

INHALT

EINFÜHRENDER ÜBERBLICK ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN <i>Heinz Krebs, Joachim Heilmann und Annelinde Eggert-Schmid Noerr</i>	7
ELTERNARBEIT UND SOZIALE MILIEUS <i>Annelinde Eggert-Schmid Noerr</i>	33
ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN UNTER DREIJÄHRIGER <i>Martin R. Textor</i>	55
ELTERNARBEIT IN DER KITA <i>Thilo Maria Naumann</i>	87
ZUR BESCHÄDIGUNG DER ELTERLICHEN MENTALISIERUNGSFUNKTION <i>Manfred Gerspach</i>	107
NEUE ENTWICKLUNGEN IN DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN PÄDAGOG/-INNEN UND ELTERN IN DER KITA <i>Bernd Niedergesäß</i>	129
DIE ÜBERWINDUNG DER SEELENBLINDHEIT – CHANCEN DER ELTERNARBEIT IM OSTERHOF <i>Martin Schmid</i>	141

RETTUNGSFANTASIEN UND RIVALITÄT IN DER ELTERNARBEIT <i>Hans von Lüpke</i>	155
WENN ZWEI SICH STREITEN, BLEIPT DER DRITTE AUF DER STRECKE <i>Claudia Burkhardt-Mußmann</i>	169
MIGRATION UND TRAUMA <i>Marianne Rauwald</i>	195
ELTERNARBEIT MIT PSYCHISCH KRANKEN ELTERN <i>Joachim Heilmann</i>	211
ELTERNGESPRÄCHE IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE <i>Heinz Krebs</i>	235
»DIESE ELTERN KANNST DU VERGESSEN!« <i>Christoph Kleemann</i>	267
DIE AUTORINNEN UND AUTOREN	283

EINFÜHRENDER ÜBERBLICK ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

EIN MULTIPERSPEKTIVISCHER UND PRAGMATISCHER ANSATZ

***HEINZ KREBS, JOACHIM HEILMANN
UND ANNELINDE EGGERT-SCHMID NOERR***

VORBEMERKUNG

Für die pädagogischen, beraterischen und therapeutischen Felder wird immer wieder die große Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern hervorgehoben. Jedoch gibt es zu diesem Thema aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive nur wenige Veröffentlichungen. Die meisten Arbeiten beziehen sich auf die Zusammenarbeit mit Eltern in therapeutischen und beraterischen Zusammenhängen. Arbeiten mit einer psychoanalytisch-pädagogischen Ausrichtung, die sich auf sozial- und heilpädagogische Felder konzentrieren, sind eher selten anzutreffen (vgl. Aichhorn 1970; Ahlheim/Eickmann 1998; Diez Grieser 1996; Figdor 2006; Novick/Novick 2005; Richter 1963; Windaus 1999).

In diesem Band sollen daher psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven zur Zusammenarbeit mit Eltern und ihrer Beratung gebündelt dargestellt werden, um damit vor allen Dingen einen Beitrag für die Weiterentwicklung pädagogischer Theorie und Praxis zu leisten.

Die Zusammenarbeit mit Eltern in pädagogischen Einrichtungen wie Kindergarten, Schule, Tagesgruppen oder Heimen wird meistens als »Elternarbeit«¹ bezeichnet. Diese Benennung hat eine ambivalente Bedeu-

1 Titel der 13. Fachtagung des »Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik« am 31.10.2009 in Frankfurt/M., in deren Zusammenhang auch dieser Band entstanden ist.

tung: Einerseits lehnt sie sich an die hohe gesellschaftliche Wertschätzung von Arbeit an und unterstreicht insofern die Wichtigkeit des Dialogs mit Eltern, andererseits steht diese Wortschöpfung mit der Beschwerlichkeit von gesellschaftlicher Arbeit und ihrem Objektcharakter in Verbindung und ordnet die Beratung von Eltern in diese Zusammenhänge ein.

Auf der einen Hand wird insofern in der Elternarbeit Hervorragendes geleistet, auf der anderen wird sie nicht selten als eine ungeliebte Zusatzbelastung angesehen, die »handgestrickt« praktiziert wird. In manchen Fällen beinhaltet sie »nur« eine verordnete Information der Eltern über den Stand der Dinge, häufig verbunden mit dem Versuch, Aufgaben an die Eltern zu delegieren, die eigentlich in den Zuständigkeitsbereich der jeweiligen Institution gehören. In diesem Sinne war und ist Elternarbeit durchaus ein Stiefkind pädagogischer Praxen (vgl. Kleemann in diesem Band).

Diese Widersprüchlichkeiten werden nicht aufzulösen sein. Es ist aber die Absicht dieses Bandes, die Egalität der professionellen Beziehungen zu den Eltern in den Vordergrund zu stellen, und wir wollen daher von der Zusammenarbeit mit Eltern sprechen (vgl. Niedergesäß in diesem Band). Wir betrachten Elterngespräche als einen integralen Bestandteil professioneller Pädagogik und Beratung, sind uns aber gleichzeitig bewusst, dass real existierende soziale und institutionell-hierarchische Unterschiede in diesen Kontexten nicht übersehen werden dürfen.

1. INSTITUTIONELLE BEDINGUNGEN DER ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

In Einrichtungen der Jugendhilfe wie Kindergärten, Horten oder Heimen, in Schulen, in selbstorganisierten Initiativen außerhalb von Institutionen und Verbänden sowie in therapeutischer Praxis wirkt stets das Verhältnis zu den Eltern in den Aufbau der professionellen Beziehungen hinein und formt diese mit. Es ist eine qualifizierte Aufgabe, mit den Eltern auf der Basis eines gleichberechtigten Verhältnisses zusammenzuarbeiten. Gerade in Krisensituationen kann es hilfreich sein, wenn Eltern und Professionelle in einem kontinuierlichen Austausch stehen und sich gegenseitig Anregungen für ihre jeweiligen Aufgaben geben (vgl. Eggert-Schmid Noerr, Textor, Naumann, von Lüpke in diesem Band).

Vielen Fachkräften und interessierten Eltern mag diese Skizzierung von Elterngesprächen als ein zu hoher Anspruch und als eine idealtypische Stilisierung eines im Grunde widersprüchlichen und spannungsreichen Verhältnisses vorkommen. Und es ist tatsächlich eine weitverbreitete Erfahrung, dass sich in der Zusammenarbeit mit Eltern in der Regel nur Widersprüchliches, und das heißt meistens nur wenig, erreichen lässt. Allerdings hängt diese Erfahrung sehr von den Vorstellungen, Ansprüchen und Rahmenbedingungen ab, denen die Fachkräfte und Eltern unterliegen, und davon, wie diese Aspekte kommuniziert und ob sie überhaupt reflexiv kommuniziert werden.

So existieren im Bereich der Schule spezifische Rahmenbedingungen. Deshalb ist es wichtig, dass sich Lehrer/-innen darüber im Klaren sind, dass Gespräche mit Eltern immer im Kontext der allgemeinen Schulpflicht und der schulischen Verteilungsfunktion gesellschaftlicher Chancen gesehen werden müssen. Dadurch wird das Gespräch mit Eltern durch Systemzwänge und institutionell erzeugte Hierarchien geprägt. Dies trifft auch auf die Fälle zu, in denen Lehrer/-innen mit Eltern sprechen, die sich prinzipiell mit den Zielen und Aufgaben der Schule identifizieren, und ebenfalls auf die Gespräche, die anscheinend »nur« einen informatorischen Charakter haben. Diese Bedingungen können Quelle vielfältiger Widerstände sein, die ein Gespräch erschweren. Sie stellen Herausforderungen dar, die einen reflektierten Umgang verlangen (vgl. Kleemann in diesem Band).

In anderen Feldern wie der Praxis niedergelassener Therapeuten/-innen spielen diese sozial-institutionellen Einflüsse eine andere Rolle. Sie sind der therapeutischen und beraterischen Arbeit mehr vorgelagert und greifen nicht in dem Maße in die Prozesse ein, wie das in der Schule der Fall ist. Die Therapeuten/-innen müssen in dieser Hinsicht, zum Beispiel bezüglich der Diagnoseerstellung und der Abrechnungsmodalitäten mit den Krankenkassen, zwar auch Stellung beziehen, können sich aber unter den Bedingungen der Privatpraxis auf die intersubjektiven und individuellen Konflikte der Eltern-Kind-Beziehung konzentrieren (vgl. Burkhard-Mußmann in diesem Band).

In der Kinder- und Jugendhilfe nimmt die Zusammenarbeit mit Eltern wiederum eine andere Stellung ein. Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe begründen sich zwar über Problemstellungen der Kinder und Jugendlichen, Anspruchsberechtigte der Hilfen sind aber im Wesentlichen

die Personensorgeberechtigten (vgl. bes. SGB. VII, §27; Jordan/Sengling 1988, S. 294). So spricht das Gesetz davon, dass »Pflege und Erziehung das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht ist« (SGB VIII, §1, Abs. 2). Erziehung soll das Recht des jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit einlösen (vgl. SGB VIII, §1, Abs. 1). Über die elterliche Erziehung und Betreuung wacht die staatliche Gemeinschaft, zum Beispiel vertreten durch Mitarbeiter des Jugendamtes bzw. der freien Träger. Wiesner et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einem Dreiecksverhältnis zwischen Eltern, Kind und Staat (vgl. dies. 1995, S. 18). Diese abstrakte, auf der Gesetzesebene angesiedelte Konstellation bleibt aber nicht formal, sondern reproduziert sich in einer Elternberatungen prägenden Prozessstruktur: Die Eltern sollen an diesen Abläufen maßgeblich beteiligt werden, und ihre Anliegen sowie Interessen sollen gehört und unterstützt werden; Kinder und Jugendliche sollen an allen sie betreffenden Entscheidungen gemäß ihrem Entwicklungsstand beteiligt werden (vgl. SGB VIII, §8); die Fachkräfte sollen die fachlichen Standards und die institutionell-gesetzlichen Vorgaben vertreten und darauf achten, dass ein Gesprächs- und Handlungsräum entstehen kann.

Die Zusammenarbeit mit den Familien bzw. den Eltern stellt eine Vermittlungsleistung dar, die dem Anspruch des SGB VIII gemäß als Austausch gleichberechtigter Partner gestaltet sein soll. Diesem Konzept steht gegenüber, dass die Beratung jedoch nie nur der Hilfe für Eltern und Kinder dient, sondern dass immer auch Momente der sozialen Kontrolle relevant sind. Diese Kontrollfunktion wird im Fall einer Kindeswohlgefährdung besonders deutlich. Gefährdungen dieser Art können die Rechte von Eltern nachhaltig und dauerhaft außer Kraft setzen (vgl. SGB VIII, §8a).

Die Kontrollfunktion der Kinder- und Jugendhilfe bleibt aber nicht auf die Fälle von Kindeswohlgefährdung im engen Sinn begrenzt. Spannungen zwischen institutionellen Hilfeleistungen und familiärer Erziehung sind ubiquitär, und die Zusammenarbeit mit Eltern ist prinzipiell von Hierarchien geprägt (vgl. Krebs; Niedergesäß; Schmid in diesem Band). Fachlich kompetente Unterstützung von Müttern, Vätern und jungen Menschen heißt unter diesen Bedingungen dann auch, mögliche Spannungen zwischen institutioneller und familiärer Erziehung zu erkennen und durch die Etablierung professioneller Kommunikationsformen zu verringern.

Um die Handlungsstränge in der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Selbstbestimmung, Hilfe und sozialer Kontrolle genauer bestimmen zu können, ist es hilfreich, auf eine Unterteilung pädagogischer Handlungsformen von Müller (2010) zurückzugreifen, der Interventionen in »Eingriffe«, »Angebote« und »gemeinsames Handeln« aufteilt. Den Charakter des Eingriffs hat eine Intervention, wenn sie mit der Ausübung von Macht verbunden ist, zum Beispiel bei einer Inobhutnahme gegen den Willen der Eltern aufgrund gerichtlicher Entscheidungen. Vom Eingriff, also von Handlungen der Machtausübung, sind pädagogische Angebote zu differenzieren, wie die der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit (vgl. SGB VIII, §11, 12) sowie in der Regel die Hilfen zur Erziehung (vgl. SGB VIII, §27–35, 35a, 36), die auf einer informierten Zustimmung der Adressaten beruhen. Gemeinsames Handeln kann aus Angeboten, aber auch Eingriffen hervorgehen. Es ist dann wie die Angebote durch die Zustimmung der Adressaten gekennzeichnet.

Angebote verwirklichen sich als ko-produktive Prozesse zwischen Adressaten und Fachkräften. Die Fachkräfte spielen allerdings bei der Ausgestaltung der Angebote, mit anderen Worten bei der Gestaltung der verschiedenen Settings, aufgrund ihrer Fachlichkeit eine aktivere Rolle als die Klienten. Pädagogische Angebote müssen aber offen für Entwicklungen und Bildungsprozesse sein, ihre Ergebnisse liegen nicht von vornherein fest und können allenfalls in grob umrissenen Zielsetzungen formuliert werden. Eingriffe sind einseitige Interventionen, die auf die Erfüllung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdungen abzielen und die von den Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe durchgesetzt werden müssen. Eingriffe weisen nur dann Berührungs-punkte zum Kanon pädagogischer Handlungsweisen auf, wenn sie mit Versuchen verknüpft sind, »zumindest längerfristig Eingriffshandeln in gemeinsames Handeln zu transformieren« (vgl. Müller 2010, S. 111). Fehlt der Keim zu dieser Transformation bei Eingriffen ganz, dann können diese Handlungsformen keine pädagogischen Qualitäten beanspruchen, sondern sind als bürokratisches oder sogar polizeiliches Handeln (vgl. ebd., S. 110) anzusehen. Es besteht also auch bei Eingriffen der Auftrag, soweit dies möglich ist, mit den Personensorgeberechtigten und/oder den betroffenen Kindern und Jugendlichen Schutz- und Förderperspektiven zu entwickeln, um Gelegenheiten für gemeinsames Handeln zu schaffen (vgl. Heilmann in diesem Band).

Eine scharfe Trennung dieser Arten pädagogischer Interventionen würde eine idealtypische Unterscheidung darstellen. In der Realität treten sie in der Regel in Mischformen mit unterschiedlicher Gewichtung auf, und es ist eine fachliche Aufgabe, die jeweiligen Anteile der Handlungsformen zu erkennen. Daraus können die folgenden Überlegungen abgeleitet werden:

- a) Pädagogische und beraterische Handlungen sind so zu gestalten, dass Klienten wie Fachkräfte ihre jeweiligen Haltungen und Positionen entfalten und darlegen können, sodass diese im günstigen Fall in pädagogische Kompromisse einmünden.
- b) Für Fachkräfte ist es wichtig, ein Bewusstsein für die skizzierten Handlungsformen zu haben. Nur so kann es gelingen, zu erkennen und zu prüfen, auf welcher Ebene sich Klienten und Professionelle gerade befinden: der Ebene des gemeinsamen Handelns, des Angebots oder des Eingriffs. Von dieser Standortvergewisserung hängt das Gelingen der Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern ab. Es macht nämlich einen erheblichen Unterschied, ob eine Beratung, die beispielsweise im Sinne eines Angebots und gemeinsamen Handelns begonnen hat, sich langsam in ein Gespräch mit Eingriffscharakter transformiert oder sich je nach Sachlage in die umgekehrte Richtung entwickelt. Die Folgen für die Art und Weise professionellen Handelns sind sehr bedeutsam.
- c) Um Folgen und Bedeutungen professionellen Handelns erkennen, prüfen und sortieren zu können, ist es in allen Fällen wichtig, das eigene und das Handeln aller anderen am Fall Beteiligten einer kritisch-rekonstruktiven Reflexion zu unterziehen, damit Hypothesen für zukünftige pädagogische Entwicklungen durchdacht werden können. Dies impliziert zugleich die Notwendigkeit der Bewusstmachung unbewusst gelagerter Prozesse (vgl. Schmid in diesem Band).

2. PSYCHOSOZIALE KONFLIKTE IN DER ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

So wichtig es für die Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen ist, einen guten Kontakt zu ihren Eltern herzustellen und zu

erhalten, so schwierig kann die Realisierung der Kommunikation unter den verschiedenen Rahmenbedingungen sein. Wie schon aus den vorausgegangenen Darlegungen ersichtlich wurde, ist die Zusammenarbeit mit Eltern immer von grundlegenden gesellschaftlichen und institutionellen Erziehungsaufträgen abhängig, und diese rufen das Eltern-Kind-Verhältnis kennzeichnende Widersprüche hervor (vgl. Eggert-Schmid Noerr, Naumann, Textor in diesem Band).

Diese Problemstellungen und Widersprüche werden von Eltern unterschiedlich gelebt und interpretiert, und in der Praxis der Gespräche ergeben sich daraus gemäß unserer Erfahrung Konfliktprofile, von denen wir hier einige vorstellen möchten. Obwohl diese Profile sich nur selten in markanter Weise unterscheiden, sondern relativ große Berührungs-punkte aufweisen und sich vermischen, ist es doch wichtig, sie in der professionellen Reflexion zu unterscheiden: Sie lösen bei den Fachkräf-ten unterschiedliche Reaktionen und Sichtweisen aus, manchmal auch Vorurteile, die die Zusammenarbeit mit Eltern erschweren können.

KONFLIKTPROFIL 1

In der modernen Gesellschaft werden alle Eltern damit konfrontiert, dass sie ihren Kindern einerseits ein gewisses Maß an Selbstbestimmung und selbstgestaltbaren Freiräumen ermöglichen sollen, andererseits sollen sie ihnen aber auch einen möglichst guten Platz in einer leistungs- und konkurrenzorientierten Gesellschaft sichern (vgl. Haß 2011; Naumann, Niedergesäß in diesem Band).

Eltern sind oft unsicher, wie diese widersprüchlichen Erziehungspro-grammatiken umgesetzt werden sollen. Viele versuchen, auf das enorm angewachsene psychologische Wissen zurückzugreifen. Der Boom der Erziehungsratgeber verweist ebenso auf die Unsicherheit wie auf das Bedürfnis, sich angesichts unübersichtlicher Lebensumstände richtig zu verhalten. Das Problem dieser Quellen liegt darin, dass sie zum Teil das Bild einer rational steuerbaren Erziehung suggerieren. Seitens vieler Eltern entsteht so der Eindruck, dass eine psychologisch geschickte Erziehung Konflikte »lautlos« bereinigt, Ambivalenzen, wenn überhaupt, nur selten auftreten und deutliche Grenzsetzungen nur in Ausnahmefäl-len notwendig sind. Das Thema innerer affektiver Widerstände, die oft

auch unbewusst sind, wird auf diese Weise ausgeblendet. Diese Ebene konterkariert aber Entscheidungen, die allein auf einem bewussten psychologischen Verständnis beruhen, und erklärt die relative Erfolglosigkeit vieler erzieherischer Absichten.

Etwas überspitzt formuliert sollen psychologisch geschulte Eltern in der Lage sein, Kinder zu etwas zu bewegen, ohne dass die Kinder bemerken, dass sie den Vorgaben ihrer Eltern folgen (vgl. Fthenakis et al. 2007; Graf 2008). Dieser Weg zielt auf den Aufbau intrinsischer Motivationen, die zweierlei »unter einen Hut bringen«: Die Kinder sollen selbstbestimmt handeln und lernen können, gleichzeitig aber auch die vorgegebenen Lern- und Leistungsnormen erfüllen. Entgegen den eigentlichen Intentionen leitet sich aus diesen Ansprüchen ein relativ hoher Kontroldruck auf die Kinder ab, und die besondere Förderung des Nachwuchses im Kindergarten- und Schulalter wird für viele Eltern ein wichtiges Anliegen. Sie ergreifen viele Förderaktivitäten und verplanen die Tage ihrer Kinder, sodass manche einen ähnlich stark terminierten Schul- und Arbeitstag wie Erwachsene haben.

Nicht arbeitende oder teilzeitbeschäftigte Eltern, häufig die Mütter, werden im Zuge dieser Entwicklungen zu Dienstleistern ihrer Kinder. Dies spiegelt sich in dem etwas ironisch gemeinten Ausdruck vom Eltern-/ Mama-Taxi wieder. Das heißt, Eltern werden zum Chauffeur ihrer Kinder, um sie zu den verschiedenen Förder- und Bildungsangeboten zu bringen, anstatt ihren eigenen Interessen nachzugehen, sich selbst mit den Kindern zu beschäftigen oder den Kindern ihre freie Zeit zu lassen, damit sie diese selbst füllen können. Viele Eltern befürchten dann allerdings – nicht zu Unrecht –, dass ihre Kinder Nachteile im Bildungskonkurrenzkampf um die besten Plätze haben könnten (vgl. Irle 2010).

Das Erziehungsverhalten dieser Eltern zeichnet sich in der Regel durch ein großes Engagement aus. Sie versuchen die skizzierten Widersprüche in der Balance zu halten, erziehen aber trotzdem oft mit dem diffusen Gefühl, den Ansprüchen nicht zu genügen, gerade auch dann, wenn beide Eltern berufstätig sind. Viele von ihnen sind bildungsorientiert, meist Akademiker, und leben in verhältnismäßig gesicherten sozialen Verhältnissen.

Aus der Perspektive von Fachkräften sind diese Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder stark interessiert. Viele von ihnen sind auch überfürsorglich. Das Eigene der Kinder droht hinter diesem Engagement

und der Fürsorglichkeit zu verschwinden, obwohl die Eltern eigentlich das Gegenteil anstreben. Der Konflikt kann sich im Umgang mit den Fachkräften in einem etwas anderen Gewand wiederholen. Diese fühlen sich mit »Argusaugen« beobachtet, d.h. kontrolliert und ringen um ihre professionelle Eigenständigkeit. Leicht können sich aus diesem Kontrollkonflikt unproduktive Machtkämpfe zwischen Eltern und Professionellen ergeben.

KONFLIKTPROFIL 2

Bedingt durch die Pluralisierung und die Individualisierung der Lebenslagen, Normen und Werte ist andererseits ein Nachlassen des praktischen Erziehungsengagements zu beobachten, verbunden mit einer resignativen Tendenz und dem Gefühl, die Kinder nicht mehr mit erzieherischen Mitteln erreichen zu können.

Charakteristisch dafür sind eine von Eltern formulierte Erziehungs- ohnmacht und häufig zu beobachtende Konfliktvermeidungsstrategien. Der Konflikt, der die Selbstbestimmung bzw. erzieherische Beeinflussung der Kinder zum Thema hat, wird von diesen Eltern mehr oder weniger bewusst zu einer Seite hin aufgelöst. Positiv formuliert könnte man sagen, sie stellen die Selbstbestimmung des Kindes in den Vordergrund, negativ gesehen überlassen sie die Kinder sich selbst und überfordern sie mit einer Vielzahl von ihnen selbst zu treffenden Alltagsentscheidungen.

Manche Eltern verharren mit einer verhältnismäßig großen Unzufriedenheit in dieser Haltung, entgegen eigenen inneren Überzeugungen, die von engeren erzieherischen Grenzen, Normen, Werten und Traditionen geprägt sind. Wenn es zu Konflikten kommt, brechen sich diese Bahn, und in einer Art Überreaktion greifen Eltern dann zu zweifelhaften Maßnahmen wie zum Beispiel »einem Monat Hausarrest« – eine Bestrafung, die selten etwas bewirkt, weil sie Kindern und Heranwachsenden wichtige soziale Kontakte nimmt und von den Eltern nicht durchgehalten werden kann, weil sie diese Maßnahme nicht kontrollieren können. Aufgrund dieser Erfolglosigkeiten chronifiziert sich die Resignation zum Nachteil eines förderlichen Eltern-Kind-Verhältnisses. Dies wiederum kann Basis dafür sein, dass Eltern so die Geduld verlieren, dass sie schlagen, mit anderen Worten: Liebe in Gewalt umschlägt.

Vielfach werden diese Familien mit einer Tendenz zur Unverbindlichkeit in den Beziehungen in Verbindung gebracht. Der Konsum in allen seinen Ausprägungen kann eine Ersatzfunktion übernehmen. Etwas überspitzt formuliert heißt das, dass jedes Familienmitglied sein eigenes Leben lebt, und die Auflösung verbindlicher Umgangsformen wird zu einem ernsten Problem. Es werden beispielsweise keine gemeinsamen Mahlzeiten mehr eingenommen, jedes Kind hat seinen eigenen Fernseher, Computer und/oder Spiele-Konsole. Die Kinder werden auf diese Weise ruhig gestellt, beschäftigt oder sich selbst überlassen. Gemeinsamkeiten im Familienleben und ein Planungshorizont für die nahe und fernere Zukunft verlieren sich ins Ungewisse.

Das Konfliktprofil dieser Eltern ist im Vergleich zum ersten Profil mehr durch Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten gekennzeichnet. Sie handeln weniger stringent und unreflektierter als die erste Gruppe. Vom Erscheinungsbild wirken diese Eltern-Kind-Verhältnisse beziehungsvermeidend, weil ihnen ein Stück Kontur fehlt. Der Generationsunterschied wirkt flacher, so als würde Desinteresse dominieren. Dieses Konfliktprofil findet sich in allen sozialen Schichten, obwohl es aus unserer Erfahrung mehr in den sogenannten bildungsfernen Schichten anzutreffen ist, also in Familien, die keinen gesicherten sozialen Status haben und von vielfältigen sozialen Krisenerscheinungen betroffen sind.

Viele Eltern mit Migrationshintergrund repräsentieren ebenfalls dieses Konfliktprofil, aber aus anderen Gründen als Eltern mit deutschen Wurzeln. Viele Migranten bewegen sich auf die deutsche Gesellschaft zu, setzen sich mit ihren Normen und Werten auseinander (vgl. Kraft 2010), lernen die deutsche Sprache, stoßen aber bei sich selbst und ihrer Umwelt – auch in der deutschen Umgebung – auf erhebliche Widerstände bei ihren Integrationsbemühungen. Ein Modell individueller Integration könnte die Ausbildung einer transkulturellen Identität sein. Hierbei handelt es sich um eine Identitätsformation, die sich aus verschiedenen Quellen speist: Gesellschaft, Kultur, Religion und Sprache des Herkunfts- sowie des Einwanderungslandes. Diese transkulturellen Identitätsfiguren stellen sozusagen etwas Drittes im Vergleich zu den jeweiligen Ausgangslagen dar. Es sind individuelle Konstruktionen, die Fremdes und Eigenes im günstigen Fall relativ stabil integrieren und trotzdem in Bewegung sind (vgl. Wohlfahrt/Zaumseil 2006). Als Unterstützungs faktoren dieser subjektiven Bildungsprozesse zählen familiäre und soziale Netzwerke,

Bildung, Ausbildung, ggf. Studium, Sprachkenntnisse und nicht zuletzt Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Migranten, die weder im Herkunfts- noch im Einwanderungsland diese tendenziell günstigen Lebensbedingungen vorfinden, sei es auch nur in bescheidenem Maße, erleben nicht selten, wenn sie selbst Eltern werden und vor der Aufgabe der Erziehung stehen, den schon beschriebenen Erziehungsohnmacht-Konflikt. Da es ihnen oft an Möglichkeiten fehlt, die Brüche ihres Lebens zu verstehen und in Worte zu fassen, können sie ihren Kindern diese Konflikte auch nicht so vermitteln, dass diese wiederum persönliche Antworten darauf finden können, die mit Anderen kommunizierbar sind (vgl. Gerspach, Rauwald in diesem Band).

Im professionellen Umgang mit Eltern dieses Konfliktprofils stehen Fachkräfte vor einer besonderen Schwierigkeit. Das Erscheinungsbild dieser Eltern-Kind-Verhältnisse ist oft von einer gewissen Leere geprägt, und es entsteht der Eindruck, dass die Eltern an der Entwicklung und dem Fortkommen ihrer Kinder desinteressiert seien. In der Regel handelt es sich hier um einen falschen Eindruck, und wenn die Zusammenarbeit mit Eltern diese Konnotationen erhält, löst dies Entgleisungen des Dialogs aus (vgl. Krebs, von Lüpke in diesem Band). Fachkräfte können in solchen Momenten dazu tendieren, Eltern Vorhaltungen wegen ihrer unzureichenden Bemühungen zu machen. Die Eltern lassen sich das nicht gefallen, da sie sich aus ihrer Sicht für ihre Kinder einsetzen, die ihr »Ein und Alles« sind. Die Auflösung solcher kommunikativen Verstrickungen erfordert seitens der Fachkräfte viel Geduld und reflexive Anstrengungen, um Impulse zur Überwindung der Resignations-/ Ohnmachtskrisen zu geben.

KONFLIKTPROFIL 3

Eltern mit diesem Profil stellen eine Gruppe dar, die einerseits die schon skizzierten Konfliktmerkmale auf sich vereinen, die andererseits jedoch zusätzliche Schwierigkeiten repräsentieren: *Es sind Eltern mit traumatischen bzw. kumulativ traumatischen Lebenserfahrungen wie zwangswiseer Migration aus politischen Gründen, mit Gewalterfahrungen in allen Stärkegraden, mit schweren Schicksalsschlägen wie Verlus-*

ten, Trennungen, Tod sowie chronischen Krankheiten bzw. psychischen/ psychosomatischen und psychiatrischen Störungen.

Diese Eltern hinterlassen ein besonderes Bild: Sie wirken wie »ausgebrannt«, Resignation, Rückzug, Ohnmacht und Depressionen dominieren ihr Verhalten und/oder sie verzehren sich in externalisierten Konflikten und Kämpfen mit ihrer Umwelt, Ex-Partnern und/oder Kindern, die vernachlässigt und ausgestoßen werden. In besonders schwierigen Fällen zerbrechen diese Familien, auch verbunden mit Fremdunterbringungen der Kinder.

Eltern, denen es gelingt, ihre Familien unter diesen Bedingungen zusammenzuhalten, entwickeln Überlebensstrategien, die auf Spaltungen beruhen. Sie konstruieren einerseits die Fassade einer funktionsfähigen Familie, wodurch sie andererseits nur notdürftig verdecken können, dass die internen familiären Beziehungen weitgehend von Isolation und emotionaler Ausbeutung geprägt sind. In diesen Konstellationen verlieren die Kinder ihren Subjekt-Status und werden weitgehend als Behälter für Trauer, Ängste, bestimmte Fantasien, Faustpfand und Bündnispartner und/oder als Feindbild instrumentalisiert, also durch Formen eines narzisstisch-emotionalen Missbrauchs. Die für das Aufwachsen der Kinder wichtige Dimension möglicher zukünftiger Chancen als Entwicklungsanreize, die bis zum Jugendalter auch stark durch die Eltern repräsentiert werden, ist dadurch eingeschränkt.

In der professionellen Zusammenarbeit mit diesen Familien haben es Fachkräfte zwar mit Konflikten zu tun, die wir schon beschrieben haben, dennoch kann sich die Konfliktdynamik zuspitzen, und dabei haben wir nicht vorrangig die Familien im Blick, die real zerbrechen und bei denen Inobhutnahmen bzw. Fremdunterunterbringungen zur Diskussion stehen. Im Kontakt mit diesen Eltern kann die Fachkraft »im Handumdrehen« in die Rolle eines Statisten kommen; die Geschehnisse mit den Eltern bzw. den Kindern laufen wie »in einem Film« ab, der zunächst nicht zu stoppen ist. Diese Tendenzen zur Ent-Subjektivierung, die zugleich Symptom und Hinweis auf die vorliegenden Problemlagen sind, rufen Gegenreaktionen hervor, mit denen die Professionellen – vielleicht ähnlich wie die Kinder, wenn sie anfangen gegen ihre Eltern zu rebellieren – ihre Eigenrechte als Personen zurückerobern wollen. Das Erkennen und die bewusste Auseinandersetzung mit diesen inneren kommunikativen und interaktiven Zusammenhängen ist eine Voraussetzung

dafür, um mit diesen Eltern und ihren Kindern eine Zusammenarbeit aufzubauen zu können.

3. ZUR BEDEUTUNG PSYCHOANALYTISCH-PÄDAGOGISCHER REFLEXION IN DER ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Die Zugangsweisen der familialen und der öffentlichen Erziehung zum Kind lassen sich nicht bruchlos miteinander vereinbaren. Wie bereits dargestellt, hängt es von vielen Faktoren ab, wie Eltern ihre Kinder erziehen, insbesondere von familiären Traditionen, biografischen Erfahrungen, der aktuellen Lebenssituation und von den Vorstellungen über die Zukunft.

Die professionelle Pädagogik ist eine Dienstleistung, die innerhalb einer institutionellen Rahmung einem gesellschaftlichen Auftrag folgt. Die Ziele der Betreuung, Erziehung und Bildung sind in den Institutionen einem Rationalisierungsprozess unterworfen und verlieren dadurch die für die familiäre Erziehung typische, die gesamte Person umfassende dichte emotionale Qualität. Das heißt, Eltern handeln im Wesentlichen direkt und unmittelbar, geleitet von ihren bewussten und unbewussten Motiven, Wünschen und Zukunftsvorstellungen für ihre Kinder. Ihr Handeln ist prinzipiell offen für reflexive Verstehensleistungen, diese stehen jedoch nicht im Vordergrund. Für professionelles Handeln gilt im Grunde das Gegenteil. Das bedeutet, dass Fachwissen, das gezielte Auspendeln von Nähe und Distanz sowie Reflexion bzw. die Institutionalisierung von Reflexion, zum Beispiel durch regelmäßige Teambesprechungen und Supervision, Standards der professionellen Arbeit sein sollten.

Wenn im pädagogischen Alltag diese beiden Logiken aufeinander treffen, ergeben sich daraus zwei Aufgabenstellungen und Verläufe: Die Fachkräfte müssen diese Logiken einerseits so miteinander vermitteln, dass die Klienten sich in den institutionellen Handlungsangeboten auch als Personen wiederfinden können und angenommen fühlen, andererseits ergeben sich aus diesen spezifischen und zielorientierten Angeboten Konflikte und Krisen, die für eine konstruktive Entwicklung der Klienten und ihrer Handlungskompetenzen genutzt werden sollen.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern muss aber noch ein weiterer Aspekt Beachtung finden: Pädagoginnen und Pädagogen werden

bei der Kooperation mit Eltern in spezifischer Weise mit eigenen biografischen Erfahrungen und ihrer eigenen Lebenssituation konfrontiert, die mit erworbenen professionellen Haltungen und Interventionsstilen in Einklang zu bringen sind. Zusätzlich kommt hinzu, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich in ihrem eigenen privaten Leben – unabhängig davon, ob sie selbst Eltern sind oder nicht – mit Konfliktprofilen auseinandersetzen müssen, wie sie oben beschrieben worden sind, bzw. solchen, die diesen ähneln. Bis auf das dritte Profil, das Ausdruck krankhafter Prozesse ist, sind diese Profile Niederschläge gesellschaftlich und individuell evoziert Konflikte, die unser alltägliches Leben prägen.

Pädagogische Kooperation mit Eltern heißt insofern, vielschichtige Situationen zu bewältigen: Unausgesprochene Enttäuschungen, Missverständnisse und Konflikte können sich anbahnen, wenn die Überzeugungen, Methoden und Ziele von Eltern und professionellen Pädagogen zu unterschiedlich oder sogar gegensätzlich sind. Vielfältige unbewusste Motive wie Konkurrenz, Ablehnung oder auch Bewunderung können das Verhältnis wechselseitig prägen und auch stören. Es stellt sich zudem eine Vielzahl von Fragen: Was ist schädlich oder förderlich für ein Kind? Welche Ansprüche sind berechtigt, welche sind überzogen? Welche Indizien sprechen für ein übertriebenes oder mangelndes elterliches Engagement? Und wie ist mit solchen Einschätzungen umzugehen, ohne das Verhältnis zu den Eltern zu gefährden?

In der Zusammenarbeit mit Eltern tun sich im pädagogischen Alltag so manche Abgründe auf: Viele Pädagoginnen und Pädagogen fürchten sich vor den Eltern, und umgekehrt fürchten sich viele Eltern vor den Fachkräften und deren Urteilen. Das Erziehungsfeld bietet eine Fülle von Möglichkeiten der wechselseitigen Über- und Unterschätzungen, der Forderungen und Konkurrenzen. Aus unserer Sicht ist es klar, dass bestimmte Formen der bisher praktizierten Kooperation mit Eltern inzwischen nicht mehr ausreichen, um den komplexen Anforderungen gerecht zu werden, vor denen die professionelle Erziehung und Bildung steht.

Wir gehen deshalb von einem Konzept der Kooperation mit Eltern aus, das diese als wichtigen integralen und kontinuierlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit positioniert. Kontakte mit Eltern sollen nicht nur bei Konflikten, sondern auch unabhängig davon stattfinden. Dafür ist es notwendig, dass die Professionellen für die Bedingungen, Aufga-

ben, Ziele und Wirkungen der unterschiedlichen Kontexte der Eltern-Kooperationen wie zum Beispiel Elternabende oder Einzelgespräche mit einem Elternpaar sensibilisiert sind und diese angemessen gestalten.

3.1 ZWISCHENRESÜMEE

Trägt man die bisher vorgestellten Überlegungen und Ergebnisse zusammen, so zeigt sich, dass die öffentliche Erziehung und Bildung auf der institutionellen sowie auf der personenbezogenen Ebene einen prinzipiellen und großen Reflexionsbedarf hat (vgl. Eggert-Schmid Noerr in diesem Band; vgl. Haubl 2009; Krebs 2009; Lutzi 2009). Deshalb soll in diesem Band der Blick der Psychoanalytischen Pädagogik besonders betont werden. Dieser ermöglicht es, Situationen und Interaktionen zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen auf eine Weise zu betrachten, die nicht nur die manifest auf der Hand liegenden Aspekte dieser Zusammenarbeit beleuchtet, sondern auch die zunächst unbewussten und verborgenen, tiefer liegenden Aspekte wahrnimmt, reflektiert und von dort aus Handlungsperspektiven entwickelt. Dazu bedarf es einer Rahmung, die die Dynamiken der professionellen Beziehungen integrieren kann.

Elternkontakte sind in günstig verlaufenden Fällen in eine Dreiecksstruktur eingebettet, in der die Eltern und die Fachkräfte als Partner im Interesse sowie unter Einbeziehung der Kinder miteinander kommunizieren. Im Verlauf dieser Kontakte finden multiple Identifikationsprozesse statt, denen die Beteiligten sehr unterschiedliche Bedeutungen beimessen können (vgl. Seidler 2000). Ein die Kooperation stabilisierender Faktor ist, wenn Eltern sich mit den Zielen, den Arbeitsweisen und dem Fachpersonal einer Institution identifizieren sowie das Fachpersonal sich in das Erleben der Eltern und der Kinder einfühlen können. Diese Identifikationsvorgänge stellen eine Basis für einen konstruktiven Austausch dar, wenn sie einerseits positiv getönt und andererseits in dem Sinn selektiv sind, dass sie Raum für das Andere lassen, d.h. Raum für Sichtweisen und Interpretationen, in denen sich die beteiligten Personen unterscheiden.

Wenn die beschriebenen interaktiven/kommunikativen Arrangements institutionell relativ stabil etabliert sind und von den Fachkräften

angemessen gehalten und reflektiert werden, können auch emotional besetzte Themen wie Umgang mit Autorität, Abhängigkeit, Ohnmacht, Aggression, Wut, Scham und Schuld, die unweigerlich mit Fragen der Erziehung, Förderung und Bildung verquickt sind, thematisiert werden, ohne dass dies zu übermäßigen Konflikten und Kämpfen führen muss. Um diese Aufgaben zu bewältigen, müssen folgende Punkte berücksichtigt werden:

- a) *Klärung der Rahmen- und Setting-Variablen:* Eine Basis dafür ist, dass Aufträge, Ziele und Arbeitsformen der pädagogischen Einrichtungen bzw. der einzelnen Begegnungen in klarer Weise besprochen werden. Oft sind diese Klärungen keine einmaligen Angelegenheiten, sondern müssen mehrfach wiederholt werden; dazu gehört auch, dass Ort, Zeit, Frequenz der verschiedenen Angebote besprochen werden und konsensfähig sind.
- b) *Einhaltung der gesetzten und vereinbarten Grenzen:* Es ist eine zentrale Aufgabe von Fachkräften, mit den Eltern, aber auch mit den Kindern in einer bestimmten Situation zu klären, welche Begrenzungen des Angebots bzw. des gemeinsamen Handelns gesetzt bzw. veränderbar sind. Daran schließen sich die Überlegungen an, welche Entscheidungen und Wege aus institutioneller und pädagogischer Sicht sinnvoll und umsetzbar sind. Dies sind Einigungsvorgänge, die manchmal schwierig und langwierig sein können. Es genügt daher nicht, Grenzen nur zu setzen, sondern diese müssen in der Regel in mehreren Durchgängen vermittelt und gemeinsam durchgearbeitet werden (vgl. Gerspach, Heilmann in diesem Band).
- c) *Anerkennung von ambivalenten Einstellungen:* Erziehungsvorgänge sind immer durch ambivalente Einstellungen gekennzeichnet. Dies hört sich wie eine Selbstverständlichkeit an. Dennoch ist dieser Umstand für viele nur schwer anzuerkennen, weil es oft bedeutet, bestimmte Erziehungsideale aufzugeben zu müssen. So ist zum Beispiel der Wunsch bei Eltern relativ weit verbreitet, es in der Erziehung »besser als die eigenen Eltern machen zu wollen«. Obwohl diese Absicht nachvollziehbar ist, kann sie den Umstand kaum außer Kraft setzen, dass Erziehung nur eine Suche nach sinnvollen Kompromissen sein kann, mit anderen Worten, das Zulassen eines »Sowohl-als-auch« in den erzieherischen Haltungen. Jede Elterngeneration macht im Vergleich zur Großelterngeneration

- ihre eigenen »Fehler«, und erst die Akzeptanz von Ambivalenzen ermöglicht es, Risiken und Nebenwirkungen jeder pädagogischen Entscheidung abzuwägen (vgl. Krebs 2009; Lutzi 2009).
- d) *Pädagogische Entscheidungen müssen auf den Einzelfall bezogen sein:* Aus dem bisher Gesagten folgt, dass es keine »richtigen« oder »falschen« pädagogischen Entscheidungen gibt; es gibt nur sinnvolle bzw. weniger sinnvolle Entscheidungen. Wichtig dabei ist, dass die beteiligten Personen die jeweils eingenommenen Positionen verantwortlich vertreten können, dass sie wissen, was sie tun. Allerdings gibt es eine Ausnahme: Handlungen, die unter der Rubrik der »Kindeswohlgefährdung« subsumiert werden können, sind nicht pädagogisch verantwortbar, sondern gegebenenfalls sogar strafbar. Daraus folgt, positiv formuliert, dass pädagogische Entscheidungen, die keine Gefährdungspotenziale im o.g. Sinne aufweisen, in der Tendenz erzieherisch verantwortliche Entscheidungen sein können.
- e) *Einigung auf ein tragfähiges Arbeitsbündnis:* Pädagogische Verantwortung in dieser reflexiven Weise zu handhaben, kann nur gelingen, wenn Fachkräfte und Eltern eine Zusammenarbeit anstreben. Dafür tragen hauptsächlich die Fachkräfte die Verantwortung, und es ist ihre Aufgabe, die Eltern dabei zu unterstützen, dass sie auf die Spannungen, die die Akzeptanz pädagogischer Kompromisse und Ambivalenzen mit sich bringt, tolerant reagieren können. Dieses Vorgehen stellt für alle Beteiligten eine kognitive und affektive Herausforderung dar, die gut durchgearbeitet werden muss. Dies ist umso wichtiger, wenn Entscheidungen anstehen, die Kindern und Jugendlichen Einschränkungen abfordern, die ihre soziale Integration und Leistungsbereitschaft in Schule, sozialem Umfeld und Berufseingliederung gewährleisten sollen.
- f) *Sozialisierende Funktion der Elternarbeit:* Die Vermittlung dieser Art pädagogischer Verantwortlichkeit auf der Basis skizzierter Grenzziehungen und Vorkehrungen ist Voraussetzung dafür, dass die in der Zusammenarbeit mit Eltern oft auftretenden starken Affekte bewältigt und durchgearbeitet werden können. Dies stellt kein therapeutisches Programm dar, weil es in Elternkontakten nicht darum geht, diese Affekte genetisch zu rekonstruieren und/ oder in Heilungsprozesse einzufädeln. In pädagogischen Kontexten

geht es allein darum, diese teils »überschießenden« Affekte so zu »kultivieren«, dass sie Motor für eine lebendige und überzeugende Erziehung und Bildung der Kinder sein können.

- g) *Vermittlung der durch Reflexion zugänglich gewordenen unbewussten Anteile:* Psychoanalytisch-pädagogisch gesehen, heißt Reflexion von Nähe und Distanz im professionellen Geschehen, dass die Fachkräfte ihre affektiven Beteiligungen und Resonanzen zulassen, um zu erkennen, welche emotionalen Themen in den Face-to-face-Kontakten gerade verhandelt werden. In einer interpretierten und dosierten Form bringen sie diese Wahrnehmungen wieder in das Geschehen ein, um sie als Impulse für das Fortschreiten der pädagogischen Prozesse zur Verfügung zu stellen. Wichtig ist, dass dieses Wiedereinbringen der modifizierten Wahrnehmungen nicht in einer deutenden Weise, sondern aus der Ich-Perspektive eines pädagogisch handelnden Akteurs geschieht und entsprechend formuliert wird. Auf diesem Weg kann sich ein Prozess entwickeln, in dem Klienten wie Fachkräfte die beim jeweilig Anderen ausgelösten Bedeutungshorizonte wahrnehmen, vergleichen und verändern können.

Elterngespräche verlaufen dauerhaft in konflikthafter Weise oder scheitern gar, wenn – kurz gesagt – die triadische Konstellation der Arrangements nicht gehalten werden kann bzw. außer Acht gelassen wird. Bildlich gesprochen bedeutet dies, dass die Seiten des interaktiven/kommunikativen Dreiecks mit seinen Eckpunkten zusammenklappen und mehr oder weniger die Form einer »Frontlinie« annehmen. Der Austausch wird konfrontativ, weil ein »Puffer« fehlt, der jeweils durch einen Eckpunkt gegenüber den beiden anderen Eckpunkten repräsentiert wird. Damit fehlt etwas Drittes, das die jeweils strittigen Positionen relativieren kann.

Ein fragiles Dreieck kann stabilisiert werden, obwohl das nicht in jedem Fall gelingt. Dies kann auf verschiedenen Wegen erfolgen, von denen wir zwei nennen wollen: Einerseits kann das Nähe-Distanz-Verhältnis im Prozess durch Reflexion wieder neu ausbalanciert werden, andererseits kann dies zum Beispiel praktisch durch die Hinzuziehung einer weiteren Person als Moderator/-in des Prozesses ergänzt werden, also faktisch durch die Erweiterung des Dreiecks zu einem Viereck (vgl. Krebs 2008).

Das bedeutet, dass das Gelingen der Zusammenarbeit mit Eltern, das Finden von Einigungen und Lösungen, die zumindest in Teilen strittig bleiben können, davon abhängen, dass die beteiligten Personen in ihren Rollen und Funktionen sowie mit ihren Aufgaben und Zielen konturiert in Erscheinung treten und eine reflexive Kommunikation zugelassen wird.

4. ZU DEN EINZELNEN BEITRÄGEN

In den Beiträgen werden die vielfältigen Facetten der pädagogischen und beraterischen Zusammenarbeit mit Eltern aufgegriffen und in differenzierter Weise dargelegt.

Annelinde Eggert-Schmid Noerr diskutiert Familien- und Bildungswerte in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern und dem sozialen Milieu, in dem diese leben. Ihre soziale Position und die milieuspezifische Auslegung von Elternschaft haben großen Einfluss darauf, wie es Eltern und Fachkräften gelingt, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit ihrem antihierarchischen Anliegen zu gestalten. Sie entscheiden wesentlich mit, ob sich in der Zusammenarbeit von Familien und pädagogischen Einrichtungen soziale Ungleichheiten reproduzieren und welche Chancen für ein produktives Bündnis in Erziehung und Bildung sich eröffnen können.

Martin R. Textor entwickelt in seinem Beitrag Konzepte für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule. Er geht davon aus, dass die frühkindliche Erziehung in den letzten Jahren zunehmend vergesellschaftet wurde. Kooperationen zwischen den verschiedenen Institutionen und den Eltern kann nur gelingen, so Textor, wenn sich Erzieher/-innen und Eltern als Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung verstehen und die Zusammenarbeit suchen. In dem Beitrag wird beschrieben, wie beide Seiten bei der Eingewöhnung und Betreuung unter Dreijähriger kooperieren sollten, welche Probleme aufseiten der Eltern und der Fachkräfte auftreten können und wie die Familienerziehung durch Elternbildung unterstützt werden kann.

Thilo Maria Naumann erweitert die bisher dargelegten Überlegungen und zeigt in seinem Aufsatz, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten auf dialogischen Kompetenzen als Teil sozialpädagogischer Professionalität beruht. Im Sinne gelingender Elternarbeit werden deshalb zunächst Bedürfnisse und Konflikte heutiger Elternschaft thematisiert. Anschließend werden praktische Aspekte wie Begegnung der Eltern, Eingewöhnungsphase, Partizipation, Elternbildung, Erziehungsberatung und Kooperation mit externen Fachkräften in den Blick genommen. Ziel der Elternarbeit ist es laut Naumann, Eltern Gesprächsmöglichkeiten zu eröffnen, die eine personale Begegnung ermöglichen.

Manfred Gerspach fokussiert in seinen Darlegungen die Befähigung zum Dialog nicht von der professionellen, sondern von der elterlichen Seite. Er diskutiert grundlegende individuelle und psychodynamische Voraussetzungen des Dialogs zwischen Eltern und Kindern. Er bezieht sich hierfür auf die Theorie der Mentalisierung bzw. Mentalisierungsfähigkeit und ihrer möglichen Beschädigungen. Diese Überlegungen werden einerseits an Fantasien und Projektionen in der Eltern-Kind-Beziehung sowie am Beispiel sozial deprivierter Mütter und der Situation erläutert, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen. Gerspach zeigt auch Wege auf, wie Eltern bei der (Wieder-)Herstellung ihres Mentalisierungsvermögens unterstützt werden können.

Im Beitrag von *Bernd Niedergesäß* wird der eher allgemein gehaltene Blick auf zwischenmenschliche Dialog- und Kommunikationsfähigkeiten von Gerspach wieder mehr auf die Konfliktebenen der pädagogischen Praxis ausgerichtet. Er beginnt mit soziologischen Überlegungen zur Elternschaft und zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Eltern und stellt fest, dass im Laufe der letzten Jahre zum Teil ein gemeinsames Grundverständnis über Erziehung und Bildung verloren gegangen ist. Aus seiner Sicht ist es eine pädagogische Aufgabe geworden, dieses wiederherzustellen. Am Beispiel der Beratung von Eltern mit einem Zwillingspaar in der Krabbelstube und der Betreuung der Kinder zeigt Niedergesäß differenziert auf, wie durch eine sinnvolle und reflektierte Gestaltung der professionellen Beziehungen Entwicklungsschritte initiiert werden können.

Im Beitrag von *Martin Schmid* werden ebenfalls Fragen der Praxis diskutiert. Er stellt das Konzept des psychotherapeutischen/heilpädagogischen Zentrums »Osterhof« in Baiersbronn im Schwarzwald vor. Dabei geht er von der leitenden Hypothese aus, dass die Fälle und Unfälle der Erziehung, die zu einer ergänzenden Erziehung/Therapie von Kindern und Jugendlichen im Osterhof führen, auf einer grundsätzlichen Kommunikations- und Empathieunfähigkeit der Eltern beruhen, die er »Seelenblindheit« nennt. Anhand von Fallbeispielen schildert der Autor die dialogisch-pädagogische Arbeit mit den Kindern, die auf einer intensiven Zusammenarbeit mit den Eltern basiert. Dies beruht auf der Überlegung, dass erst über einen Zugang zu den inneren Nöten der Eltern eine Annäherung und Veränderung der seelischen Situation der Kinder möglich ist.

In den folgenden beiden Beiträgen von *Hans von Lüpke* und *Claudia Burkhardt-Mußmann* werden Probleme der Elternarbeit diskutiert, die sich in der Zusammenarbeit mit Trennungs- und Scheidungsfamilien ergeben. Beide Beiträge behandeln die Möglichkeit und die Gefahr, dass die Professionellen in unerkannte familiäre und psychodynamische Verstrickungen eingebunden werden.

Hans von Lüpke beschreibt in seinem Aufsatz Scheidungsproblematiken, die sich aus Themen wie Kränkung und Wiedergutmachung sowie unbewussten Phantasmen und destruktivem Agieren ergeben. Berater/-innen können sich in diese Problematiken leicht verstricken, wenn sie sich nicht darüber im Klaren sind, dass Hilfe angesichts der genannten familiären Nöte und Wirren leicht in ein Ringen um eine »bessere« Elternschaft – im scheinbaren Interesse der Kinder – einmünden kann. Von diesen Überlegungen ausgehend, leitet der Autor Konsequenzen für die Elternarbeit ab.

Die Überlegungen von *Claudia Burkhardt-Mußmann* sind in ähnliche Zusammenhänge einzuordnen. Sie geht auf die Problematiken von »Kampfscheidungspaaren« ein. Sie entwickelt die Hypothese, dass Eltern, die ihre Trennung auf einem »Schlachtfeld« austragen, ihr Kind und alle Personen des sozialen Umfelds in dyadische Beziehungen verwickeln.

Damit ist eine Dynamik gemeint, die durch die polarisierende Suche der Eltern nach loyalen Partnern charakterisiert ist. Aus dem Blickwinkel dieser Eltern ist loyal, wer die Entstehung der Symptome des Kindes sowie alle Störungen und Entwicklungsauffälligkeiten dem jeweils anderen Partner anlastet. Um nicht von dieser Dynamik ver einnahmt zu werden, schlägt die Autorin vor dem Hintergrund ihrer therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vor, die sich aus diesen Kämpfen ergebenden Verstrickungen als Symptom zu akzeptieren, jedoch auch mit ihnen zu arbeiten. Das heißt, als Berater/-in ist man zwar zunächst Mitspieler, doch aus diesem Mitspiel oder, genauer, Zusammenspiel können auch die Erkenntnisse gewonnen werden, die dabei helfen, den beraterischen/therapeutischen Kontext besser zu verstehen und zu beeinflussen.

In den folgenden Beiträgen von *Marianne Rauwald* und *Joachim Heilmann* werden Aspekte der vorherigen Beiträge vertieft. Rauwald und Heilmann beschreiben die besonderen Wirkungen kumulativ traumatisierender Sozialisationsbedingungen auf das erzieherische Verhalten von Eltern und die Einflüsse auf ihre Kinder.

Marianne Rauwald diskutiert diese Zusammenhänge am Beispiel von Familien mit einem Migrationshintergrund. Die Schwierigkeiten, die damit für viele Familien verbunden sind, spiegeln sich in der erhöhten Inanspruchnahme psychosozialer Hilfen wider. Oft erleben sowohl Eltern wie auch das Umfeld die Kinder als problematisch, fungieren die Kinder und Jugendlichen als Symptomträger, zeigen Verhaltensauffälligkeiten und haben Schulprobleme. Gerade für diese Familien ist eine intensive Elternarbeit für den Erfolg der Hilfen wichtig. Rauwald entfaltet anhand der Fallgeschichte des 17-jährigen Sharif und seiner Mutter den Einfluss traumatischer Erfahrungen der Mutter auf die Erziehung des Sohnes und seine psychische Entwicklung.

Joachim Heilmann geht in seinem Aufsatz von der These aus, dass Kinder psychisch kranker Eltern ein höheres Risiko haben, selbst psychisch zu erkranken. Kontinuierliche Elternarbeit ist laut Heilmann keine eigenständige Hilfeform, stellt aber immer einen integralen Bestandteil der Hilfen für Kinder und Jugendliche dar und kann der

Gefahr zu erkranken präventiv entgegenwirken. Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Formen psychischer Krankheiten, typische Reaktionsmuster von Kindern psychisch kranker Eltern, die Auswirkungen psychischer Erkrankungen auf das elterliche Erziehungs- und Bindungsverhalten sowie verschiedene Kontexte, in denen Hilfe angeboten werden kann, beschrieben. Der Verlauf einer mehrere Jahre dauernden Elternarbeit wird dargestellt und reflektiert. Handlungsleitend ist dabei ein spezifisch psychoanalytisch orientierter Arbeitsansatz.

Die letzten beiden Beiträge von Heinz Krebs und Christoph Kleemann kehren zum Ausgangspunkt des Bandes zurück. Diese Autoren diskutieren die Wirkungen und Einflüsse sozialer und institutioneller Faktoren auf Elterngespräche und erläutern dies mit Fallbeispielen.

Heinz Krebs beleuchtet in seinem Beitrag die Bedeutung institutioneller Kontexte im Hinblick auf Elterngespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. Der Autor erläutert seine Überlegungen am Beispiel des Kindergartens und der Erziehungsberatung. Zur Führung von Elterngesprächen benötigen Fachkräfte gut geschulte Fähigkeiten der Alltagskommunikation und darüber hinaus Kenntnisse sowie ein Gespür für die psychosozialen Belastungen und Ambivalenzen der Klienten. Dies schließt auch schwierige, unerkannte und unbewusste affektive Problematiken ein, die unweigerlich mit den Alltagsthemen von Erziehung und Bildung verknüpft sind. Dazu gehören Schuld- und Schamkonflikte als nahezu ubiquitäre Phänomene, die Elterngespräche erschweren und vereiteln können, wenn sie nicht mit den Klienten taktvoll durchgearbeitet werden. Dies kann den Weg dahin ebnen, dass Eltern Hilfe und Unterstützung annehmen können und ihre Fähigkeiten gestärkt werden, mit Konflikten in einer konstruktiven Weise umzugehen.

Christoph Kleemann thematisiert in seinem Aufsatz die unterschiedlichen und gegensätzlichen Erziehungsaufträge von Schule und Familie. In der schulischen Elternarbeit kommt es zu einer Überschneidung beider Auftragsbereiche. Kleemann legt dar, dass sich dennoch Möglichkeiten für eine Verständigung – trotz der divergierenden Funktionen und Aufgaben und eines Machtgefälles zwischen Schule und Elternhaus – ergeben können, wenn die Begegnung von Lehrkräften

und Eltern als ein gestaltbarer Raum verstanden wird. Dieser Prozess ist komplex, weil Lehrkräfte und Eltern im Verlauf dieser Gespräche vergangene und oft konflikthafte familiäre und schulische Erfahrungen reaktivieren, die im Interesse der Kinder bzw. Schüler und angesichts aktueller Problemlagen einer konstruktiven Lösung zugeführt werden sollen. Eine Grundlage dafür ist ein tragfähiges Bildungs- und Erziehungsverständnis zwischen Eltern und Lehrkräften. Von der Lehrkraft wird dabei ein hohes Maß an Bewusstsein für die Beziehungsdimensionen im Gespräch mit den Eltern verlangt, vor allem auch ein Bewusstsein eigener Beteiligung. Der Autor verdeutlicht seine Überlegungen am Beispiel einer Kooperation mit Eltern.

LITERATUR

- Aichhorn, August (1970): Psychoanalyse und Erziehungsberatung. München/Basel (Ernst Reinhardt).
- Ahlheim, Rose & Eickmann, Heidemarie (1998): Wirkfaktoren in der Arbeit mit Eltern. In: Jongbloed-Schurig, Ulrike & Wolff, Angelika (Hg.): »Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.« Beiträge zur Psychoanalyse des Kindes- und Jugendalters. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel), 175–190.
- Diez Grieser, Maria Teresa (1996): Probleme der Elternarbeit in der Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Kinderanalyse 3, 241–253.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hg.) (2009): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Fidgor, Helmuth (2006): Tiefenpsychologische Aspekte der pädagogischen Elternarbeit im Kindergarten. In: Ders.: Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze I. Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Fthenakis, Wassilios; Bergwanger, Dagmar & Reichert-Garschhammer, Eva (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan von 0–10 Jahren in Hessen. Hg.: Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden (Eigenverlag).
- Graf, Johanna (2008): Familienteam – das Miteinander stärken. Das Geheimnis des glücklichen Zusammenlebens. München (Herder).
- Haubl, Rolf (2009): Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Eggert-Schmid Noerr; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen (Psychosozial-Verlag), 19–34.
- Haß, Frauke (2011): Bildungsferne Kinder werden nicht erreicht. Hierarchisches Schulsystem sortiert zu früh aus, beklagen Forscher und fordern Ganztagschule. Frankfurter Rundschau vom 4.1.2011, 3.
- Irle, Katja (2010): Ein Schubs auf dem Weg nach oben. Die Familienprogramme Opstapje

- und Hippy unterstützen benachteiligte Kinder. Hausbesuch und Rollenspiele. Frankfurter Rundschau vom 28.12.2010, 22f.
- Jordan, Erwin & Sengling, Dieter (1988): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim (Juventa), 2000.
- Kraft, Andreas (2010): Integrierter als gedacht. Studie der Bertelsmann-Stiftung widerlegt gängige Vorurteile gegen Migranten. Frankfurter Rundschau vom 20.12.2010, 6.
- Krebs, Heinz (2008): Triangulierung in institutionellen Kontexten – am Beispiel der Erziehungsberatung als Teil der Kinder- und Jugendhilfe. In: Dammasch, Frank.; Katzenbach, Dieter & Ruth, Jessica (Hg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel), S. 195–216.
- Krebs, Heinz (2009): Konflikte verstehen – Risiken managen – Lösungswege suchen. In: Eggert-Schmid Noerr; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 187–208.
- Lutzi, Jutta (2009): Weshalb Beratung der Beraterin und dem Berater Angst machen kann – Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung. In: Eggert-Schmid Noerr; Finger-Trescher, Urte; Heilmann, Joachim & Krebs, Heinz (Hg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 95–116.
- Müller, Burkhard (2010): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch der multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg (Lambertus).
- Novick, Jack & Novick, Kerry K. (2005): Elternarbeit in der Kinderpsychoanalyse. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel) 2009.
- Richter, Horst-Eberhard (1963): Eltern, Kind und Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle. Reinbek (Rowohlt), 1997.
- Seidler, Günter H. (2000): Identifizierung. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart (Kohlhammer), S. 325–327, 2002.
- SGB VIII: Sozialgesetzbuch. Kinder- und Jugendhilfe. Herausgegeben vom BMFSFJ, Berlin. <http://www.bmfsfj.de> (Stand: 09.12.2009).
- Wiesner, Reinhard; Kaufmann, Ferdinand; Mörsberger, Thomas; Oberloskamp, Helga & Struck, Jutta (Hg.) (1995): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. München (C.H. Beck).
- Windaus, Eberhard (1999): Psychoanalytische Elternarbeit und szenisches Verstehen. Anal. Kinder- u. Jugendlichen-Psychother. 30, 307–338.
- Wohlfahrt, Ernestine & Zaumseil, Manfred (Hg.) (2006): Einführung. In: Dies.: Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis. Heidelberg (Springer), XV–XVII.