



DIE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

in Kindertageseinrichtungen in
Rheinland-Pfalz

Anregungen und Orientierungen:
Grundverständnis – Leitbild –
Haltungen

*Soziale
Kompetenz
für Sie*



Landesamt für
Soziales, Jugend und
Versorgung
Landesjugendamt

Die Zusammenarbeit mit
Eltern in Kindertagesein-
richtungen in Rheinland-
Pfalz

Beschluss des
Landesjugendhilfeaus-
schusses
vom 24.04.2017

Inhalt

Inhalt.....	2
Einleitung.....	3
Zum Umgang mit der Orientierungshilfe.....	5
1. Sinn, Ziel und Zweck dieser Orientierungshilfe	7
1.1. Das Kind steht im Mittelpunkt.....	8
1.2. Pädagogische Grundlagen Elternpartnerschaft.....	9
1.3. Bedeutung der Eltern	13
1.4. Begriffe: Elternarbeit – Zusammenarbeit – Partnerschaft.....	15
1.5. Pädagogische Fachkräfte als Gestalter der Partnerschaft	16
2. Rechtliche Grundlagen.....	17
3. Die Bedingungen der Zusammenarbeit sind komplex	20
4. Voraussetzungen für ein Gelingen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	23
4.1 Respektvolle Haltung und Wertschätzung.....	24
4.2 Vorurteilsbewusste Haltung - auf dem Weg zu inklusivem Handeln.....	25
4.3 Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen	27
4.4 Ressourcenorientierte Haltung	29
4.5 Dialogische Haltung.....	30
4.6 Bereitschaft zur Selbstreflexion	31
4.7 Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze	32
5. Kompatibilität: Bezüge dieser Veröffentlichung zu weiteren Grundlagenpapieren in Rheinland-Pfalz	34
Der Fragenkatalog zur Selbstreflexion	35
Literatur	52

Einleitung

Mit dieser Veröffentlichung zur Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz legt der Landesjugendhilfeausschuss eine Orientierungshilfe für diesen zentralen Aspekt der Arbeit mit und für Kinder und deren Familien vor. Träger und Trägervertretungen, Mitarbeitende, Eltern und andere Beteiligte in diesem Handlungsfeld haben die Möglichkeit sich mit diesem Thema intensiver auseinanderzusetzen. Die Einrichtungen finden in dieser Orientierungshilfe Hinweise, die sie in ihren Entwicklungsprozessen bestärken und Anregungen geben, für eine stärkere Familienorientierung und eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern.

Die Entstehung dieser Orientierungshilfe gründet in einem Klausurtag des Fachausschusses II (Kinder und Familien) des Landesjugendhilfeausschusses. Dort ergaben sich folgende Fragen:

- Mit welchem Grundverständnis gehen wir im System Kindertagesstätten – auf allen Ebenen (Land, örtlicher Träger der Jugendhilfe (Jugendamt), Träger der Einrichtung, Leitung, Team) – an die Eltern heran?
- Sehen wir sie als Partnerinnen und Partner, als Kunden, als Bittsteller, als Störer, als für die Entwicklung der Kinder hochbedeutsames Gegenüber etc.?
- Wie schauen Eltern ihrerseits auf die Institution bzw. wie bedingen sich beide Blickrichtungen gegenseitig?

Der Landesjugendhilfeausschuss beauftragte den oben genannten Fachausschuss ein entsprechendes Positionspapier vorzulegen, da die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in diesem Bereich für die Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz als sehr bedeutsam für die Zukunft angesehen wird. Mit dieser Orientierungshilfe ist ein praxistaugliches Instrument für die inhaltliche Arbeit in den Kindertagesstätten entstanden. Es gibt Impulse für die fachlichen Diskurse mit und für alle Beteiligten und gleichzeitig macht es deutlich, was aus Sicht des Landesjugendhilfeausschusses die Voraussetzungen für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind.

Das im Jahr 2015 mit besonderer Aufmerksamkeit einhergehende Themenfeld der „Kinder/Familien mit Fluchterfahrung“ ist in dieser Orientierungshilfe mitbedacht. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Fachpraxis auf vorhandene Kompetenzen und

langjährige Erfahrungen zur Bewältigung dieser Herausforderungen zurückgreift. Gleichzeitig regt die besondere Beachtung dieses Themenfeld die fachliche Weiterentwicklung insgesamt gerade auch in der Zusammenarbeit mit Eltern an.

Die Orientierungshilfe basiert auf den „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ (BEE), den „Empfehlungen zur Qualität der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ (QE-RLP) und ist kompatibel zu den zum Teil bereits umfangreich vorliegenden trägerspezifischen Papieren im Land, wie z.B. Leitbilder, Konzeptionen und Qualitätsstandards und zu dem 2016 veröffentlichten Qualitätsinstrument „Qualität im Diskurs“ (Pohlmann e.al. 2016) des Institutes für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit – Rheinland-Pfalz (IBEB). Sie beruht auf den geltenden Bestimmungen des Kindertagesstättengesetzes und der Landesverordnung, d.h. es werden keine rechtlichen Rahmenbedingungen verändert und keine zusätzlichen finanziellen Verpflichtungen geschaffen. Es werden keine gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen verändert. Bei der Erstellung dieser Orientierungshilfe wurde darauf geachtet, dass ihre Anwendung in den Alltag integriert werden kann.

Die Orientierungshilfe besteht aus zwei Teilen:

Teil 1 führt in Sinn, Ziel und Zweck der Orientierungshilfe ein, gibt einen kurzen Einblick in pädagogische Begründungszusammenhänge für eine sinnvolle und notwendige Zusammenarbeit mit Eltern, nennt dafür die rechtlichen Grundlagen, schaut auf die Bedingungen der Zusammenarbeit und zeigt die Voraussetzungen für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – respektvolle Haltung, Sensibilität und Wissen – auf.

Teil 2 bietet einen umfangreichen Fragenkatalog zur Selbstreflexion, der von allen Handelnden im System Kindertagesstätten genutzt werden kann.

Zum Umgang mit der Orientierungshilfe

Die Orientierungshilfe sollte auf unterschiedlichen Ebenen zum Einsatz kommen. Dabei steht immer die Reflexion der eigenen Sichtweise, Haltung und Umsetzung im Vordergrund. In der Auseinandersetzung können so auch neue Denkhaltungen, neue Prozesse oder neue Kooperationen entstehen. Die Orientierungshilfe kann sowohl einzeln, als auch zu mehreren Personen angewandt werden. Dabei soll der Text als Einführung, Hinführung und Vergewisserung dienen. Es öffnet gleichzeitig Rahmenbedingungen, unter denen eine Zusammenarbeit gelingen kann. Um dies zu ermöglichen können unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen.

Eltern/Elternvertretung

- jeder Elternteil kann für sich oder gemeinsam anhand der Fragen die eigene Sichtweise verdeutlichen
- in einem gemeinsamen Elternabend können einige oder alle Fragen miteinander besprochen und erste Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung gefunden werden
- die Elternvertretungen können für sich oder/und mit der Leitung/dem Team/dem Träger zusammen die Fragen reflektieren und daraus mögliche Handlungen ableiten

Träger/Leitung

- Träger und/oder Leitung können selbst bzw. zusammen die aktuelle Umsetzung der Zusammenarbeit mit Eltern reflektieren
- im Rahmen verbandlicher QM-Systeme können die Fragen zusätzlich Anregungen für die weitere Arbeit liefern
- im Rahmen der Umsetzung der BEE bietet die Orientierungshilfe eine sinnvolle Ergänzung
- mit den Eltern zusammen kann in einem Workshop gemeinsam die Orientierungshilfe bearbeitet werden

Team/Mitarbeiterende

- bei Teambesprechungen können einzelne/mehrere/alle Fragen bearbeitet werden
- für jede Mitarbeiterin, jeden Mitarbeiter sind die Fragen Anregung zur persönlichen Reflexion, aber auch zur Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen oder im Gesamtteam
- im Rahmen von Fort- und Weiterbildung kann die Orientierungshilfe berücksichtigt werden, dabei kommt der Supervision, als dem Ort der Reflexion des eigenen Handelns eine entsprechende Bedeutung zu

Ausbildung/Fort- und Weiterbildung

- Fachschulen und Hochschulen können die Orientierungshilfe ebenso als gute Reflexionsebene für die Curricula und die Module verwenden und daraus gewonnene Erkenntnisse in den Bildungsprozess integrieren
- Fort- und Weiterbildung können zielgruppen- und themenspezifische Angebote mit der Orientierungshilfe entwickeln, so dass die Umsetzung nachhaltig wird für Entscheidungsträger dient die Orientierungshilfe als gute Grundlage nicht nur das eigene Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern (ggf. neu) zu justieren, sondern um des Kindes-Willen und Kindes-Wohl wegen auf politischer Ebene das Thema zu befördern

Trägerorganisationen/Fachberatung/Elternbegleiter/Landespolitik

- Trägerorganisationen können ihre QM-Systeme auf Grundlage der Orientierungshilfe ggf. weiterentwickeln
- Die Fachberatung kann die Orientierungshilfe in den Beratungsprozess zu diesem Thema als Grundlage und Reflexionsebene einsetzen.
- In der Ausbildung zu Elternbegleiter kann die Orientierungshilfe zum Einsatz kommen
- der Landespolitik dient die Orientierungshilfe als Reflexionsebene der Bildungspläne, sowie möglicher Themenschwerpunkte

1. Sinn, Ziel und Zweck dieser Orientierungshilfe

Eine Antwort auf den Sinn, Ziel und Zweck dieser Orientierungshilfe ist zugleich die Annäherung an die Antwort auf Sinn und Zweck einer Zusammenarbeit mit Eltern im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung mit dem Ziel einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Entsprechend werden in dieser Empfehlung die Begriffe „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ synonym verwendet.

Fragt man „Was ist eine gute Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern¹?“ dann lautet eine schnelle Antwort: „Eine Herausforderung!“. Sowohl in der institutionellen pädagogischen Praxis erfahrene Fachkräfte als auch lebenserfahrene Eltern könnten diesen Ausruf mit erlebten, gelungenen und misslungenen Begegnungen und Geschichten bebildern. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist also eine Herausforderung für Fachkräfte und Eltern.

Der Anspruch einer Zusammenarbeit mit Eltern ergibt sich zum einen aus dem Elterngrundrecht auf familienunterstützende Leistungen, zu den die Kindertagesbetreuung zählt. Zum anderen geht es um eine Verzahnung der Lebenswelten der Kinder. Dabei sind die Kinder nicht „Objekte“ dieser Zusammenarbeit, sondern sie und ihre Perspektiven sind in geeigneter Weise einzubeziehen. Entsprechend fordert die umfassende Nutzung der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung eine stärkere Sensibilität für die ethische Verantwortung, die sich aus dem gesellschaftlichen Auftrag und der damit verbundenen Einflussnahme der Kindertagesbetreuung auf die Kinder ergibt.

Entsprechend richtet sich dieses Papier an all diejenigen, die sowohl unmittelbar als auch mittelbar auf gelingende Bedingungen für die Gestaltung einer Zusammenarbeit mit Eltern einwirken: Die Teams der Kindertageseinrichtungen und die Träger der Einrichtungen, die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Verantwortliche an den Ausbildungsorten der Fachschulen und Hochschulen, in Fortbildung und Fachberatung Tätige, organisierte Elternvertretungen und interessierte Eltern, politische Verantwortungsträger.

Und die Kinder? Kinder geben Antwort auf das „Warum?“ dieser Partnerschaft.

¹ Hiermit sind Mütter, Väter, Pflegeeltern und andere Personensorgeberechtigte gemeint.

1.1 Das Kind steht im Mittelpunkt²

Kinder sind intuitive Wahrnehmungskünstler. Wie Seismografen spüren sie, ob es in ihrer Umgebung stimmt oder nicht. Sie haben ein Gespür für die Beziehungen der Erwachsenen, denn diese sind elementar und existentiell für sie. Eltern haben dem Kind das Leben geschenkt. Das (Über-)Leben des Kindes hängt von den Erwachsenen, seiner Umgebung und den darin stattfindenden Bindungen und Beziehungen ab. Die Bindungsforschung belegt diese (lebens-)wichtige Beziehung.

Alle dem Kind pädagogisch begegnende Personen, ob als Mutter und Vater oder professionell Qualifizierte, nehmen Einfluss, und zwar entsprechend den gegebenen Umständen in einer prägenden und das Kind fordernden Weise. Dem Kind werden nahe beieinanderliegende oder auch weit voneinander entfernte Informations- und Identitätsinhalte angeboten, die es zu verarbeiten hat. Je jünger Kinder sind, umso entlastender wirken sich Übereinstimmungen in den vermittelten Werten der Erwachsenen aus. So formulierte der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen bereits 2005 in einem Gutachten, das im Auftrag des Bundesministeriums erstellt wurde und die Stärkung familiärer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zum Gegenstand hatte: „Für Kinder ist es eminent wichtig, dass die Personen, die sich ihre Erziehung teilen, in der grundlegenden Ausrichtung ihres Erziehungsverhaltens übereinstimmen, dass sie ähnliche Ziele verfolgen, konkretes Erziehungsverhalten begründen und dass sie vieles von dem, was sie Kindern mit auf den Weg geben wollen, in ähnlicher Weise auch selbst vorleben.“ (BmFSFJ 2005:20).

Kinder können sich umso freier ihre Welt zu eigen machen und diese erforschen, desto spürbarer die Erwachsenen „an einem Strang“ ziehen oder sich zumindest respektieren und eine Kooperation anstreben. Die Kooperation der Erwachsenen miteinander, ihr gegenseitiger Respekt und ihre Wertschätzung wirken sich dergestalt positiv auf die Kinder aus, dass sie in Freiheit und Neugier der Welt begegnen, Erfahrungsschätze sammeln und von der Unterschiedlichkeit der Erwachsenen, die ihnen begegnen, profitieren können. Sie bleiben bildungsoffen. Kurzum: Kinder erfahren Bedingungen für eine ganzheitliche Erziehung, Bildung und Betreuung, die es Ihnen ermöglicht als eigenständige Person, als Subjekt selbst, relationale und autonome Entscheidungen zu treffen.

² Inhalte dieses Kapitels: Roth, 2014 b, S. 141-142.

Unter diesem Aspekt ist das Engagement von Fachkräften für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zugleich eine mittelbare und unmittelbare Arbeit mit und für Kinder.

1.2 Pädagogische Grundlagen Elternpartnerschaft

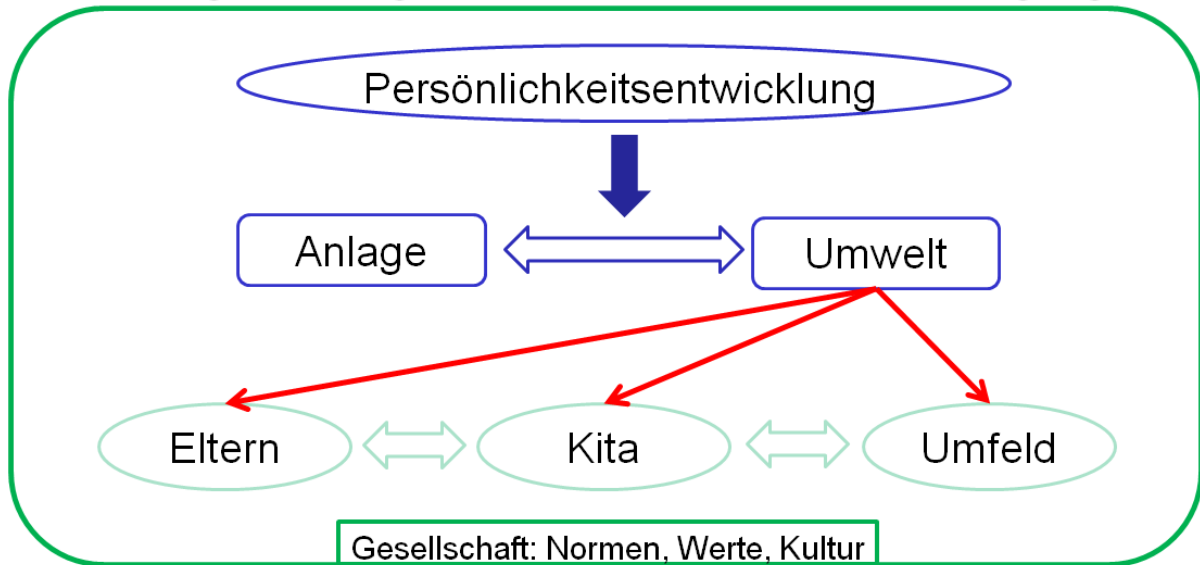
Dieser Abschnitt gibt einen kurzen Einblick in pädagogische Begründungszusammenhänge für eine sinnvolle und notwendige Zusammenarbeit mit Eltern. Keinesfalls wird hier beansprucht eine grundlegende wissenschaftstiefe Theoriebasierung vorzulegen. Bei entsprechendem Interesse kann in den einschlägigen Fachpublikationen (siehe Literaturverzeichnis) nachgelesen werden.

Grundlage und Auftrag jeder Kindertageseinrichtung gem. § 1 Abs. 1 SGB VIII ist die Förderung der Entwicklung jedes Kindes hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die gem. BEE jetzige und zukünftige Lebensaufgaben gelingend bewältigen kann.

Die Persönlichkeit eines Menschen setzt sich in den Grundzügen aus der Anlage (Gene) und der Umwelt zusammen. Die Umweltfaktoren sind im Bereich der 0 bis 6-jährigen Kinder in der Regel die Eltern, die Kindertageseinrichtung und das Umfeld. Eingebettet ist das Gesamtsystem in aktuell gesellschaftliche Vorstellungen, Normen, Werte und Kultur³.

³ Gesellschaftliche Vorstellungen äußern sich z.B. in den BEE des Landes Rheinland-Pfalz, aber auch in den jeweilig lokalen Ansprüche und Erwartungen der Eltern. Solche Vorstellungen werden mittels Normen und Werte zu gelebten Kulturen, die zeitüberdauernd sind als Vorstellungen. Kulturen gibt es auf allen Ebenen: als Vereinte Nationen, als Europa, als Bundesrepublik Deutschland, als Bundesland, als Kommune, als Stadtteil und auch als Familie. Ebenso entwickelt jede Einrichtung selbst ihre eigene Kultur. Diese kann jedoch auf teilweise widersprechende Kulturen und damit auf widersprüchliche gesellschaftlichen oder familiären Vorstellungen treffen, die durch die unterschiedlichen Familien mit deren jeweiligem kulturellen Hintergrund in die Einrichtungen kommen. Die für Einrichtungen prägende und zu beachtenden Normen und Werte ergeben sich in erster Linie aus dem Grundgesetz und seinen entsprechenden daraus abgeleiteten Gesetzen und Vorschriften, sowie aus dem Leitbild bzw. pädagogischem Ansatz der Einrichtung.

Ziel: eigenständige Persönlichkeit; Lebensbewältigung



Grundlage: Beziehung, Motivation, Eigeninteresse

Grafik: Haderlein 2014

Eine gelingende, wertschätzende und echte Beziehung (aus Sicht des Kindes) und/oder die eigene Motivation an Themen oder Begebenheiten, sowie die Frage der Anwendung von Lernstrategien („ich weiß, wie ich etwas bewältigen kann“) unterstützen dabei die Persönlichkeitsentwicklung. Diese Bedingungen sind sozusagen, notwendige Voraussetzung.

Wie aber hängen nun die einzelnen Faktoren der Persönlichkeit zusammen? Wie wirken diese aufeinander? Und welche Konsequenzen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern können daraus abgeleitet werden?

Die Frage des Einflusses, des Gewichtes von Anlage und Umwelt auf die Persönlichkeit eines Kindes ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Beide Faktoren wirken interaktiv zusammen. „Deshalb ist die Frage nach Gewichten in etwa so unsinnig, wie es unsinnig wäre zu fragen, ob die Länge oder die Breite mehr zur Fläche beitragen.“ (Schneider, Lindenberger, 2014, S. 42) Je nach Lebensalter und je nach entsprechender Umgebung ist der jeweilige Einfluss unterschiedlich. Während die Zwillingsforschung gleiche Anteile von Anlage und Umwelt erkennt, gehen Schneider und Lindenberger (2014) von einer Verlagerung der Einflussfaktoren aus. In der Kindheit spielt der Umweltfaktor eine größere Rolle, während im späteren Lebensalter die Anlage weit mehr

zur Geltung kommt. Gerade in der Entwicklung von Kindern ist es deshalb besonders wichtig, diese Erkenntnisse zu reflektieren. Ist ein Kind z.B. auf Grund seiner Anlage noch nicht in der Lage feinmotorische Bewegungen zu zeigen (= Anlage), die pädagogische Fachkraft (= Umwelt) fordert dies jedoch, so kann dies Frustration beim Kind auslösen. Ist das Kind jedoch schon in der Lage feinmotorische Bewegungen umzusetzen (= Anlage), jedoch die pädagogische Fachkraft erkennt dies nicht und hält das Kind von entsprechenden Aktionen ab (= Umwelt), können Entwicklungen verzögert werden. Hier zeigt sich noch einmal deutlich, das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt. Die pädagogischen Fachkräfte müssen insbesondere durch Beobachtung und spielerisches Ausprobieren mit den Kindern in der Lage sein, unter Beachtung der Anlage-Umwelt-Faktoren einen Rahmen für die Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen und Kinder entsprechend anregen.

Während die Anlage ein vorgegebenes und nicht veränderbares Faktum darstellt, setzt sich das Kind im Alter von 0-6 Jahren in der Regel mit der eigenen Familie (primär Mutter und Vater), der Kindertagesbetreuung und dem Umfeld aktiv auseinander (= Umwelt). Welcher dieser Faktoren Einfluss auf die weitere Entwicklung nimmt, hängt von der jeweiligen Bedeutung der Situation und der Beziehungs- und Bindungswirklichkeit ab. Eltern sind dabei die ersten Bezugs- und damit Bindungspersonen zu ihren Kindern, neben dem, dass sie die erste Verantwortung für ihre Kinder haben. Pädagogische Fachkräfte nehmen später einen teilweise auch elternunabhängigen Einfluss über die Beziehungswirklichkeit in der Einrichtung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wahr. (kompensatorischer Einfluss: Karl Kübel Stiftung 2014, S. 6 ff). Ereignisse, die für das Kind bedeutsam sind, tragen ebenso zur Persönlichkeitsentwicklung bei, wie aus bedeutsamen Beziehungen zu Menschen hervorgehende Erkenntnisse. Dies bedeutet für Kindertageseinrichtungen jedoch, dass der Auftrag Persönlichkeitsentwicklung nur gelingend in der Zusammenarbeit mit Eltern für und mit den Kindern umgesetzt werden kann. (vgl. BEE 2014, S. 124-129 u. 187-192). So sind Absprachen zwischen Einrichtung und Eltern, wie auch gemeinsame Aktivitäten oder die Unterstützung der Familien gleichsam pädagogische Arbeit von Kindertageseinrichtungen (Arbeit für die Kinder).

Aus sicherer Bindung heraus erkundet das Kind seine Umwelt. Eigenes Interesse und Motivation sind neben der sicheren Bindung Bedingungen, die dazu führen, dass Kinder „etwas“ in ihr eigenes Persönlichkeitskonzept aufnehmen. (vgl. BEE 2014,

S. 26 ff). Jeder Teilbereich (Eltern, Kita, Umfeld) trägt so in unterschiedlicher Weise zur Persönlichkeitsentwicklung bei, jedoch kann sich auch gegenseitig beeinflussen bzw. blockieren. Dies gilt insbesondere im Bereich von Normen, Werten und kulturellen Vorstellungen, aber auch in anderen Bildungsbereichen. Sind die Sichtweisen Eltern und Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive des Kindes miteinander in Einklang zu bringen, so entstehen in Kindern kaum Unsicherheiten und Dissonanzen. Kinder sind so besser in der Lage, ihre eigene Persönlichkeit zu finden. Gelingt dies nicht oder nur bedingt, so führt dies zu Unsicherheit und möglicherweise Entwicklungsverzögerungen.

Da Eltern einen unbestreitbar hohen Einfluss auf Kinder haben, ist eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung ohne sie in Kindertageseinrichtungen nicht denkbar. Je mehr und besser pädagogische Fachkräfte die Eltern (Einstellungen, Verhalten), das Elternhaus, die soziale Umgebung und die Kultur verstehen und zu verstehen bereit sind, umso besser können Verhalten, Einstellungen und Motivation des Kindes eingeschätzt und für die Entwicklung genutzt werden.

1.3 Bedeutung der Eltern

Betrachtet man die Entwicklungen im Bereich der Kindertagesbetreuung, so besucht mittlerweile nahezu jedes Kind ein öffentlich verantwortetes Angebot und das über einen zunehmend längeren Zeitraum seines Lebens hinweg. Die Kinder sind zum einen jünger und die Verweildauer über den Tag hinweg hat deutlich zugenommen (vgl. Ländermonitor der Bertelsmann-Stiftung: www.laendermonitor.de). Der insbesondere seit 2005 erfolgte Ausbau der Kindertagesbetreuungsplätze bringt nicht nur Kleinstkinder verstärkt in den Fokus der fachlichen und fachpolitischen Öffentlichkeit sondern ebenso ihre Eltern und Familien:

- Die von den pädagogischen Fachkräften verantwortlich gestaltete Eingewöhnung von Kindern und Eltern beim Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte unter Berücksichtigung der Erziehungs- und Sozialisationskultur der Familie.
- Die Beobachtung und Dokumentation der Erziehungs- und Bildungsbegleitung des Kindes, die im Entwicklungsgespräch von Fachkräften und Eltern (ggf. mit Beteiligung des Kindes) der geteilten Verantwortung von Eltern und Fachkräften Ausdruck verleiht.
- Die Einführung des Rechtsanspruchs ab vollendetem ersten Lebensjahr zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsleben für Mütter und Väter hat das gesellschaftliche Selbstverständnis gewandelt: Eltern, aber auch Unternehmen fordern die gesellschaftliche Unterstützung eines angemessenen Betreuungsangebotes ein. Dies korrespondiert auf der anderen Seite damit, dass die Gesellschaft, insbesondere eben Unternehmen – die eher die Arbeitskraft sehen als die Bedeutung von Familie – ihrerseits von den Eltern, und dies in der Regel von beiden Elternteilen, Flexibilität und Mobilität in der Arbeitswelt einfordert.
- Ist ein zuverlässiges Platzangebot erreicht, dann ist damit zu rechnen, dass Eltern wie Katalysatoren auf die Qualitätsentwicklung einwirken: Je selbstverständlicher es für Eltern ist, dass sie seitens der Gesellschaft mit Unterstützung rechnen dürfen, desto mehr werden sie an diese Unterstützung Qualitätsansprüche stellen. Eltern werden sich weniger scheuen, ihre Erwartungen oder Beschwerden vorzubringen. Hinter all diesem steht: Eltern wollen ernst genommen werden. Das ist ein berechtigtes Anliegen.

- Eltern kommen mit ihren Fragen in die Kindertagesstätte. Die Fachkräfteteams ihrerseits verstehen die Kindertagesstätte zunehmend als Orte für Familien (vgl. das Programm Kita!Plus der Landesregierung: www.kita.rlp.de) und zeigen nach Maßgabe der vor Ort gegebenen Bedingungen auf, dass professionelles psychosoziales oder pädagogisches Handeln und familiäre Erziehungsverantwortung stärker als eine geteilte Verantwortung wahrgenommen werden.⁴
- Kindertageseinrichtungen (und Kindertagespflege) erreichen alle Kinder und ihre Eltern. Dies bietet Chancen, z. B. in der präventiven Kinder- und Jugendhilfe, die vielfach noch nicht gesehen oder aus Ressourcenmangel (noch) nicht genutzt werden können.
- Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der jeweiligen Systeme Familie und Kindertageseinrichtungen durch Eltern und Träger ermöglichen eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.
- Der stärkere Einbezug auch über Elternvertretungen, Elternausschüsse auf unterschiedlichen Ebenen trägt zu einer gelingenden Zusammenarbeit und Wertschätzung bei.

Nimmt man die verschiedenen Aspekte zusammen, so tragen Eltern dazu bei, dass das System der Kindertagesbetreuung gestärkt und weiterentwickelt wird.

⁴ Auch der 14. Kinder- und Jugendbericht weist deutlich aus, dass private und öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und jungen Menschen zunehmend ineinander greift und als geteilte Verantwortung gesehen werden muss. Zwei Argumente werden für die massive Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern vorgebracht: Die Gerechtigkeitsfrage und das Gebot der ökonomischen Effizienz (BmFSFJ 2013:75). So wird argumentiert, dass die verstärkte Förderung von Kindern bereits in ihrer frühen Lebensphase durch ein flächendeckendes, qualitativ hochwertiges Angebot an Kindertageseinrichtungen ein Gebot ökonomischer Effizienz und gemeinwohlorientierter Politik darstelle. Denn die nachwachsenden kleineren Kohorten junger Menschen müssen mit ihrer produktiven Arbeit künftig eine immer größere finanzielle Last tragen, sowohl für die nachkommende junge Generation als auch für die spätere Generation der Ruheständler (BmFSFJ 2013:75). Darüber hinaus leistet eine solche soziale umfassende Investitionspolitik wie die Kindertagesbetreuung gleichzeitig einen Beitrag zur Beförderung sozialer Gerechtigkeit, da auf diese Weise die ungleiche Ausstattung der Familien (bzw. der Eltern) mit finanziellem, kulturellem und sozialem Kapital kompensiert und damit die Lebenschancen insbesondere der weniger privilegierten Kinder nachhaltig verbessert werden können (BmFSFJ 2013:76). Die Gestaltung individueller Lebenschancen für junge Menschen stellt eine Aufgabe in privater und öffentlicher Verantwortung dar. Auch das neue Bundeskinderschutzgesetz (2012) kann als Beleg für eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme genommen werden. Passgenaue Angebote früher Förderung sollen die elterliche Beziehungs- und Erziehungsfähigkeit verbessern. Reichen die Hilfen nicht aus, muss ein wirkungsvolles Eingreifen des Staates zum Schutz des Kindes sichergestellt sein; aber auch dieses muss die Bedeutung elterlicher Einflussnahme berücksichtigen. Eltern werden als Erziehungspartner systematisch einbezogen und damit bei der Wahrnehmung ihrer privaten Erziehungsverantwortung unterstützt und durch öffentlich verantwortete Angebote und Maßnahmen in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt bzw. „befähigt“ (BmFSFJ 2013:70).

1.4 Begriffe: Elternarbeit – Zusammenarbeit – Partnerschaft⁵

Hieß es früher Elternarbeit, so geht es heute stärker um die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, um eine Zusammenarbeit und gemeinsam geteilte mit unterschiedlichen Kompetenzen der handelnden Personen, Eltern und Fachkräfte, wahrgenommene Verantwortung. Was ist der Unterschied? Was ist neu oder anders?

Elternarbeit wurde traditionell überwiegend als Anhängsel einer kindbezogenen Arbeit verstanden. Jedes Kind, dem ein pädagogischer Alltag zuteil wurde, hatte eben auch noch Eltern, die man ergänzend mit in den Blick nahm. Elternarbeit war häufig nicht viel mehr als die verordnete Unterrichtung der Eltern über den Stand der Dinge: Termine der Kindertageseinrichtung, eher spontane unregelmäßige Rückmeldungen zur Entwicklung des Kindes, allgemeine Hinweise für alle Eltern. Schon der Begriff Elternarbeit lässt offen, ob die pädagogischen Fachkräfte an den Eltern arbeiten oder ob die Eltern für die pädagogischen Fachkräfte Einsatz zeigen.

Demgegenüber drückt der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine Begegnung der Beteiligten auf Augenhöhe aus. Angestrebt wird eine Beziehung, in der die Eltern zusammen mit den pädagogischen Fachkräften Subjekte gemeinsamen Handelns mit Kind sind, um so dem Kind in seinem eigenen Subjektsein und seine eigenen Entwicklungen zu ermöglichen. Deshalb geht es darum, die Eltern so zu nehmen, wie sie sind. Ursächlich für diesen Perspektivenwechsel, der sich aus dem veränderten Verständnis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gegenüber der Elternarbeit ergibt, ist das Wissen um die große Bedeutung der sich gegenseitig respektierenden Haltung von Eltern und pädagogischen Fachkräften unter Einbezug des Kindes gerade für das Kind selbst. Im Wissen um die geteilte Verantwortung für das Kind gestalten Kindertageseinrichtung und Eltern in gemeinsamer Abstimmung und in der Ausrichtung auf ähnliche Ziele die Erziehungs- und Bildungsthemen des Kindes, ohne dass damit die grundsätzliche Erziehungsverantwortung der Eltern in Frage gestellt wird. Kooperation vollzieht sich somit auf der Grundlage eines gleichberechtigten Dialogs.

Eine „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ erhebt den Anspruch an die Fachkräfte, den Eltern auf Augenhöhe zu begegnen. „Partnerschaft“ bringt zum Ausdruck, dass

⁵ Inhalte dieses Kapitels: Roth, 2014 b, S. 143-145.

beide Seiten – Eltern und Fachkräfte – „Partner“ mit Blick auf die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes sind. „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ kann ganz unterschiedlich gestaltet sein. Sie berücksichtigt die Lebensbedingungen und Persönlichkeiten der jeweiligen individuellen Gegenüber. Sie berücksichtigt zudem die Kompetenzen der Beteiligten. So findet sich in der Literatur auch der Begriff der „Kompetenzpartnerschaft“. Im Gegensatz zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft benennt der Begriff Kompetenzpartnerschaft nicht das Ziel der Partnerschaft, nämlich Bildung oder Erziehung. Er setzt vielmehr die Ressourcen, die partnerschaftlich für gelingende Bildungs- und Erziehungsvorhaben zur Verfügung stehen, ins Zentrum und macht deutlich, dass Fachkräfte und Eltern je andere Kompetenzen mitbringen, die in der Interaktion mit dem Kind diesem verschiedene Lernangebote und Herausforderungen bieten.

1.5 Pädagogische Fachkräfte als Gestalter der Partnerschaft⁶

Wird in der Zusammenarbeit mit Eltern eine Partnerschaft und ein gleichberechtigter Dialog angestrebt, so besteht dennoch eine Asymmetrie zwischen „Fachkraft“ und „Eltern“.

So sind die Eltern „Experten für ihr Kind“. Dabei ist dieses Expertenwissen oftmals überraschend fachkundig, vielfach getragen durch ein intuitives Wahrnehmen des eigenen Kindes und seiner Entwicklungen, ein empathisches Ein- und Mitfühlen und ein – nahezu immer von der Liebe der Eltern getragener – Reichtum an geteilten Alltagserfahrungen, mal freude- und lustvoll, mal sorge- und leidvoll. Diesen Schatz an Erfahrungen und Kompetenzen bringen Eltern in die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit ein.

Während Eltern die Experten für ihr eigenes Kind sind, bieten pädagogische Fachkräfte Expertenwissen für kindliche Entwicklung im Allgemeinen, für die Bandbreite der verschiedenen Entwicklungswege und für mögliche Stolpersteine. Dabei bringen sich die pädagogischen Fachkräfte sowohl mit ihrem konkreten Fachwissen und ihrer Praxiserfahrung in die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ein als auch als Mensch mit ihrer individuellen Persönlichkeit.

⁶ Inhalte dieses Kapitels: Roth, 2014 b, S. 145.

Die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung dieses Expertenwissens setzt vielfach und notwendigerweise Beziehungsarbeit voraus. Es geht um eine bewusste Beziehungsgestaltung, die der Initiative der pädagogischen Fachkräfte bedarf. Insofern ist die Partnerschaft hinsichtlich ihrer Verantwortlichkeit für die Gestaltung nicht symmetrisch, hinsichtlich ihrer inhaltlichen Gestaltung schon eher: Die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Eltern (Erziehungsprimat, Artikel 6 Grundgesetz) werden bei der Ausgestaltung des Erziehungs-, Bildungs-, und Betreuungsauftrages berücksichtigt. Die Erfahrungen der Eltern und das pädagogische Fachwissen der Fachkräfte werden miteinander verbunden.

2. Rechtliche Grundlagen

Rechtliche Grundlagen prägen die fachliche Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern. Auch wenn die Bedeutung und die (Aus-)Wirkungen der Rechtssetzung vielfach nicht eigens im alltäglichen Handlungsvollzug thematisiert werden, sie prägen das Miteinander von Fachkräften und Eltern (Roth, 2014 b, S. 146).

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ (Art. 6 Grundgesetz). Dieses Elternrecht bildet im Grundgesetz wie im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) den Auftrag an die staatliche Gemeinschaft, den Eltern familienunterstützende Leistungen unterschiedlichster Art zur Verfügung zu stellen. Die rechtlichen Normierungen im SGB VIII und in den Ländergesetzen, aber auch (privatrechtlichen) Betreuungsverträge im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, bilden die Basis für die Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Die Partizipation der Eltern findet ihre rechtliche Grundlage in § 1 Abs. 3 Nr. 2 SGB VIII, in dem leitbildartig die Jugendhilfe dazu verpflichtet wird, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen. Die Partizipation von Eltern erfolgt in zweierlei Hinsicht: Zum einen geht es um die individuelle Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten mit Blick auf das einzelne

Kind, z.B. mittels Entwicklungsgesprächen in der Kindertagesbetreuung. Zum anderen geht es um strukturell verankerte Kooperationsformen, wie z.B. Elternausschüsse und die Vertretung von Eltern in Jugendhilfeausschüssen. In der Kindertagesbetreuung sind entsprechend der rechtlichen Grundlagen die Eltern die originären Auftraggeber der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder. So wird die Kindertageseinrichtung im Auftrag der Eltern tätig.

In Folge dessen ist in § 22 a Abs. 2 SGB VIII ausdrücklich geregelt, dass die Eltern „an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ sind. Diese Vorschrift stellt die gesetzliche Grundlage für die Erziehungspartnerschaft dar. Die vorrangige Erziehungsverantwortung obliegt den Eltern; die „vorrangige Aufgabe der Fachkräfte ist es daher, Eltern für die Zusammenarbeit zu motivieren und diese nach Kräften zu fördern.“ (Wiesner, Kommentar zum SGB VIII, 4. Auflage § 22 a, Randnummer 6).

In § 2 Kindertagesstättengesetz Rheinland-Pfalz (KitaG) ist die landesgesetzliche Regelung dazu zu finden.

Der Träger einer Einrichtung hat die umfassende Verantwortung für diese. Er trägt die Gesamtverantwortung dafür, dass in der Einrichtung das Wohl der Kinder gewährleistet ist und Erziehung, Bildung und Betreuung gelingen können. Die Beziehung zu den Eltern ist für Kinder elementar. Wenn Eltern ihre Kinder einer Einrichtung anvertrauen, übertragen sie ein Stück ihrer Verantwortung auf die dort tätigen Menschen. Beide Teile müssen ab und zu geben. Die Einrichtung muss, soweit dies möglich ist, auf die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern für ihre Kinder Rücksicht nehmen. Die Eltern müssen die in der Einrichtung gelebte Erziehung, Bildung und Betreuung für ihre Kinder akzeptieren. Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass sowohl Eltern als auch Einrichtung auf je Ihre Art und Weise zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und dies nicht jeweils delegiert oder übertragen werden kann. So bleiben die elterlichen Aufgaben und Verantwortungen weiterhin vorhanden. Ein Ersatz über die Kita ist aus oben genannten entwicklungspsychologischen Gründen nicht möglich. So folgt logisch eine Partizipation der Eltern, die in gegenseitigem Dialog und Akzeptanz, sowie Wertschätzung gegenüber Träger, Leitung und Mitarbeitenden erfolgt, die die Verantwortung für die Ausgestaltung, die Konzeption und die Umsetzung einer Kindertageseinrichtung haben.

Die ebenfalls in § 22 a SGB VIII geregelte kollektive Beteiligung der Eltern findet in Elternausschüssen und Elternversammlungen statt. Sie findet die weitere Ausgestaltung in § 3 KitaG in der landesgesetzlichen Regelung über die Mitwirkung der Eltern in Elternversammlung und Elternausschuss. In der Elternausschussverordnung ist diese Mitwirkung der Eltern konkretisiert.

Im Kinder- und Jugendhilferecht sind in der Regel Eltern Auftraggeber.

Nur in den seltenen Ausnahmen, bei denen der Staat zur Sicherung des Kindeswohls hoheitsrechtlich tätig wird, sind Eltern mit ihren Kindern eher „Objekt“ fachlich begründeten Handelns (Roth, 2014 b, S. 146). Wird staatlicherseits in Elternkompetenzen eingegriffen, ist es das rechtliche und fachliche Ziel, die Autonomie und die Selbstständigkeit der handelnden Personen im Rahmen der gesetzten Möglichkeiten zu wahren oder wiederherzustellen (ebd.).

Etwas anders stellt sich die Situation im Schulbereich dar: Nach Artikel 7 Grundgesetz untersteht das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates. Im Rahmen dieser Aufgabenwahrnehmung durch den Staat findet das elterliche Erziehungsrecht seine Grenze an der allgemeinen Schulpflicht, die seitens des Staates vorgegeben ist und der die Eltern unterliegen. Das heißt, mit Eintritt des Kindes in das Schulsystem erhält neben dem Elternrecht die öffentlich wahrgenommene Verantwortung eine besondere Bedeutung. Die grundgesetzlich unterschiedlichen Verankerungen der Beteiligung von Eltern und der Zusammenarbeit mit ihnen im Kindertagesstätten- und im Schulsystem sind dort besonders erfahrbar, wo sie im pädagogischen Alltag aufeinandertreffen: beim Übergang vom Kindergarten in die Schule (Roth, 2014 b, S. 147).

Weitere rechtliche und inhaltliche Grundlagen für die Zusammenarbeit mit Eltern sind insbesondere:

- Das Kindertagesstättengesetz Rheinland-Pfalz.
- Die Elternausschuss-Verordnung Rheinland-Pfalz.
- Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen.
- Die Qualitätsempfehlungen.

- Empfehlungen oder anderweitige Grundlagenpapiere des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt) oder der Trägerorganisation.
- Die Konzeption der Einrichtung.

3. Die Bedingungen der Zusammenarbeit sind komplex⁷

So selbstverständlich die Zusammenarbeit mit Eltern auf der einen Seite ist, betrachtet man rechtliche Rahmenvorgaben des SGB VIII, Ausführungsvorschriften der Länder, wissenschaftlich formulierte Ansprüche und Konzeptionen der Fachpraxis, so groß sind andererseits die Herausforderungen, diese Zusammenarbeit in der alltäglichen Praxis zu gestalten. Kompliziert und komplex wird das Themenfeld durch

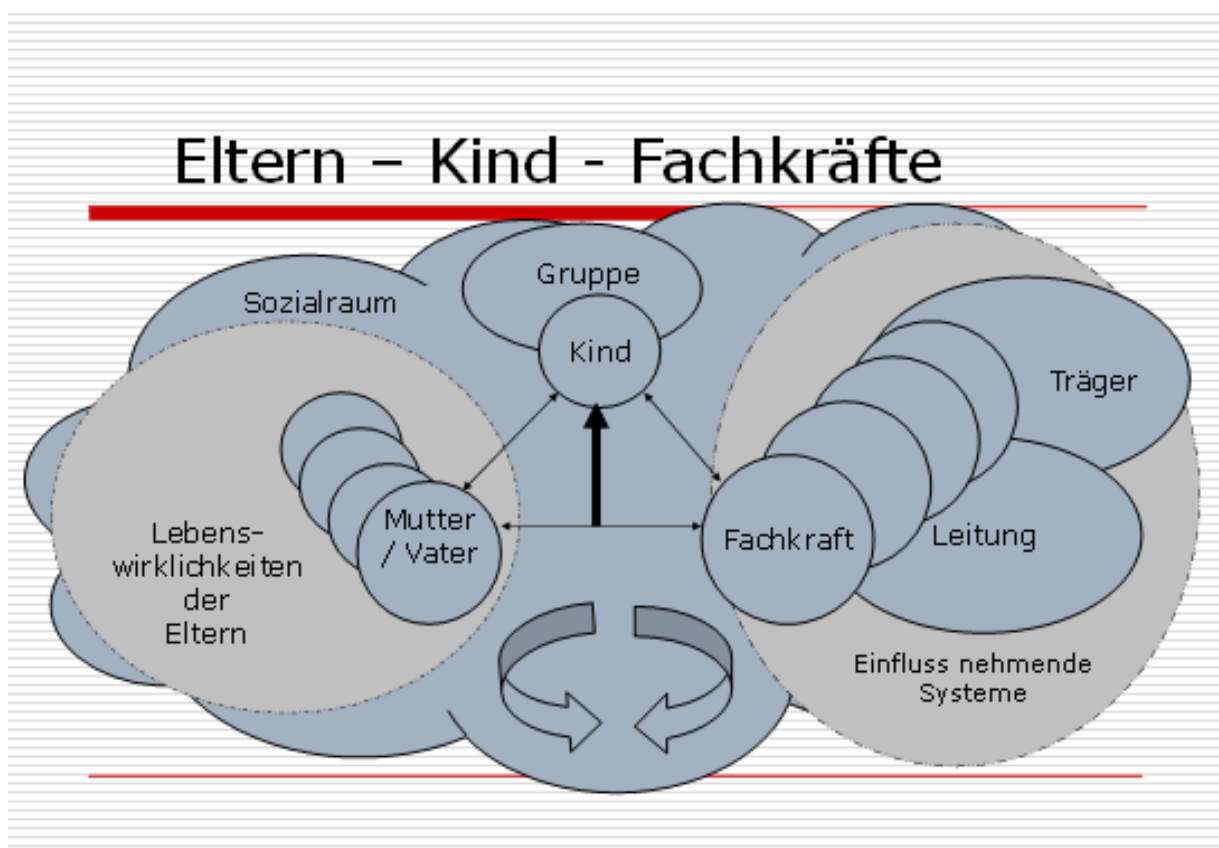
- die Dynamik in den Beziehungen der beteiligten Personen und Persönlichkeiten – Fachkräfte – Eltern – Kinder. Individuelle Biografien, Lebensumstände und Familienstrukturen prägen das Miteinander.
- die Unterschiede, die sich aus ethnischen und sozial begründeten Erziehungskulturen ergeben. Die Diversität kultureller Modelle bilden sich in den elterlichen Sozialisationszielen, Erziehungstheorien und Erziehungsstrategien ab (vgl. Keller 2011). In der Zusammenarbeit mit Familien treffen Sozialisationskulturen aufeinander; dabei stehen sich insbesondere zwei Kulturen gegenüber: das „Autonomie-Ideal“⁸ bildungsnaher Kohorten sowie Erziehungsstrategien und -rituale, die dem Ziel einer Eingliederung in die Gemeinschaft verpflichtet sind (Relationalität)⁹.
- die Unterschiedlichkeit der Sozialräume in denen sich die Zusammenarbeit konkretisiert.

⁷ Inhalte dieses Kapitels: Roth, 2014 b, S. 147-148.

⁸ vgl. Kapitel 4.3.

⁹ vgl. Kapitel 4.3.

- das Zusammenspiel von Auftrag, Wertekatalog, Profil und Tradition der jeweiligen Institution und ihres Trägers in der sich die Zusammenarbeit mit den Eltern konkretisiert.
- die gesellschaftlichen Erwartungen, die an Eltern ebenso wie an die jeweilige Institution gestellt werden, und die sich damit verbundenen vielfältigen Rollenerwartungen an die Fachkräfte.



Grafik: Roth 2014

Entsprechend erfordert es von den pädagogischen Fachkräften Wissen und Erfahrung, Ausdauer, Ideenreichtum, Zuversicht und eine gehörige Portion Menschenfreundlichkeit – und zwar mit sich selbst und dem Gegenüber –, um sich immer wieder neu auf Beziehungen einzulassen, diese anzubieten und die Verantwortung für deren Gestaltung zu übernehmen. Das bedeutet auch, die pädagogischen Schwerpunktsetzungen mit Blick auf das Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ zu überdenken und dies

bei der Verteilung vorhandenen Ressourcen, insbesondere „Zeit“ entsprechend zu berücksichtigen.

Dies ist der rechtlich, fachlich und wissenschaftlich begründete, professionelle Anspruch an die Fachkraft vor Ort. Eher weniger offensiv wird die sich daraus ableitende Verantwortung der Arbeitgeber gegenüber den Fachkräften erkennbar. Denn der Anspruch an die Arbeitgeber und Träger ist und muss immer wieder sein, Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern zu unterstützen, ggf. auch durch Fortbildung, Supervision und Coaching.¹⁰

Immer wieder gilt es in der Fachpraxis aufzuzeigen und erfahrbar zu machen, warum Eltern für die Ziele der Erziehung, Bildung, Betreuung und Förderung von Kindern bedeutsam sind. Die Investition in die Beziehungsarbeit mit Eltern ist systemstärkend. Es ist eine Anstrengung, die sich lohnt und zwar in einem Sinne, dass sie nicht einseitig Kräfte kostet und „entkräftet“, sondern „kräftigt“ und „erstarcken“ lässt. Energie, die in die Beziehungsarbeit „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern“ fließt, stärkt Kinder und Eltern, Fachkräfte und Teams sowie die jeweils betroffene Institution.

¹⁰ vgl. Kita!Plus: Landesprogramm zur Qualifizierung und Prozessbegleitung der pädagogischen Fachkräfte und Teams in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Förderkriterien vom 15. Juli 2014. Verfügbar als Download.

4. Voraussetzungen für ein Gelingen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft¹¹

Es zeigt sich, dass bestimmte Haltungen das Gelingen einer kommunikativen Beziehung maßgeblich begünstigen¹². In der professionellen Gestaltung der Beziehung zu den Eltern im pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung werden diese Haltungen fachlich reflektiert von den pädagogischen Fachkräften eingesetzt. Dazu zählen:

- **Eine respektvolle Haltung und Wertschätzung:**
ein ehrliches Interesse am Gegenüber und die Bereitschaft, sich ihm mit ganzer Aufmerksamkeit zuzuwenden.
- **Eine vorurteilsbewusste und nicht-beurteilende Haltung:**
eine Haltung, die sich die eigenen Vorurteile bewusst macht und sie nicht negiert oder ausblendet. So kann offener und mit wachem Interesse dem Anders- bzw. Fremdsein des Gegenübers begegnet werden. Der „Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ © (vgl. Wagner 2013 b) bietet praktische Handlungshilfen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis.
- **Eine Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen:**
Die Kenntnis und das Wissen um unterschiedliche Erziehungskulturen und Sozialisationsziele von Eltern ermöglicht, eine Achtsamkeit für unterschiedliche Lebenswirklichkeiten von Familien zu entwickeln. So kann eine Sensibilität wachsen, Diversität im pädagogischen Alltag zu leben.
- **Eine ressourcenorientierte Haltung:**
Was hat mein Gegenüber an Stärken, was kann er besonders gut? Was bringt

¹¹ Inhalte des Kapitels: Roth, 2014 a, S. 24-57.

¹² Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011, S. 18 ff.) beschreiben eine Wirkungskette zur Gestaltung einer erfolgreichen Zusammenarbeit. An deren Ausgangspunkt stehen die Team-Weiterbildung, die Entwicklung eines Leitbildes und Konzepts zur Zusammenarbeit. Es vollzieht sich eine Haltungs- und Blickänderung bei den pädagogischen Fachkräften: Das Kind wird deutlicher als Teil der Familie gesehen. Die pädagogischen Fachkräfte gehen aktiv auf die Eltern zu und orientieren sich an ihren Stärken und Interessen.

mein Gegenüber Wertvolles in die Beziehung ein? Dazu zählt ebenso die Bereitschaft, im Verhalten des Gegenübers eine Stärke zu finden, die bislang als solche nicht gesehen oder bewertet wurde.

- **Eine dialogische Haltung:**

Aktives Hinhören, Zuhören und Wahrnehmen von Aussagen – in Wort und Körperausdruck – meines Gegenübers.

- **Bereitschaft zur Selbstreflexion:**

Das eigene Handeln kritisch und ehrlich in den Blick zu nehmen. Die Selbstreflexion erweitert die eigene Erlebnisfähigkeit und hilft, Selbstdistanz zu üben, um sich so neuen Perspektiven und Blickwinkeln zuwenden zu können. Dadurch wird die Verantwortungsbereitschaft für die tägliche Beziehungsgestaltung gestärkt.

- **Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze:**

Um komplexe Zusammenhänge, Beziehungen und Reaktionen von Menschen verstehen bzw. neue und weitere Zugänge öffnen zu können.

Alle diese Haltungsaspekte ergeben ein Ganzes: eine dem einzelnen Menschen und seiner Lebensperspektive zugewandte Art, die zugleich die eigene Perspektive reflektiert und selbst-bewusst wahrnimmt. Was auf den ersten Blick wie eine vielfache Herausforderung aussieht, stellt sich in der Auseinandersetzung mit den Einzelaspekten als ein zusammenhängendes Ganzes dar. Die gute und die schlechte Nachricht ist: Die einzelnen Aspekte hängen zusammen. Wer sich in der einen Haltung übt, übt sich auch in den anderen. Man muss also nicht alle Aspekte gleichzeitig im Blick haben. Und wer sich in keiner Haltung übt, riskiert, dass auch andere Aspekte verkümmern (Roth, 2014 a, S. 25).

4.1 Respektvolle Haltung und Wertschätzung¹³

Wesentliches Merkmal einer Haltung, die zum Gelingen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beiträgt, ist die grundsätzliche Achtung des Erziehungsauftrags der Eltern. Dazu gehört, dass das Team der Kindertageseinrichtung den Eltern Res-

¹³ Inhalte dieses Kapitels: Roth, 2014 a, S. 26-27.

pekt und Wertschätzung entgegenbringt. Respekt und Wertschätzung zeigen den Eltern zudem, dass ihnen ein Recht auf Anderssein zuerkannt wird. Der Respekt – und auch die Toleranz – vor dem Anderssein des Gegenübers setzen das Wissen und den Respekt vor der eigenen Wertüberzeugung voraus.

Respekt und Wertschätzung dem Gesprächspartner und der Gesprächspartnerin entgegenzubringen, kann zu einer aktiven Leistung und Herausforderung für die pädagogische Fachkraft werden. Es hilft hier, sich bewusst zu machen, dass eine professionelle Haltung eine Leistung darstellt, die aktiv hervorzubringen und nicht als gegeben anzusehen ist. Die aktive Leistung besteht darin, dem Anderen zu begegnen und seine Beweggründe zu erforschen, seine Ressourcen zu ergründen und diese wertschätzend in den Vordergrund zu stellen. Wer Stärken kommuniziert, fördert die Entwicklung von Stärken.

4.2 Vorurteilsbewusste Haltung – auf dem Weg zu inklusivem Handeln¹⁴

Es gehört zum menschlichen Dasein gewissermaßen „ganz automatisch“ dazu, zu kategorisieren, zu bewerten und zu beurteilen. Ein solches Verhalten dient zunächst einmal dem sehr sinnvollen Überprüfen, Sichern und Strukturieren der eigenen Lebenswelt: Ist meine Umgebung so, dass ich mich wohl fühle? Meint dieser Mensch es gut mit mir? Fühle ich mich sicher? Vorurteile können – versucht man ihrer Sinnhaftigkeit auf die Spur zu kommen – eine Art Sicherungsprüfsystem für den Menschen sein. Es geht also möglicherweise darum, vor etwas zu bewahren.

Vor etwas bewahrt zu werden, das kann durchaus positiv sein. Die Kehrseite davon ist aber konsequenterweise, etwas auszuschließen bzw. von etwas ausgeschlossen zu werden. Genau dies sind die Konsequenzen, die Menschen spüren, wenn sie von Vorurteilen berührt sind. Wenn Vorurteile aber eine Art Sicherungsprüfsystem des Menschen sind und wie selbstverständlich gefällt werden, dann können sie nicht einfach abgestellt werden. Daher ist ein reflektierter Umgang mit Vorurteilen gefragt. Es geht darum, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden.

¹⁴ Inhalte dieses Kapitels: Roth, 2014 a, S. 27-32.

Der Alltag einer Kindertageseinrichtung gleicht vielfach einer Reise, eröffnet neue Welten und Kulturen und kann somit die eigene Welt bereichern oder eigene Werte und Eigentümlichkeiten neu entdecken helfen. Die Neugier, das Andere wie z.B. Kinder/Familien mit Fluchterfahrung kennenzulernen, zu verstehen oder in seiner Bedeutung für das Gegenüber zumindest zu erahnen, steht vor Kritik und Ablehnung. Eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und eine damit verbundene inklusive Praxis können nicht durch eine einzelne pädagogische Fachkraft alleine geleistet werden, auch wenn jede auf ihre Weise einen Beitrag zur Entwicklung einbringen kann. Inklusive Praxis schließt individuelles und institutionelles Handeln ein. Das bedeutet, es handelt sich um einen andauernden gemeinsamen Lernprozess der Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen.

Eine vorurteilsbewusste Haltung ist ein Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. Inklusion geht von Verschiedenheit als Selbstverständlichkeit, als Alltäglichkeit aus. Denkt man dies weiter, so kann einem ganz schwindelig werden angesichts der Vielfalt, die sich in einer Kindertagesstätte trifft. Wie schnell erfolgt im Alltag unbeabsichtigt Bewertung oder Diskriminierung, ist in aller Regel nicht einmal bewusst.

Vorurteilsbewusstes und inklusives Handeln ist eine ständige Herausforderung. Das Aneignen von Wissen und Kenntnissen über die Andersartigkeit, die gegebenenfalls durch Fortbildung und Supervision begleitete Reflexion der eigenen Haltung und die Bereitschaft, dies immer wieder in den Alltag einzubringen bietet Orientierung. Für die pädagogische Fachkraft geht es darum, (Handlungs-)Sicherheit in der Unsicherheit eines immer wieder neuen (Beziehungs-)Alltages zu gewinnen, wie ihn die Kindertageseinrichtung darstellt. Aber welche Sicherheit ist hier gemeint? Denn es geht ja gerade nicht darum, in Stereotypen zu handeln. Hier ist mit Sicherheit gemeint, zu lernen, dass man unsicher und irritiert sein darf. Irritationen sind „Störungen“, und Störungen verhelfen dazu, Gewohnheiten zu (unter-)brechen und zu hinterfragen. Zu einer frühpädagogischen professionellen Identität gehört ein Selbstverständnis, das diese Ungewissheit als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns versteht und das nicht nach „Rezeptwissen“ sucht (Nentwig-Gesemann u.a. 2011, S. 9).

Deutlich wird, dass es jeweils darum geht, das eigene Bezugssystem und das des Gegenübers in den Blick zu nehmen: Ethnische, nationale, politische, soziale, berufliche, religiöse, geschlechtsbezogene Aspekte können von Bedeutung sein. Wird Vielfalt in

der Einrichtung sichtbar, so lernen Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte, sich mit Unterschieden wohl zu fühlen und sie zu respektieren. So kann die pädagogische Fachkraft mit den Eltern gegebenenfalls in einen Aushandlungsprozess eintreten, der die Ziele und Werte der Eltern ernst nimmt und zugleich die pädagogische Kultur der Einrichtung nicht vernachlässigt.

4.3 Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen¹⁵

Viele japanische Eltern sind zufrieden, wenn ihr Kind beim Abschied in der Krippe weint. Es zeigt ihnen, dass sie vermisst werden. Für afrikanische Mütter ist es undenkbar, ein wenige Monate altes Kind ganz alleine in seinem Zimmer schlafen zu lassen. Deutsche Eltern wiederum halten es schlichtweg für Körperverletzung, wenn afrikanische Kinder schon in den ersten Monaten in einen Plastiktopf gesteckt werden, um möglichst früh das Sitzen zu lernen (Keller 2013, S. 7, 18 ff.).

Die Zusammensetzung der Kindergruppen und der Elternschaft bringt unterschiedliche Kulturen in die Kita: unterschiedliche ethnische Kulturen bei Familien mit Migrationsstatus oder von Fluchterfahrung Betroffene, aber auch unterschiedliche soziale Kulturen, vielfach abhängig vom Bildungshintergrund der Familien. Ein Drittel der Kinder in Deutschland hat einen Migrationshintergrund, 91 % von ihnen leben in Westdeutschland, und je jünger die Kinder sind, desto höher ist der prozentuale Anteil mit einer Zuwanderungsgeschichte (Otremba 2013, S. 14). Das Wissen um den bedeutsamen Einfluss von Kultur, Tradition, Religion und Muttersprache auf die jeweilige Bildung und Entwicklung der Kinder wird für die pädagogische Praxis immer wichtiger. Kultur definiert, was Reichtum und Armut oder Schutz und Sicherheit bedeuten, wie Bindung und Liebe aussieht, was Vertrauen ist, Anregung und Förderung ermöglicht (Keller 2011, S. 94 ff.). Kultur bestimmt, wer dazugehört und wer nicht.

Das in Deutschland vertraute, öffentlich sichtbare und entsprechend meist anzutreffende kulturelle Modell ist das **Modell der „psychologischen Autonomie“**. Autonomie wird dabei als eine psychologische Fähigkeit verstanden, Kontrolle über das eigene Leben und die eigenen Handlungen auszuüben und das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten (Keller 2011, S. 16). Eine primär autonomiebezogene

¹⁵ Inhalt dieses Kapitels: Roth, 2014 a, S. 32-42.

Sozialisation hat die Selbstständigkeit des heranwachsenden Kindes zum Ziel. Sie betont von Geburt an die kindliche Autonomie. Das Kind lernt früh, seine eigene innere Welt wahrzunehmen und seinen eigenen Standpunkt zu behaupten. Dieses Erziehungsideal findet sich in hoch technisierten Industrie- und Wissensgesellschaften wieder. Unabhängigkeit und Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und die Realisierung eigener Wünsche und Bedürfnisse sind für diesen Erziehungsstil zentral. Schon das Kleinstkind wird befragt und soll Auskunft über seine Gedanken und Gefühle geben. So kann man beobachten, dass Eltern ihr Baby zum Beispiel fragen: „Sollen wir zu Oma und Opa gehen?“ oder „Möchtest du lieber den Möhrenbrei oder die Banane?“ Das bedeutet, vieles geht über den sprachlichen, den kognitiven Modus, selbst wenn das Kleinstkind der Sprache selbst noch nicht mächtig ist. Der Begriff „psychologische Autonomie“ umschreibt, dass das Kind früh lernen soll, seinen Fokus auf die innere Welt mit ihren Kognitionen und Emotionen zu legen und seinen eigenen Standpunkt zu behaupten. Weniger Wert wird in diesem Sozialisationsmuster auf soziale Verantwortung und Gehorsam gelegt (Keller 2013, S. 13).

In der Mehrheit der Weltbevölkerung gilt ein anderes Menschenbild. **Das Modell der Relationalität, also Verbundenheit**, als maßgeblicher Erziehungsstil findet sich insbesondere in eher bäuerlich geprägten Kulturen (ethnischer Hintergrund), in Familien mit eher niedrigem Bildungsstand (sozialer Hintergrund, unabhängig von der Ethnie), in der ostasiatischen Denktradition, in der die Betonung der Individualität nicht so verankert ist wie in der westlich philosophischen Tradition.

Es geht um Eingebundensein und „In-enger-Beziehung-stehen“, statt psychologischer Autonomie. Das (familiäre) Beziehungsgefüge steht im Zentrum der Definition von sich selbst und anderen (Keller 2011). Die Werte und Normen dieser Familien sind vielfach an Verbundenheit orientiert. Gemeinschaftliche Ziele der Familie erfordern Kooperation und verantwortungsvolles Handeln (Keller 2013, S. 15). Solche Familien haben eine stärkere hierarchische Ausrichtung. Gehorsam, verbunden mit Respekt und respektvollem Verhalten Älteren gegenüber, ist oberstes Erziehungsziel, um den familiären Pflichten nachzukommen (ebd.). Auch in dieser Lebenswirklichkeit ist Autonomie bedeutsam, sie wird jedoch anders verstanden. Es geht um eine bereits in frühem Alter wahrgenommene Handlungsautonomie. Hiermit ist das selbstständige und verantwortungsvolle Erledigen von Aufgaben unterschiedlichster Art im familiären

Kontext gemeint, das selbstständiges und verantwortungsbewusstes Handeln fördert (Keller 2011, S. 17).

Die Kenntnis unterschiedlicher kultureller Sozialisationsmodelle, wie hier dargestellt, betrifft nicht nur Kulturen anderer Länder (ethnische Kulturen), sondern auch die unterschiedlichen sozialen Kulturen und Milieus im eigenen Land. Menschen leben in unterschiedlichen „Welten“ – und das manchmal Tür an Tür. In der Kindertageseinrichtung wird erlebbar, dass Eltern, Familien, Familienclans und die sie umgebende Gemeinschaft in anderen Kulturen ganz anders agieren. Verschiedene soziale Milieus stellen unterschiedliche kulturelle Kontexte dar.

Die Kenntnis unterschiedlicher Erziehungsmodelle ist damit auch dann notwendig, wenn in Kindertageseinrichtungen deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund aus verschiedenen sozialen Milieus zusammenkommen. Aber auch die pädagogischen Fachkräfte können unterschiedliche Erziehungskulturen verinnerlicht haben, sodass sich Unterschiedlichkeiten im Team zeigen, die als Chance in der Begegnung mit Eltern genutzt werden können. Den jeweiligen Angehörigen einer Kultur ist ihr Handeln nicht bewusst, denn es gehört zur „gesellschaftlichen Selbstverständlichkeit“. Umso mehr irritiert die jeweilige Außenansicht, wenn die Sozialisationskulturen zusammentreffen. Dieses Wissen um kulturelle Unterschiede macht verständlich, warum es notwendig ist, sensibel mit den Wertvorstellungen anderer Familienkulturen umzugehen, d.h. den erzieherischen Alltag kultursensitiv zu gestalten (Otto und Keller 2012, S. 11; vgl. Kapitel 4.1.1).

4.4 Ressourcenorientierte Haltung¹⁶

Eine ressourcenorientierte Haltung nimmt die Stärken und Fähigkeiten des Gegenübers in den Blick. Dabei kommt es zugleich auf die Bereitschaft an, zu hinterfragen, was eine Stärke und was eine Schwäche überhaupt ist. Und damit verbunden: Eine Schwäche kann, aus einer anderen Perspektive betrachtet oder in einen anderen Zusammenhang gestellt, eine bedeutsame Stärke sein. Stärken zu stärken ist also die beste Förderstrategie (Kebbe 2009 a). Demgegenüber nimmt die ressourcenorientierte Haltung Abschied vom Vergleich mit anderen oder einem angenommenen objektiven Maßstab. Sie nimmt den Einzelnen als Individuum in den Blick und benennt

¹⁶ Inhalte dieses Kapitels: Roth 2014 a, S. 43-45.

seine individuellen Stärken. Vielleicht ist es manchmal eine herausfordernde kreative Suche, aber wer Stärken sucht, wird sie finden.¹⁷

Der ressourcenorientierte Blick der pädagogischen Fachkraft auf das Kind rührt Eltern vielfach an und ermutigt sie, das eigene Kind gegebenenfalls in einem anderen Licht zu sehen. Entwicklungsgespräche, die auf einer stärkenorientierten Beobachtung und Dokumentation beruhen und stärkenorientiert geführt werden, führen dazu, dass sich alle Beteiligten auf den Austausch und die Informationen über das Kind freuen. Aber genauso wie der Blick auf das Kind stärkt der ressourcenorientierte Blick der pädagogischen Fachkraft auf die Eltern das Gefühl der Wertschätzung und des Respekts und ermöglicht eine größere Offenheit der Eltern.

4.5 Dialogische Haltung¹⁸

Eine dialogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte unterstützt das Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, in gemeinsamer Verantwortung die Erziehungs- und Bildungsprozesse des Kindes zu gestalten. Eine dialogische Haltung hilft, die dafür notwendigen, im Einzelfall auch konfliktbeladenen Aushandlungsprozesse zu führen.

¹⁷ Kinder und Familien mit niedrigerem Bildungsstand oder von Langzeitarbeitslosigkeit Betroffene erfahren in besonderer Weise eine defizitäre Bewertung und begegnen Vorurteilen. Deutlich wird, dass unsere Gesellschaft aufgrund der gegebenen sozialen Kulturen nicht so durchlässig ist, wie der bildungspolitische Anspruch es vorsieht. Aber selbst, wenn der äußere Erfolg, der „Aufstieg“ gelingt, so wächst das innere Gefühl „zu genügen“ oft nicht so schnell mit oder es stellt sich die Frage der Loyalität zur eigenen Vergangenheit und den Eltern. So wie Migrantenkinder vielfach zwischen ihrer Heimatkultur und der deutschen Kultur stehen, so stehen „Sozialaufsteiger“ zwischen ihrer Herkunftskultur und ihrer neuen Umgebung. Eigene Selbstzweifel und Scham oder das Gefühl, sich und seine Herkunft verteidigen zu müssen, sind nicht selten Begleiter in Beziehungen. Alles dies spielt in der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern eine Rolle, und es ist gut, sich dies als pädagogische Fachkraft zu vergegenwärtigen und vielleicht in der eigenen Biografie ebensolche Muster zu erkennen. In sehr eindrücklicher Weise hat Undine Zimmer in ihrer Autobiografie „Nicht von schlechten Eltern“ (2013) die Summe ihrer Erfahrungen als Hartz-IV-Kind erzählt: „Träumen erfordert viel Mut, wenn dir keiner Hoffnung macht. Und es ist so viel leichter, für Träume zu kämpfen, wenn du unterwegs Menschen triffst, die dich verstehen und an dich glauben, wenn du selbst noch zweifelst. Zum Glück habe ich immer wieder solche Menschen getroffen. Und ich möchte selbst eines Tages jemand sein, der andere ermutigt, nach ihren Träumen zu suchen und an sie zu glauben (S. 25). ... In vielen Tagebucheinträgen erkenne ich aber auch, dass es damals wie heute noch die gleichen Windmühlen sind, gegen die ich innerlich kämpfe. Immer geht es dabei um Geringschätzung meiner eigenen Arbeit, um den Wunsch, dazugehören zu wollen (S. 57). ... Immer wenn ich das Gefühl der Verletztheit bei meiner Mutter spürte, nach Amtsbesuchen etwa oder nach Konflikten mit anderen Menschen, habe ich die Übeltäter in meiner Phantasie durch meine bloße Anwesenheit und ein paar gut gesetzte Worte fertig gemacht. Wie ein beschützender Wächter wollte ich mich vor meine Eltern stellen, so dass keiner ihnen wehtun, sie traurig machen oder benachteiligen konnte (S. 242).“

¹⁸ Inhalte dieses Kapitels: Roth 2014 a, S. 45-49.

Kennzeichen einer dialogischen Haltung sind (Kebbe und Reemen 2009, S. 134 ff.):

- **Akzeptanz und Annahme des Gegenübers:** Meinungen und Erziehungsvorstellungen sowie Lebensweisen der Familie werden als für diese Eltern bedeutsam akzeptiert. Die Person wird so angenommen, wie sie ist. Ihr wird ohne Abstriche Wertschätzung entgegengebracht. Diese Haltung zeigt sich in unserem sprachlichen Ausdruck, aber auch im nonverbalen Verhalten (Mimik, Gestik, Körperhaltung).
- **Empathie und Mitgefühl:** Die pädagogische Fachkraft lässt sich mit Verstand und Herz auf die Kommunikation mit den Eltern ein. Sie fühlt sich in die Situation des Gegenübers ein, so wie sie sich für den anderen darstellt.
- **Kongruenz:** Die pädagogische Fachkraft verhält sich jederzeit authentisch. Sie ist offen für ihr eigenes Erleben und versteckt sich nicht hinter einer Rolle. Sie ist sich ihrer Gefühle bewusst und leugnet sie nicht. Sie weiß, dass sich Echtheit nicht nur in Worten, sondern auch in der Körpersprache zeigt. Das, was sie versteht, fühlt und wahrnimmt, ist kongruent, d. h. es stimmt überein mit dem, was sie dem Gegenüber rückmeldet. Macht sie etwas traurig oder rührt sie etwas an, dann bringt sie zum Ausdruck, dass sie genau dies empfindet.
- **Aktives Zuhören:** Die pädagogische Fachkraft lässt sich ganz auf das ein, was das Gegenüber zum Ausdruck bringt. Das eigene Mitteilungsbedürfnis wird zurückgenommen (Textor 2006 f, S. 113). Es geht darum, den Gesprächspartner umfassend zu verstehen und zu erfassen, was er mitteilen möchte.

4.6 Bereitschaft zur Selbstreflexion¹⁹

Für eine respektvolle, vorurteilsbewusste, kultursensible, ressourcenorientierte und dialogische Haltung ist die kontinuierliche Selbstreflexion der pädagogischen Fachkraft, besonders im Hinblick auf die eigenen Wertvorstellungen, eine entscheidende Voraussetzung. Es gibt in unserer pluralen Gesellschaft vielfältige kulturell, traditionell oder sozial geprägte und entsprechend heterogene familiäre Lebensformen. Die eigenen Annahmen der pädagogischen Fachkraft über das, was eine gute Familie oder eine

¹⁹ Inhalte dieses Kapitels: Roth 2014 a, S. 49-51.

gute Eltern-Kind-Beziehung ausmacht, bestimmen entscheidend mit darüber, mit welchem Respekt und welcher Wertschätzung sie den Eltern begegnet. Bei der kontinuierlichen Selbstreflexion geht es um Fragen an die eigene Grundhaltung, die das alltägliche pädagogische Handeln beeinflussen. Auch die eigenen Wahrnehmungsmuster werden hinterfragt, zum Beispiel ob man eher dazu neigt, Defizite wahrzunehmen oder es gelingt, die Stärken des Gegenübers zu erkennen.

In der Selbstreflexion geht es um Selbstbilder, Menschenbilder und Weltbilder, die das eigene Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. Hirnforscher können aufzeigen, dass diese inneren Bilder alles andere als belanglos sind. So gibt es innere Bilder, die Menschen dazu bringen, sich immer wieder zu öffnen und Neues zu entdecken, aus denen sie Mut, Ausdauer und Zuversicht schöpfen; es gibt aber auch Bilder, die Menschen ängstigen und dazu führen, sich vor der Welt zu verschließen (Hüther 2009). Hirnforscher bestätigen somit, was Psychologen und Pädagogen als Erfahrungsschatz bereits in ihrem Handeln berücksichtigt haben: Die Macht der inneren Bilder wirkt sich auf die eigene Person und die eigene Umwelt aus (ebd.).

Eine pädagogische Fachkraft, der es gelingt, ihre eigene innere Wahrnehmung zu reflektieren, kann sich in der äußeren Wahrnehmung offener auf die Welt des Gegenübers einlassen. Sie wird sich als Lernende verstehen und immer wieder neu durch die Erkenntnisse aus den Begegnungen mit dem Gegenüber anregen lassen, ihre eigenen Annahmen und Erwartungen zu hinterfragen.

4.7 Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze²⁰

Aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte ist manches Handeln der Eltern unverständlich, wird vielleicht sogar abgelehnt. Eltern ihrerseits fühlen sich manchmal missverstanden, nicht ernst genommen. Hier kann Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze für das professionelle Handeln hilfreich sein.

Systemisches Denken geht von der Überzeugung aus, dass jede Handlung und jedes Verhalten aus der Perspektive des Handelnden einen Sinn erfüllen, auch wenn sie

²⁰ Inhalte dieses Kapitels: Roth 2014 a, S. 51-57.

möglicherweise für die aktuelle Situation unangemessen sind. Systemische Denk- und Arbeitsansätze können den pädagogischen Alltag bereichern und erleichtern.

Wie alle Menschen neigen auch pädagogische Fachkräfte dazu, die Komplexität von Situationen zu reduzieren. Einfache und klare Zusammenhänge machen vermeintlich leichter handlungsfähig. Systemisches Denken und Arbeiten geht dem gegenüber von einer vielschichtigen Komplexität menschlicher Beziehungen und Handlungen aus. Es ist wie bei einem Mobile: Bewegt sich nur ein Teil, kommt das Ganze in Bewegung. In systemischer Sicht hängt aber alles mit allem zusammen. Und mit dieser Bewegung verändern sich die Perspektiven und die Verhältnisse zueinander.

Entsprechend gibt es in menschlichen Beziehungen nicht nur einen, sondern vielfältige Zugänge. Unerlässlich ist dabei allerdings, sich auf Spurensuche zu begeben, um den Anderen besser verstehen zu können. Dies bedeutet eine Abkehr von der Frage „Was ist richtig?“ hin zu der Orientierung: „Was ist hilfreich?“ Deshalb lohnt es sich, möglichst viele der Bedingungen und Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen. Es geht zum Beispiel darum, dass der erste Eindruck, den man von einer Situation gewonnen hat, nicht der einzig mögliche ist. Entsprechend gibt es nicht nur eine Handlungsmöglichkeit oder eine Lösung, sondern immer noch mindestens eine weitere (ungeahnte) Alternative.

Zugleich entlastet dies enorm, denn so kann z.B. ein vermeintlich gerissener „Beziehungsfaden“ („Du hast etwas falsch gemacht!“) auf andere Art und Weise wieder neu aufgenommen werden („Welchen Sinn könnte dies machen?“).

Systemisches Denken befreit von dem Anspruch, das Gegenüber „richtig einzuschätzen“ und fordert den Anspruch, sich für das Gegenüber „zu interessieren“. Auf diese Weise nähern sich die Gesprächspartner gemeinsam den vielfältigen Blickweisen auf unsere Welt. In Situationen, in denen pädagogische Fachkräfte mit dem Verhalten von Kindern oder Eltern nicht einverstanden sind, können sie dennoch deren Selbstwert fördern, wenn sie davon ausgehen, dass es einen Sinn hinter diesem Verhalten gibt, und versuchen, diesen Sinn – aus der Perspektive der Betroffenen – zu verstehen. Dann erhalten die Kinder oder Eltern eine Wertschätzung als Person, auch wenn das konkrete Verhalten vielleicht unangemessen war. Dieser Umgang miteinander ist zugleich die Voraussetzung für Wachstums-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse.

5. Kompatibilität: Bezüge dieser Veröffentlichung zu weiteren Grundlagenpapieren in Rheinland-Pfalz

Die Empfehlung wurde sowohl mit dem Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (BEE) des Landes Rheinland-Pfalz, den Qualitätsempfehlungen (QE-RP), sowie dem im Rahmen von Kita!Plus entwickelten Evaluationsinstrument „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ (Pohlmann e.al. 2016) abgeglichen. Das vorliegende Papier ergänzt diese in sinnvoller Weise. Während die BEE inkl. der QE-RP den Rahmen für gute Pädagogik und Organisation bieten, das Projekt Kita!Plus eine Evaluation von Teilen der BEE/QE-RP vornimmt, dient diese Empfehlung als Selbstreflexion und Anregung innerhalb der Einrichtung. Damit gelingen eine gute Vorbereitung der Evaluation von Kita!Plus und gleichzeitig eine kritisch reflexive Auseinandersetzung mit den BEE/QE-RP.

Der Fragenkatalog zur Selbstreflexion

Grundsätzlich sind die Fragen so aufbereitet, dass pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Träger, aber auch Eltern, Bezugspersonen und andere an der Kita beteiligten Personen und Gruppen wie z.B. der Jugendhilfeausschuss diese Fragen als Selbstreflexion des eigenen Handelns nutzen können. Was ist mein Beitrag? Wie denke ich darüber? Was könnte/sollte ich in Zukunft tun? Was kann ich in oder um die Kita herum beitragen?

Die Reflexionsfragen „Meine Persönliche Haltung“ sowie „Ich als Handelnde/r in der Kita“ sind für alle Beteiligten relevant und entsprechend formuliert. Daran anschließend sind einige zusätzliche Fragen spezieller für die pädagogischen Fachkräfte, die Leitungen oder die Träger formuliert. Abschließend folgen vertiefende und weiterführende Fragen.

Der Fragebogen bietet erste konkrete Hinweise auf eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern. Die Fragen regen an, die eigene Arbeit besonders in der Kita zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Weitere Fragen können auch je nach Einrichtung und Umfeld ergänzt werden.

	Unsere Fragen mit Hinweisen auf die BEE	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	---	---	------------------------------

Meine Persönliche Haltung

(1)	Was bedeutet für mich persönlich Zusammenarbeit mit Eltern?		
(2)	Welche Erinnerungen habe ich an meine Kita-Zeit und wie prägen diese mich in meinem Handeln in Bezug auf eine Zusammenarbeit mit Eltern.		
(3)	Wie habe ich die Zusammenarbeit mit Eltern bei meinen eigenen Kindern seitens der Kita wahrgenommen?		
(4)	Wie will ich behandelt werden, wenn ich als Elternteil mein Kind in einer Kita betreuen lasse?		
(5)	Was ist mein Verständnis von kindlicher Entwicklung?		
(6)	Welche Bedeutung hat im Hinblick auf die kindliche Entwicklung die Zusammenarbeit mit Eltern für mich?		
(7)	In welcher Weise und an welchem Ort (z.B. zu Hause, in der Kita, bei der Supervision) reflektiere ich meine eigene Haltung?		

	Unsere Fragen mit Hinweisen auf die BEE	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	---	---	------------------------------

Platz für persönliche Eintragungen/Bemerkungen zu „Meine Persönliche Haltung“

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Handelnde/r in der Kita (Eltern, Mitarbeitende, Träger/Trägervertretung, Leitung, u.a.)

(8)	Wie sprachfähig (Kommunikationsaufbau, Fachsprache) bin ich gegenüber Eltern in Bezug auf mein Selbstverständnis?		
(9)	Wie sprachfähig (Kommunikationsaufbau, Fachsprache) bin ich in Bezug auf das Leitbild im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern?		
(10)	Welche Konsequenzen ergeben sich für mein Handeln aus dem Leitbild im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern?		
(11)	In welchem Umfang trage ich Verantwortung für die Zusammenarbeit mit Eltern?		
(12)	Wie viel Zeit will ich in die Zusammenarbeit mit Eltern investieren?		
(13)	Wie viel Zusammenarbeit mit Eltern will ich?		
(14)	Was ist der Nutzen der Zusammenarbeit mit Eltern für mich?		
(15)	Welche Wirkungen hat die Zusammenarbeit mit Eltern auf die Kinder?		
(16)	Wie groß ist der Einfluss der Eltern auf die Kinder?		
(17)	Was bedeutet der elterliche Einfluss auf das Kind für mein Handeln?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Handelnde/r in der Kita (Eltern, Mitarbeitende, Träger/Trägervertretung, Leitung, u.a.)

(18)	Welche Gründe sind denkbar, warum Eltern und Fachkräfte in eine Konkurrenzsituation geraten könnten?		
(19)	Was verstehe ich von den Vorstellungen, Haltungen, Werten der Familien? Was verstehe ich nicht/ kann ich nicht akzeptieren?		
(20)	Was macht es mir leicht, mit Eltern in Kontakt zu kommen?		
(21)	Was macht es mir schwer mit Eltern in Kontakt zu kommen?		
(22)	Welche spezifischen Aspekte bringen Eltern mit (z.B. Fluchterfahrung, Patchwork-Familien)? Worin unterscheiden sie sich zu anderen Eltern, worin sind sie gleich?		
(23)	Was dürfen Eltern von meinem Handeln wahrnehmen? sehen?		
(24)	Wie setze ich Grenzen meines Handelns in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern: persönlich, institutionell, inhaltlich?		
(25)	Wie zeigt sich meine Offenheit für gemeinsame (päd.) Vorgehensweisen?		
(26)	Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen den Bezugspersonen? Wer, mit wem, warum, weswegen?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Handelnde/r in der Kita (Eltern, Mitarbeitende, Träger/Trägervertretung, Leitung, u.a.)

(27)	Wie kann ich mit Eltern kommunizieren, die nicht meine Sprache sprechen? Worin liegen hier die Herausforderungen? Welche neuen Erfahrungen lassen sich gewinnen?		
(28)	Bin ich offen für Gespräch mit Eltern bei Kita-bezogenen Problemen?		
(29)	Bin ich offen für Kritik von Eltern an mir selbst?		
(30)	Bin ich offen für Kritik von Eltern an der Kita?		
(31)	Worin sehe ich Barrieren, dass Eltern zu mir Kontakt / Vertrauen finden, z.B. Wünsche oder Beschwerden äußern?		
(32)	Wie suche ich nach Lösungen bei Konflikten, Problemen in der Zusammenarbeit mit Eltern?		
(33)	Was kann ich im Alltag der Kita bewirken?		
(34)	Wo erlebe ich die Zusammenarbeit mit Eltern als unterstützend, bereichernd, entlastend?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Handelnde/r in der Kita (Eltern, Mitarbeitende, Träger/Trägervertretung, Leitung, u.a.)

Platz für persönliche Eintragungen/Bemerkungen zu „Ich als Handelnde/r in der Kita“

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als pädagogische Fachkraft

(35)	Welche (Wert-)vorstellungen zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern ergeben sich für mich als Fachkraft aus dem Leitbild der Organisation, in der ich tätig bin?		
(36)	Was ist das Verständnis meiner Kita von Zusammenarbeit mit Eltern? Kenne ich die Haltung, Vorgaben, Regelungen?		
(37)	Wie setze ich das Verständnis meiner Kita von Zusammenarbeit mit Eltern in meinem beruflichen Alltag um?		
(38)	Wie gestalte ich einen professionellen Rahmen der Elternarbeit?		
(39)	Was weiß ich von den Familien, deren Vorstellungen, Werte, Haltungen?		
(40)	Was muss ich von den Familien, deren Vorstellungen, Werten, Haltungen wissen?		
(41)	Weiß ich als Fachkraft, welche Bezugspersonen für das Kind wichtig sind? Welche Bezugspersonen für das Kind verantwortlich sind?		
(42)	Wie sprach- und sprechfähig bin ich gegenüber den Eltern im fachlichen Kontext d.h. in pädagogischen Fragen?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als pädagogische Fachkraft

(43)	Nutze ich als pädagogische Fachkraft die Expertise der Eltern im Allgemeinen und bei Problemen?		
(44)	Was kann ich als pädagogische Fachkraft tun, um das zeitliche Miteinander von Eltern und Kindern zu fördern?		
(45)	Wie gehe ich damit um oder grenze mich ggfs. ab, wenn Eltern mit Fragestellungen oder Problemen außerhalb des Kontextes der Kita auf mich zukommen?		
(46)	Wie erhalte ich meine körperliche, seelische und geistige Gesundheit?		
(47)	Wo habe ich regelmäßig Gelegenheit meine päd. Arbeit/meine Rolle zu reflektieren?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als pädagogische Fachkraft

Platz für persönliche Eintragungen/Bemerkungen zu „Ich als pädagogische Fachkraft“

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Träger/Trägervertretung/Leitung

(48)	Was steckt in unseren normativen (rechtlichen, trägerspezifischen einrichtungsspezifischen) und vertraglichen Vorgaben?		
(49)	Wie setzen wir die normativen und vertraglichen Vorgaben im Sinne einer elternfreundlichen Einrichtung um?		
(50)	Wie setzen wir die normativen und vertraglichen Grundlagen gemeinsam mit den Eltern um?		
(51)	Wie gewinnen wir Eltern für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit?		
(52)	Sehen wir Eltern als Expertinnen und Experten für ihre Kinder an und wie zeigt sich dies in unserem Alltag?		
(53)	Wie machen wir als Träger und Team den Eltern gegenüber transparent, warum wir etwas wie tun?		
(54)	Worin sehen wir als Träger Barrieren, dass Eltern zu uns Kontakt / Vertrauen finden, z.B. Wünsche oder Beschwerden äußern?		
(55)	Wie gehen wir mit unterschiedlichen Bezugsgruppen, z.B. Tagespflegepersonen, Großeltern und Freunden um?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Träger/Trägervertretung/Leitung

(56)	Wie beachten wir die persönlichen Lebenssituationen wie z.B. Alleinerziehende, Migrationshintergrund, elternlose Kinder		
(57)	Wie wird die Arbeit der Elternvertretung gefördert?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Ich als Träger/Trägervertretung/Leitung

Platz für persönliche Eintragungen / Bemerkungen zu „Ich als Träger/Leitung“

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Vertiefende/weiterführende Fragen

(58)	Wie gehen wir auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Eltern ein?		
(59)	Unterstützen wir die Eltern bei Fragen zur Erziehung und Bildung ihrer Kinder?		
(60)	<p>Haben wir eine elternfreundliche Einrichtung im Hinblick auf die Strukturen? Z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Platz zum Austausch ■ Begegnungsräume für Kinder und Eltern ■ Nutzungsmöglichkeit der Räume für Eltern ■ Betreuungsmöglichkeiten zu Schließzeiten ■ Informationswand ■ Babysitter-Dienst ■ kleine Snacks und Getränke ■ Bibliothek ■ Basar 		
(61)	<p>Haben wir eine elternfreundliche Einrichtung im Hinblick auf die Inhalte? z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ aktuelle Konzeption/Leitbild ■ Haltung ■ Unterstützung der Eltern bei Eigenaktivitäten ■ weiterführende Angebote zur Unterstützung des Familienlebens 		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Vertiefende/weiterführende Fragen

(62)	Haben wir eine elternfreundliche Einrichtung im Hinblick auf die Organisation? z.B.: <ul style="list-style-type: none"> ■ flexible Öffnungszeiten ■ flexible Betreuungszeiten ■ flexible Elternsprechzeiten 		
(63)	Wie passen wir die Kommunikationswege und -mittel an die individuelle Situation der Eltern an?		
(64)	Werden neue Kommunikationswege genutzt?		
(65)	Wie werden die pädagogische Planung und das Handeln regelmäßig mit Eltern erarbeitet und reflektiert?		
(66)	Wie vermitteln wir Eltern das Gefühl, dass sie an einzelnen Entwicklungsschritten ihrer Kinder teilhaben können (insb. 0-3 Jahre)?		
(67)	Wie gestalten wir Gespräche mit Eltern in den einzelnen Situationen (z.B. Erstgespräch, Entwicklungsgespräch, Übergangsgespräch)?		
(68)	Wie gestalten wir Übergangphasen mit Eltern und Kindern (in die Kita hinein, innerhalb der Kita, aus der Kita heraus)?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist .../ Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	---	------------------------------

Vertiefende/weiterführende Fragen

(69)	Gibt es ein Begrüßungs- und Verabschiedungsritual?		
(70)	Wie gestalten wir ein Beschwerdemanagement für Eltern?		
(71)	Wie transparent sind die Prozesse gem. § 8 a SGB VIII?		
(72)	Wie gestalten wir die Kommunikation bei Kindeswohlgefährdung mit allen Beteiligten?		
(73)	Wie beachten wir den Datenschutz?		

	Unsere Fragen	Meine Wahrnehmung ist ... / Meine Antwort ist ...	Meine Zielsetzung ...
--	----------------------	--	------------------------------

Vertiefende/weiterführende Fragen

Platz für persönliche Eintragungen/Bemerkungen zu „Methoden/Prozesse in der Kita“

Literatur

Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2014): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt.

Berk, L.E. (2011): Entwicklungspsychologie. Pearson-Verlag.

BmFSFJ (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Verfügbar als Download.

BmFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar als Download.

Bowlby, John (2014): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Reinhardt.

Brisch, Karl H. (2014): Säuglings- und Kleinkindalter. Klett-Cotta.

Brisch, Karl H.; Hellbrügge, Theodor (Hrsg.) (2014): Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung. Schwangerschaft, Geburt und Psychotherapie. Klett-Cotta.

Friedrich, Hedi (2012): Beziehungen zu Kindern gestalten. Cornelsen.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Pietsch, Stefanie; Wünsche, Michael; Rönnau-Böse, Maike (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Materialien zur Frühpädagogik, Band 7. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ), Evangelische Hochschule Freiburg. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre (FEL).

Hüther, Gerald (2009): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Julius, Herni; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Kißgen, Rüdiger (Hrsg.) (2009): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Hogrefe.

Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie; Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich.

Kebbe, Anne (2009 a): Stärken wahrnehmen und stärken. In: Viernickel, Susanne (Hrsg.): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Offensive Bildung. Berlin: Cornelsen, S. 66-97.

Kebbe, Anne; Reemen, Doris (2009): Entwicklung und Gestaltung von Erziehungspartnerschaften. In: Viernickel, Susanne (Hrsg.): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Offensive Bildung. Berlin: Cornelsen, S. 121-142.

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin, Heidelberg: Springer.

Keller, Heidi (2013) (Hrsg.): Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Krenz, Armin; Klein, Ferdinand (2013): Bildung durch Bindung. Frühpädagogik: inklusiv und beziehungsorientiert – KART. Vandenhoeck & Ruprecht.

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen. Cornelsen.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Otremba, Katrin (2013): Kinder mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung. In: Cinar, Melihan; Otremba, Katrin; Stürzer, Monika; Bruhns, Kirsten: Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI), S. 14-22. Verfügbar als Download.

Otto, Hiltrud; Keller, Heidi (2012): Bindung und Kultur. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung (nifbe). nifbe-Themenheft Nr. 1. Osnabrück: nifbe. Verfügbar als Download.

Pohlmann, Ulrike; Kaiser-Hylla, Catherine; Herzog, Sylvia; Schneider, Armin (2016): Haltung entwickeln – Qualität zeigen. Ein Kompass zu Eltern-, Familien- und Sozialraumorientierung. Weimer: Verlag das Netz.

Roth, Xenia (2014 a): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. 1. Aufl. d. überarb. Neuaufl. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Roth, Xenia (2014 b): Was ist denn nun eigentlich Erziehungs- und Bildungspartnerschaft? In: Tschöpe-Scheffler (Hrsg.) (2014): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung (S. 141-151). Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich.

Roth, Xenia (2015): Wie Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelingt: Eltern und Kita auf Augenhöhe. In: Armin Schneider (Hrsg.) (2015): Die Kita als Türöffner – Wege zur Sozialraumorientierung (S. 13-28). Berlin: Cornelsen.

Schneider, Armin (Hrsg.) (2015): Die Kita als Türöffner – Wege zur Sozialraumorientierung. Berlin: Cornelsen.

Schneider, W.; Lindenberger U. (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. Beltz-Verlag.

Siegler, R.S.; DeLoache, J.S.; Eisenberg, N. (2012): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Spektrum-Verlag.

Textor, Martin R. (2006f): Im Dialog bleiben – Elterngespräche erfolgreich führen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i. Br.: Herder, S. 110-120.

Von Amerein, B.; Kasten, H. e.al. (2014): Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte. Europa-Lehrmittel.

Wagner, Petra (2013 b): Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung © als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra (2013a) (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder, S. 22-41.

Zimmer, Undine (2013): Nicht von schlechten Eltern. Meine Hartz-IV-Familie. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Ein besonderer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen der Arbeitsgruppe, die an der Erarbeitung dieser Empfehlung mitgearbeitet haben.

Herausgeber:

Landesamt für Soziales, Jugend
und Versorgung des Landes
Rheinland-Pfalz
Abteilung Landesjugendamt



Rheinallee 97-101
55118 Mainz

www.lsjv.rlp.de

Mainz, Juli 2017

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Landesjugendamtes herausgegeben und mit Mitteln des Landesamtes für Soziales, Jugend und Versorgung des Landes Rheinland-Pfalz gefördert. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder von Wahlhelfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zweck der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.