
Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Klaus Fröhlich-Gildhoff

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen, nach einer grundlegenden Betrachtung der Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften in Kitas und den Eltern/Familien, die Ergebnisse der wenigen verfügbaren empirischen Studien zu diesem Thema. Daraus wird einerseits deutlich, dass verschiedene Formen der Kooperation relativ breit praktiziert werden – deren Wirkung jedoch stark abhängig ist von den ‚dahinter‘ stehenden handlungsleitenden Orientierungen der PädagogInnen. Aus den Studien werden Standards für die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen mit Eltern/Familien abgeleitet und Bezüge zur nötigen Qualifikation der Fachkräfte hergestellt¹.

1. Einführung: Die Bedeutung der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit (den) Eltern und weiteren Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen, ist – neben der ‚direkten‘ pädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Vernetzung mit anderen Institutionen – eines von drei wesentlichen Bestimmungsmomenten moderner Frühpädagogik. Dies spiegelt nicht nur der fachwissenschaftliche Diskurs (z. B. Wolf 2006; Viernickel 2006; Fried & Roux 2006; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff 2008), sondern zeigt sich in Deutschland auch in den normativen Vorgaben des Sozialgesetzbuch VIII (§ 22, Abs. 2 und 3) und in fast allen Bildungs- bzw. Orientierungsplänen der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen (vgl. die Zusammenstellungen bei Textor 2006; Roth 2010).

¹Die ersten beiden Abschnitte dieses Beitrags stellen überarbeitete und erweiterte Fassungen von Publikationen des Autors zum gleichen Thema dar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a)

Diese Zusammenarbeit hat deshalb eine hohe Bedeutung, weil

- Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsam für das Wohl des Kindes in verschiedenen Lebensbereichen Verantwortung tragen.
- Längsschnittuntersuchungen (vgl. z. B. Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj-Blatchford 2004) und Befunde aus der Bindungsforschung (u. a. Ahnert 2008; Ahnert & Gappa 2008) zeigen, dass familiäre Sozialisationsbedingungen – insbesondere die Feinfühligkeit der Mütter (s. Becker-Stoll 2009, S. 52) – tendenziell einen größeren Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern haben, als die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Im Unterschied dazu zeigen z.B. die Ergebnisse der NICHD-Studie, dass Kinder, die außerfamiliär betreut werden, Entwicklungsvorteile in kognitiv-leistungsbezogenen Bereichen aufweisen, wobei allerdings die pädagogische Qualität der Einrichtungen eine entscheidende intermittierende Variable darstellt (NICHD 2006; Belsky 2010). Jungen und Mädchen scheinen in unterschiedlicher Weise von den Beziehungs- und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte zu profitieren (Ahnert, Pinquart & Lamb 2006).
- Eltern aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf das Familienleben zunehmend belastet und hinsichtlich ihrer Erziehungsvorstellungen verunsichert (z. B. Henry-Huthmacher 2008). Sie nehmen jedoch prinzipiell die Fachkräfte in den Institutionen der Frühpädagogik als kompetente UnterstützerInnen und BeraterInnen in Erziehungs- und Bildungsfragen an (z. B. Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau 2005; 2006) sind.
- Eltern über die Kindertagesstätten niedrigschwellig erreicht, für Themen der Elternbildung sensibilisiert und zur Wahrnehmung entsprechender Angebote vor Ort motiviert werden können (vgl. Rönnau & Fröhlich-Gildhoff 2008; Thiersch 2006). Dies hat gerade angesichts der Veränderung familiärer Lebenslagen und wachsender Unsicherheit von Eltern in Erziehungsfragen eine besondere Bedeutung (vgl. z. B. Textor 2010; Henry-Huthmacher 2008).
- alle Eltern, unabhängig von ihrem kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund, eine Atmosphäre des Willkommenseins und der Integration erfahren können.

- über eine enge Zusammenarbeit möglichen Entwicklungsrisiken und -auffälligkeiten der Kinder vorgebeugt werden kann (z. B. Hess 2011; Bengel, Meinders-Lücking & Rottman 2009).
- über den (all)täglichen, möglichst zugehenden Kontakt auch Eltern angesprochen werden können, die ansonsten schwer zu erreichen sind; das sog. „Präventionsdilemma“ (Bauer & Billingmayer 2005; Bauer 2005) – gerade die Zielgruppen, die mit Präventionsmaßnahmen am dringlichsten erreicht werden sollen, nehmen die Angebote nicht wahr – kann auf diesem Weg zumindest verringert werden.

2. Grundsätzliches zur Zusammenarbeit mit Eltern und zu Erziehungspartnerschaft

Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag familienergänzend tätig zu werden. Das bedeutet, dass sie ihre inhaltlichen und strukturellen Angebote an der Situation und den Bedürfnissen von Familien ausrichten müssen. „Um an den Bedürfnissen der Familien anknüpfen zu können und eine individuelle Förderung des Kindes zu gewährleisten, ist der Austausch mit Eltern unabdingbare Voraussetzung. Den Fachkräften kommt dabei als VertreterInnen der Einrichtungen eine gewichtige Rolle zu, da sie auf den Prozess der Zusammenarbeit großen Einfluss nehmen. Sie gestalten die Rahmenbedingungen, interagieren mit den Eltern und beziehen gewonnene Informationen in ihre Arbeit ein. Ihre Kenntnisse, Orientierungen und Kompetenzen sind demnach entscheidende Faktoren in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit“ (Friederich 2011, S. 8).

Der lange Zeit vorherrschende Begriff der ‚Elternarbeit‘ – der von der Semantik her Eltern eher als Gegenstand betrachtet, an dem herum gearbeitet wird – wird in der Fachdiskussion zunehmend durch die Begriffe ‚Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien‘ bzw. ‚Erziehungspartnerschaft‘ ersetzt, die auf das Grundverhältnis einer (gleichwertigen) Kooperation verweisen.

Unter dem Begriff der ‚Erziehungspartnerschaft‘ oder ‚Bildungspartnerschaft‘ (vgl. Textor 2009) wird die Notwendigkeit beschrieben, dass sich Eltern und pädagogische Fachkräfte (ErzieherInnen, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen oder Lehrkräfte) gemeinsam im Interesse der Kinder austauschen und partnerschaftlich die Entwicklung des Kindes fördern. Das bedeutet, dass beide wichtigen Bezugssysteme der Kinder eng kooperieren, ihr Handeln und ihre Haltung gegenseitig austauschen und sich gemeinsam im Interesse der Kinder unterstützen.

Rabe-Kleberg (2008, S. 10) bezeichnet die Bildungsgemeinschaft Kita und Familie als „Lern- und Forschungsgemeinschaft“. „Die Erzieherinnen gehen mit den Eltern eine Lern- und Forschungssituation gegenüber dem Kind ein, die gelingt, wenn eine gemeinsame Sprache gefunden wird und sich die Haltung zum Kind auch als Haltung unter den Erwachsenen fortsetzt“ (ebd.). Die Interaktionen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften beeinflussen die Lernatmosphäre, die Inhalte der Förderung und die Interaktionen mit dem Kind selbst (vgl. Larrá 2005). Die Qualität dieser Prozesse wirkt sich unmittelbar auf die Entwicklungsprozesse der Kinder aus (vgl. Viernickel 2006; Strehmel 2008; Ott et al. 2007; Hildenbrand & Köhler 2010).

Pädagoginnen und -pädagogen, Eltern und Kind(er) bewegen sich in einem ‚Beziehungsdreieck‘. Dies bedeutet, dass sich die Erwachsenen immer wieder bewusst machen müssen, dass sie aufeinander bezogen die Kontakte zum Kind gestalten und ausbalancieren sollten.

ErzieherInnen sind nach den (Ehe-)PartnerInnen für die Eltern die wichtigsten Ansprechpersonen bei Erziehungsfragen, wie die Studie von Fröhlich-Gildhoff, Kraus und Rönna (2006) zeigte; sie sind wichtiger als andere Personen, wie z. B. Kinderärzte oder Verwandte. Besondere Wünsche nach Unterstützung zeigten sich bei Fragen hinsichtlich der Entwicklung des Kindes, bei der Erziehung oder auch beim Betrachten möglicher Verhaltensauffälligkeiten. Eine ähnlich hohe Bedeutung der Lehrkräfte und ErzieherInnen zeigte sich ebenso in der ifb-Elternbefragung 2002 (vgl. Smolka 2006).

Auch Eltern mit geringer Motivation oder Vorbehalten zur Zusammenarbeit nehmen die (Beratungs-)Angebote der pädagogischen Fachkräfte an, wenn sie gezielt, kontinuierlich und wertschätzend aktiv von den PädagogInnen angesprochen werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011c).

Auch wenn die Forderung nach dem Erreichen einer ‚Partnerschaft auf Augenhöhe‘ zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern positiv besetzt ist, wird der Begriff der ‚Erziehungspartnerschaft‘ im Fachdiskurs allerdings z. T. auch kritisch hinterfragt. So weisen z. B. Cloos und Karner (2010) darauf hin, dass der Begriff der ‚Partnerschaft‘ ein grundsätzlich asymmetrisches Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften nicht ausreichend reflektiert. Beide Gruppen haben unterschiedliche Sichtweisen, Ziele und z. T. auch unterschiedliche Interessen, die nicht immer partnerschaftlich oder gar ‚auf Augenhöhe‘ abzugleichen sind. Nicht selten sehen sich ErzieherInnen und Eltern als Konkurrenz, schieben sich wechselseitig die Schuld für Probleme der Kinder zu und Ähnliches. Ebenso betont Brock (2011, S. 16) ausdrücklich, dass es von Bedeutung ist, mögliche existierende Machtasymmetrien und Hierarchien in den Blick zu

nehmen, zu reflektieren und zu bearbeiten. Es erscheint bedeutsam, die unterschiedlichen Rollen – und dabei entstehende potentielle Konflikte und Konkurrenzen – immer wieder zu betrachten und (ggf. mithilfe von Supervision) zu bearbeiten und nicht unter dem Deckmantel der Partnerschaft zu verschleiern.

3. Die Studienlage

In den letzten Jahren sind zwar eine Vielzahl von Handreichungen (z. B. Dusolt 2008; Textor 2009; Roth 2010) erschienen, jedoch nur zwei größere empirische Studien durchgeführt wurden, die die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen untersuchten: Fröhlich-Gildhoff et al. (2006) befragten 1147 Eltern und pädagogische Fachkräfte aus 146 Kindertageseinrichtungen zu Hintergründen, Formen und Inhalten der Kooperation (quantitative Studie); Viernickel et al. (2013) führten im Rahmen ihrer Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ eine quantitative Befragung von 1237 Fachkräften sowie auf qualitativer Ebene zusätzlich 15 vertiefende Gruppendiskussionen mit Kita-Teams durch, bei der das Thema „Zusammenarbeit mit Familien“ eine besondere Bedeutung hatte. Die Ergebnisse lassen sich unter drei wesentlichen Gesichtspunkten zusammenfassen:

3.1 Entscheidend für das Gelingen der Zusammenarbeit sind die Haltung und grundlegenden Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte

Eine wesentliche Erkenntnis der Untersuchung von Fröhlich-Gildhoff et al. (2005/2006) bestand darin, dass eine offene, wertschätzende und akzeptierende Haltung – als handlungsleitende Orientierung – von ErzieherInnen gegenüber den Eltern den Erfolg der Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen positiv beeinflusst bzw. gewährleistet: „Dort wo Konkurrenz bestand, Berührungspunkte den wechselseitigen Umgang prägten und/oder vorrangig die Defizite der Erziehungsberechtigten gesehen wurden, gelang es durch ein verändertes und gestärktes Selbstverständnis der Fachkräfte, den Blick vom einzelnen Kind zur gesamten Familie zu weiten. Die ErzieherInnen sahen, dass sie als Professionelle auf die Eltern zugehen und sich an deren Stärken und Interessen orientieren sollten. Dabei ist es wichtig, die je einzelne Familie mit ihren Ressourcen aber auch Problemen in den Blick zu nehmen“ (Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau 2006, S. 14). Aus der empirischen Analyse von Teamprozessen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften in 146 Einrichtungen ließ sich eine „Wirkungskette zur Gestaltung einer erfolgreichen Zusammenarbeit“ (ebd.) beschreiben, an deren Ausgangspunkt

die reflektierte Auseinandersetzung der Fachkräfte mit der eigenen Haltung den Eltern bzw. Familien gegenüber stand.

Viernickel et al. (2013, S. 126) konstatierten: „Grundlegend für die Qualität der Umsetzung und den Umgang mit den Anforderungen ist, ob und inwiefern die Zusammenarbeit mit Familien als gleichwertige und -wichtige Aufgabe neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern anerkannt wird“.

Dabei konnten „drei spezifische handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien“ (ebd., S. 133) rekonstruiert werden:

(1) „In Fachkräfte-Teams, die sich an grundlegenden pädagogischen Werten und Leitbildern orientieren“ und ein hohes Maß an Selbstreflexivität zeigen, wird „sehr viel Wert auf ein partnerschaftliches Miteinander mit den Familien gelegt ... Dementsprechend berichten die Fachkräfte von individuell auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Familien abgestimmten Angeboten. Auch lässt sich ein hoher Grad an Interesse für die Lebenslagen und die Perspektiven der Familien rekonstruieren“ (ebd., S. 135). Die Fachkräfte sehen, dass sie aktiv auf Eltern zugehen und Vertrauen aufbauen müssen.

(2) In Teams, die sich eng an der Umsetzung von Bildungsprogrammen orientieren und versuchen diese Vorgaben genau zu erfüllen, erwarten die Fachkräfte von den Eltern, dass diese sie bei dieser Umsetzung unterstützen und sie in ihrem „großen Einsatz“ wahrnehmen und anerkennen. Es handelt sich um eine „klar an Rollen orientierte Beziehungsgestaltung“ (ebd., S. 140): Die Fachkräfte sind die ExpertInnen und sie beraten die Eltern. Zugleich ergibt sich „in den Fachkräfte-Teams, die sich selbst unter einen sehr hohen Druck setzen, das Bildungsprogramm möglichst ‚perfekt‘ und vollständig umzusetzen, ... [eine] Abwehr gegen vermeintlich überhöhte Erwartungen von Eltern aus dem Leiden daran, schon den eigenen Ansprüchen im Alltag nicht genügen zu können“ (ebd., S. 140).

(3) Fachkräfteteams, „in denen das jeweilige Bildungsprogramm einen negativen Gegenhorizont darstellt und eine Haltung der Distanzierung und Ablehnung überwiegt“ (ebd., S. 141), erleben Eltern zumeist sehr „anspruchsvoll und fordernd“, sie werden daher „eher als Gegner oder Konkurrenten denn als Partner wahrgenommen“ (ebd.; s. a. Gragert 2008; S. 18). Es fällt den Fachkräften schwerer, „die Perspektive der Eltern nachzuvollziehen“ (ebd., S. 142) und Elterngespräche oder Elternabende werden als Pflichtaufgabe gesehen, „die häufig sogar Angst machen, weil sich die Fachkräfte den Ansprüchen der Eltern ausgesetzt fühlen“ (ebd., S. 143). Fatalerweise hat diese Gruppe von Fachkräften das größte Bedürfnis nach externer Anerkennung, das durch die gelebte Konkurrenz nicht gestillt wird.

Roth (2010, S. 23ff.) führt aus, dass eine pädagogische Haltung, welche getragen ist durch die Komponenten a) Respekt und Wertschätzung, b) Vorurteilsbewusstsein, c) Ressourcenorientierung, d) Dialoghaftigkeit sowie e) Selbstreflexion, die kommunikative Beziehungsgestaltung zu den Eltern begünstigt. Dabei ist „neben einer respektvollen Haltung gegenüber den Eltern die reflexive Haltung gegenüber den eigenen Wertvorstellungen maßgeblich, um in der pädagogischen Arbeit mit Eltern nicht in die Pädagogisierung [oder gar Belehrung] von Eltern abzugleiten“ (Wiezorek 2006, S. 57f.). In Aus- und Weiterbildungszusammenhängen stellt es eine besondere Herausforderung dar, mit Pädagoginnen und Pädagogen reflexiv an ihrer Haltung und deren Weiterentwicklung zu arbeiten (vgl. WiFF 2011).

3.2 Unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit finden sich in vielen Einrichtungen – entscheidend ist die Orientierung an den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe

In den verschiedenen Untersuchungen finden sich zumeist sehr ähnliche Formen der Zusammenarbeit; am häufigsten werden dabei „Tür- und Angelgespräche“, „individuelle Elterngespräche bzw. Entwicklungsgespräche“, „Feste“ und „regelmäßige Elternabende“ genannt (Quoten von 88% bis 100%; Viernickel et al. 2013; Gragert et al 2008, Fröhlich-Gildhoff et al. 2006).

Bei der Realisierung dieser Formen/Methoden ist es unabdingbar, für die jeweils passende Zielgruppe auf der Basis einer systematischen (Bedarfs-)Analyse passgenaue Angebote zu gestalten. Grundsätzlich ist bei der großen Diversität von Lebenslagen und damit der Heterogenität von Elternschaft davon auszugehen, dass es *die* Eltern nicht gibt – Professionalität ist dadurch gekennzeichnet, dass die jeweiligen Interaktionen und die Angebote zielgruppenspezifisch adaptiert werden.

Für die kontinuierliche Sicherung einer guten Zusammenarbeit sind die „Tür- und Angelgespräche“ und die regelmäßigen „Entwicklungsgespräche“ – auf der Grundlage systematischer Beobachtung und Dokumentation – von großer Bedeutung.

Gegenüber diesen „klassischen“ Formen der Kooperation werden innovative Möglichkeiten des Austauschs oder der Zusammenarbeit weit weniger realisiert: „So bieten weitaus weniger Einrichtungen Elterncafés, Elternstammtische oder auch Informationen in verschiedenen Sprachen an“ (Viernickel et al., S. 129). Auch Gragert et al. (2008, S. 17) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass „Formen der Zusammenarbeit, die die Eltern intensiv in den Einrichtungsalltag integrieren, wie z. B. die Mitarbeit in der Einrichtung oder das Nutzen der Ein-

richtung als Aufenthaltsort und Kommunikationsstätte" eine geringe(re) Bedeutung haben und dementsprechend seltener verwirklicht werden.

Angebote der Elternbildung – wie offene Sprechstunden zu Erziehungsproblemen, themenbezogene Elternabende oder/und Gruppen/Kursangebote zur Stärkung der Erziehungskompetenz („Elternkurse“; Übersicht: Tschöpescheffler 2003; 2006) – werden noch nicht regelhaft in den Kindertageseinrichtungen realisiert; teilweise sind Kooperationen mit externen Partnern, z.B. Familienbildungsstätten vorfindbar, häufiger in Einrichtungen, die sich zu „Familienzentren“ entwickeln.

Positive Wirkungen entfalten zielgruppenspezifische Angebote für Familien mit Migrationshintergrund, wenn sie systematisch und reflektiert realisiert werden: Wenn es gelingt, kultursensibel auf die Eltern einzugehen und dann niedrigschwellige Angebote, z. B. integrierte Sprachförderung durch parallele Eltern- und Kinderkurse mit abgestimmten Inhalten (z. B. „Rucksack-Projekt“; vgl. RAA, o. J.; Klein-Salgar & Wehner 2008; oder „Kinder- und Familienbildung“, www.kifa.de) zu verwirklichen, dann wird eine Mehrzahl der Familien erreicht. Gemeinsame Begegnungsveranstaltungen (z. B. interkulturelle Feste, gemeinsames Erforschen des Sozialraums, Kulturbörsen) für Kita-Eltern mit und ohne Migrationshintergrund können als „Türöffner“ dienen und kultureller sowie sprachlicher Vielfalt einen „alltäglichen“ Raum geben (vgl. Fischer 2011).

3.3 Die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen sind für eine gute und passgenaue Zusammenarbeit oft nicht ausreichend

Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit z. T. sehr unterschiedlichen Familien stellt für die einzelnen Fachkräfte und die Institutionen insgesamt eine Herausforderung, teilweise eine persönliche, „zeitliche und strukturell organisatorische Überforderung“ (Viernickel et al. 2013, S. 134) dar. Um diese Herausforderung gut bewältigen zu können, bedarf es guter Rahmenbedingungen, die z. T. nicht in ausreichendem Maße gegeben sind:

Das Thema Zusammenarbeit mit Familien muss noch stärker Bestandteil von Ausbildungen, regelmäßigen Weiterbildungen und der Supervision werden – hier werden Entwicklungsbedarfe deutlich (Viernickel et al. 2013; Fröhlich-Gildhoff et al. 2006; Friederich 2011). Dies betrifft v. a. die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, aber auch methodische Kompetenzen, wie das ressourcenorientierte Führen von Konfliktgesprächen oder die Durchführung von Bedarfsanalysen (Curricula zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern/Familien: Fröhlich-Gildhoff et al. 2011b; WiFF 2011).

In den Kindertageseinrichtungen stehen den Fachkräften keine ausreichenden Zeiten für eine Vor- und Nachbereitung der Aktivitäten zur Zusammenarbeit mit den Familien zur Verfügung. So werden bspw. Eltern- und Entwicklungsgespräche – insbesondere in Einrichtungen Ostdeutschlands – häufig in Pausenzeiten oder der Freizeit vorbereitet, weil die Zeitkontingente für die „mittelbare pädagogische Arbeit“ unzureichend sind (Viernickel et al. 2013, S. 130f).

4. Mindest-Standards in der Zusammenarbeit mit Eltern

Aus den vorliegenden Studien, theoretisch abgesicherten Handlungsempfehlungen und Qualitätsanalysen lassen sich zehn Mindest-Standards für die Zusammenarbeit der Institution Kindertageseinrichtung mit den Eltern formulieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013):

1. Schriftlich fixiertes Eingewöhnungskonzept, das regelmäßig evaluiert und reflektiert wird.
2. Systematische Information der Eltern über die Abläufe in der Kita auf verschiedenen Wegen (Gespräche, schriftliche Informationen – in mehreren Sprachen, möglichst Hausbesuche, ...) – unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes der Familien. Auch informelle Informationswege, z. B. Gespräche in Elterncafès, sind hier einzubeziehen.
3. Regelmäßige Bedarfsanalysen um Wünsche und Bedürfnisse der Eltern bzw. der verschiedenen Subgruppen zu erfassen und darauf aufbauend zielgruppenspezifisch Angebote planen zu können.
4. Qualifizierte Tür- und Angelgespräche: Diese sind der Kern des Kontakts zwischen Fachkraft und Eltern. Hierfür müssen die Fachkräfte qualifiziert sein und ein dafür ausgewiesener Zeitrahmen muss nicht nur zur Verfügung stehen, sondern als bewusstes Element in Arbeitszeitberechnungen einbezogen werden.
5. Mindestens halbjährlich stattfindende Entwicklungsgespräche mit den Eltern und ggf. weiteren Bezugspersonen auf der Basis systematischer Beobachtung und Dokumentation.
6. Regelmäßige Formen der Elternbildung z. B. durch Informationsnachmittage/-abende zu zielgruppenspezifischen oder allgemeinen Themen; das Angebot von Elternkursen – für alle Eltern – zur Stärkung der Erziehungskompetenz ist dabei eine sinnvolle Zusatzmaßnahme.
7. Regelmäßige Eltern-Kind-Aktivitäten zur Verbesserung des Kontakts und zum gemeinsamen Erleben von Interaktionen im Beziehungsdreieck.

8. Gezielte Übergangskonzepte und systematische Übergangsberatung der Eltern (in den Übergängen Krippe – Kita; Kita – Grundschule).
9. Pläne für ein „Krisenmanagement“ bei besonderen Problemen (z.B. Verdacht auf Kindeswohlgefährdung), damit die zuständige Fachkraft schnell Unterstützung erhält und sich nicht allein gelassen fühlt.
10. Tragfähige, fallunabhängige Kooperationen zu Einrichtungen der Jugendhilfe (z.B. Erziehungsberatungsstellen), auf die im Bedarfsfall schnell zurückgegriffen werden kann und an die Familien ggf. unkompliziert weiter vermittelt werden können.

5. Konsequenzen für die Qualifikation des pädagogischen Personals und die Zusammenarbeit im Team

Wie beschrieben, stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern/Familien – von der vertrauensvollen, wertschätzenden Beziehungsgestaltung bis zur passgenauen, zielgruppenorientierten und differenzierten Gestaltung spezifischer Angebote – eine hohe Anforderung für die pädagogischen Fachkräfte dar. Hierzu ist eine pädagogische (Grund-)Ausbildung eine wesentliche Voraussetzung. In Weiterbildungen und Reflexionen im Team – am besten begleitet durch externe Supervision – können die entsprechenden Kompetenzen kontinuierlich weiter entwickelt werden. Auch wenn hierzu keine empirischen Daten vorliegen, erscheint es fraglich, dass „nicht-pädagogisches Personal“ (z.B. Kinderkrankenschwestern, PhysiotherapeutInnen, ErgotherapeutInnen) – das im Rahmen des Fachkräftemangels verstärkt im Gruppendienst in Kindertageseinrichtungen eingestellt wird (vgl. Landtag Baden-Württemberg 2013; Roth 2013) - die nötigen Anforderungen erfüllen kann, um eine entsprechende Zusammenarbeit auf hohem, wirklich professionellem Niveau gestalten zu können. Allein das Führen der scheinbar anspruchslosen „Tür- und Angelgespräche“ erfordert eine hohe Kommunikations- und Selbstreflexionskompetenz: In wenigen Minuten muss ein Kontakt zur Bezugsperson hergestellt werden, für deren Anliegen muss ein ‚Raum‘ geschaffen werden, deren Bedürfnisse müssen erkannt und ernst genommen und zumindest im Ansatz ‚beantwortet‘ werden – und zugleich müssen dabei eigene Gefühle und Reaktionsbereitschaften wahrgenommen und überprüft werden, eigene (Anerkennungs-)Bedürfnisse müssen zurückgestellt werden usw. Die Kompetenzen zu einem qualitätsvollen – d.h. für die Eltern entwicklungsförderlichen – Handeln lassen sich nicht aus dem „gesunden Menschenverstand“ oder allgemeiner Kommunikationsfähigkeit heraus generieren. In manchen Kindertageseinrichtungen wurden Versuche unternommen, das Tätigkeitsfeld der „Zusammenarbeit mit Familien“ an eine (Spezial)Fachkraft

zu delegieren. Solche Versuche erscheinen wenig sinnvoll, da ja das o. g. „Beziehungsdreieck“ zwischen den erwachsenen Bezugspersonen besteht, die direkt mit dem Kind eine Beziehung haben. Das bedeutet, dass die Fachkraft, die mit einem Kind arbeitet auch mit dessen Eltern zusammenarbeiten muss. In Einrichtungen, die mit einem entsprechenden Konzept gearbeitet haben, herrschte eine geringere Arbeitszufriedenheit im Team, aber auch der Eltern mit der Kita insgesamt vor (Wünsche & Fröhlich-Gildhoff 2012). In multiprofessionell zusammengesetzten Teams kann es sinnvoll sein, dass sich eine Fachkraft auf Aspekte der Zusammenarbeit spezialisiert, z. B. kontinuierlich für die Bedarfsanalysen verantwortlich ist oder regelmäßig Elternkurse anbietet – die grundlegende Beziehungsgestaltung und die grundlegenden Entwicklungsgespräche sollten jedoch die jeweiligen BezugspädagogInnen durchführen.

Autor

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Forschungsbeauftragter

Evangelische Hochschule Freiburg, Psychologie

E-Mail: Klaus.Froehlich-Gildhoff@eh-freiburg.ekiba.de

Web: <http://www.eh-freiburg.de/hochschule/personenverzeichnis/prof-dr-klaus-froehlich-gildhoff/7>

Literatur

- Ahnert, Lieselotte, Pinquart, Martin, & Lamb, Micheal E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- Ahnert, Lieselotte (2008). Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In Brisch, Karl-Heinz (Hrsg.): *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft: Förderung oder Behinderung der kindlichen Entwicklung*. München: Klett-Cotta, S. 79-93.
- Ahnert, Lieselotte & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In Maywald, Jörg & Schön, Bernhard (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt*. Weinheim: Beltz, S. 74-95.
- Bauer, Ullrich (2005). *Das Präventionsdilemma*. Wiesbaden: VS.
- Bauer, Ullrich & Bittlingmayer, Uwe H. (2005). Wer profitiert von Elternbildung? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), 263-280.
- Becker-Stoll, Fabienne (2009). Wie lernen Kinder in den ersten Lebensjahren? Entwicklungspsychologische und bindungstheoretische Grundlagen. In Becker-Stoll, Fabienne & Nagel, Bernhard (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 46-54.

- Belsky, Jay (2010). Frühe Tagesbetreuung von Kindern und die Entwicklung bis zur Adoleszenz: Schlüsselergebnisse der NICHD-Studie über frühe Tagesbetreuung. In Becker-Stoll, Fabienne, Berkic Julia & Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 74-82.
- Bengel, Jürgen, Meinders-Lücking, Frauke & Rottmann, Nina (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Brock, Ines (2011). Die Beziehung zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Psychodynamische Aspekte der Beziehungsgestaltung. Expertise. München: WiFF.
- Cloos, Peter & Karner, Britta (2010). Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In Cloos, Peter & Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 169-189.
- Dusolt, Hans (2008). Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Fischer, Sybille (2011). Grundlagen für eine kultursensible Zusammenarbeit mit Eltern. In Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Pietsch, Stefanie, Wünsche, Michael & Rönnau-Böse, Maïke. (Hrsg.), Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg: FEL, S. 236-262.
- Fried, Lilian & Roux, Susanna (Hrsg.). (2006). Pädagogik der Frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Friederich, Tina (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI/WiFF:
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Friederich.pdf [abgerufen am 29.3.2012].
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Kraus, Gabriele & Rönnau, Maïke (2005). Abschlussbericht der Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“. Freiburg: Evangelische Fachhochschule, Eigendruck.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Kraus, Gabriele & Rönnau, Maïke (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. kindergarten heute, 10, 6-15.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Rönnau, Maïke & Dörner, Tina (2008). Eltern stärken mit Kursen in Kitas. München Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Pietsch, Susanna, Wünsche, Michael. & Rönnau-Böse, Maïke (2011a). Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. In Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Pietsch, Susanna, Wünsche, Michael & Rönnau-Böse, Maïke (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg: FEL, S. 15-24.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Pietsch, Susanna, Wünsche, Michael. & Rönau-Böse, Maïke (Hrsg.). (2011b). Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Beuter, Simone, Fischer, Sybille, Lindenberg, Julia & Rönau-Böse, Maïke (2011c). Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013,i.Dr.). Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtungen. erscheint in: Stamm, Margit & Edelmann, Doris (Hrsg.), Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gragert, Nicola, Peucker, Christian, Pluto, Liane & Seckinger, Michael (2008). Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. Zusammenfassung für die teilnehmenden Einrichtungen. München: DJI.
- Henry-Huthmacher, Christine (2008). Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In Merkle, Tanja, Wippermann, Carsten, Henry-Huthmacher, Christine & Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: lucius & lucius, S. 1-24.
- Hess, Simone (2011). Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern – Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62 (9), 346-354.
- Hildenbrand, Claudia & Köhler, Heike (2010). Kooperation mit den Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris & Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III – Sprachentwicklung und Sprachförderung. Freiburg: FEL-Verlag, S. 193-217.
- Kasüschke, Dagmar & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008). Frühpädagogik heute: Herausforderungen an Disziplin und Profession. Köln: Carl Link.
- Kleine-Salgar, Mechthild & Wehner, Marlies (2008) Modellprojekt Rucksack 1 für Bonn 1.3.2006 – 31.8.2007, Abschlussbericht. Verband binationaler Familien und Partnerschaften - iaf e.V., Regionalgruppe Bonn. http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/bonn/Rucksackprojekt_Bericht.pdf.
- Landtag Baden-Württemberg (2013). Gesetz zur Änderung des Kinderbetreuungsgesetzes, Drucksache 15 / 3209.
- Larrá, Franziska (2005). Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen. In Sachverständigenkommission 12. Kinder und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 235-268.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Infant-mother attachment: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality over time. *Developmental Psychology*, 42 (1), 38-58.

- Ott, Brigitte, Käsgen, Rainer, Ott-Hackmann, Harald & Hinrichsen, Sven (2007). Die systemische Kita. Das Konzept und seine Umsetzung. Weimar: das netz.
- RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (o. J.). Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Verfügbar unter http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/RAA-Flyer-Rucksack_Allgemein_LR.pdf [Zugriff am 4.10.2013].
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008). Zur Qualität professioneller Arbeit in Kitas. In Mohn, Bina E. & Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Wie lernt mein Kind? Erziehungspartnerschaft im Early Excellence Zentrum. Kamera-Ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin. DVD 3. Begleitpublikation zur DVD-Video C 13 138. Göttingen: IWF Medien, S. 10-13.
- Rönnau, M. & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008). Elternarbeit in der Gesundheitsförderung. Angebote und Zugangswege unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe „schwer erreichbare Eltern“. Expertise. Handlungsempfehlung. Stuttgart: Landesgesundheitsamt.
- Roth, Xenia (2013). Quereinstiege – eine ressourcenorientierte Betrachtung. Frühe Bildung 2 (2), 92-97.
- Roth, Xenia (2010). Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg: Herder.
- Smolka, Adelheid (2006). Welchen Orientierungsbedarf haben Eltern? In Wahl, Klaus & Hees, Katja (Hrsg.), Helfen „Super Nanny“ & Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Weinheim: Beltz, S. 44-58.
- Strehmel, Petra (2008). Frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen. In: Petermann, Franz & Schneider, Wolfgang (Hrsg.), Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 7). Göttingen: Hogrefe, S. 205-236.
- Sylva, Kathie, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report. London: Institute of Education (www.ioe.ac.uk/projects/eppe).
- Textor, Martin R. (2010). Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2084.html> [abgerufen am 23. 5. 2011].
- Textor, Martin R. (2009). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Textor, Martin R. (2006). Elternarbeit mit Migrant/innen. In Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html [abgerufen am 01.05.2010].
- Thiersch, Renate (2006). Familie und Kindertageseinrichtung. In Bauer, Petra & Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg: Herder, S. 80-105.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen: Leske + Budrich.

- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006). Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht (2., durchgesehene Aufl.). Opladen: Budrich.
- Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Nicolai, Katharina, Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Alice Salomon Hochschule. Im Internet z.B.: <http://www.diakonie.de/forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-11997.html>.
- Viernickel, Susanne (2006). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Remagen: Ibus.
- Wiezorek, Christine (2006). Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungs-theoretischer Perspektive. In Bauer, Petra & Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg: Lambertus, S. 42-60.
- WiFF/Deutsches Jugendinstitut (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München: DJI/WiFF, Eigendruck. Online: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Wegweiser_3_Zusammenarbeit_mit_Eltern_Internet.pdf [abgerufen am 29.3.2012].
- Wolf, Bernhard (2006). Elternarbeit. In Fried, Lilian & Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der Frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 168-172.
- Wünsche, Michael & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012). Evaluation der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Stadt Rastatt: Wirkweisen unterschiedlicher Konzepte. In Kägi, Sylvia & Stenger, Ursula (Hrsg.): Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Hohengehren: Schneider, S. 321-339.

Online zugänglich unter:

Klaus Fröhlich-Gildhoff (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>