35798).
- Jung, E. & Gels, A. (2019): Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus. *nifbe*-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 10. Osnabrück: *nifbe*.
- Kalicki, B. (2018): Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. Der Blick von Eltern und Fachkräften. Frühe Kindheit, Nr. 6/18, 48–52.
- Knappmann, S. (2013): Der Weg von der ‚Anleitung zur Erziehung‘ zu Eltern als Erziehungspartner in Kindertagesstätten. www.kindergartenpaedagogik.de/2285.pdf
- Kobelt Neuhaus, D. (2018): Wie Zusammenarbeit zwischen Familien und Kita/Kindertagespflege gelingt. Frühe Kindheit, Nr. 6/18, 14–20.
- Leyendecker, B. & Busch, J. (2018): Zusammenarbeit zwischen zugewanderten Familien und Kita. Plädoyer für eine niedrigschwellige Bildungspartnerschaft. Frühe Kindheit, Nr. 6/18, 30–35.
- Lothaller, H. (2008): Die ‚rush hour‘ des Lebens und die Bedeutung der Familienarbeit und ihrer Aufteilung. Journal für Generationengerechtigkeit, 8(3), 4–7.
- Meysen, T. (2019): Erziehungspartnerschaft aus rechtlicher und ethischer Sicht. Frühe Kindheit, Nr. 6/18, S. 43–47.