

Bachelor-Thesis

Kooperation mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen

Vor welchen Anforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern, um den veränderten Anforderungen (und Herausforderungen) an die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern im Sinne des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags gerecht zu werden?

Fachhochschule Kiel

Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter

vorgelegt von:

Sabine Redecker

Wiesenhof 7

24217 Krokau

Matrikel-Nr.: 916575

betreut von:

Prof. Dr. Raingard Knauer

Abgabe: 20 Februar 2013

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Familie als Sozialisationsinstanz und ihre Grenzen	6
2.1 Der gesetzliche Schutz der Familie	6
2.2 Aufgaben von Familien	7
2.3 Veränderungen von Familien	8
2.4 Aufwachsen in Familien und ihre Grenzen	10
2.5 Resümee	12
3. Die Bedeutung der Kindertageseinrichtung im Leben von Kindern	13
3.1 Der gesetzliche Auftrag von Kindertagesbetreuung.....	14
3.2 Strukturelle Veränderungen der Kindertagesbetreuung	15
3.3 Fachliche Anforderungen an Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen für Kinder	17
3.3.1 Bildung.....	17
3.3.2 Erziehung	19
3.3.3 Betreuung	21
3.4 Anforderungen an die Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern	22
3.5 Resümee	22
4. Von der Elternarbeit zur Kooperation mit Eltern	23
4.1 Elternarbeit in der Kindertageseinrichtung	24
4.2 Dienstleistungsunternehmen Kindertageseinrichtung	25
4.2.1 Mütter und Väter, Kunden in der Kindertageseinrichtung	27
4.2.2 Pädagogische Fachkräfte und die Erfüllung des Schutzauftrages	27
4.3 Die Kindertageseinrichtung im Sozialraum	29
4.3.1 Mütter und Väter und ihre Lebenslagen	32
4.3.2 Vielfältige Begegnungen mit Müttern und Vätern in der Kindertageseinrichtung..	34
4.4 Rollenerwartungen an pädagogische Fachkräfte.....	41
4.5 Rollenverständnis der pädagogische Fachkräfte	43
4. 6 Resümee	44

5. Beteiligung von Eltern: Möglichkeiten und Chancen einer gleichwertigen Kooperation zur Verwirklichung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags von Kindern in Kindertageseinrichtungen	47
5.1 Kurzbeschreibung des Projektes „Mitentscheiden und Mithandeln“	47
5.2 Mütter und Väter und ihre unterschiedlichen Erwartungen an pädagogische Fachkräfte.....	52
5.3 Pädagogische Fachkräfte gestalten ein partizipatives Projekt zur Engagementförderung	54
5.4 Mögliche Ursachen für eine veränderte Sicht auf die Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern, als Voraussetzung für einen gelingenden Bildungs- Erziehungs- und Betreuungsauftrag	56
5.5 Resümee	63
6. Fazit	64
7. Literatur- und Abbildungsverzeichnis	67
7.1 Literatur.....	67
7.2 Abbildungen.....	72
8. Anhang: Die Planung des Projektes "jungbewegt"	73
9. Erklärung	75

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut
GG	Grundgesetz
KiföG	Kinderförderungsgesetz
KitaG	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz) Schleswig-Holstein
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
SGB VIII	Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – (Achstes Buch)
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz

1. Einleitung

Die Bedeutung der Kindertageseinrichtung hat sich in den vergangenen zehn Jahren stark verändert. Mit den erweiterten Anforderungen, die an Kindertagesbetreuung heute gestellt werden, wächst auch die Erwartung an die Leistung der pädagogischen Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern.

Mit der Veröffentlichung des elften Kinder- und Jugendberichts im Jahr 2002 wurde die Bedeutung von Familien und ihren Aufgaben neu bewertet. Familie rückte in den Fokus der Öffentlichkeit. „Es besteht eine öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.“ (11. Kinder und Jugendbericht S. 53). Ein Ziel dieser Neubewertung der Familienpolitik war, dass gleiche Lebenschancen für Kinder unabhängig von der jeweiligen individuellen Lebenssituation der einzelnen Familien entstehen. Im Vordergrund standen dabei die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern und die Erhöhung der Bildungskompetenzen und -möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen (vgl. 11. Kinder- und Jugendbericht S. 53). Diese sozialpolitische Linie wird bis heute beibehalten und wird im 14. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2012 fortgeschrieben (vgl. BMFSFJ 2012, S. 79.ff.).

Im Jahr 2004 beschlossen die Kultusministerkonferenz und die Jugendministerkonferenz des Bundes einen gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Seitdem lag der Fokus auf der Bildung in Kindertageseinrichtungen. „(...) Der Bildungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit. Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitliches sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet.“ (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, S. 2f.). In der Folge entstanden in allen Bundesländern Empfehlungen für die Bildung in Kindertageseinrichtungen (sogenannte Bildungsrahmenpläne).

Darüber hinaus hat der Rechtsanspruch für einen Kindertagesstättenplatz mit der Vollendung des ersten Lebensjahres ab August 2013 die Kita-Landschaft, zumindest in Westdeutschland, in den vergangenen Jahren stark verändert. Zunehmend besuchen auch Kinder unter drei Jahren eine Kindertagesstätte. Neben der Erweiterung der Altersgruppen in den Kindertageseinrichtungen hat sich auch die Betreuungszeit verlängert. Die klassische Vierstundenbetreuung ist inzwischen in vielen Kindertageseinrichtungen durch eine Regelbetreuungszeit von sechs Stunden abgelöst worden.

Gleichzeitig nimmt die Heterogenität in der Gruppe der Mütter und Väter in Kindertageseinrichtungen kontinuierlich zu. Kinder wachsen in ihren Familien in unterschiedlichen Lebens-

formen und mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen auf. „Der Kindergarten muss sich also den unterschiedlichen Lebensrealitäten in einer von zunehmender Pluralisierung und Heterogenisierung gekennzeichneten Gesellschaft anpassen (...)“ (Preissing 2003, S. 49.).

Seit 2005 erfüllen Kindertageseinrichtungen den Schutzauftrag nach §8a SGBVIII. Im Jahr 2012 ist dieser Auftrag als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen im neuen Bundeskinderschutzgesetz verankert. Dabei wurden mit §8b und §79a zwei neue Regelungen eingeführt, die die fachliche Beratung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und für die Schaffung verbindlicher Netzwerkstrukturen im Kinderschutz sorgen. Im §8b SGB VIII sind darüber hinaus Beteiligungsrechte von Kindern beschrieben und Ansprüche auf „(...) Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten“ (§8b SGB VIII, 2.2) formuliert.

Diese unterschiedlichen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen haben zur Folge, dass Fachkräfte ihr Rollenverständnis neu definieren müssen. Zum einen sind sie Dienstleister/innen der Eltern im Sinne des §22 ff. SGB VIII, zum anderen sollen sie im Sinne des Schutzauftrags auf die Eltern „aufpassen“ oder sie gar erziehen. In der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschehen“ beschreiben Ursula Rabe-Kleberg und Miriam K. Damrow diesen Rollenkonflikt:

„(...) Pädagogische Fachkräfte geraten dadurch in widersprüchliche Positionen. „Mit der Einführung des Kinderschutzes als Aufgabe in die öffentliche Kleinkinderziehung wird das in der Praxis häufig bereits belastete und ungeklärte Verhältnis zu den Eltern durch ein generalisiertes und institutionalisiertes Misstrauen eher noch bedroht.“ (Rabe-Kleberg/Damrow 2012, S. 38)

Damit Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen gelingen kann, bedarf es als Voraussetzung gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigen Vertrauens der handelnden Akteure – auch in der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften mit Müttern und Vätern.

Diese Entwicklungen führen zu Veränderungen. „Elternarbeit“, wie sie noch vor einigen Jahren genannt wurde, muss neu überdacht und konzipiert werden. Heute spricht man in der Regel von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Die Anforderungen, die an pädagogische Fachkräfte gestellt werden, sind in kürzester Zeit stetig gestiegen. Gleichzeitig ist es der Auftrag der Fachkräfte, die Verantwortung für gelingende Elternkooperation zu tragen:

„Das vorrangigste Anliegen ist die kontinuierliche Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes vor dem Hintergrund der geteilten Verantwortung zwischen Kindertageseinrichtung und Familie. Es soll eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etabliert werden, die zum Wohl des Kindes besteht.“ (DJI 2011, S.33)

Pädagogischen Fachkräften fehlt es jedoch scheinbar nach wie vor an konzeptionellen Ansätzen, damit dies gelingt. Sie stehen vor vielen unterschiedlichen Herausforderungen, die zu Unsicherheiten im Umgang mit Müttern und Vätern führen. Dies veranlasst mich, in meiner Bachelor-Thesis folgender Frage nachzugehen:

Vor welchen Anforderungen stehen pädagogische Fachkräften bei der Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern, um den veränderten Anforderungen (und Herausforderungen) an die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern im Sinne des Bildungs-, Betreuungs - und Erziehungsauftrags gerecht zu werden?

Zur Beantwortung dieser Frage wird im zweiten Kapitel die Vielfalt der Familie als Sozialisationsinstanz und ihre Veränderung beschrieben sowie ihre Grenzen aufgezeigt.

Im dritten Kapitel wird die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für Kinder dargestellt. Hier geht es um strukturelle Veränderungen und fachliche Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Strukturelle Veränderungen beziehen sich unter anderem auf die Erweiterung der zu betreuenden Altersgruppen oder der verlängerten Öffnungszeiten, denn damit sind auch andere fachliche Qualifikationen verbunden. Pädagogische Fachkräfte benötigen Wissen über die Entwicklung der Kinder von null bis drei Jahren und müssen danach ihre pädagogischen Konzeptionen anpassen.

Im vierten Kapitel wird der Wandel von der Elternarbeit zur Kooperation mit Müttern und Vätern dargestellt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den vielfältigen Begegnungen mit Müttern und Vätern, dem Blick auf ihre individuellen Lebenslagen, der Bedeutung des Sozialsraums und dem Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte.

Im fünften Kapitel werden die bis dorthin herausgearbeiteten Aspekte am Beispiel eines Beteiligungsprojekts mit Kindern zur Umgestaltung eines Außengeländes in einer Kindertageseinrichtung konkretisiert. Das Modellprojekt der Bertelsmann Stiftung, „jungbewegt - mitentscheiden und mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement in Kindertageseinrichtungen fördern“ möchte ich an dieser Stelle vorstellen, weil ich dort selbst als Fortbildnerin tätig war. Ich war sehr beeindruckt davon, wie die Beteiligung der Kinder auch die Arbeit

mit den Eltern veränderte. Insbesondere diese Erfahrungen waren für mich Anlass, in meiner Bachelor-Thesis der oben genannten Fragestellung nachzugehen.

Im Rahmen dieses Projekts wurden die pädagogischen Fachkräfte mit vielen unterschiedlichen Problemlagen von Müttern und Vätern konfrontiert, im Projektverlauf verankerten sie Mitbestimmungsrechte der Kinder. Die Beteiligung der Kinder veränderte auch die Arbeit mit den Eltern. Das Projekt und seine methodische Umsetzung mit den Kindern und Erwachsenen hatten positive Auswirkungen auf die Gestaltung der Kooperation mit Eltern und veränderten die Zusammenarbeit.

2. Familie als Sozialisationsinstanz und ihre Grenzen

Im folgenden Kapitel wird die Familie als Sozialisationsinstanz im Kontext einer sich wandelnden Gesellschaft näher betrachtet. Zunächst wird die gesetzliche Verankerung von Familie beschrieben, um anschließend zu erörtern, welchen Wandel die Institution Familie in den letzten Jahren erlebte. Die Ursachen für diesen Wandel zu beschreiben ist wichtig, da er sich auch auf die Kindertagesbetreuung und die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Müttern und Vätern auswirkt.

2.1 Der gesetzliche Schutz der Familie

Die Erziehung der Kinder ist zunächst Aufgabe und Recht der Familie. Im Artikel 6 Abs. 2 des GG heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Nomos (Hrsg.), S. 935).

Darüber hinaus steht in §1 Abs. 1 des achten Buches des Sozialgesetzbuches (SGB VIII): „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (a.a.O., S. 1771).

Diese beiden gesetzlich verankerten Grundsätze bilden die Basis für das Aufwachsen der Kinder in Deutschland zum einen in ihrem häuslichen Umfeld zum anderen in öffentlichen Institutionen. Der Besuch dieser öffentlichen Institutionen ist bis zum Schuleintritt des Kindes freiwillig. Es gibt in Deutschland keine gesetzliche Elternverpflichtung zum Besuch einer Kindertageseinrichtung, wie es beim Schulbesuch der Fall ist:

„Zentraler Ort, Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Aufwachsens ist nach wie vor die Familie. Ihre privilegierte Stellung, der Schutz der Familie, wurde dementsprechend gesetzlich abgesichert.“ (BMFSFJ 2002, S. 56)

Außerdem haben auch die Kinder gesetzlich verankerte Rechte. Die UN-Kinderrechtskonventionen haben zum Schutz der Kinder weltweit zwischen 1989 und 1992 Kinderrechte formuliert. In Deutschland sind die Kinderrechte 1992 ratifiziert worden. In diesen so genannten UN-Kinderrechtskonventionen werden Standards zum weltweiten Schutz der Kinder als Rechte verankert:

„Artikel 12: Berücksichtigung des Kinderwillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“ (UN Kinderrechtskonventionen)

Im §8 des SGB VIII wurde dieser Paragraph umgesetzt. Dort heißt es unter Absatz 1: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ (Nomos (Hrsg.), S. 1773).

2.2 Die Aufgaben von Familien

Eine Gesellschaft ist auf ihre Familien und deren Kinder zur Sicherung ihres Fortbestandes angewiesen. Diese Aufgabe erfüllen Mütter und Väter in allen Gesellschaften:

„Familien erbringen wichtige, unersetzbare Leistungen in unserer Gesellschaft. In Familien entwickeln sich junge Menschen, um die vielfältigen Herausforderungen der Gesellschaft zu bestehen.“ (BMFSFJ 2002, S. 13)

Xenia Roth nutzt den Begriff des „Doing Family“ beziehungsweise der „handelnden Familie“ und meint dass Familie heute „(...) kein Zustand ist, sondern eine immer wieder aufs Neue zu erbringende Tätigkeit“ (Roth 2010, S. 100). Familie ist nach ihrer Auffassung stark abhängig von der Gestaltung des familiären Zusammenlebens. Damit das gut funktioniert, sind verschiedene Leistungen zu erbringen – diese sind sowohl körperlicher als auch mentaler und

emotionaler Natur (Roth 2010, S. 100). Damit Familie gelingt, tragen Mütter und Väter viele Risiken und betreiben einen hohen Aufwand (vgl. a.a.O. S. 101). Weiter heißt es:

„Familien sind Wohlfahrtsproduzenten. Sie versuchen, ihren Alltag möglichst gut zu organisieren, und Eltern unternehmen große Anstrengungen, ihre Kinder gut aufwachsen zu lassen, häufig verbunden mit erheblichen Belastungen und Gefühlen der Überforderung.“ (Ebd.)

Der elfte Deutsche Kinder- und Jugendbericht verweist in seinen Inhalten deutlich auf die vielfältigen Herausforderungen denen sich Mütter und Väter heute stellen: „Der weitere Ausbau und der nachfragerechte Umbau der verschiedenen Formen der Kindertagesbetreuung sind daher Zukunftsaufgaben von hoher politischer und fachlicher Priorität“ (BMFSFJ 2002, S. 15).

Der elfte Kinder- und Jugendbericht beschreibt das Aufwachsen von Kindern deshalb auch als „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“:

„Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bedeutet, dass alle jungen Menschen und ihre Familien eine soziale Infrastruktur vorfinden sollen, die ihren Bedürfnissen und Interessen sowie ihrem spezifischen Unterstützungs- und Förderungsbedarf entspricht. Die Schaffung einer solchen Infrastruktur setzt voraus, dass Kinder und Jugendliche als wichtigster Faktor bei der Gestaltung der Gesellschaft der Zukunft angesehen werden und nicht als Problemgruppe in der gesellschaftlichen Gegenwart. Die Kinder- und Jugendhilfe arbeitet somit im Bereich der allgemeinen Jugendpolitik.“ (BMFSFJ 2002, S. 45)

Die verbesserte Bereitstellung öffentlicher Angebote für Kinder führte zu einer veränderten Stellung der gesamten Kinder- und Jugendhilfe und wird heute als gesellschaftliche Normalität empfunden (vgl. BMFSFJ 2012, S. 50).

2.3 Veränderungen von Familien

Christine Henry-Huthmacher und Michael Borchard führten für die Konrad-Adenauer-Stiftung eine sozialwissenschaftliche Untersuchung durch. Die Studie „Eltern unter Druck“ hatte zum Ziel, Aussagen über die Lebenssituation von Eltern zu erfassen, um in familienpolitischen Diskussionen den Bedürfnissen von Familien einen anderen Stellenwert einräumen zu können. Im Vordergrund standen die Fragen: Wie geht es Eltern? Was brauchen Eltern? Durchgeführt wurde die Studie mit Hilfe von Einzel-Interviews vom Forschungsinstitut Sinus Sociovision. Darin werden die Lebenslagen von Müttern und Vätern beschrieben. Ausgewählte Ergebnisse der Forschungen werden in dieser Arbeit in Kapitel 4.3.2 „Vielfältige Begegnungen mit Müttern und Vätern in der Kindertageseinrichtung“ vorgestellt.

Veränderung von Familie zeigt sich in unserer Gesellschaft an unterschiedlichen Stellen und wird an folgenden wesentlichen Punkten deutlich. „Die Anforderungen, die heute an Eltern gestellt werden, haben sich nicht zuletzt aufgrund der Veränderung von Kindheit selbst gewandelt.“ (Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 3). Ein Ergebnis der Studie „Eltern unter Druck“ ist, dass eine Verlagerung der Kindheit in das häusliche Umfeld und weg von der Straße, Eltern andere Aufgaben abverlangt. Hinzu kommt der zunehmende Mangel an Geschwistern. Dies hat zur Folge, dass Eltern die Kindheit im häuslichen Umfeld managen (vgl. ebd.). Eltern werden „(...)zum Begleit-, Spiel-, aber auch Hausaufgabenpartner und investieren viel Zeit, Energie und finanzielle Mittel, um die eigenen Kinder mit anderen Kindern zusammenzubringen, zu fördern und einen abwechslungsreichen und anregenden Alltag zu gewährleisten“ (ebd.).

In der Studie wird deutlich, dass sich die Art und Weise, wie Eltern heute die Beziehung zu ihren Kindern gestalten, geändert hat. Eine auf Partnerschaft basierende Beziehung der Eltern zu ihren Kindern hat Erziehungsziele wie Gehorsam, Anpassung und Pflichtgefühl abgelöst. (vgl. a.a.O., S. 4). Kinder werden auch in der familialen Erziehung also zunehmend in ihren Rechten anerkannt und ernst genommen. Dennoch benötigen sie Strukturen, die auch mit Regeln und Grenzen verbunden sind, die in der Eltern-Kind-Beziehung ausgehandelt werden müssen. Ein solches Erziehungsverständnis in der „Aushandlungsfamilie“ stellt Anforderungen an Mütter und Väter, die von den Familien unterschiedlich gehandhabt werden können und deren Umsetzung stark abhängig von der Familienleistung der Eltern ist: „Zwischen den Extremen von verwöhnten Wunschkindern vs. sich selbst überlassenen, zum Teil vernachlässigten Kindern versuchen Eltern ihrer Elternrolle gerecht zu werden und das individuelle richtige Maß für ihre Kinder zu finden“ (Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 4).

Der elfte Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2002, S. 57) weist auf die Bedeutung der zunehmenden medialen Einflüsse denen Familien heute ausgesetzt sind. „Über Medien werden unterschiedliche Wertvorstellungen, Kulturen und Trends über alle lokalen Räume und sozio-kulturellen Grenzen hinweg global transportiert (...)“ (ebd.).

Diese Einflüsse verändern die Sozialisation innerhalb der Familie. Sie verliert ihre einzigartige Stellung und ist zunehmend Teil einer sich global verändernden Gemeinschaft, die tradierte Werte und Normen in Frage stellt. Insgesamt verändert sich dadurch auch das Bild der Familie:

„Familie als eine funktionsfähige Haushaltsgemeinschaft von Kindern mit ihren leiblichen Eltern, als ein verlässliches, einigermaßen dauerhaftes Interaktionsgefüge, rückgebunden an stabile soziale Mili-

eus, in tragfähige örtliche Strukturen und Netzwerke, in zeitlich dauerhafte Sesshaftigkeit in einem lokalen Raum, einer Kommune oder Region, ist als erwartbare, selbstverständliche Normalerfahrung für Kinder und Jugendliche brüchig geworden. Bedingt durch die unterschiedlichen Formen der (nicht nur räumlichen) Mobilität, der Flexibilisierung und Dynamisierung der Biografien und Lebensläufe der Eltern sowie durch die insgesamt steigenden Optionen der Lebensführung gewinnt das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung im Vergleich zum Aufwachsen in privater Verantwortung an Bedeutung.“ (BMFSFJ 2002, S. 57)

Neben diesen innerfamiliären Aspekten veränderten sich aber auch die Rollen der Mütter und Väter. Zum Beispiel sind für die materielle Versorgung der Familie heute sowohl die Väter als auch die Mütter verantwortlich.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Herausforderungen, die damit verbunden sind, spielen in Familien eine wesentliche Rolle und wirken sich nachhaltig auf die Familiengestaltung aus: „Das Berufsleben, aber auch das unfreiwillige Fehlen eines solchen durch Arbeitslosigkeit, bestimmt maßgeblich das familiäre Zusammenleben“ (Roth 2010, S. 88).

Ein weiterer Aspekt der veränderten Familie betrifft die Heterogenität der Familienformen. „Die Lebenssituation eines Kindes ist untrennbar verbunden mit der seiner Familie“ (Militzer/Demandewitz/Solbach 2000, S. 57). Kinder wachsen in den vielfältigsten Formen von Familie auf, zum Beispiel bei alleinerziehenden Müttern und Vätern, als ein Kind bei Mutter und Vater, als ein Kind unter vielen Geschwistern, als Kind bei Müttern und Vätern mit den unterschiedlichsten ethnisch-kulturellen Hintergründen, als ein Kind mit Eltern, die unterschiedlichen Religionen angehören oder in einer Familie, in der es eine nicht leibliche Mutter oder einen nicht leiblichen Vater gibt, in der das Kind in zwei Familien aufwächst, da die Eltern sich trennten.

Diese Vielfältigkeit von Familie hat Auswirkungen auf den Gestaltungsrahmen, den Mütter und Väter innerhalb ihrer Familie wahrnehmen können. Oftmals stoßen Sie dabei an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. „Die Zerbrechlichkeit sozialer Beziehungen zu erleben wird zur Alltagserfahrung vieler Kinder“ (ebd.).

2.4 Aufwachsen in Familien und ihre Grenzen

„Die Familie ist nicht – wie vielfach behauptet – von Auflösung bedroht, sondern sie hat sich gewandelt. Einerseits kennen wir heute nicht mehr nur die sog. Normalfamilie (verheiratete Eltern und zwei Kinder), sondern vielfältige Familienformen“. (BMFSFJ 2002, S. 42)

Wenn Familienleben sich heute vielfältig gestaltet und diese Gestaltung für die Kinder bedeutet, dass sie unterschiedlich aufwachsen, zeigt sich dies in den Chancen, die Kinder im Aufwachsen haben oder auch nicht haben. Je nach Lebenslage der Eltern bedeutet Vielfalt von Familien auch, dass Mütter und Väter ihre Kinder nicht in jedem Fall mit den gleichen (finanziellen) Ressourcen im Aufwachsen unterstützen können.

Zu den Auswirkungen von Armut und sozialer Ausgrenzung hat der AWO Bundesverband seit 1997 eine Grundlagenforschung zu „Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen“ (kurz: AWO-ISS-Studie) finanziert“ (AWO Bundesverband (Hrsg.) 2012 S. 24). Hierfür wurde das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) beauftragt. In der Langzeitstudie wird deutlich „(...) dass Armut an sich ein bedeutender Risikofaktor für das Aufwachsen von Kindern darstellt, unabhängig von anderen potenziell benachteiligenden Faktoren (...)“ (a.a.O., S. 238). Im elften Kinder und Jugendbericht heißt es dazu:

„(...) Kindheit und Jugend (...) sind auch heute noch durch starke soziale Ungleichheit, durch die Heterogenität der Lebensumstände geprägt (...) Niemand ist heute für sein Schicksal allein verantwortlich und niemand kann den Staat und die Gesellschaft für sein Schicksal allein verantwortlich machen.“ (BMFSFJ 2002, S. 42)

Mütter und Väter stehen in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft und angesichts der Heterogenität der Familienformen heute auch vor einer großen Herausforderung.

In der sozialwissenschaftlichen Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung heißt es: „Viele Eltern sehen sich heute unter vielfältigem Druck“ (Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 32). Dazu führen sie unterschiedliche Faktoren wie Zeitdruck, Organisationsdruck aber auch Erziehungsdruck auf (vgl. ebd.). Dieser Druck wird von den Müttern und Vätern nicht nur subjektiv erlebt, sondern er bildet sich auch objektiv ab. Ein Beispiel hierfür zeigt sich „(...) exemplarisch in der Erwerbstätigkeit (...)“ (a.a.O., S. 33). Durch vermehrten Wettbewerbsdruck im beruflichen Alltag stehen auch Eltern unter einer anderen Anspannung. „Anrufe aus der Kindertagesstätte (...), dass es dem Kind nicht gut geht und es abgeholt werden muss, bringen Eltern am Arbeitsplatz unter (moralischen und ökonomischen) Druck (...)“ (ebd.). In der Folge wird unter Umständen ihr Zutrauen in die eigene Erziehungsfähigkeit geschwächt.

Diese Belastung bezieht sich auf alle Berufsgruppen und betrifft sowohl die Mutter und den Vater mit unangepassten Arbeitszeiten, zum Beispiel im Einzelhandel, als auch Akademiker/innen, von denen in arbeitsreichen Perioden längere Bürozeiten erwartet werden (Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 34). Darüber hinaus stehen in besonderem Maße alleinerzie-

hende Mütter und Väter unter einer großen Anspannung. Sie tragen in der Regel die finanzielle Last alleine, deshalb liegt ein hoher Druck auf der Wahrnehmung der Berufstätigkeit. Für sie stehen häufig zu wenige flexible Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Henschel 2012, S. 334).

Zu diesen Anforderungen müssen Mütter und Väter auch in Bezug auf die Bildungsförderung der Kinder zunehmend höhere Ansprüche erfüllen. Sie investieren Geld in die private, schulische und vorschulische Bildung ihrer Kinder, um ihnen gute Bildungsabschlüsse, im besten Fall das Abitur, zu ermöglichen. Dieser Druck führt zum Teil dazu, dass Mütter auf eigene Erwerbstätigkeit verzichten, um die Kinder zu fördern (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 34f.). Demgegenüber gelingt es alleinerziehenden Müttern und Vätern aufgrund ihrer hohen Belastungen nicht immer, die Kinder auf ihrem Bildungsweg angemessen zu unterstützen (vgl. Henschel 2012, S. 334).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zunehmend mehr Mütter und Väter heute auf Unterstützung angewiesen sind, um ihre Erziehungsaufgabe zufriedenstellend bewältigen zu können. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung ist eine gesellschaftliche Maßnahme, um Mütter und Väter hier zu unterstützen. Diese und die damit verbundene breite Öffentlichkeitsdebatte führen dazu, dass auch die Kindertagesbetreuung anders betrachtet wird und eine ganz neue Wertung, aber auch Bewertung, erfährt: „In den letzten Jahren hat die Kindertagesbetreuung sowohl einen enormen quantitativen Ausbau als auch eine qualitative bildungspolitische Auf- ladung’ erfahren“ (Münch/Textor 2009, S. 5).

2.5 Resümee

Mütter und Väter und ihre vielfältigen Familienformen stehen unter hohem Druck, um ihren Jungen und Mädchen im Aufwachsen das zu geben, was die Gesellschaft scheinbar erwartet. Nach wie vor leiden sie dabei unter einer mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung und mangelnden strukturellen Bedingungen. Diese Erkenntnis führte im elften Kinder- und Jugendbericht zu einem Paradigmenwechsel, der sich in dem Kommissionsbericht ausdrückt. Dieser räumt der Bildung, Erziehung und Betreuung auch in Kindertageseinrichtungen einen anderen, vor Allem bedeutsameren, Stellenwert ein.

Dieser Paradigmenwechsel wurde in den Kinder- und Jugendberichten bis heute thematisiert und drückt sich im 14. Kinder- und Jugendbericht folgendermaßen aus:

2. Familie als Sozialisationsinstanz und ihre Grenzen / 3. Die Bedeutung der Kindertageseinrichtung im Leben von Kindern

„Kindheit lässt sich heute als Verknüpfung von „Familienkindheit“ und „betreuter Kindheit“ umschreiben. Insbesondere in dem Zuwachs an außerfamiliären Institutionen und Betreuungs- und Bildungsmöglichkeiten von Kindern, gerade auch von den Jüngsten, sieht die Kommission einen markanten Wandel des Aufwachsens. Die frühe Kindheit wird demnach nicht mehr als ausschließlich durch Familie zu gestaltende Phase verstanden. Im Gegenteil wird für bestimmte Kinder und Familien die außerfamiliäre Betreuung als notwendig und förderlich angesehen. (...) Daraus aber schlussfolgern zu wollen, dass die Familie immer unwichtiger werde, wäre ein eklatanter Fehlschluss. Gerade aus der Sicht der Kinder selbst zeigt sich die enorme Bedeutung von Familie.“ (BMFSFJ 2012, S 113f.)

Die Anforderungen und Herausforderungen, denen Mütter und Väter heute gegenüberstehen und die möglicherweise zu einer Überforderung der Eltern führen, kommen in vielschichtiger Art und Weise in den Kindertageseinrichtungen an und verändern die Erwartungen an pädagogische Fachkräfte. Im Zuge dessen hat sich die institutionelle Kindertagesbetreuung in den vergangenen Jahren verändert, wie sich auch die Familie verändert hat. Das folgende Kapitel beschreibt die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die institutionelle Kindertagesbetreuung.

3. Die Bedeutung der Kindertageseinrichtung im Leben von Kindern

Kindertagesbetreuung ist in Deutschland seit vielen Jahren eine anerkannte institutionalisierte Betreuungsform, der in den letzten zehn Jahren eine veränderte Bedeutung im Aufwachsen der Kinder zugesprochen wurde. Diese veränderte Bedeutung liegt, wie im zweiten Kapitel beschrieben, zum einen an der veränderten familiären Bedingung, in denen Kinder heute aufwachsen und zum anderen in der Bedeutung, die in den vergangenen Jahren der frühkindlichen Bildung zugesprochen wurde: „Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Dynamik der stattfindenden Reformprozesse sowie die Vielzahl der von den Landesregierungen initiierten Programme“ (Bock-Famulla 2008, S. 8).

„Die Änderungen hin zu einer stärkeren Familienorientierung und die Erfordernisse einer umfassenden Beratungskompetenz findet Niederschlag in den konzeptionellen Ausrichtungen der Kindertageseinrichtungen. Nicht zuletzt stellen z.B. auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Hirnforschung auch die in der Einrichtung Tätigen vor die Frage: „Wurde die frühe Kindheit als Bildungsphase zu lange unterschätzt?“ (Franke 2009, S. 203)

Damit werden Kindertageseinrichtungen einerseits für die Kinder bedeutsamer, zum Beispiel in Bezug auf Anregung und Aneignung früher Bildungsprozesse, andererseits als beratende und unterstützende Institution für Mütter und Väter. Forschungen haben darüber hinaus ergeben, dass Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern maßgeblich von deren Familien

hintergrund abhängig sind. Eine ausgleichende Maßnahme um die Bildungschancen von Kindern positiv zu beeinflussen kann ein früher Zugang zu Bildung und bildungsfördernden Lebenswelten wie sie die Kindertageseinrichtung ist sein (vgl. Bock-Famulla 2008, S. 6).

Im folgenden Kapitel wird zunächst beschrieben, welchen Veränderungen sich die Kindertagesbetreuung in den vergangenen Jahren stellte und wie es dazu gekommen ist. Zum Abschluss des Kapitels und in Vorbereitung auf das vierte Kapitel wird die Bedeutung dargestellt wie diese Veränderungen sich auf das Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Müttern und Vätern auswirken.

3.1 Der gesetzliche Auftrag von Kindertagesbetreuung

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1 Abs. 1 SGB VIII). Das SGB VIII regelt somit den gesetzlichen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe „(...) junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu beraten und zu unterstützen“ (§1 Abs.2 SGB VIII). Im zweiten Kapitel regelt das SGB VIII in §22 ff. diese Aufgaben der Kindertageseinrichtung. In den Bundesländern werden die Vorgaben aus dem SGB VIII in den Landesgesetzen weiter konkretisiert (in Schleswig-Holstein durch das KiTaG SH).

Mit Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) 2005 und mit der weiteren Novellierung des SGB VIII durch das Kinderförderungsgesetz (KiföG) 2008 wurde die Grundlage für den Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren geschaffen. Ab dem 1. August 2013, nach Abschluss der Ausbauphase, besteht ein Rechtsanspruch nach Art. 1 Nr. 7 KiföG auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder vom vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr an (vgl. BMFSFJ 2008). Damit wurde der gesetzliche Anspruch auf einen Kindertagesstättenplatz gemäß §24 Abs. 1 SGB VIII vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt erweitert.

Eine gesetzliche Besonderheit des SGB VIII stellt das so genannte Sozialrechtliche Dreiecksverhältnis dar. Eltern können den Leistungsanspruch nicht an die Träger der Kindertageseinrichtung stellen. Verantwortlich für die Erbringung der Leistung zum Anspruch auf einen Kindertagesstättenplatz ist der örtliche Jugendhilfeträger. Der Einrichtungsträger hingegen ist verantwortlich für das träger- und einrichtungsspezifische Konzept. Im Falle einer Auseinandersetzung über die konzeptionelle Ausrichtung können sich Eltern an das zuständige Jugend-

amt wenden (vgl. Roth 2010, S. 47). Der Betreuungsvertrag bildet die rechtliche Basis zwischen den Eltern als Leistungsnehmer und dem Träger als Leistungserbringer:

„Rechtliche Grundlage für die temporäre Übertragung der Verantwortung für das Kind und die Zusammenarbeit von Eltern und Kindertageseinrichtung ist in der Regel der (privatrechtliche) Betreuungsvertrag zwischen Eltern und Träger der Einrichtung. Öffentliche, d.h. kommunale Träger können das Betreuungsverhältnis auch durch eine öffentlich-rechtliche Satzung regeln.“ (Roth 2010, S. 48)

Eine weitere rechtliche Regelung betrifft die Beteiligung der Mütter und Väter. Die rechtliche Grundlage für die Partizipation findet sich in §1 Abs. 3 Nr. 2 SGB VIII. Festgeschrieben wird die Partizipation von Eltern in zweierlei Hinsicht. Auf der einen Seite wird die individuelle Zusammenarbeit zum Beispiel in Form von Entwicklungsgesprächen gefordert auf der anderen Seite gibt es eine strukturell verankerte Kooperation wie unter anderem die Elternbeiräte. Eine nähere Ausgestaltung dieser im SGB VIII getroffenen Regelungen ist den einzelnen Bundesländern vorbehalten (vgl. Roth 2010, S. 49f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gesetzliche Grundlage für die Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und das Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) sind. Das KJHG formuliert im §22 die Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. Die Tageseinrichtungen sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern. Außerdem sollen sie die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Der Gesetzgeber formuliert den Förderauftrag, dieser umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf dessen soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein.

3.2 Strukturelle Veränderungen der Kindertagesbetreuung

Wie in Kapitel zwei beschrieben, hat sich Familie in ihren Strukturen verändert und ist vielfältiger geworden. Dies hat Auswirkungen auf die Kindertagesbetreuung und zeigt sich an unterschiedlichen Stellen. Hierzu zählen die verlängerten Öffnungszeiten, dem starken Zuwachs von Kindern aus unterschiedlichen Kulturkreisen, der Heterogenität von Familienformen, den vielfältigen Lebenslagen von Müttern und Vätern und der Erweiterung der zu betreuenden Altersgruppe.

Andere Anforderungen an die Berufstätigkeit von Müttern und Vätern wirken sich auf die Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen aus „Tageseinrichtungen für Kinder (...) sollen die Erziehung und Bildung in der Familien unterstützen und ergänzen (sowie) den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (SGB VIII Abs. 2 Nr.). Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erfordert von den Kindertageseinrichtungen, die klassische Betreuungszeit von vier Stunden am Vormittag auszuweiten. Kindertagesbetreuung findet inzwischen mindestens fünf Stunden täglich statt und ist immer stärker auf eine ganztägige Betreuung ausgerichtet. In Ostdeutschland halten sich 61% der Kinder bis zu drei Jahren zwischen sieben und zehn Stunden täglich in der Kindertageseinrichtung auf (vgl. Leu 2007, S. 44). Zunehmend besuchen auch Kinder von Müttern und Vätern aus verschiedenen Nationen die Kindertageseinrichtungen. Im Jahr 2005 „(...) haben in Ostdeutschland 11%, in Westdeutschland aber 36% der Kinder im Alter von unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund“ (Leu 2007, S. 160).

Familien sind vielfältig. Diese Heterogenität von Müttern und Vätern bezieht sich auf ihre verschiedenen Lebenslagen und Lebensformen. Sie schließt auch kulturelle und ethnische Unterschiede ein. Heterogenität zeigt sich an unterschiedlichen Punkten. Die Lebenslagen von Müttern und Vätern sind ungleich. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Lebenslagen von Kindern die bei Müttern und Vätern aufwachsen die von Armut bedroht sind. In der Langzeitstudie der Arbeiterwohlfahrt der sogenannten ISS- Studie wurden über einen Zeitraum von 1997-2010 Lebenslagen und Zukunftsperspektiven von Kindern unter Armutsbedingungen untersucht. Die Lebenslagen von Kindern wurden in vier Lebenslagetypen zusammengefasst hierzu zählen: Wohlergehen im materiellen Sinn, im sozialen Sinn, im gesundheitlichen Sinn und im kulturellen Sinn. Die Studie spricht von Wohlergehen beim Kind, wenn in keiner der vier Indikatoren in absehbarer Zukunft Auffälligkeiten festzustellen sind, Benachteiligung ist gegeben, wenn es in ein oder zwei Bereichen zu Auffälligkeiten kommt. Es ist die Rede von „Multipler Deprivation“ wenn die Lebenslage des Kindes in mindestens drei der vier Lebens- und Entwicklungsbereichen auffällig ist (vgl. AWO Bundesverband 2012, S. 28f.).

Die Erweiterung des Rechtsanspruches auf einen Kindertagesstättenplatz der Kinder von null bis drei Jahren verändert in der Umsetzung vor allem in Westdeutschland die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Die pädagogischen Fachkräfte sind zum Teil nicht für die Bildung- Erziehung- und Betreuung der jungen Kinder ausgebildet und benötigen zusätzliche Qualifikationen, um den Kindern, aber auch den Eltern gerecht zu werden:

„Die Entwicklung von Konzepten für die Kleinstkindpädagogik, die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Bindungsforschung und die daraus resultierende Neuorientierung in der Elternarbeit bis hin zur Familienarbeit erfordern vielfältige Kompetenzen (...).“ (Franke 2009, S. 203)

Diese Punkte zeigen, wie Kindertagesbetreuung sich strukturell verändert hat. Die Summe dieser wesentlichen Veränderungen stellt die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen und beeinflusst die konzeptionelle Gestaltung der pädagogischen Inhalte. Die Veränderung und Anpassung der konzeptionellen Ausrichtung ist in der Bildung- Erziehung- und Betreuungsarbeit mit den Kindern von großer Bedeutung. Die Anpassungen müssen aber auch bei der Gestaltung der Kooperation mit den Müttern und Vätern vorgenommen werden.

3.3 Fachliche Anforderungen an Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen für Kinder

Nach §22 des SGB VIII ist die Bildung, Betreuung und Erziehung eigenständige Aufgabe der Kindertagesbetreuung:

„Pädagogische Fachkräfte fördern die Entwicklung der Kinder sowie deren Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. Sie haben die Aufgabe Eltern zu unterstützen und zu beraten. Darüber hinaus schützen sie Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl und helfen mit, dass positive Lebensbedingungen sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt erhalten oder geschaffen werden.“ (Vollmer 2005, S. 80)

3.3.1 Bildung

Der eigenständige Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen beschreibt die Aneignung von Wissen und Erfahrungen und löst sich in seinem Bildungsverständnis von einer Pädagogik die Hans Joachim Laewen als „(...) Bildhauerei“ (2002, S. 44) bezeichnet. Dort beschreibt Laewen das konstruierende Kind, das sich selbständig und selbsttätig die Welt aneignet, wobei er deutlich die Forschertätigkeiten der Kinder beschreibt. Er sieht die Kinder als Forscher, die sich im Dialog mit ihrer Umgebung und in Kommunikation mit Erwachsenen ihr eigenes Bild von der Welt formen (vgl. Laewen 2002, S. 53). In ähnlicher Art und Weise beschrieb schon die Reformpädagogin Maria Montessori dieses Bildungsverständnis:

„Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns so alles verdankt. Nein das Kind ist der Baumeister des Menschen, und es gibt niemanden, der nicht von dem Kind das er selbst einmal war, gebildet wurde.“ (Montessori, 1972, S. 13)

Maria Montessori beschreibt in diesem Zitat die große Selbstbildungsleistung, die jedes Kind für sich alleine erbringt und verdeutlicht dies an der Eigenleistung des Kindes beim Sprach-

erwerb. Sprechen lernen ist demnach nichts Geerbtes, sondern muss von jedem Kind eigenständig vollbracht werden (vgl. a.a.O., S. 14). Gerd Schäfer definiert Bildung im Elementarbereich wie folgt:

„Unter Selbstbildung verstehen wir die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das was um sie herum geschieht, aufnehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können. Wenn sie das nicht tun, sind wir als Pädagoge machtlos.“ (Schäfer 2004, S. 7)

Selbstbildung ist somit auch immer der Eigenanteil der Person an seiner eigenen Entwicklung (vgl. Laewen 2007, S. 61). Bildung im Sinne eines Selbstbildungsprozesses ist aber immer auch abhängig von sozialen Beziehungen. Die Kindertageseinrichtung als Ort, in dem Kinder Teil einer sozialen Gemeinschaft sind und Bildung stattfindet ist, ohne die sozialen Bezüge der Kinder und Erwachsenen untereinander nicht denkbar.

Das Kind als Subjekt seiner eigenen Bildungsprozesse wahrzunehmen und anzuerkennen braucht als Voraussetzung Erwachsene, die bereit sind, sich in Kinder einzufühlen, ihnen zuzusehen und zuzuhören, damit sie die Themen der Kinder entdecken und ihnen als Entwicklungsbegleiter und Bildungsassistenten zur Verfügung stehen.

„Kinder in ihren Aneignungsaktivitäten, bei denen sie sich auf ihre Weise mit ihren Themen beschäftigen, pädagogisch zu assistieren, verlangt, die Kinder als „Bestimmer“ ihrer eigenen Bildungsprozesse, Bildungsinhalte und Bildungswege zu behandeln“. (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 110)

Das Kind als Bestimmer seines Lernweges anzuerkennen, verlangt von pädagogischen Fachkräften, die Selbstbestimmungsrechte der Kinder anzuerkennen und darüber hinaus innerhalb der Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung den Kindern einen Rahmen zur Mitbestimmung zuzugestehen. Somit verlangt Bildung in Kindertageseinrichtungen nach Partizipation. Die Interessen der Kinder zu entdecken, anzuerkennen und in Bildungsimpulse zu übersetzen wird somit zur Aufgabe von pädagogischen Fachkräften (vgl. ebd.). „(...) Bildung verlangt Partizipation und Partizipation bildet.“ (ebd.)

Kinder bilden sich nicht zu bestimmten Zeiten und an festgelegten Orten. Bildung kann nach diesem Verständnis immer und überall stattfinden und ist nicht an bestimmte Lernsettings gebunden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 57). „Deshalb muss, wenn es um Bildung in dieser subjektbezogenen Perspektive geht, auch nach den institutionellen Angeboten und Leistungen für derartige Aneignungsprozesse gefragt werden“ (a.a.O., S. 83).

Pädagogische Fachkräfte stehen in der Verantwortung diese Bildungssettings für die Kinder vorzubereiten. Maria Montessori beschrieb diese Bildungssettings als „Vorbereitete Umge-

„Vorbereitung“ hierzu zählt sie den Raum, das Material und die pädagogische Fachkraft. Die vorbereitete Umgebung ist auf die Selbsttätigkeit des Kindes abgestimmt. Das Prinzip von der Selbsttätigkeit zur Selbstbestimmung wird von der Montessoripädagogik mit Hilfe der so genannten „Vorbereiteten Umgebung“ umgesetzt (vgl. Steenberg 2007, S. 59ff.). Dieses Bildungsverständnis, verbunden mit dem eigenständigen Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen, unterscheidet sich von der noch häufig verbreiteten Vorstellung, wie Kinder lernen. Ein allgemeines Verständnis dessen, was Bildung ausmacht, ist geprägt durch Erfahrungen, die wir in der Schule sammeln. Diejenigen, die das Kind als sich selbst bildend anerkennen, müssen dieses Bildungsverständnis vor Allem den Müttern und Vätern gegenüber vertreten und mit Ihnen darüber in einen Diskurs gehen.

In der Vorbereitung auf die Schule wird nach wie vor ein: „(...) produktorientiertes Bildungsverständnis (...)“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, S. 34ff.) erwartet. Das Bildungskonzept in Kindertageseinrichtungen muss sowohl im Team als auch gegenüber den Müttern und Vätern und der Schule geklärt werden. Gerade im letzten Jahr vor der Einschulung wächst der Druck auf die pädagogischen Fachkräfte. Sie werden als Funktionserfüller für die Schule gesehen und geraten in einen Schulvorbereitungsdruck, der ihrem eigentlichen Bildungsanspruch für die Jungen und Mädchen in der Kindertageseinrichtung nicht entspricht und der nach wie vor den Leistungsanspruch im Vordergrund sieht (vgl. a.a.O. S. 34ff.). Neben diesen Bildungserwartungen an pädagogische Fachkräfte gehört auch die Erziehung zum Auftrag der Kindertageseinrichtungen. Die Umsetzung dieses Auftrags verlangt von pädagogischen Fachkräften eine Klärung der Unterschiede zwischen Bildung und Erziehung.

3.3.2 Erziehung

Der Erziehungsbegriff ist in seinem Verständnis noch weniger eindeutig als der Bildungsbegriff (vgl. Gaus 2012, S. 58) und erlebt einen eben solchen Wandel wie der Bildungsbegriff. Der Begriff der Erziehung wurde lange Zeit so verstanden, dass der Erwachsene der Erziehende ist. Nach dem Verständnis von Martin Buber beruht Erziehung jedoch auf einer dialogischen Beziehung. Diese braucht vor allem verlässliche Bindungen, die in Liebe und Vertrauen gebettet sind (vgl. Thesing 2007, S. 61). Hans-Joachim Laewen schreibt dazu:

„Wenn Bildung immer Aktivität des Kindes, also nur Selbstbildung ist und sein kann, bleiben für Erziehung als Aktivität der Erwachsenen grundsätzlich zwei Formen, über die sie mit Bildung in Verbindung gebracht werden kann:

1. Die Gestaltung der Umwelt des Kindes. Dazu gehört:

3. Die Bedeutung der Kindertageseinrichtung im Leben von Kindern

- die Architektur der Kindertagesstätte und die Anlage des Freigeländes, im engeren Sinne die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung der Einrichtung;
- die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen.

2. Die Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind. Dazu gehört:

- die Zumutung der Themen durch die Erwachsenen
- die Beantwortung der Themen der Kinder durch die Erwachsenen;
- die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion.

Dies könnte, auf den kürzesten Nenner gebracht, Erziehung sein, wenn Bildung nur als Selbstbildung der Erwachsenen denkbar ist.“ (Laewen 2007, S. 73)

Neben dem Erziehungsauftrag, den pädagogische Fachkräfte den Kindern gegenüber erfüllen, stehen sie auch in der Verantwortung, Mütter und Väter in ihren Fragen zur Erziehung zu unterstützen.

Die Beratung von Familien, gerade in Erziehungsfragen, hat in diesem Zusammenhang in den vergangenen Jahren stark zugenommen „Allein im Jahr 2010 haben 314.045 Beratungen nach §28 SGB VII für junge Menschen neu begonnen. 1993 waren es dagegen nur ca. 198.000 Beratungen“ (Bundeskongress für Erziehungsberatung (Hrsg.) 2012, S.17). In diesem Zusammenhang kommt der Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen eine spezifische Funktion zu. Kindertageseinrichtungen sind keine Pflichteinrichtungen und werden dennoch von fast allen Eltern in Anspruch genommen. Das Bundespresseamt veröffentlichte am 10. März 2010 die Betreuungsquote in Kindertageseinrichtungen bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Diese betrug 84%. Dabei wurde unterschieden zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bei Kindern mit Migrationshintergrund besuchten 84% eine Kindertageseinrichtung, bei den Kindern ohne Migrationshintergrund waren es 96% (vgl.: Bundesregierung, Pressemitteilung vom 10.03.2010).

Aufgrund dieser Freiwilligkeit und der sogenannten *Niedrigschwelligkeit von Kindertageseinrichtungen* sind vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung von Müttern und Vätern in Erziehungsfragen gegeben. Diese besondere institutionelle Eignung der Kindertageseinrichtung birgt aber auch einen hohen Anforderungsdruck, der auf den pädagogischen Fachkräften lastet. Auch aufgrund dieser Erkenntnisse sind in den vergangenen Jahren zunehmend so genannte Familien- oder Eltern-Kind-Zentren entstanden. Diese erfüllen durch vernetzende Angebote vielfältige Bedarfe, die Mütter und Väter an die Kindertagesbetreuung heute stellen. So werden Beratungsangebote direkt in der Kindertageseinrichtung bezie-

ungsweise in dem Familienzentrum angeboten. Dies erleichtert den Eltern den Zugang und erspart lange Wege (vgl. Peucker/Riedel 2004, Seite 20ff.).

3.3.3 Betreuung

Der Betreuungsauftrag von Kindertageseinrichtungen hat in der Erweiterung der Altersgruppe um die Kinder von null bis drei Jahren zumindest in den westlichen Bundesländern an zunehmender Bedeutung gewonnen. Betreuung „(...) umfasst Aspekte wie Versorgung, Aufsicht und Pflege (...)“ (BMFSFJ/DJI 2004, S. 36). Damit stellt die Betreuung eine wichtige Basis für Bildung und Erziehung dar.

Der Betreuungsaspekt spielt im Dialog mit Müttern und Vätern von Kindern unter drei Jahre eine wichtige Rolle. Durch veränderte Arbeitszeiten verbringen die Kinder einen Großteil des Tages in der Kindertageseinrichtung. Die Fragen, wie das eigene Kind gegessen oder geschlafen hat und Fragen nach der Sauberkeit sind wichtige Themen im Dialog mit Müttern und Vätern. Manchmal sind es die Kindertageseinrichtungen, in der die Kinder zum ersten Mal alleine auf die Toilette gehen oder alleine anfangen zu essen. Lieselotte Ahnert schreibt dazu: „Insbesondere bei Kleinkindern, bei denen Pflegehandlungen wie Füttern, Wickeln und Zubettbringen einen großen Anteil des Erzieher/innen-Kind-Kontaktes ausmachen, ist eine intensiver Austausch über diese Routinen und Rituale wichtig (...)“ (Ahnert 2010, S. 266f.).

Damit keine Konkurrenz zwischen den Müttern und Vätern und Fachkräften entsteht benötigen die pädagogischen Fachkräfte einen ressourcenorientierten Blick und die Fähigkeit auf die Eltern zuzugehen, (vgl. Brock 2012, S. 25) um nicht in einen Wettstreit zu geraten wer von beiden „Partnern“ das Kind besser versorgen kann.

Für die pädagogischen Fachkräfte stellen Betreuungssituationen auch pädagogische Schlüssel-situationen dar, die als Selbstbildungsprozesse in einem feinfühligem Dialog mit den Kindern gemeinsam gestaltet werden. Dazu zählen zum Beispiel regelmäßige Pflegesituationen wie das Wickeln der Kinder. Bei dieser häufig wiederkehrenden Tätigkeit (4000-5000 Mal im Leben eines Kleinkindes) bieten sich Gelegenheiten für einen individuellen Beziehungsaufbau zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern, der für vielfältige Interaktionen genutzt werden kann und nicht davon geleitet wird, das Kind abzulenken, zum Beispiel mit einem Spielzeug (vgl. Gonzales-Mena/Widmeyer/Eyer 2008, S. 32).

Die so genannte Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung stellt hohe Herausforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und bringt sie in ein Spannungsfeld unterschiedlicher Erwar-

tungen, denen sie in ihrem pädagogischen Alltag gerecht werden müssen. Neben der Verantwortung, die sie für die Bildung, Erziehung und Betreuung der ihnen anvertrauten Kinder haben, gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern. Auch hier stehen sie vor vielfältigen Herausforderungen, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

3.4 Anforderungen an die Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern

Die Kooperation mit Müttern und Vätern ist im §22 Abs. 2, Nr. 2 und 3 SGB VIII festgeschrieben. Dort heißt es „Tageseinrichtungen für Kinder (...) sollen die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen (sowie) den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“. Und weiter heißt es:

„Danach soll sichergestellt sein, dass die Fachkräfte in den Einrichtungen „mit den Erziehungsberechtigten (...) zum Wohle des Kindes und zur Sicherung des Erziehungsprozesses“ zusammenarbeiten. „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.“ (§22a Abs. 2, Nr. 1 und Abs. 2, letzter Satz SGB VIII)

Dieses Gesetz wird innerhalb der einzelnen Landesgesetze konkretisiert. Der gesetzliche Hintergrund beschreibt die grundlegenden Anforderungen zur Kooperation mit Eltern. In der Praxis der Kindertageseinrichtungen werden diese gesetzlichen Vorgaben ausgestaltet. Die vielfältigen Bedürfnisse von Müttern und Vätern verändern die einzelnen Aufgaben, die pädagogische Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern erfüllen müssen. Vielfalt lässt sich nur bedingt mit pauschalen Angeboten für Mütter und Väter beantworten: „Es ist höchste Zeit, dass Erzieher/innen die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften professionell in die Hand nehmen und sie aus der traditionellen Elternarbeit herausführen“ (Ahnert 2010, S. 268).

3.5 Resümee

Die Bedeutung der Kindertageseinrichtungen im Leben von Kindern hat sich in seiner Form gewandelt. Die Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern und die große Herausforderungen, die an die Erfüllung der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung geknüpft werden, benötigen ein breites Spektrum an Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern handelt es sich um eine Aufgabe „ (...) die von einer Fachkraft als Person, aber auch von der Einrichtung selbst in hohem Maße abhängt und daher in der realen Situation mit den Eltern erprobt werden muss“ (DJI/WiFF

2011, S. 57). Kindertageseinrichtungen und ihre Fachkräfte scheinen multifunktionale Unterstützerinnen für das gegenwärtige Aufwachsen von Kindern zu sein. Dies ist eine große Herausforderung. Damit dies gelingt müssen sich pädagogische Fachkräfte diese Veränderungen bewusst machen, um angemessene Antworten auf die Neuerungen und die daraus resultierenden Ansprüche von Müttern und Vätern zu geben. Hierfür benötigen sie ein Verständnis davon, wie und warum sich Familien und ihre Anforderungen an die Kindertagesbetreuung wandelte und wie mögliche Antworten zum Wohle der Kinder und ihrer Familien aussehen können. Das folgende Kapitel widmet sich dieser Fragestellung und beschreibt den Wandel von der Elternarbeit als „Muss“ zu einer „beteiligten“ Kooperation mit Müttern und Vätern.

4. Von der Elternarbeit zur Kooperation mit Eltern

Der Begriff der Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen hat eine lange Tradition und wird erst seit kurzem im Sprachgebrauch der pädagogischen Fachkräfte von Begriffen wie zum Beispiel „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „Kooperation mit Eltern“ abgelöst. Diese Veränderung ist Konsequenz eines anderen Verständnisses der Begegnung zwischen pädagogischen Fachkräften und Müttern und Vätern. Im folgenden Kapitel wird dieser Wandel näher beleuchtet.

Verbunden mit diesen Anforderungen besteht die Notwendigkeit, das professionelle Rollenverständnis der Fachkräfte zu klären, weil durch die unterschiedlichen Anforderungen durchaus Rollenkonflikte bei den Fachkräften entstehen können. Eine wichtige Voraussetzung für die Überprüfung des eigenen Rollenverständnisses und die professionelle Kooperation mit Eltern sind Kenntnisse der Fachkräfte über den Alltag der Kinder und den Familien in denen sie zu Hause sind. Pädagogische Fachkräfte benötigen daher Wissen über die Lebenslagen und Lebenswelten der Kinder, die ihre Einrichtung besuchen.

Im Folgenden werden die Aspekte einer veränderten Kooperation mit Eltern beschrieben. Dabei liegen die Schwerpunkte auf dem Wandel der Kooperation mit Müttern und Vätern, dem Begriff der Kindertageseinrichtung als Dienstleistungsunternehmen und dem daraus resultierenden Kundenbegriff sowie auf dem Einfluss des Sozialraumes und ihrer Lebenslagen. Hierbei wird besonderer Fokus auf die Pluralität heutiger Elternschaft gelegt. Die Rollenerwartungen, die an pädagogische Fachkräfte gestellt werden und ihr eigenes Rollenverständnis bilden einen abschließenden Schwerpunkt.

4.1 Elternarbeit in der Kindertageseinrichtung

„In meiner Ausbildung zum Erzieher lernte ich, dass Elternarbeit Teil des beruflichen Handelns ist. Man verstand darunter im Wesentlichen die Durchführung von Elternabenden zu bestimmten Themen, die davon abhingen, welche Probleme das Fachpersonal identifiziert hatte.“ (Prott/Hautumm 2004, S. 5)

In diesem Zitat wird eine vorherrschende Haltung ausgedrückt, mit der pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Elternarbeit durchführten. Es wurden Bedürfnisse von Eltern festgestellt, von denen die Fachkräfte annahmen, dass sie häufig von allgemeingültigem erzieherischem Interesse sind (vgl. ebd.). Zum einen handelt es sich um Themen die sich mit auffälligem Verhalten von Kindern befassten und zum anderen um einen „(...) informelle[n] Austausch zwischen Tür und Angel über wichtige Begebenheiten des Tages, das gehörte u. a. zur „idealen Elternarbeit“ (vgl. a.a.O., S. 4).

Roger Prott und Annette Hautumm (vgl. ebd, S. 4) beschreiben auch die Motive der Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern. Diese basierten insbesondere auf dem Wunsch, Eltern zu unterstützen und ihnen in ihrem damaligen Verständnis auch als Partner zur Verfügung zu stehen – als Partner, die genau wie die pädagogischen Fachkräfte nur das Beste für die Kinder wollten. Xenia Roth drückt dieses folgendermaßen aus: „Elternarbeit wurde überwiegend als Anhängsel der kindbezogenen Arbeit verstanden“ (Roth 2010, S. 17). Im Mittelpunkt der damaligen Elternarbeit stand die kindorientierte Pädagogik. Dieser Begriff der Elternarbeit lässt sich aber auch als Arbeit der pädagogischen Fachkräfte an den Eltern oder umgekehrt als der Einsatz der Eltern für die Kindertageseinrichtung interpretieren (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass schon der Begriff der „Elternarbeit“ durchaus problematisch ist. Er suggeriert, dass die pädagogischen Fachkräfte die handelnden Personen sind und den Eltern als passive Adressaten zuarbeiten (vgl. Bernitzke/Schlegel 2004, S.7).

Innerhalb der Ausbildungen zur Erzieher/in wird dem Bereich der Elternarbeit in der Regel bislang nur eine geringe Bedeutung beigemessen. Viele Inhalte werden zwar theoretisch vermittelt, aber mit zu wenigen Methodenkompetenzen versehen, um Elternarbeit auch praktisch umsetzen zu können. Dies führt sowohl bei Berufspraktikanten zu einer abwehrenden Haltung als auch bei berufserfahrenen pädagogischen Fachkräften dazu, dass sie sich den Kindern gegenüber verpflichtet sehen und die Elternarbeit als ein notwendiges Übel betrachten. (vgl. ebd.).

Mit der Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz im Jahr 1996 für Kinder mit der Vollendung des dritten Lebensjahres änderte sich das Verhältnis zwischen päd-

gogischen Fachkräften und den Eltern. Eine mögliche Konsequenz drückte sich in den Erwartungen an die Kindertagesbetreuung aus und veränderte die Ansprüche die mit der Erfüllung dieses Rechtsanspruches zusammenhingen. Auch die Entwicklung standardisierter Qualitätsverfahren für Kindertageseinrichtungen führte zu neuen Anforderungen an die Elternarbeit.

Im Rahmen von Qualitätskonzepten für Kindertageseinrichtungen, die in Anlehnung an das Qualitätsmanagement eingeführt wurden, kam die Begrifflichkeit der Kindertageseinrichtung als Dienstleistungsunternehmen auf: „Es kennzeichnet den Wandel in der Einstellung zu den Abnehmern der Leistung, den Kunden. Die Erzieherinnen bringen Dienstleistungen, die an den Qualitätsanforderungen der Eltern zu messen sind“ (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 36).

Die Anforderungen richten sich darüber hinaus an die Bildungserwartungen, die an Kindertageseinrichtungen gestellt werden. Zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen eines Kindes besteht ein Zusammenhang; Diesem durch institutionelle Kindertagesbetreuung entgegenzuwirken wird als eine Aufgabe der Kindertageseinrichtungen und auch in der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren gesehen. Wie eng die familiäre und die soziale Herkunft die künftigen Bildungschancen von Kindern beeinflusst, zeigen zahlreiche Studien (vgl. u.a. Holz; Richter/Wüstendörfer 2006, Butterwegge/Klundt/ Zeng 2005). Erziehungsmächtigste Institution ist dabei nach wie vor die Familie (vgl. Liegle 2009). Kinder in ihren Bildungsmöglichkeiten zu fördern, erfordert es, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken:

„Ein erster wichtiger Schritt in dieser Hinsicht war das „Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung“ (TAG), das am 1. Januar 2005 in Kraft trat. Mit Hilfe dieses Gesetzes sollen zwischen 2005 und 2010 insgesamt 230.000 neue Betreuungsplätze für unter 3-Jährige geschaffen werden. (...) Diese Strategie des Ausbaus der Kindertagesbetreuung wird durch das zum Januar 2009 in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiföG) weiter vorangebracht. Die Bundesregierung zielt darauf ab, die Versorgungsquote von Kindern unter 3 Jahren von derzeit bundesweit knapp 14% auf 35% im Jahr 2013 anzuheben, um damit an internationale Standards anzuschließen.“ (Hübenthal 2009, S.38)

4.2 Dienstleistungsunternehmen Kindertageseinrichtung

Das Verständnis der Kindertageseinrichtung als ein Dienstleistungsunternehmen stellt die pädagogischen Fachkräfte vor besondere Herausforderungen. Ein Dienstleistungsunternehmen im herkömmlichen Sinne erfüllt einen Auftrag, den ein Kunde zuvor an das Unternehmen gestellt hat. Die Kindertageseinrichtung beauftragt beispielsweise ein Reinigungsunternehmen mit einem klaren Auftrag und Aufgabenkatalog. Das Ergebnis ist dann die gereinigte

Kindertageseinrichtung. Diese Übertragung des Dienstleistungsauftrags auf die Bildung-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Kindertageseinrichtung ist für die pädagogischen Fachkräfte unklar:

„Was soll die Einrichtung anbieten? Welchen Wünschen soll sie entsprechen? Lässt sich aus dem Namen der Einrichtung ihr gesamter Zweck ableiten? Mit welchen Argumenten wirbt ihre Institution oder Organisation? Was erwarten die Eltern? Wofür bezahlen Sie? An wen richten sich die Aktivitäten hauptsächlich? An wen außerdem und mit welcher Verbindlichkeit? Wofür wurden sie als Erzieherin vorbereitet und ausgebildet? Welche Qualitätsanforderungen sollen erfüllt werden?“ (Protz /Hautumm 2004, S. 15)

Diese Anforderungen und Wünsche zu verwirklichen, verunsichert die pädagogischen Fachkräfte. Zum einen sind sie durch ihnen neue Verfahren zu einer unternehmerischen Sichtweise ihrer Arbeit verpflichtet, zum anderen haben sie einen eigenen fachlichen Anspruch an die tägliche Umsetzung ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern im Sinne des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsanspruchs. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich den Herausforderungen, die in diesem Widerspruch liegen, stellen.

Der gesetzliche Auftrag, den die pädagogischen Fachkräfte erfüllen, ist in erster Linie als Erziehungs- und Bildungsauftrag definiert. Die Grundlage für dieses Verständnis findet sich im §22 Abs. 2 SGB VIII. Das bedeutet, dass Kindertageseinrichtungen vordergründig weder Dienstleistungsunternehmen noch Betreuungseinrichtungen sind, auch wenn sie unter anderem eine Dienstleistung anbieten. Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen beziehungsweise Bildungsstätten. (vgl. Textor, Online-Handbuch, zuletzt geprüft am 28.12.12) Diese Sichtweise verändert den geläufigen Dienstleistungsbegriff im Bezug auf Kindertageseinrichtungen. Die frühkindliche Bildung wie in Kapitel 3.3.1 beschrieben, ist nur durch die selbsttätige Aneignung des Kindes möglich. Dienstleistung im herkömmlichen Sinne, lässt sich deshalb nicht eins zu eins auf die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen übertragen.

Aber welche Rolle spielt der Begriff der „Kindertageseinrichtung als Dienstleistungsunternehmen“ bei der Gestaltung der Kooperation mit den Müttern und Vätern? Dafür kann es hilfreich sein den Blick auf die Mütter und Väter als Kunden einer Kindertageseinrichtung zu richten, um eine ernsthafte Kooperation auf Augenhöhe mit den Eltern zu gestalten.

4.2.1 Mütter und Väter als Kunden in der Kindertageseinrichtung

„Elternarbeit in einem sozialen Dienstleistungsunternehmen zielt auf die Erhöhung der Kundenzufriedenheit ab; d. h. die Elternwünsche und Interessen werden erfasst und fließen in die Gestaltung des Betreuungsangebots ein.“ (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 11)

Eltern als Kunden zu sehen bedeutet, dass diese in ihren Bedürfnissen ernst genommen werden müssen und als Teil der Institution Kindertageseinrichtung eine wichtige Funktion innehaben. Die Definition von Bernitzke/Schlegel suggeriert aber auch, dass Kindertageseinrichtungen zunehmend in Wettbewerbssituationen geraten. Diejenige Einrichtung, die die Kundenwünsche am ehesten erfüllt, kann sich möglicherweise dauerhaft am Kundenmarkt behaupten (vgl. a.a.O., S. 10). Betrachtet man die Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern durch diese „Kundenbrille“, dann schränkt dieser Blickwinkel das Aufgabengebiet der pädagogischen Fachkräfte scheinbar ein. Es suggeriert möglicherweise, dass die pädagogischen Fachkräfte in erster Linie die Kundenwünsche – in dem Falle die der Mütter und Väter – erfüllen.

Auf der anderen Seite befördert dieser Aspekt die Sichtweise, Mütter und Väter als Kooperationspartner zu verstehen und ihnen als solche in der täglichen pädagogischen Arbeit zu begegnen. „Eltern und Erzieher/innen arbeiten bei der Bildung und Erziehung von Kleinkindern zusammen, denn dies sind gemeinsame Aufgaben.“ (Textor, Online-Handbuch, zuletzt geprüft am 28.12.12) und weiter: „Eltern und Erzieher/innen teilen die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung (...).“ (ebd.). Diese Perspektive fördert ein Verständnis dafür, sich in gegenseitiger Akzeptanz zu begegnen, sich füreinander zu öffnen um Erziehungsstile aber auch Erziehungsziele aufeinander abzustimmen.

Die Abstimmung von Erziehungsstilen und Erziehungszielen zwischen den Pädagogischen Fachkräften und den Eltern wird erschwert, wenn pädagogische Fachkräfte den Schutzauftrag nach §8a des SGB VIII erfüllen müssen. Das nächste Kapitel widmet sich deshalb der Erfüllung des Schutzauftrages und den Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, die sich daraus entwickeln.

4.2.2 Pädagogische Fachkräfte und die Erfüllung des Schutzauftrages

Eine Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist die Erfüllung des Schutzauftrages nach §8a des SGB VIII. Dieser wurde 2005 in das SGB VIII aufgenommen.

Seit 2012 sind der Kinderschutz und die damit verbundenen Aufgaben ausgeweitet worden (§8b SGB VIII).

Mit der Erfüllung des Schutzauftrages stehen die pädagogischen Fachkräfte vor neuen Herausforderungen, da zum Teil widersprüchliche Anforderungen an sie gestellt werden und sie dadurch in eine schwierige Lage gegenüber ihren „Kunden“, den Kindern und ihren Eltern“ (vgl. Rabe-Kleberg/Damrow 2012, S. 39) geraten. Eltern sind auf einmal Partner oder potenziell Verdächtige zugleich (vgl. ebd.). Die Widersprüchlichkeit, einerseits mit den Eltern als Partner in einer vertrauensvollen Beziehung zu stehen und auf der anderen Seite den Müttern und Vätern als Rechtsträger zum Wohle der Kinder gegenüberzutreten und somit auf sie aufzupassen, ist eine Herausforderung, die pädagogische Fachkräfte als schwierig empfinden.

„die Einführung des Kinderschutzes als eine zusätzliche Aufgabe des Kindergartens bringt also für den Kindergarten wie für die darin tätigen Fachkräfte neuartige Anforderungen, die in einem komplexen Spannungsfeld zum bisherigen Aufgabenfeld stehen.“ (Ebd.)

Diesem Widerspruch stellen sich die pädagogischen Fachkräfte täglich in ihrer Arbeit und überfordern sich möglicherweise.

Roger Prott und Anette Hautumm beschreiben eine weitere Schwierigkeit des professionellen Umgangs mit Müttern und Vätern. Das Beziehungsverhältnis zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Eltern wird gerade dann in der Umsetzung des Schutzauftrages schwer, wenn Mütter und Väter zu sehr als Beziehungspartner der pädagogischen Fachkräfte verstanden werden. Beide stehen in einem Arbeitsverhältnis zueinander, bei guter Zusammenarbeit kann aus diesem Arbeitsverhältnis eine Partnerschaft entstehen. Prott und Hautumm stellen fest, dass eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Müttern und Vätern nicht von alleine gegeben ist, sondern erst gestaltet werden muss. Es geht ihnen nicht darum, eine Entscheidung für oder gegen Zusammenarbeit oder Partnerschaft zu fällen. Wichtig ist, dass die Schwerpunkte und die Prioritäten richtig gesetzt werden, dann kann aus einer anfänglichen Zusammenarbeit auch eine Partnerschaft erwachsen. (vgl. Prott/Hautumm 2004, S. 6). Um die Schwerpunkte und Prioritäten in der Zusammenarbeit mit Eltern richtig zu setzen, ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ihr Wissen über Mütter und Väter als kooperative Partner erweitern. Folgendes sollte ihnen bekannt sein:

- Wo wohnen die Mütter und Väter/Sozialraumkenntnisse?
- Wie leben die Kinder in den vielfältigen Familien/Lebenslagenkenntnisse?

Diese Erkundung der pädagogischen Fachkräfte kann helfen, das eigene Rollenverständnis zu klären, um zu verstehen, welche Rollenerwartungen Mütter und Väter an pädagogische Fachkräfte stellen. Darüber hinaus erleichtert es ihnen, die beschriebenen Widersprüchlichkeiten im Verhältnis zu den Müttern und Vätern aufzulösen. So kann in einem weiteren Schritt eine Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit geleistet werden, die auf Kooperation ausgerichtet ist:

„Ob dieser Prozess ein demokratischer ist, hängt davon ab, ob alle das gleiche Recht und die gleiche Möglichkeit beanspruchen können, sich an den sie betreffenden Auseinandersetzungen und Entscheidungen gemäß ihren Interessen und Fähigkeiten zu beteiligen.“ (Preissing 2003, S. 47)

4.3 Die Kindertageseinrichtung im Sozialraum

Kindertageseinrichtungen sind immer Institutionen, die in einem spezifischen Sozialraum wirken und durch diesen beeinflusst werden beziehungsweise diesen beeinflussen können.

„Soziales und Raum, zwei Begriffe die uns vertraut sind und unser Leben prägen. Unser soziales Eingebundensein in Familie, Schule, Arbeit und Freizeit prägt den Grad unserer Zufriedenheit, unserer Gesundheit, unseres Seins. Das soziale Da-Sein findet immer in dem uns umgebenden Raum statt – auf der Erde, in der Stadt in der wir leben, in der Straße, in dem Haus, in unserer Wohnung. Räumliches und Soziales lässt sich nicht voneinander trennen, es findet in stetiger gegenseitiger Beeinflussung und Abhängigkeit statt.“ (Donner, 2007, S. 127)

Der Sozialraum, in dem die Kinder aufwachsen lässt sich geografisch beschreiben und ist gekennzeichnet durch Beziehungen zwischen verschiedenen Akteuren in diesem Raum. Innerhalb der Beziehungen gelten verschiedene Regeln und Traditionen, diese sind abhängig von den jeweiligen Menschen innerhalb des Sozialraums (vgl. Klawe, 1995). Der Sozialraum hat Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und den Alltag von Familien.

Kinder suchen sich ihren Sozialraum nicht aus. Der soziale Raum, in dem sie aufwachsen ist vorgegeben, aber Kinder sind Teil dieses Sozialraums und gestalten ihn mehr oder weniger aktiv mit. Dieser soziale Raum ist vielfältig und reicht von einer ländlichen Struktur ohne Einkaufsmöglichkeiten bis hin zu einem städtischen Ballungszentrum mit einem großen Angebot an Konsumgelegenheiten. Diese Vielfalt zeigt sich auch in den Spielmöglichkeiten. In einer dörflichen Struktur ist es Kindern noch eher möglich auf der Straße zu spielen, in großen Städten werden dafür oftmals künstliche Spielräume geschaffen, da ein hohes Verkehrsaufkommen das Spielen auf der Straße zu gefährlich macht.

Kinder sind Akteure ihrer eigenen Bildung.¹ Bildung lässt sich nicht an einen festgelegten Ort binden und findet dort statt, wo Kinder sich aufhalten und tätig sind. Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich also nicht nur in Institutionen wie Kindertageseinrichtung oder Schule, sondern auch im Umfeld ihres sozialen Raumes. Je nach dem in welchen sozialräumlichen Bedingungen Kinder sich eigentätig mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, beeinflusst dies ihre Bildungsmöglichkeiten und -chancen (vgl. Deinet 2006, S. 48ff.). Die Frage nach positiven Grundlagen für die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Müttern und Vätern beantwortet sich durch die Einbeziehung eines erweiterten Verständnisses darüber, welche Bildungsmöglichkeiten im umgebenden Nahraum der Familien gegeben sind (vgl. Deinet 2012, S. 82).

Der zwölfte Kinder und Jugendbericht richtete seinen Fokus auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und unterscheidet zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen sowie formalen und informalen Bildungssettings (vgl. BMFSFJ 2005). Das folgende Schaubild verdeutlicht die Gleichrangigkeit der Bildungsprozesse, auch wenn sie an unterschiedlichen Orten stattfinden.

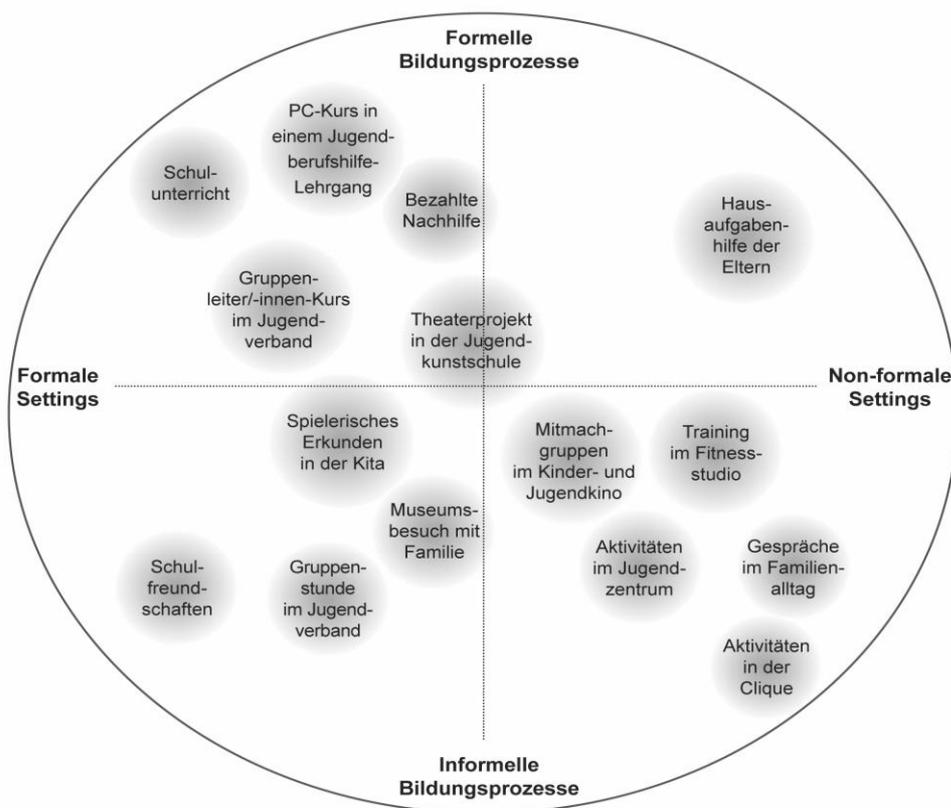


Abbildung 1: Formelle/Informelle Bildungsprozesse, Formale/Nonformale Settings

¹ Siehe dazu: Kapitel 3.3.1 dieser Arbeit

Dieses Bildungsverständnis erweitert den Blick von der rein institutionalisierten Bildung und zeigt, dass ein so breit gefächertes Bildungsspektrum konzeptionell in die Gesamtkonzeption der Kindertageseinrichtung eingebunden werden muss.

Ein weiterer Aspekt der Bildungsaneignung der Kinder findet sich bei Alexejew Nikolajew Leontjew (1903-1979), einem Vertreter der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, der sich mit der Entwicklung der menschlichen Psyche beschäftigte. Das Aneignungskonzept von Leontjew beschreibt die menschliche Entwicklung und ist bis heute anerkannt. Es wird in unterschiedlichen Bereichen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik weiter genutzt und auch weiterentwickelt (vgl. Deinet/ Kirsch 2003, S. 34f.).

Nach Deinet ist dieses Aneignungskonzept nicht nur für das sozialräumliche Verhalten von Kindern geeignet, sondern schlägt auch „(...) eine Brücke zwischen der Entwicklung von Kindern und den Räumen, in denen sie leben“ (Deinet 2012, S. 89). Diese Raumvielfalt, in der die Kinder aufwachsen und die ihre Entwicklung beeinflussen, beschreibt Helga Zeiher erstmalig 1983 in ihrem sogenannten Inselmodell.

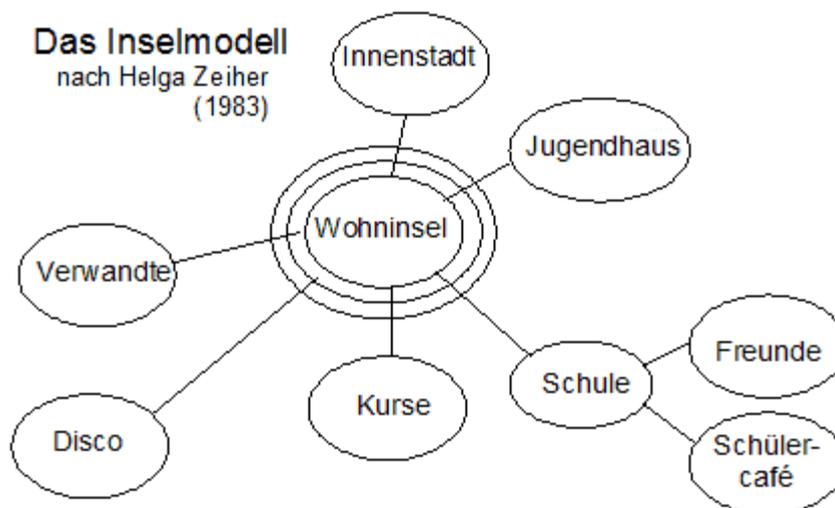


Abbildung 2: Das Inselmodell nach Helga Zeiher (1983)

Das Inselmodell beschreibt den Aneignungsprozess der Kinder in ihrem Umfeld und meint darüber hinaus, dass Kinder in der Lage sind, sich ihre eigenen Räume zu schaffen. Zeiher bezeichnet diesen Prozess als Spacing. So können die Kinder „(...)die (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt verbinden“. „(...) Aneignung der Lebenswelt bedeutet heute, Räume zu

schaffen und nicht nur sich vorhandene Räume gegenständlich anzueignen“ (Deinet 2012, S.89).

Nach diesen Ergebnissen und dem Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen ist es unabdingbar, dass die pädagogischen Fachkräfte den Sozialraum ihrer Familien kennen. Diese Kenntnisse über den Sozialraum der Mütter und Väter braucht es, um die unterschiedlichen Anforderungen der Mütter und Väter einzuordnen, wenn sie ihre Kinder in die Kindertageseinrichtung geben. Das Wissen darüber, unter welchen Bedingungen Mütter und Väter leben, hilft möglicherweise eine Form der Kooperationen anzubieten, die passgenau auf die Bedürfnisse der Familien abgestimmt ist.

4.3.1 Mütter, Väter und ihre Lebenslagen

„Als ‘Lebenslagen’ werden die individuellen Handlungsspielräume definiert, die von einer Vielzahl von individuell nicht beeinflussbaren strukturellen Faktoren begrenzt werden. Diese Spielräume haben einzelne Personen bzw. Paare oder Familien für die Befriedigung aller ihrer materiellen und immateriellen Interessen zur Verfügung. Sie füllen sie jeweils einzeln und in Bezug auf oder in Abstimmung mit ihrem sozialen Umfeld aus. Zur Lebenslage gehören ökonomische, nicht-ökonomische und immaterielle, objektive und subjektive Dimensionen (z. B. Einkommensniveau, Wohnqualität, Gesundheit und Wohlbefinden). Sie wird insgesamt zentral bestimmt vom Haushaltseinkommen, weil damit der Zugang zur Befriedigung zahlreicher anderer Bedürfnisse gewährt bzw. verwehrt ist. In den gegebenen gesellschaftlichen (Infra-)Strukturen liegen die Möglichkeiten und Grenzen für die individuellen Handlungsspielräume.“ (BMFSFJ, zuletzt geprüft am 4.12.2012)

Wie Familien ihr Leben gestalten, wird demnach geprägt von den Lebenslagen, in denen sich Mütter und Väter befinden. Der Begriff der Lebenslage wird im elften Kinder und Jugendbericht nach Weisser als äußere Umstände erklärt, die dem Menschen als Spielraum zur Verfügung stehen, um ihm seine Grundanliegen zu erfüllen und bei der Lebensgestaltung leiten (vgl. BMFSFJ 2002, S. 106).

Die Bedeutung der Lebenslagen für die Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern hat in den vergangenen Jahren zugenommen. Im elften Kinder- und Jugendbericht wird beschrieben, dass Mütter und Väter ihr natürliches Recht auf Pflege und Erziehung ihrer Kinder aufgrund von veränderten Lebensbedingungen und Rahmenbedingungen manchmal nicht mehr ausreichend umsetzen können (vgl. a.a.O., S. 58). Unterschiedliche, zum Teil prekäre Lebenslagen von Müttern und Vätern führen zu einer „(...) strukturellen Überforderung des familialen, privaten Netzwerks und überlässt Eltern die alleinige Verantwortung (...)“ (ebd.).

Im Folgenden heißt es: „Als Konsequenz erfordert diese Ausgangslage eine neue und stärkere öffentliche Aufmerksamkeit und Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen“ (BMFSFJ 2002, S. 58). Des Weiteren müssen positive Lebensbedingungen für Familien geschaffen werden, damit Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche so gestaltet sind, dass Mütter und Väter „(...) für sich selbst und füreinander Verantwortung tragen können“ (a.a.O. S. 59).

Hans Thiersch stellt in der Auswertung des achten Kinder und Jugendberichtes fest: „Die Darstellung der Lebensverhältnisse Jugendlicher und ihrer Familien im Jugendbericht ist bestimmt durch die Konzepte der Pluralisierung von Lebenslagen und der Individualisierung von Lebensverhältnissen“ (Thiersch 1997, S. 20). Thiersch verdeutlicht aber auch, dass ein lebensweltorientierter Ansatz sich an den heutigen Lebenswelten orientieren muss und nicht an dem Bild der heilen Familie (vgl. Thiersch 1997, S. 25) Er sieht den Auftrag einer lebensweltorientierte Jugendhilfe als: „Indiz der Krise heutiger Lebenswelt und zugleich Ausdruck des Anspruchs, in dieser Krise angemessen agieren zu können“ (ebd.). Der Autor betont, dass Lebensweltorientierung immer eingebettet sein muss in die Gesamtheit der Kinder- und Jugendhilfepolitik und nicht als Schlagwort alleine stehen bleiben kann. Lebensweltorientierung braucht darüber hinaus „eine Professionalität, die Kompetenz in Bezug auf Lebensweltorientierung mit kritischer Reflexivität verbindet“ (a.a.O., S. 36) damit sie getragen und vorangetrieben wird. (vgl. ebd.). Aus dieser notwendigen lebensweltorientierten Sicht auf Mütter und Väter resultiert ein anderes Verständnis des Aufwachsens von Kindern heute. So sind im Zuge dessen auch die Kindertagesbetreuung und vor allem die pädagogischen Fachkräfte in einer anderen Verpflichtung, die Kooperation mit Müttern und Vätern zu gestalten. Sie müssen wissen, in welchen sozialen Verhältnissen die Kinder leben, um dieses Wissen in ihre konzeptionelle Arbeit einbinden zu können.

Die pluralisierten Lebenslagen wirken sich unmittelbar auf den pädagogischen Alltag aus. Pädagogische Fachkräfte benötigen zum Beispiel Kenntnisse über unterschiedliche kulturelle Gepflogenheiten der Familien, um das gegenseitige Vertrauen zu entwickeln, damit der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag kooperativ gestaltet werden kann. Ausreichende Kenntnisse über die Lebenslagen der ihnen anvertrauten Kinder helfen ihnen sich in die Mütter und Väter einzufühlen, um dann in einen verständnisvollen Dialog eintreten zu können. Dieser ist für die Durchführung ihrer pädagogischen und konzeptionellen Überlegungen erforderlich. Das Wissen über die Bedeutung des Sozialraums und die Lebenslagen öffnet den Blick der Fachkräfte auf die Pluralität und Heterogenität der Mütter und Väter.

Die Heterogenität der Eltern zu beschreiben und Rückschlüsse auf das, was Eltern heute benötigen zu ziehen, war der Auftrag der Studie „Eltern unter Druck“, welche im Folgenden vorgestellt wird und bei der die Lebenswelt der Mütter und Väter im Mittelpunkt stand.

4.3.2 Vielfältige Begegnungen mit Müttern und Vätern in der Kindertageseinrichtung

Die im Jahr 2008 veröffentlichte Studie „Eltern unter Druck“, eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Sinus Sociovision GmbH, wurde von der Konrad Adenauer Stiftung in Auftrag gegeben. Sie befasst sich mit der Heterogenität von Elternschaft.

Die Grundlage für die Studie bilden die sogenannten Sinus-Milieus. Diese fassen Menschen in Gruppen zusammen, die sich in Lebensauffassungen und Lebensweisen ähneln. Die Definition der Sinus Milieus geht von der Lebenswelt der Menschen aus und nicht von formalen demografischen Kriterien wie Schulbildung, Beruf oder Einkommen. In die Analyse fließen grundlegende Wertorientierungen aber auch Einstellungen zum Alltag. Ausgehend davon, dass die Menschen verstanden werden müssen, um nachvollziehen zu können was sie bewegt. Die Sinus-Milieus® sind ein etabliertes wissenschaftlich fundiertes Modell (vgl. www.sinus-institut.de, zuletzt geprüft am 30.12.2012).

„Die Sinus-Milieus® sind das Ergebnis von drei Jahrzehnten sozialwissenschaftlicher Forschung. Die Sozialstrukturanalyse des Milieumodells orientiert sich an der Lebensweltanalyse unserer Gesellschaft. Die Sinus-Milieus® gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln. Grundlegende Orientierungen gehen dabei ebenso in die Analyse ein wie der Alltag in Bezug auf Arbeit, Familie, Freizeit, Geld und Konsum. Milieus konstituieren sich über drei Hauptdimensionen: Werte (Kognitionen, Einstellungen), Lebensstil (Routinen, Gewohnheiten) und soziale Lage (Einkommen, Bildung, Beruf, Alter). Die Sinus-Milieus® rücken somit den Menschen und seine Lebenswelt ganzheitlich ins Blickfeld.“ (HenryHuthmacher/Borchard 2008, S. 28)

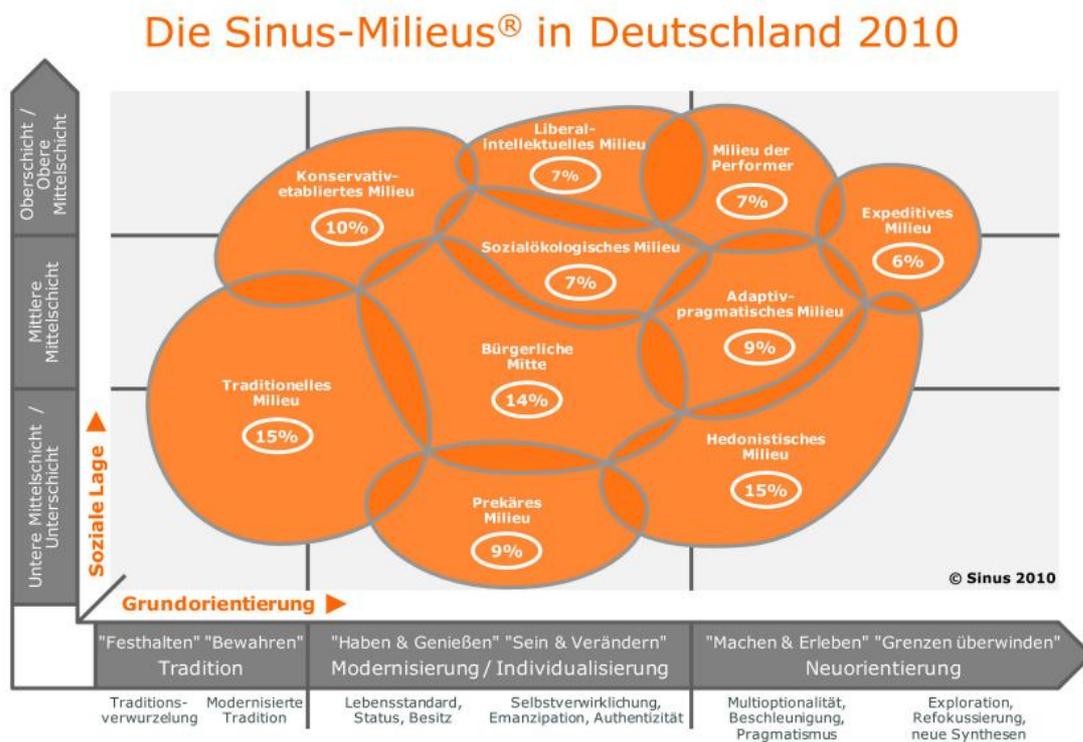


Abbildung 3: Die Sinus Milieus in Deutschland (2008)

Die Abbildung drei zeigt, wie Sinus-Milieus sich in Deutschland darstellen. Die unteren Koordinatenfelder sind von links nach rechts in A, B und C unterteilt, auf der linken Seite der Darstellung sind die Koordinatenfelder von oben nach unten nummeriert.

In der Studie „Eltern unter Druck“ wurde das Augenmerk auf die Milieus in den Abschnitten B und C gelegt. Der Grund hierfür ist, dass im Werteabschnitt A ein hoher Altersdurchschnitt vorherrscht und es nur wenige Kinder im Alter bis zu 16 Jahren gibt. Ausgenommen ist auch das Milieu der DDR-Nostalgischen. Aufgrund der hohen Altersstruktur findet diese Gruppe, wie auch die Gruppe der Konservativen und die der Traditionsverwurzelten, im Rahmen der Studie „Eltern unter Druck“ keine Berücksichtigung (vgl. Henry-Huthmacher/Borcherd 2008, S. 29f.).

Neben der prozentuellen Angabe ihrer Größe wurden die einzelnen Gruppen anhand verschiedener Kriterien sozialwissenschaftlich untersucht. In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den Unterschieden in den Ansprüchen an die vorschulische Betreuung und Bildung der Kinder der einzelnen Gruppen. Alle anderen Themen der Studie sind genauso relevant und stehen gleichwertig nebeneinander, werden aber hier nicht behandelt.

Zunächst werden in einer kurzen Vorabbeschreibung die einzelnen Elternmilieus in ihrer quantitativen Größe vorgestellt. (in Klammern finden sich die jeweiligen prozentualen Anteile an der Gesamtgruppe):

- Bürgerliche Mitte (18,8% der Elternschaft)
- Konsum-Materialisten (11,6 % der Elternschaft)
- Experimentalisten (8,5 % der Elternschaft)
- Hedonisten (10,2 % der Elternschaft)
- Etablierte (14,6 % der Elternschaft)
- Postmaterielle (12,5 % der Elternschaft)
- Moderne Performer (12,4 % der Elternschaft) (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 76)

Für diese Arbeit sind vor allem die Ergebnisse der Studie wichtig, die sich auf die Bedeutung eines Kindes im Leben der Mütter und Väter aus den einzelnen Milieus beziehen. Die folgenden Aussagen sind der grafischen Darstellung der Milieus entnommen und wörtlich zitiert:

- „Bürgerliche Mitte: Zentrale Lebensaufgabe der Frau; Statusaspirationen für das Kind; v.a.: Investitionsgut“
- „Konsum-Materialisten: Muster aus dem Mainstream: Kinder als Statussymbole sowie für die Frau sinnstiftender Faktor. Kinder sind Einkommensquelle, aber auch erhebliche finanzielle und zeitliche Belastung“
- „Experimentalisten: Kind als Freude & Beginn eines neuen, bewussten Lebensabschnitts, Klarheit über eigene Identität & Zukunft“
- „Hedonisten: Elternschaft als Angriff auf die eigene Identität; das Kind jedoch als „Neues Hobby“ nach dem unfreiwilligen Verlust bisheriger Hobbies: Suche nach Sinn und Selbstbestätigung“
- „Etablierte: Status und Nachfolger : Fortführer des Erbes („der Stammhalter“); subkutan hohe Leistungserwartung“
- „Postmaterielle: Kind als eigenes Wesen, das Eltern auf seinem individuelle Weg begleiten (i.S. Khalil Gibran)“
- „Moderne Performer: Teil des Erfolgskonzeptes, wenn alles andere stimmt, Erfolgsperspektive in Bezug auf Eltern und Kind, Kind als Symbol für „Hafen“ und „Anker“ haben.“ (Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 49)

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse beschrieben, welche die Erwartungen der Mütter und Väter aus den einzelnen Milieus an die Bildung, Erziehung und Betreuung in die institutionelle Kindertagesbetreuung haben.

Bürgerliche Mitte: 18,8% der Elternschaft

Die Kindertagesbetreuung wird als wichtig und entwicklungsfördernd anerkannt. Für die Mütter und Väter aus der bürgerlichen Mitte ist jedoch eine zu frühe Betreuung nicht vorstellbar. Die Kinder unter drei Jahren sind demnach am besten bei der Mutter aufgehoben. Speziell für die Mütter ist vor allem der Interessenskonflikt zwischen der Betreuung des Kindes und der Wiederaufnahme einer Berufstätigkeit. Darüberhinaus ist die vorherrschende Meinung in dieser Gruppe, dass Angebote für die Betreuung nicht ausreichend vorhanden sind. Ein weiteres Kennzeichen für diese Gruppe ist, dass es keine große Bereitschaft gibt, für Betreuung das selbstverdiente Geld auszugeben.

Die Mütter und Väter haben hohe Ansprüche an die Schulabschlüsse der Kinder, sie erwarten ein Abitur als Pflichtleistung, um in der Gesellschaft den Anschluss nicht zu verlieren. Dieser Anspruch findet seinen Ausdruck schon in der frühkindlichen Förderung der Kinder (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 157ff.).

Konsum-Materialisten: 11,6 % der Elternschaft

Die Mütter und Väter dieser Gruppe setzen sich mit den Bedürfnissen, Talenten und Schwächen ihrer Kinder wenig auseinander. Bei Förder- und Betreuungsangeboten favorisieren sie kein bestimmtes Konzept. Der Besuch eines Kindergartens ab drei Jahren findet statt, wird aber nicht unbedingt als notwendig angesehen, da die Mutter sowieso zu Hause ist. Darüber hinaus werden wenige Angebote angenommen. Der Besuch einer Krippe wird als übertrieben und zu kostenintensiv angesehen.

Ein weiteres Spezifikum dieser Gruppe zeigt sich in dem großen Misstrauen den Erzieherinnen gegenüber, möglicherweise aus der Sorge, dass die eigene Auffassung einer guten Kindererziehung hinterfragt werden kann. Auch die hohen Kosten für die Kindertagesbetreuung werden kritisiert. Bei der Platzvergabe wird unterstellt, dass Mütter und Väter, die beide berufstätig sind, bevorteilt werden. Fördermaßnahmen für die Kinder werden aus der Defizitperspektive betrachtet.

Die Bildungschancen dieser Kinder sind deshalb im Vergleich zu den anderen Gruppen ungleich, da die Mütter und Väter nicht auf gesundheitliche Störungen oder Verhaltensauffällig-

keiten ihrer Kinder reagieren, sondern diese eher verdrängen. Das führt dann zu einer ver-säumten Förderchance für die Kinder. Es gibt insgesamt bei den Müttern und Vätern eine große Abwehrhaltung gegenüber pädagogischer Unterstützung. Diese Gruppe erlebt deutlich eine soziale Stigmatisierung (vgl. Henry-Huthmacher/Borcherd 2008, S. 178ff.).

Experimentalisten: 8,5% der Elternschaft

Für die Mütter und Väter dieser Gruppe gilt der Besuch einer Kindertagesstätte als eine selbstverständliche Form der Kinderbetreuung. Mit Vollendung des ersten Lebensjahres ist das Alter für den Besuch einer Kindertageseinrichtung annehmbar. Die Mütter und Väter erleben es als Vorteil, dass den Kindern soziale Kontakte ermöglicht werden, um das Sozialverhalten aber auch die Sprachkompetenz zu fördern. Die Kindertageseinrichtung bietet nach Meinung dieser Elterngruppe ein abwechslungsreicheres Spiel- und Beschäftigungsangebot als zu Hause. Die Betreuungsleistung durch gut ausgebildetes Fachpersonal wird in dieser Gruppe überwiegend positiv beurteilt. Besonders dann wenn nach neueren Konzepten gearbeitet wird oder das Kind an Musik und künstlerische Betätigungen herangeführt wird. In der außerhäuslichen Betreuung sehen die Eltern eine Chance der eigenen individuellen Entwicklung. Die Mütter und Väter kritisieren jedoch die mangelnden Angebote an Kindertagesstättenplätzen, die Kosten und die wenig flexiblen Öffnungszeiten.

Diese Elternschaft machte in der Erhebung kaum Aussagen zur Schule und zu den Bildungserwartungen. Dies lag daran, dass diese Familien sehr wenige Kinder im schulpflichtigen Alter hatten (vgl. Henry-Huthmacher/Borcherd 2008, S. 199ff.).

Hedonisten: 10,2% der Elternschaft

Für die Elterngruppe der Hedonisten steht die Berufstätigkeit nicht im Vordergrund. Es ist für die Mütter zunächst kein Problem, für die Kindererziehung zu Hause zu bleiben. Nach einiger Zeit bedeutet die außerhäusige Betreuung des eigenen Kindes eine Form der Unabhängigkeit, die die Eltern nach der für sie einschränkenden Erfahrung als Mutter oder Vater für wichtig erachten. Die Arbeitsverhältnisse sind häufig prekär und die Arbeitszeiten liegen nicht in den allgemeinen Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen. Das wird als Einschränkung erlebt. Über die Qualität der Kindertagesbetreuung scheint sich diese Elternschaft keine Sorgen zu machen. Das Vertrauen in Betreuungseinrichtung und in die Profis, die dort arbeiten ist sehr hoch. Die Erziehung und Förderung wird so weit wie möglich delegiert und auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Als wünschenswert bezeichnen die Mütter und Väter das soziale Verhalten, dass die Kinder im Umgang mit anderen Kindern lernen.

Die Anforderungen an die Bildung der Kinder, zum Beispiel den Schulabschluss betreffend, sind gering. Ein Leistungsdruck wird abgelehnt. Die Mütter und Väter sehen dies nicht als ihre Aufgabe an, erwarten aber, dass die Schule sieht, dass Kinder Stärken und Schwächen haben (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 220ff.).

Etablierte: 14,6% der Elternschaft

In dieser Elternschaft herrscht keine finanzielle Not. Für die Familien bedeutet dies, dass die Mutter nicht aus materiellen Gründen einer Berufstätigkeit nachgehen muss. Die außerhäusige Betreuung wird in der Gruppe der Etablierten häufig von Tagesmüttern, Au-Pairs oder Haushaltshilfen geleistet. Eine Besonderheit ist in dieser Gruppe auffällig: Die eigenen Eltern werden in die Erziehung und Betreuung der Kinder eng eingebunden. Ein Grund dafür ist, dass eigene Traditionen weitergegeben werden sollen. Die eigene erzieherische Haltung ist angepasst an die der Eltern. Kinder aus diesem Milieu, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, werden aus Sicht der Eltern nicht genügend gefördert. Mütter und Väter aus diesem Milieu meinen, dass bereits der Kindergarten besser auf die Schule vorbereiten kann und die Lernfähigkeit bei jungen Kindern nicht richtig genutzt werden. Deswegen werden diese Kinder außerhalb der Einrichtung privat gefördert beispielsweise in Musik und Fremdsprachen.

Die Bildung hat einen sehr hohen Stellenwert. Das Abitur ist eine Voraussetzung für das spätere Berufsleben. Außerdem werden die Kinder bei guten Leistungen materiell belohnt (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 91ff.).

Postmaterielle: 12,5% der Elternschaft

Die Mütter und Väter aus diesem Milieu sind den öffentlichen Betreuungssituationen gegenüber aufgeschlossen. Die außerfamiliäre Erziehung ab einem Alter von 1,5 Jahren ist für diese Elterngruppe kein Problem. Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen ist in dieser Gruppe von hoher Bedeutung. Die Mütter und Väter sehen in Kindertageseinrichtungen mehr als nur Aufbewahrung, sie messen der frühkindlichen Förderung einen hohen Stellenwert bei. Im Unterschied zu anderen Gruppen steht dabei nicht das leistungsorientierte Denken im Vordergrund, sondern ein entwicklungspsychologischer Weg zum Erlernen von grundlegenden kognitiven, sozialen und emotionaler Kompetenzen. Aufgrund des hohen Stellenwertes, den die öffentliche Kindertagesbetreuung für diese Eltern einnimmt, zeigen sie ein hohes Engagement. Sie sind im Kontakt mit den Pädagogen, führen Entwicklungsgespräche oder nehmen Ämter wahr. Ihre hohe Schulbildung hilft Ihnen im Umgang mit Institutionen, sie scheuen

keinen Widerstand und sind zielorientiert und konstruktiv in Dialogen. Sie benennen klare Mängel der öffentlichen Betreuungssituationen wie Ausstattung der Einrichtung, Qualifikationen und Kompetenzen des Personals, den Personalschlüssel und die finanziellen Rahmenbedingungen. Sie üben aber nicht nur Kritik für ihre eigenen Interessen sondern bewusst auch immer ausgerichtet auf eine sozial- und bedürfnisorientierte Gerechtigkeit.

Die Bildung hat für diese Gruppe der Mütter und Väter einen ausgesprochen hohen Stellenwert. Sie sehen aber die Unterstützung der Kinder dabei im Vordergrund und knüpfen an den Interessen der Kinder an. Abitur ist kein Muss aber ein Angebot, wenn das Kind bereit ist, wird es auf seinem Weg unterstützt (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 116ff.).

Moderne Performer: 12,4% der Elternschaft

Die Kinder dieser Mütter und Väter werden frühzeitig ab einem Alter von circa 1- 1,5 Jahren außerhäusig betreut, da beide Eltern berufstätig sind. Es ist ihnen ein wichtiges Anliegen, die Kinder gut betreut und untergebracht zu wissen. Dies dient als Voraussetzung für gute Leistungen der Mütter und Väter am Arbeitsplatz. Die Förderung der Kinder hat einen sehr hohen Stellenwert. Dabei gelten die Selbständigkeit und das soziale Verhalten als unabdingbar für den späteren Erfolg. Diesen Erwartungen wird nach Meinung dieser Gruppe die öffentliche Kinderbetreuung nicht gerecht, es gibt zu wenige Plätze und nicht genügend flexible Betreuungszeiten. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass eine möglichst individuelle Förderung des Kindes nicht in genügendem Maße geboten wird. Die Mütter und Väter dieser Gruppe bezeichnen öffentliche Kindergärten als Verwahranstalten. Die Alternative für dieses Milieu ist die private Kinderbetreuung.

Die Bildung spielt in dieser Gruppe eine zentrale Rolle. Dies zeigt sich bereits in einer breit angelegten frühkindlichen Förderung zum Beispiel in Sprachen oder auch im Sport. Ein Leistung ist sehr wichtig, vermeintlich leistungsschwächere Kinder werden als Störfaktor gesehen. Diese Eltern favorisieren eine frühe Selektion im Bildungssystem. Die Mütter und Väter dieser Gruppe haben ein funktionales Verständnis von Erziehung und Bildung: Sie wünschen sich ein leistungsfähiges Kind, das sich von anderen Kindern unterscheidet. Dafür werden Mittel bereitgestellt, denn die finanziellen Ressourcen hierfür sind vorhanden (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 138ff.).

Zusammenfassung

Die Ergebnisse aus dieser Studie bilden die Vielfalt der Erwartungen von Müttern und Vätern an die Kindertageseinrichtungen umfangreich ab. Die einzelnen Forderungen, die Mütter und Väter an die Kindertagesbetreuung stellen, sind sehr unterschiedlich und lassen sich scheinbar nicht mit einem einzigen Konzept für die Kooperation mit Eltern beantworten. Die Pluralität der Elternschaft, die in der Studie dargestellt wurde, beschrieben in ähnlicher Weise auch die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, in der ich ein Projekt zur Engagementförderung begleitet habe. Ihre Aussagen zu den vielfältigen Begegnungen mit den Müttern und Vätern werden im fünften Kapitel der Thesis näher beschrieben.

Neben den verschiedenen Erwartungen, beschreibt die Studie auch die unterschiedlichen Ressourcen der Mütter und Väter. Daraus entstehen Anforderungen, die mit unterschiedlichen Wünschen an die Erfüllung des Bildungs- Erziehungs-, und Betreuungsauftrags verbunden sind. Die Anforderungen richten sich an die pädagogischen Fachkräften und deren Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Müttern und Vätern. Aufgrund ihrer unterschiedlichen und vielschichtigen Erwartungen schreiben die Eltern den pädagogischen Fachkräften aber auch bestimmte Rollen zu. Dies kann unter Umständen zu Missverständnissen in der Verständigung mit den Müttern und Vätern führen und den Aufbau eines gegenseitigen Vertrauens behindern. Pädagogische Fachkräfte müssen deshalb ihr eigenes Rollenverhalten überprüfen und ihr Rollenverständnis anpassen.

4.4 Rollenerwartungen an pädagogische Fachkräfte

Die Erwartungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen führen zu einer Vielzahl von unterschiedlichen Rollen mit verschiedenen Herausforderungen. In dem Handbuch Elternarbeit wird die Rolle der pädagogischen Fachkraft wie folgt beschrieben: „Sie befindet sich in einem umfangreichen Rollengeflecht, das mit vielfältigen Erwartungen verknüpft ist“ (Bernitzke/ Schlegel 2004, S. 229). Im Wörterbuch Pädagogik findet sich folgende Rollendefinition:

„Rolle (engl. role). Situations- und wertorientierte Ausführung der Verhaltenserwartungen, die von Personen, Gruppen oder Institutionen an den Inhaber einer sozialen Position gerichtet sind.“
(Schaub/Zenke 2007, S. 532)

Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte werden von den Kindern, den Kolleg/innen, den Praktikant/innen, den Hauswirtschaftskräften, dem Träger, den Vorgesetzten, den Spitzenverbänden, der Gesellschaft und den Eltern gestellt (vgl. Bernitzke/Schlegel 2004, S. 229). Die Aufzählung verdeutlicht, wie vielfältigen und umfangreich diese Rollenerwartungen sind.

Innerhalb des pädagogischen Alltags kommt es deshalb nicht selten zu sogenannten Rollenkonflikten. Denn oft stehen diese unterschiedlichen Rollen nebeneinander oder sie überschneiden sich, da jede pädagogische Fachkraft unterschiedliche Positionen und Rollen gleichzeitig innehat. Dadurch kann ein Rollenkonflikt entstehen (vgl. Dt. Verein für öffentliche und private Fürsorge ev. (Hrsg.) 2007, S. 781).

Ein Rollenkonflikt in der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern besteht, wenn pädagogische Fachkräfte die Erwartungen, der Eltern nicht erfüllen. So wünschen sich die Eltern für ihre Kinder die bestmögliche Förderung und Betreuung, dabei sollen die pädagogischen Fachkräfte aber das Familienleben den Müttern und Vätern überlassen. Es führt zu Schwierigkeiten und möglicherweise Konflikten im Kontakt mit den Müttern und Vätern, wenn die Fachkräfte diese auf Probleme des Kindes hinweisen (vgl. Bernitzke/Schlegel 2004, S. 230).

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht darin, sich diesen widersprüchlichen Erwartungen zu stellen und eine sogenannte Rollendistanz aufzubauen, um diesen Spannungsbogen auszuhalten und ihm professionell zu begegnen:

„Rollendistanz kommt in Rollenbeziehungen auch in der Fähigkeit zum Ausdruck, unklar oder widersprüchlich erscheinende Erwartungen eines Partners nicht einfach zu erfüllen, sondern im Gespräch zu klären und ggf. einen Konsens herzustellen.“ (Schaub/Zenke 2007, S. 532)

Diejenigen Fachkräfte, die die jeweiligen Lebenssituationen und Lebenslagen der Mütter und Väter kennen und einordnen können, sind möglicherweise eher dazu in der Lage, diese Widersprüchlichkeiten auszuhalten und dennoch kooperativ mit den Müttern und Vätern zusammenzuarbeiten. Dazu gehört es auch, die eigene Haltung gegenüber den Müttern und Vätern kritisch zu prüfen, um ein Rollenverständnis zu entwickeln, das es den Müttern und Vätern ermöglicht, in einer wertschätzenden Atmosphäre eine beteiligende Mitsprache an den Bildungs- Erziehungs-, Betreuungsprozessen zu erfahren. Xenia Roth schreibt hierzu:

„Wesentliches Merkmal einer Haltung, die zum Gelingen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beiträgt, ist die grundsätzliche Achtung der Fachkraft vor dem Erziehungsauftrag der Eltern. Dazu gehört, dass das Team der Kindertageseinrichtung den Eltern Respekt und Wertschätzung entgegenbringt.“ (Roth 2010, S.25)

Eine wichtige Voraussetzung um diesen Anspruch zu verwirklichen ist, das eigene Rollenverständnis als pädagogische Fachkraft zu verstehen, zu überprüfen und anzupassen.

4.5 Rollenverständnis der pädagogische Fachkräfte

„Zum Auftrag einer Kindertageseinrichtung gehört es, Eltern bei ihren familiären Aufgaben und Herausforderungen zu unterstützen“ (Roth 2010, S. 87). Damit dies gelingt brauchen die pädagogischen Fachkräfte ein klares Verständnis darüber wie sie ihre Rolle gegenüber den Müttern und Vätern gestalten. Xenia Roth beschreibt anschaulich in ihrem Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wie sich das Rollenverständnis aus der Gruppe der Mütter und Väter und den pädagogischen Fachkräften möglicherweise darstellen lässt. Sie unterteilt die Gruppe der Eltern in:

- Diejenigen, die ihre Kinder ganz in die Verantwortung der Kindertageseinrichtung abgeben und erstaunt sind, wenn die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern gemeinsam die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gestalten wollen.
- Mütter und Väter, die in den pädagogischen Fachkräften Vertraute ihrer Kinder sehen, sie benötigen eine persönliche, freundschaftliche Beziehung, um an den Erlebnissen der pädagogischen Fachkräfte mit ihren Kindern teilnehmen zu können.
- Eltern, die auf die Beratung durch die Fachkräfte angewiesen sind und dies auch äußern.
- Mütter und Väter, die die Arbeit als Ganzes unterstützen möchten und sich deshalb gerne in die Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung einbringen (vgl. Roth 2010, S. 78).

Demgegenüber stellt sie das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte. Sie unterscheidet zwischen:

- Fachkräften, die das fachliche Geschehen innerhalb der Kindertageseinrichtung als ihre Aufgabe ansehen und die Eltern verantwortlich für das häusliche Geschehen machen.
- Fachkräfte, die sich um eine persönliche Beziehung zu den Müttern und Vätern bemühen und die intensiv am Leben der ihnen anvertrauten Familien Anteil nehmen.
- Fachkräfte, bei denen die beratende, manchmal jedoch auch belehrende Haltung den Eltern gegenüber im Vordergrund steht.
- Fachkräfte, die durch ihre Grundhaltung Kompetenzen der Mütter und Väter als Ressourcen wahrnehmen und ein aktives Einbringen der Mütter und Väter in den Kindergartenalltag fördern (vgl. Roth 2010, S. 78f.).

Die Typisierungen dieses gegenseitigen Rollenverständnisses sind theoretische Beschreibungen. Im pädagogischen Alltag sind diese Beschreibungen eher als Mischform oder auch unterschiedlich ausgeprägt zu beobachten (vgl. a.a.O., S.79). Unbestritten ist, dass sich das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte auf die Beziehung zu den Müttern und Vätern

auswirkt und in der Folge die Beziehung zu den Eltern unterschiedlich gestaltet wird. Unterschieden wird:

- „Eine eher sachlich-distanzierte Partnerschaft.
- Eine persönlich-freundschaftliche Kooperation
- Eine durch Beratung und Unterstützung geprägte Beziehung.
- Eine eher teamorientierte Zusammenarbeit“ (Roth 2010, S. 79)

Je nachdem aus welchem Rollenverständnis die Fachkraft den Müttern und Vätern begegnet, äußert sie dies durch die Art und Weise, wie sie mit ihnen kommuniziert. Dieses Wechselspiel und seine Auswirkungen zwischen verschiedenen Kommunikationspartnern haben die Kommunikationswissenschaftler ausführlich erforscht und beschrieben.

Ein klassisches Kommunikationsmodell hat Friedemann Schulz von Thun im Jahr 1998 aufgestellt. In diesem Sender-Empfänger-Modell zeigt er auf, wie sich Mitteilungen verbal wie nonverbal auf das Gegenüber auswirken können. In seinem Modell beschreibt er verschiedene Botschaften einer Nachricht und unterscheidet den Sachinhalt, den Selbstoffenbarungsinhalt, den Beziehungsinhalt und den Appellinhalt (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 26ff.).

Je nachdem, wie pädagogische Fachkräfte ihre Rolle verstehen und dieses Verständnis in der Kommunikation mit Müttern und Vätern verbal aber auch nonverbal ausdrücken, hat das Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung untereinander. Pädagogische Fachkräfte benötigen deshalb Instrumente, um sich diesen Auswirkungen ihres eigenen Handelns bewusst zu werden. In Tageseinrichtungen für Kinder wird unter anderem Supervision für die Erfahrungen in der Begegnung mit Eltern angeboten: „Erst eine reflektierende Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen kann dazu führen, dass sich eine differenziertere und damit professionellere Haltung entwickelt“ (Brock 2012 S. 34).

4.6 Resümee

Der gesetzlich verankerte Anspruch auf Bildung- Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen ist ohne die Kooperation mit Müttern und Vätern schwer umzusetzen. „Die Zusammenarbeit mit Eltern umfasst unterschiedliche Aspekte, stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte und muss auf unterschiedlichen Ebenen vorbereitet werden“ (DJI/WiFF 2011, S. 18).

Die Heterogenität der Eltern benötigt individuelle Formen der Kooperation. Mütter und Väter unterscheiden sich unter anderem durch ihre kulturelle Geschichte, ihre ethnische Herkunft, ihre individuellen Lebenslagen und durch ihre finanziellen Ressourcen. Die Heterogenität der Mütter und Väter drückt sich darüber hinaus auch in den verschiedenen Bedürfnissen aus mit denen sie in die Kindertageseinrichtung kommen. Pädagogische Fachkräfte sind aufgefordert auf diese Heterogenität eine Antwort zu finden, damit sie ihrem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag gerecht werden. Eine begriffliche Erweiterung, die sich aus dem originären Auftrag der Kindertageseinrichtungen ergibt, bezeichnet die Kooperation mit Müttern und Vätern als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wiederum ist schlicht eine besondere Ausprägung von Elternarbeit – nämlich deren positive Ausprägung“ (Stange 2012, S. 13).

„Ich plädiere also für die Integration von Eltern in die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und für die Ausweitung der ‘Erziehungspartnerschaft’ zu einer ‘Bildungspartnerschaft’: Wenn Eltern ihr Wissen, ihre Kompetenzen, ihre Hobbys usw. in den Kindergarten einbringen können, erweitert sich das Bildungsangebot. Wenn Eltern mit Kindern diskutieren, insbesondere in Kleingruppen oder Einzelgesprächen, werden kognitive, Sprach- und soziale Entwicklung gefördert. Erziehung und Bildung werden zur *gemeinsamen* Aufgabe von Eltern und Erzieherinnen.“ (Textor, Online-Handbuch, zuletzt geprüft am 28.01.13)

Trotz dieser neuen positiven Begrifflichkeit bleiben die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte bestehen, diese Bildungs- und Erziehungsarbeit zu gestalten. Der hohe Anspruch führt in der täglichen Arbeit zu großen Herausforderungen und nicht selten auch zu Überforderungen:

„Angesichts der extremen Diversität von Familien, einer nach Meinung der Fachkräfte nicht hinreichenden Ausbildung für diesen Bereich sowie hoher Erwartungen und Ansprüche von Eltern wirft dieses professionelle Handlungsfeld immer neue Fragen auf.“ (Viernickel/Nentwig-Gesemann 2012, S. R)

Dies zeigt auch die hohe Nachfrage bei Weiterbildungen zu diesem Thema. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist das am häufigsten angebotene und nachgefragte Thema (vgl. Beher/Walter 2010, S.17ff.).

Eine gelingende Kooperation mit Müttern und Vätern braucht auch immer deren Beteiligung, um den veränderten Anforderungen (und Herausforderungen) an die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Müttern und Vätern im Sinne des Bildungs- Erziehungs- und Betreuungsauftrags gerecht zu werden. Eine Kooperation ist ohne die Partizipation von Müttern und Vätern nicht möglich.

In den Bildungsleitlinien des Landes Schleswig-Holstein fungiert die Demokratie als Leitbild für die frühkindliche Bildung (vgl. Knauer/Hansen 2008, S. 14) „Demokratie als Leitprinzip unterstützt Kinder darin, am Leben in einer demokratischen Gesellschaft autonom, solidarisch und kompetent teilhaben zu können“ (Knauer/Hansen 2008, S.14). Dieser Grundsatz muss sich auch in der Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern wiederfinden. Das folgende Kapitel beschreibt, wie sich durch ein Projekt der Bertelsmannstiftung zur Förderung von gesellschaftlichem Engagement der Kinder auch die Fachkompetenzen der pädagogischen

Fachkräfte im Umgang mit den Eltern veränderten. Die Förderung von gesellschaftlichem Engagement schon in den Kindertageseinrichtungen „(...) ist ein chancenreicher Weg, Bildung und insbesondere Demokratiebildung zu ermöglichen“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, S. 13).

5. Beteiligung von Eltern. Möglichkeiten und Chancen einer gleichwertigen Kooperation zur Verwirklichung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Das Verständnis für eine kooperative Zusammenarbeit drückt sich im Alltag der Kindertageseinrichtung durch Möglichkeiten und Formen der Mitbestimmung von Müttern und Vätern aus. Sie ist im §22 Abs. 3 des SGB VIII geregelt. Dort heißt es:

„Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.“

Ein weiterer Mitwirkungsanspruch findet sich in Absatz 2 des §22 SGB VIII. Er legt fest dass sich: „das Leistungsangebot (...) pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“ soll. Die inhaltlichen Angebote für Kinder, Mütter und Väter lassen sich demnach nur durch ihre Beteiligung feststellen.

Eine Ausdifferenzierung dieser Vorgaben aus dem KJHG ist Aufgabe der einzelnen Bundesländer. In den jeweiligen Landesgesetzen finden sich Regelungen zur Elternmitwirkung. Dabei sind die einzelnen Mitwirkungsrechte unterschiedlich geregelt. Übereinstimmend findet sich in allen Landesgesetzen eine Einigung zur vertrauensvollen Elternzusammenarbeit und einer Informationsverpflichtung über wesentliche Entscheidungen (vgl. Eylert 2012, S. 190f.). Institutionell findet die Beteiligung der Mütter und Väter in Form einer gewählten Elternvertretung statt. Darüber hinaus finden sich in der Kooperation mit Müttern und Vätern vielfältige Formen der Zusammenarbeit.

In „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ von Andreas Eylert werden das Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit beschrieben und Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern benannt. Er unterscheidet:

- Elternversammlungen, die sich aus der gesetzlich vorgeschriebenen Rahmung ergeben und Elternabende mit unterschiedlichen Schwerpunkten
- Individuelle Formen der Elternarbeit im Alltag:
 - Zusammenarbeit mit Eltern vor dem Kita-Eintritt zum Beispiel Erstgespräch, Hausführung, Aufnahmegespräch, Spielenachmittag
 - Zusammenarbeit mit Eltern während der Kita-Zeit, Hospitationen im Alltag, individuelle Elterngespräche, Tür- und Angelgespräche und Portfolioverfahren
 - Zusammenarbeit mit Eltern beim Übergang in die Schule, individuelle Gespräche anhand von Bildungsdokumentationen
- Weitere Formen der Zusammenarbeit:
Regelmäßige Elternbefragungen, gemeinsame Feste, Hausbesuche, Elterntreff, Elternkurse, Elternstammtische, Eltern-Kind-Wochenenden, Elternbriefe, Dialog- und Kommunikationswände, Homepage, Elternbibliothek, kreative Angebote zum gemeinsamen Kochen oder Gestalten und Projekte mit Eltern, Zum Beispiel zur Raum oder Gartengestaltung. (vgl. Eylert 2012, S. 193ff.).

Als weitere Formen der Zusammenarbeit beschreibt Eylert unter anderem die gemeinsame Projektgestaltung mit Kindern und Eltern. In diesem Abschnitt möchte ich am Beispiel eines Projektes mit Kindern und Eltern zur Umgestaltung eines Außengeländes meine Erfahrungen mit der Partizipation von Eltern vorstellen. Die Umgestaltung des Außengeländes in einer Kindertageseinrichtung war ein gemeinsames Gestaltungsprojekt der Kindertageseinrichtung, die an dem Bertelsmannprojekt „mitentscheiden und mithandeln“ beteiligt war. In dieser Kindertageseinrichtung war ich gemeinsam mit einem Kollegen als Fortbildnerin für die Planung und Reflexion dieses Projektes tätig.²

5. 1 Kurzbeschreibung des Projektes „Mitentscheiden und Mithandeln“

Das Bertelsmann Projekt „mitentscheiden und mithandeln, jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ hat zum Ziel: „(...) junge Menschen früh an gesellschaftliche Verantwortungsübernahme und Partizipation heranzuführen“ (Knauer/Hansen 2011, S.8).³ Das Projekt wurde in Schleswig-Holstein konzipiert und erprobt und wird im Rahmen des Projekts „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ in drei Bundesländern durchgeführt:

² Die Begleitung des Teams durch meine Person wurde möglich, da ich durch ein Zertifikat als Multiplikatorin nach dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ die Grundlagen für die partizipative Prozessbegleitung erlangte. (vgl. www.partizipation_und_bildung.de)

³ Weitere Informationen zu dem Projekt jungbewegt unter www.jungbewegt.de

„Pädagogische Einrichtungen in einer Demokratie stehen vor der Herausforderung, sich selbst demokratisch zu gestalten – und damit gesellschaftliches Engagement zuzulassen und zu fördern. Somit stehen auch Kindertageseinrichtungen vor der Entscheidung, ob sie Kindern ein Recht auf demokratisches Engagement als das Recht, mitzuentcheiden und mitzuhandeln, zugestehen. Das Konzept >>Mitentscheiden und Mithandeln<< beschreibt, wie gesellschaftliches Engagement von Jungen und Mädchen schon in Kitas angeregt, ermöglicht und unterstützt werden kann.“ (Knauer/Hansen 2011, S.12)

Die Kindertageseinrichtung, deren Projekt ich als Fortbildnerin mitbegleitete, liegt in Sachsen-Anhalt. Sie befindet sich in einem Stadtteil, der nach der Wende erhebliche soziale Probleme aufwies. Die Kindertageseinrichtung betreut 109 Kinder und verfügt über ein Team aus neun Erzieherinnen, sieben Heilpädagoginnen und einer Praktikantin. Es gibt drei Krippengruppen, in denen 40 Kinder betreut werden. Die 69 Elementarkinder werden in einer offenen Gruppenstruktur betreut. Insgesamt sind 30 Kinder der 109 Kinder von Behinderung bedroht oder zeigen zum Teil Schwerstmehrfachbehinderungen auf (vgl. Institut für Partizipation und Bildung/Projektplanung 2011, S. 3).

Verpflichtende Voraussetzung für die Teilnahme an dem Projekt waren sechs Fortbildungstage des gesamten pädagogischen Teams. Die ersten drei Tage dienten der Einführung und der Planung eines Beteiligungsprojektes, in dem gesellschaftliches Engagement von Kindern gefördert wird. Anschließend führte das Team in einem selbstbestimmten Zeitraum das Projekt durch, alle Erfahrungen wurden dabei durch das Team dokumentiert. Als weiteren Fortbildungsbaustein standen dem Team zwei Fortbildungstage als Coaching-Tage zur Verfügung. Ein weiterer und letzter Teamtag diente der Auswertung des Projektes. An allen Fortbildungstagen wurde das Team von zwei Fortbildnern begleitet. Konkret sah die Durchführung des Projektes in dieser Kindertageseinrichtung folgendermaßen aus: In einer theoretischen Einführung wurden die Grundlagen des Konzeptes vorgestellt. Dabei lag ein besonderer Fokus auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Förderung von Engagement und der Kernaufgabe Bildung und Erziehung (vgl. Knauer/Hansen 2011, S. 114).

In einem zweiten Schritt der Fortbildung entschieden sich die pädagogischen Mitarbeiter für ein Beteiligungsprojekt um Engagement zu fördern. Die pädagogischen Fachkräfte achteten an dieser Stelle bereits auf Themen, die den Kindern Möglichkeiten geben mitzuentcheiden und auch mitzuhandeln. Dies diente als Voraussetzung für die Förderung von Engagement. Diese Kindertageseinrichtung entschied sich für ein Projektthema zur Umgestaltung des Außengeländes. Das genaue Projektziel lautete „Das Außengelände ist ohne aktuelle finanzielle Mittel neu gestaltet (Zeitraum: 12 Monate)“ (Institut für Partizipation und Bildung/Projektplanung 2011, S.21). Anschließend planten die pädagogischen Mitarbeiterinnen das Projekt

mit Hilfe der Projektplanung aus der „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2006) als Beteiligungsprojekt mit den Kindern, aber auch den Eltern. Die Phasen eines Beteiligungsprojektes nach dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ sehen wie folgt aus:

1. Themenfindung: Um welches Thema geht es in dem Projekt?
2. Zielformulierung: Welches Ziel oder welche Ziele verfolgt das Projekt?
3. Zerlegen komplexer Fragestellungen: Welche Projektschritte sind zum Erreichen der Ziele erforderlich?
4. Klärung der Entscheidungsbefugnisse: Worüber sollen die Kinder (mit)entscheiden? Worüber nicht?
5. Meinungsbildungsprozess: Was brauchen die Kinder, um den jeweiligen Projektschritt gehen/die jeweilige Entscheidung fällen zu können? Wie wird ihnen das vermittelt?
6. Entscheidungsprozess: Wer muss jeweils beteiligt werden/welche Entscheidungsgremien sind erforderlich? Welche Entscheidungsverfahren sollen angewandt werden? (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 294f.).

Für die Durchführung des Projekts wurde ein Zeitrahmen von zwölf Monaten eingeplant. Während dieser Phase treten erfahrungsgemäß immer wieder Fragen und Unsicherheiten auf. Aus diesem Grund standen die Fortbildner für die Coachingzeiten zur Verfügung: „Unsicherheiten und Zweifel der Fachkräfte können so zeitnah thematisiert, methodische Fragen praxisnah geklärt werden“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 117).

Während des Fortbildungskonzeptes zur Engagementförderung bildete die Reflexion und Evaluation der Projektphasen die Grundlage für die Umsetzung der pädagogischen Mitarbeiter, der Fortführung ihrer Erfahrungen und ihrer fachlichen Weiterentwicklung (vgl. a.a.O., S. 118). Die Leitfrage für die Reflexion lautete: „Welche Bedeutung haben die Erfahrungen des Praxisprojekts und der gesamten Fortbildung für die künftige Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung?“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 118).

Das Praxisprojekt der von uns begleiteten Einrichtung war von Beginn an auch als Projekt zur Elternbeteiligung angelegt. Die Erfahrungen, die die pädagogischen Fachkräfte mit Hilfe dieses Projekts in ihrem Umgang mit den Müttern und Vätern sammelten, fanden in den Coaching-Tagen breiten Raum zur Reflexion. In den folgenden Kapiteln wird beschrieben, warum es den pädagogischen Fachkräften mit Hilfe eines Projektes zur Engagementförderung auch gelang, ihre zum Teil subjektive Sicht auf die Mütter und Väter hin zu einer objektiven Sicht auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu verändern. Dafür richte ich zunächst den Fokus auf die unterschiedlichen und vielfältigen Mütter und Väter, die den pädagogischen Fachkräften in der Projekteinrichtung begegneten. Im Anschluss daran beschreibe ich die Durchführung des Projektes. Am Ende dieses Kapitels werden möglichen Ursachen aufge-

führt, welche die Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf die Anforderungen der Mütter und Väter veränderten.

Die Fachkräfte bekamen Zeit für Fortbildung und genügend Zeit für die methodische Umsetzung und die Reflexion. Durch die Fortbildung konnten sie ihr pädagogisches Handlungsfeld erweitern. Innerhalb der Weiterbildung bestand immer auch die Möglichkeit, die Anforderungen der Mütter und Väter an die pädagogischen Fachkräfte zu thematisieren, andere Wege der Kooperation zu erwägen und auch praktisch durchzuführen.

Die praktische und methodische Durchführung der Projektschritte nach dem Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ ist zunächst als Methode für mehr Beteiligung der Kinder angelegt. Hier schenkte sie den pädagogischen Fachkräften Möglichkeiten, eine klarere Haltung gegenüber den Müttern und Vätern zu entwickeln. Die Methoden, die zu dieser Veränderung führten, beschreibe ich im letzten Teil dieses Kapitels.

In Kapitel vier unter 4.4 wurden zu der Frage: „Wie geht es Eltern heute?“ Ergebnisse aus der Sinus-Milieustudie vorgestellt. Die unterschiedlichen Mütter und Väter mit ihren verschiedenen Anforderungen an die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder stellen eine Herausforderung in der täglichen pädagogischen Arbeit dar. Die pädagogischen Fachkräfte in der Projektkindertageseinrichtung nahmen diese unterschiedlichen und vielfältigen Erwartungen der Eltern in ähnlicher Art und Weise wahr:

- Einige Mütter und Väter fragten nach zusätzlichen Programmen wie zum Beispiel Englisch für ihre Kinder.
- Andere Mütter und Väter schienen den pädagogischen Fachkräften die Erziehungsverantwortung zu übergeben, sie reagierten scheinbar verständnislos, wenn die Fachkräfte sie auf erforderliche Unterstützung der Mütter und Väter zur Entwicklungsförderung hinwiesen.
- Ein anderer Teil der Eltern äußerte sich kritisch gegenüber den Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte und traut ihnen die Bildung des eigenen Kindes nicht zu.
- Eine weitere Gruppe der Mütter und Väter richtete von Beginn an ihren Fokus auf den Bildungsabschnitt Schule. Diese Gruppe erwartete vor allem im letzten Jahr vor der Einschulung schulähnliche Formen in der pädagogischen Arbeit.
- Es gab Mütter und Väter, die eine große Überforderung bis hin zur Verwahrlosung der eigenen Kinder zeigten, die Kinder kamen stark verschmutzt und scheinbar nicht gut ernährt in die Kindertageseinrichtung. Die pädagogischen Fachkräfte sind dem Kindeswohl gegenüber verpflichtet daher wurde eine Zusammenarbeit mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst erforderlich.

- Eine weitere Gruppe der Mütter und Väter sprach die pädagogischen Fachkräfte auf die Zusammensetzung der Gruppen hin an. Sie würden das eigene Kind gerne in einer Gruppe sehen, in der gesellschaftliche Unterschiede nicht so groß erscheinen.
- Alleinerziehende Mütter und auch Väter befanden sich in einem großen organisatorischen Stress, da sie häufig die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht gut lösen können, weil die Öffnungszeiten der Einrichtung nicht ausreichen.
- Andere Mütter und Väter zeigten sich interessiert an der Arbeit der Fachkräfte und äußern dies. Sie boten Hilfe an und unterstützten, wenn es möglich ist. Darüber hinaus waren sie interessiert an einer möglichst guten Entwicklung ihres Kindes.
- Eine andere Gruppe von Eltern war froh über die Entlastung und die Förderung des Kindes, da das eigene Kind aufgrund einer drohenden Behinderung oder einer bereits bestehenden Behinderung im häuslichen Alltag die Familie vor große Herausforderungen stellt.
- Es gab Mütter und Väter, die nicht aus Deutschland stammen und die deswegen vor großen kulturellen und sprachlichen Barrieren standen.
- Und Mütter und Väter, die große Sorgen hatten, das Kind in eine Kindertageseinrichtung zu geben, weil sie sich schlecht von dem eigenen Kind lösen konnten und gerne den ganzen Tag in der Kindertageseinrichtung verbrachten.
- Mütter und Väter, die sich für die Belange und Anliegen in der Kindertageseinrichtung interessierten und die die pädagogischen Mitarbeiterinnen auch nach Außen hin unterstützten und dies zum Beispiel auch in der Öffentlichkeit oder in der gewählten Elternvertretung tun.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass diese Kindertageseinrichtung von einer sehr individuellen Elternschaft besucht wird, die mit unterschiedlichen Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte herantritt und sehr unterschiedliche Anforderungen an den Auftrag der Bildung- Erziehung und Betreuung ihrer Kinder hat.

5.2 Mütter und Väter und ihre unterschiedlichen Erwartungen an pädagogische Fachkräfte

Die Erwartungen der Mütter und Väter an die Bildung-, Erziehung- und Betreuungsarbeit sind aufgrund der verschiedenen Bedürfnisse und Ansprüche individuell und bedürfen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Antworten: „(...) schon hier wird deutlich, dass es die Form der Zusammenarbeit mit den Eltern in einer erfolgversprechenden Einheitsvariante nicht geben kann(...).“ (Rohnke, in: Textor: Kindergarten-Online Handbuch, zuletzt geprüft am 6.01.2013)

Aus den individuellen Lebenswelten der Väter und Mütter müssen die pädagogischen Fachkräfte ein Verständnis dafür entwickeln, dass die Mütter und Väter unterschiedliche Erwartungen an die Bildung-, Erziehung- und Betreuung stellen. „Eltern sind eine sehr inhomogenen Gruppe mit (...) Wünschen und Bedürfnissen, an die sozialpädagogische Leistungen (...) anknüpfen müssen, wenn sie die jeweiligen Eltern erreichen wollen“ (Eylert 2012, S. 291). Den einzelnen Erwartungen der Eltern an die pädagogischen Fachkräfte können diese möglicherweise entgegenkommen, wenn sie die Problemlagen, in denen sich die Eltern befinden, anerkennen.

Während des ersten Coaching-Tages im laufenden Projekt der Kindertageseinrichtung äußerten die pädagogischen Mitarbeiterinnen: „(...) ihre Enttäuschung über die mangelnde Beteiligung und das verschieden geäußerte Desinteresse der überwiegenden Mehrheit der Eltern“. (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S.6) Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung über das scheinbare Desinteresse der Eltern führten die pädagogischen Mitarbeiter mögliche Gründe an, die zu ihrem Eindruck führten. Die Kinder, die die Kindertageseinrichtung besuchen kommen aus einem großen Einzugsgebiet mit zum Teil langen Fahrwegen, zum einen da diese Kindertageseinrichtung integrative Plätze anbietet zum anderen weil Eltern diese Kindertageseinrichtung aussuchen, wenn die Kinder in anderen Einrichtungen: „(...) nicht so gut zurecht kamen (...)“ (ebd.). Ein weiterer Grund lag, nach den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, in den großen Unterschieden der psychosozialen Hintergründe. Denn sowohl Kinder aus Familien mit hohem Armutsrisiko und Kinder, deren Mütter und Väter unter einer psychischen Erkrankung leiden, besuchen die Einrichtung. Daneben kommen aber auch Kinder hochqualifizierter Eltern in die Einrichtung, welche beruflich stark eingebunden sind und deswegen unter einer hohen Anspannung stehen. (vgl. Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S. 6)

Die pädagogischen Fachkräfte beschrieben die Anforderungen, die sich daraus ergeben. Sie tragen Sorge dafür, dass einige Kinder sich: „(...) zumindest in der Kita satt essen oder waschen können, sowie verschiedentlich (...) Inobhutnahmen anzuregen, andererseits den hohen Betreuungs- und Förderungsansprüchen gut gebildeter Eltern zu genügen müssen. (ebd.) Im Fazit dieses ersten Coaching-Tages bekräftigten die pädagogischen Fachkräfte den Anspruch, sich im laufenden Projekt weiterhin engagieren und sich gegenseitig unterstützen zu wollen. Das schloss mit ein, den Kindern aber auch den Eltern, wenn diese Interesse zeigen, weitere Möglichkeiten zum Engagement zu eröffnen. (vgl. a.a.O., S. 25)

Das folgende Kapitel stellt dar, wie das Beteiligungsprojekt „Außenraumgestaltung“ zur Engagementförderung in der Kindertageseinrichtung umgesetzt wurde und welche möglichen Auswirkungen dieses Projekt auf die Kooperation mit den Müttern und Vätern hat.

5.3 Pädagogische Fachkräfte gestalten ein partizipatives Projekt zur Engagementförderung

Andreas Eylert beschreibt in „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ verschiedene Zugänge zu Eltern, um Mütter und Väter zu erreichen:

„Wie bereits dargelegt, verbindet Eltern in pädagogischen Institutionen oft vor allem eines: Sie sind Väter und Mütter von Mädchen und Jungen, die dieselbe Kindertagesstätte/Schule o.ä. besuchen. Ansonsten spielt sich ihr Leben meist in unterschiedlichen Milieus ab, die sich meist auch noch von dem der PädagogInnen unterscheiden. Will man möglichst viele Eltern erreichen, gilt es also Zugänge zu finden, die für die Zielgruppe bedeutend sind oder aber jene gezielt anzusprechen, die bisher nicht erreicht werden.“ (Eylert 2012, S. 291)

Das Thema der Neugestaltung eines Außengeländes, welches die Projektkindertageseinrichtung auswählte, eignet sich in besonderer Weise für die Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen, da der Außenraum von allen Beteiligten genutzt wird. Die Kinder nutzen ihn täglich gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften. Die Eltern erleben ihre Kinder dort spielend zum Beispiel in Abholsituationen. Darüber hinaus finden im Außenraum auch immer wieder Aktivitäten für alle Familien statt, wie unter anderem das alljährliche Sommerfest. Die Projektphase wurde so angelegt, dass für die Planung und Durchführung ein Jahr zur Verfügung stand. Im Laufe des Planungsprozesses wurden das Thema und das Ziel noch einmal präzisiert: „*Das angemietete Außengelände ist mit einem aktuellen Finanzvolumen von ca. 2.000,- Euro bis zum 1. Juni 2012 neu gestaltet.*“ (Institut für Partizipation und Bildung/Projektplanung 03/2011, S. 8).

„Das Konzept Mitentscheiden und Mithandeln, Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern (...) geht davon aus, dass Kinder in der pädagogischen Gemeinschaft der Einrichtung eine >Gesellschaft im Kleinen< erleben (...)“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, S. 26). In der Veröffentlichung zu diesem Projekt des Bertelsmannverlages findet sich eine Beschreibung zu gesellschaftlichem Engagement in Kindertageseinrichtungen, in dieser Beschreibung wird der Zusammenhang von Engagement und Partizipation deutlich:

„Gesellschaftliches Engagement von Kindern in Kindertageseinrichtungen bedeutet, dass sie sich freiwillig an der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen, die das Leben der Gemeinschaft be-

treffen, in der Öffentlichkeit der Gemeinschaft der Einrichtung und darüber hinaus, etwa in der Kommune, durch demokratisches Mitentscheiden und Mithandeln beteiligen.“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, S. 27)

Engagement und Beteiligung gelingen, wenn die Kinder Strukturen und die Unterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte erfahren. Sie müssen erleben, dass sie aktiv handeln können und dies auch gewollt ist. Sie benötigen Möglichkeiten, Themen ihres Interesses für ihr Engagement einzubringen und Zeit, um sich eine eigene Meinung zu bilden. So können sie lernen, Entscheidungen zu fällen (vgl. a.a.O., S. 26). Die Voraussetzungen dafür schafften die pädagogischen Mitarbeiterinnen mit Hilfe einer komplexen Projektplanung, die in Kapitel 5.1 skizziert wurde.

Ein wichtiger erster Schritt um Kinder zu beteiligen, betrifft die Frage, an welchen Prozessen und Teilschritten im Projekt die Kinder mitbestimmen dürfen. In diesem Projekt bedachten die pädagogischen Fachkräfte immer auch die Einbindung der Mütter und Väter und prüften sehr genau, an welchen Projektschritten die Eltern beteiligt werden konnten.⁴ Im Laufe der Festlegung, an welchen Schritten Kinder und Eltern beteiligt werden, setzten sich die pädagogischen Fachkräfte immer auch mit den möglichen Konsequenzen auseinander: „Und sie müssen entschieden haben, welche inhaltlichen Entscheidungsbefugnisse die Kinder in jedem einzelnen Projektschritt und welchen Einfluss sie auf den Ablauf des Projekts haben sollen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 303). Diese Anforderung stellte das Team vor eine ganz besondere Herausforderung: Was trauen wir Kindern, aber auch den Müttern und Vätern zu? An dieser Stelle fiel auf, dass diese Fragen innerhalb des Teams unterschiedlich beantwortet werden und es kam zu wichtigen Klärungsprozessen:

„In Partizipationsprozessen in Kindertageseinrichtungen ist es unumgänglich, dass sich auch die pädagogischen Fachkräfte positionieren, da hier ja in der Regel Entscheidungen gefällt werden, die sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen betreffen.“ (A.a.O., S. 211)

Diese Positionierung führten die pädagogischen Fachkräfte in einem gemeinsamen Konsensverfahren durch. Der Konsens wurde erreicht indem die unterschiedlichen Positionen „(...) in einem gemeinsamen Beschluss zusammengebracht werden, dem zumindest niemand widerspricht, obwohl die Möglichkeit dazu besteht“ (a.a.O., S. 321).

Die Entwicklung hin zu mehr Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder und gegenüber den Mitgestaltungsmöglichkeiten der Mütter und Väter benötigte Zeit und es ging nicht immer so

⁴ Eine Skizze der Projektplanung ist in der Anlage zur Thesis angefügt.

schnell wie sich das die pädagogischen Fachkräfte wünschten: „(...) Wir haben uns selber unter Druck gesetzt, wollten gleich etwas ganz Großes erreichen und haben die vielen kleinen Schritte übersehen, die wir gegangen sind“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S. 25). Die enge Einbindung der Mütter und Väter in die Planung des Projektes führte zu einem Perspektivwechsel der pädagogischen Fachkräfte, der ihren Blick auf die Mütter und Väter veränderte. Dieser Perspektivwechsel fand seinen Ursprung in dem wachsenden Prozess eines anderen Verständnisses darüber, welche Erwartungen sie an die Mütter und Väter stellen dürfen und welche Anforderungen in der Kooperation einer Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungspartnerschaft an sie selbst gestellt werden. Für diesen Perspektivwechsel gibt es mögliche Ursachen, die an dieser Stelle benannt und im nächsten Abschnitt beschrieben werden:

- a) Die Zeit für eine Fortbildung und die anschließende Durchführung
- b) Die theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Partizipation und Bildung
- c) Die detaillierte Planung und Dokumentation eines Projektes
- d) Die Durchführung des Projekts mit Hilfe eines konkreten Handlungskonzeptes
- e) Die Möglichkeiten zur Reflexion an Coaching-Tagen
- f) Die ausreichende Zeit für die praktische Durchführung
- g) Die Anerkennung durch den Träger, die Kinder, Eltern und die Öffentlichkeit
- h) Die fachliche Begleitung während des gesamten Projektverlaufes durch Moderatoren des Instituts für Partizipation und Bildung

5.4 Mögliche Ursachen für eine veränderte Sicht auf die Gestaltung der Kooperation mit Müttern und Vätern, als Voraussetzung für einen gelingenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag

Im Folgenden werden die möglichen Ursachen für die veränderte Sicht der pädagogischen Fachkräfte dargestellt. An den Anfang werden die allgemeingültigen Ursachen gestellt, die am Ende des vorherigen Kapitels identifiziert wurden. Diese Aussagen werden den Zitaten der pädagogischen Fachkräfte aus den verschriftlichten Tonbandprotokollen der Projektauswertung gegenübergestellt.

- a) *Die Zeit für eine Fortbildung und die anschließende Durchführung*

Die pädagogischen Fachkräfte erhielten Gelegenheit, sich über einen Fortbildungszeitrahmen von insgesamt sechs Tagen, an denen die Kindertageseinrichtung geschlossen war, mit dem

Projektthema, der Planung, der Durchführung und der Reflexion auseinanderzusetzen. „Durch die intensiven Diskussionen im ganzen Team werden viele pädagogischen Grundfragen geklärt und es entsteht eine neue Basis für die gemeinsame pädagogische Arbeit“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2006). Die folgenden wiederkehrenden wörtlichen Aussagen entstammen dem Tonbandprotokoll des letzten Coaching-Tages, diese Aussagen wurden in der Abschlussdokumentation verschriftlicht, dort heißt es:

„Es war eine Teamentscheidung, das Projekt durchzuführen und auch das Thema zu wählen. Dadurch waren die Identifikation mit dem Projekt, die Motivation der Kolleginnen und ihr Durchhaltevermögen groß.“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S. 18)

b) Die theoretische Auseinandersetzung mit den Themen Partizipation und Bildung

Am Anfang der Weiterbildung „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita, Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern“, stand der intensive Diskurs über den Zusammenhang von Bildung, Partizipation und Engagement. Die pädagogischen Fachkräfte vertieften ihr Wissen über die Möglichkeiten einer Bildungsförderung, der ihnen anvertrauten Kinder. Darüber hinaus stellten sie eigene Bildungsangebote in Frage. Der Austausch mit dem gesamten Team half ihnen, gemeinsame Positionen zu entwickeln, aber auch zu verändern.

Das zentrale Thema der Mitbestimmung der Kinder verlangt eine Machtabgabe seitens der pädagogischen Fachkräfte: „Die pädagogischen Fachkräfte können dabei feststellen, dass die Kindertageseinrichtung in vielen Bereichen manchmal eher einer Monarchie als einer Demokratie ähnelt“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 359). „Die Gelassenheit der Erzieherinnen und das Zutrauen zu den Kindern sind gewachsen. Die Kolleginnen sind im Alltag nicht mehr die alleinigen Bestimmer“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S. 18).

c) Die detaillierte Planung und Dokumentation eines Projektes

Die Planung des Projektes fand nach folgendem Leitfaden statt: Zunächst wurde das genaue Ergebnis des Projektes als Ziel festgehalten. Die Zielformulierung wurde ausführlich auf Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und auch der Mütter und Väter überprüft. Die Erarbeitung der einzelnen Projektschritte führte zu einer klaren Orientierungsstruktur. Diese Struktur benötigten die pädagogischen Fachkräfte, um in jedem Schritt die Beteiligung der Kinder und der Mütter und Väter mitzudenken. Darüber hinaus zeigt die detaillierte Planung den pädagogischen Fachkräften, an welchen Stellen im Projekt die Kinder und auch die Eltern Informationen und methodische Zugänge benötigen um anschließend

auch mitentscheiden zu können (vgl. Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, S. 116). Die jeweiligen Fortbildungstage wurden detailliert anhand von Fotos aber auch den gesamten theoretischen Informationen dokumentiert. Diese Aufgabe leisteten die Fortbildner. Mit den pädagogischen Fachkräften wurde die Vereinbarung getroffen, die einzelnen Praxisschritte mit Hilfe von Fotos und schriftlichen Beispielen festzuhalten. Die Rückmeldung der pädagogischen Fachkräfte lautete folgendermaßen:

„Vollkommen neu war die strukturierte Planung. Wir haben zum ersten Mal ein Projekt im gesamten Team geplant, gemeinsam gefragt, wie wir eigentlich vorgehen wollen und dann verbindliche Verabredungen im Team getroffen. Neu war auch, dass wir eine Projektverantwortliche bestimmt haben, die den Gesamtüberblick hatte und darauf geachtet hat, dass es weiter geht und z.B. Termine eingehalten werden. Wir haben dafür Zeit in der Dienstberatung eingeplant.“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S.18)

d) Die Durchführung des Projektes mit Hilfe eines konkreten Handlungskonzeptes

Die pädagogischen Fachkräfte fanden während der zweitägigen Projektplanung und während des ersten Coaching-Termins Zeit und Raum, die einzelnen Planungsschritte zeitlich strukturiert zu gestalten, Verantwortlichkeiten zu bestimmen und methodische Vorhaben zu planen. Diese methodischen Planungen betrafen vor allem den Schritt der Meinungsbildung innerhalb des Projektes. Hierbei geht es um die Frage, was Kinder und Eltern brauchen, um zu verstehen worum es geht, damit sie sich anschließend auch für ihre Vorstellungen und auch Wünsche entscheiden können. Dieser Prozess der Meinungsbildung braucht genügend Zeit und Raum. Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (vgl. 2011, S. 307f.) schreiben dazu, dass Kinder nicht wissen, wie beispielsweise eine Ferienfreizeit aussehen kann. Sie sind auf die Anregungen und Informationen der pädagogischen Fachkräfte angewiesen und müssen genügend Zeit bekommen um Antworten für ihre Fragen zu entwickeln, damit sie sich entscheiden können. Denn die verschiedenen Erlebnisse auf einer Ferienfreizeit hängen auch von dem Ort (zum Beispiel in den Bergen oder am See), den Spielmöglichkeiten, der Unterbringung und nicht zuletzt von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern ab. Über all dies brauchen die Kinder Informationen. Diesen Meinungsbildungsprozess gilt es zu gestalten und altersentsprechend anzupassen:

„Die Kinder sind beteiligt. Sie sind motiviert. Sie sind engagiert (...) In der Kritikphase waren wir mit den Krippenkindern immer wieder am Modell. Das ging ab ca. 2 Jahren. Nach viel Hin- und Her zwischen dem Spielplatz und dem Modell konnte man merken, dass die Kinder ein Bewusstsein davon entwickeln, was was ist. Es gab viele Gespräche am Modell. Man merkte schon, dass sie wissen, wovon

sie reden. 'Das ist das Haus. Da habe ich drin gespielt.' – 'Da kommst du immer nicht hoch'.“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2011, S.19)

Eltern haben ebenfalls das Recht, sich eine Meinung über das Projekt und den Verlauf zu bilden. Die Einbindung in die Planung, die Bereitschaft mitzutun und sich einzubringen ist auch davon abhängig, wie die pädagogischen Fachkräfte diesen Schritt begleiten, hierfür bieten sich unter anderem die Dokumentationen im Projektverlauf an:

„Eltern erhalten einen Einblick in die Bildungsprozesse der Kinder auch durch- gemeinsam mit den Kindern erarbeiteten - Dokumentationen von kleinen und großen Projekten. Sie bieten Anregung für ein Gespräch zwischen Kindern, Erziehrinnen, Erziehern und Eltern.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) 2003, S. 112)

Als ein weiteres Meinungsforum für die Mütter und Väter eignen sich die Elterngremien und Elternabende. Alle aufgeführten Formen wurden in der Projektkindertageseinrichtung umgesetzt: „Wir sind mit den Eltern von Anfang an in die Diskussion getreten. Bei einem Spielplatz- Rundgang konnten sie Smilies auf einer Skizze vom Spielplatz verteilen“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2012, S. 19). Und weiter heißt es: „Die Kinder sind hochmotiviert und ziehen ihre Eltern mit: 'Wir brauchen das und das' (...)“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2012, S.19).

e) Die Möglichkeiten zur Reflexion an Coaching-Tagen

An den gemeinsamen Coaching-Tagen können Schwierigkeiten besprochen, Erlebnisse reflektiert und Planungen überdacht werden. In dem Beteiligungsprojekt sind die pädagogischen Fachkräfte Mitgestalter einer partizipativen Struktur. Die Reflexion hilft ihnen, ihre Haltung zu überprüfen, es geht „(...) um Fragen, die die eigene Person betreffen: Wie verändert sich meine Rolle wenn Kinder mitentscheiden?“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 359).

In diesem Projekt betraf diese Veränderung den Zugang zu den Müttern und Vätern. Unter dem Punkt 5.2, („Mütter und Väter und ihre unterschiedlichen Erwartungen“) wurde die scheinbare Enttäuschung der pädagogischen Fachkräfte über einen nicht gut besuchten Elternabend beschrieben. Die Reflexion hatte eine Klärung der eigenen Rolle und auch ein anderes Verständnis den Müttern und Vätern gegenüber zur Folge. Im weiteren Verlauf wurde dann erneut zu einem Elternabend eingeladen: „Zu einem Elternabend mit einem kleinen Programm zu *JungBewegt* kamen viele Eltern mit Oma und Opa. Wir mussten noch Stühle holen

und trotzdem mussten noch einige stehen“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2012, S. 20).

f) Die ausreichende Zeit für die praktische Durchführung

Ein wesentlicher Faktor, den pädagogische Fachkräfte in ihrem pädagogischen Alltag bemängeln, dass sie mit den vielen Aufgaben des pädagogischen Alltags oft so sehr ausgefüllt sind und ihnen zu wenig Zeit bleibt, bewusst mit den Kindern in Bildungsprozesse einzusteigen. Ein Grund liegt in den fachlichen Anforderungen, die in den vergangenen Jahren stetig gestiegen sind, ohne dass die Rahmenbedingungen angepasst wurden. Auf diesen Missstand macht seit 2010 das Kita-Bündnis aus Schleswig-Holstein aufmerksam. Dieser Verbund aus freien Trägern, Gewerkschaften und der Landeselternvertretung hat aus diesem Grund eine Broschüre veröffentlicht. Darin werden Qualitätskriterien aufgeführt, die notwendig sind damit die pädagogischen Fachkräfte entlastet werden:

„Die Nachlässigkeit der zurückliegenden Jahre, in denen zunächst die inhaltliche Weiterentwicklung im Vordergrund stand und die Verbesserung der Strukturqualität zurückgestellt wurde, zeigt heute ihre negativen Auswirkungen.“ (Kita-Bündnis-Schleswig-Holstein (Hrsg.) 2010, S.3)

Im Beteiligungsprojekt in Sachsen-Anhalt konnte die Struktur an die Erfordernisse, die die Fachkräfte für die Durchführung benötigten, angepasst werden. Von Beginn an war ein großzügiger Zeitraum zur Erneuerung des Außengeländes bereitgestellt worden. Somit hatten die Fachkräfte Zeit, sich auf die Bedürfnisse der Kinder einzulassen. Die pädagogischen Fachkräfte beschrieben ihrer Erfahrungen wie folgt: „Im Projekt sind die Kolleginnen fachlich ein ganzes Stück weitergekommen. Sprachförderung usw. war im Projekt drin. Die Portfolios sind jetzt gut bestückt“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2012, S.18).

Scheinbar gelang es den pädagogischen Fachkräften durch die ausdauernde inhaltliche Auseinandersetzung, ihre Bildungsarbeit auch den Müttern und Vätern gegenüber anders darzustellen: „Einige Eltern haben gefragt: „Wo bleiben denn die Bildungsbereiche?“ Wir zeigen ihnen dann, dass durch Partizipation Bildung stattfindet. Da ist alles drin. Das Steine Projekt hat die Eltern dann auch begeistert“ (a.a.O., S. 20).

g) Die Anerkennung durch den Träger, die Kinder, Eltern und die Öffentlichkeit

Durch ein Partizipationsprojekt veränderte sich die Wahrnehmung des eigenen pädagogischen Handelns der pädagogischen Fachkräfte. Sie erfuhren durch die ihnen zunächst neue Form der Mitbestimmung von Kinder und Eltern, wie eine Methode funktioniert, die den Selbstbil-

dungsprozessen der Kinder Raum gibt. Die strukturierte Vorbereitung und die damit verbundene theoretische Auseinandersetzung half Ihnen, sich stärker in eine Rolle der Bildungs-Erziehungs- und Bildungsbegleiterin zu begeben. Sie vereinbarten, dass den Kindern Mitbestimmungsrechte zugesprochen werden. In der Umsetzung erlebten sie, dass die Kinder sehr gut in der Lage waren diese Rechte anzunehmen und für sich als Bildungserfahrungen zu nutzen:

„Die Kinder erleben, wie die Fachkräfte ihre Positionen in den Aushandlungsprozessen mit Ihnen vertreten, wie sie Diskussionen mit den Eltern führen, wie sie ihre und die Interessen der Kinder gegenüber der Leitung oder dem Träger behaupten oder sich in (fach-)politische Entscheidungen einmischen.“
(Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 226)

Diese Erfahrungen stärkten das Selbstverständnis der pädagogischen Prozesse. Durch die vielfältigen positiven Erfahrungen, welche die Fachkräfte dabei sammelten, wurde ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Sie betonten, dass sie ihre Tätigkeiten/Handlungen sicherer gestalteten und sich innerhalb der pädagogischen Prozesse klarer positionierten. Sie veränderten ihr Rollenverständnis und passten es an die Bedürfnisse der Kinder und der Eltern an. Sie gestalteten Bildungs- Erziehungs- und Betreuungssituationen bewusster und im Einklang mit denen, für die sie tagtäglich Verantwortung übernahmen.

In dieser Kindertageseinrichtung kam noch ein breites Interesse der Öffentlichkeit hinzu weil es ein Modellprojekt des Landes war. Die pädagogischen Fachkräfte erlebten in dieser Zeit einen großen Wandel. Wie sie diesen wahrgenommen haben, drücken die folgenden Zitate aus der nicht veröffentlichten Dokumentation aus:

„Die Gelassenheit der Erzieherinnen und das Zutrauen zu den Kindern sind gewachsen“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2012, S.18).

„ Die Kinder haben eine andere Ausdrucksweise entwickelt. Sie machen durch Gesten ganz klar: „Ich will das hier nicht Das haben sie früher nicht gemacht. Wir sind da aber auch eher drüber hinweggegangen.“ (A.a.O., S. 19).

„Auf dem Elternabend haben wir sie auch zum Arbeitseinsatz eingeladen. Vorher kamen immer dieselben Eltern und es wurde ein bisschen sauber gemacht. Hier konnten sie mitentscheiden und kreativ sein. Kinder und Eltern haben fleißig mitgeholfen. Die Kolleginnen mussten den Arbeitseinsatz beenden-zum ersten Mal! Es gab viele Gespräche in zwangloser Atmosphäre.“ (A.a.O. , S. 20)

„Wer sich jetzt alles für unsere Arbeit interessiert: das Jugendamt hat angerufen und nachgefragt, was hier passiert. Der Bürgermeister hat Sponsoren motiviert. Wir haben eine Geldspende für die Nestschaukel bekommen: 1000,00 Euro in bar. Die Frau wollte nicht in der Öffentlichkeit genannt werden. Wir haben sie zur Eröffnung eingeladen. Der Bürgermeister hat sich zur Einweihung angekündigt. Der

Minister will eine Woche später kommen. Da gib es eine positive Vernetzung. Aber auch die Lobbyarbeit ist für uns ein Lernprozess. Wir bekommen überall viel Anerkennung, wenn wir von dem Projekt berichten.“ (Coaching 2012, S. 20)

h) Die fachliche Begleitung während des gesamten Projektverlaufes durch Moderatoren für Partizipation und Bildung

Die pädagogischen Fachkräfte sind verantwortlich für die Gestaltung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen. Sie sind die Expertinnen für ihre Einrichtung und müssen entscheiden, in welchen Themenbereichen sie den Kindern ein eigenständiges Engagement ermöglichen wollen. Sie werden den Kindern an den Stellen Rechte zum Mitentscheiden und Mithandeln zusprechen, an denen sie den Kindern diese Entscheidungen auch zutrauen. Eine Fortbildung kann deshalb auch nur gelingen, wenn sie selber partizipationsorientiert gestaltet wird. (vgl. Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, S. 112). „Die Fortbildner beschränken sich darauf, inhaltliche und methodische Anregungen zu geben und den Planungsprozess zu moderieren. Sie nehmen dem Team nicht die inhaltliche Entscheidung ab“ (ebd.). Die Fortbildung war auf einen steten Wechsel zwischen Theorie und Praxis ausgerichtet. Die pädagogischen Fachkräfte reflektierten ihre Handlungen aufgrund der theoretischen Hintergründe und konnten im praktischen Teil andere, manchmal neue Methoden und Verhaltensweisen erproben.

Die prozessorientierte Begleitung durch die Moderatoren folgte darüber hinaus einem klaren inhaltlichen Aufbau, der den pädagogischen Fachkräften die Sicherheit vermittelte, das Praxisprojekt erfolgreich durchführen und reflektieren zu können. Pädagogische Fachkräfte standen nicht nur vor der Herausforderung, das Projekt mit den Kindern zu gestalten, sondern sich auch mit den Müttern und Vätern auseinanderzusetzen. Deshalb war es sinnvoll, auch die Begleitung der Mütter und Väter in die Fortbildungstage miteinzubeziehen und dort die Form der Beteiligung und die Informationen vorzubereiten (vgl. ebd.). Mütter und Väter brauchen ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte Zeit, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen: „Gelingt es den pädagogischen Fachkräften, mit den Eltern einen Dialog über die Beteiligung von Kindern zu gestalten, kann sich dies bis in die Familien hinein auswirken“ (a.a.O., S. 223). Das folgende Zitat verdeutlicht wie wichtig diese Auseinandersetzung mit den Müttern und Vätern sein kann:

„Es gab aber auch Elternbeschwerden übers Matschen: die hatten Sorge vor Erkrankungen. Manche Kinder haben keine Regenkleidung. Die einen Eltern gilt es zu überzeugen, die anderen zu unterstützen. Aber jetzt lassen sich die Eltern zusehends ein. Sie helfen beim Abholen immer mehr beim Saubermachen.“

chen der Kinder. Wir müssen ihnen immer wider zeigen, welche Freude die Kinder haben und was sie dabei lernen.“ (Institut für Partizipation und Bildung, Coaching 2012, S.20)

Dieses Zitat zeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre eigenen Kompetenzen besser verdeutlichen konnten. Die Auseinandersetzung darüber im Diskurs mit den Fortbildnern stärkte ihre Professionalität sowohl im Umgang mit den Kindern als auch im Dialog mit den Müttern und Vätern.

5.5 Resümee

Die möglichen Ursachen für eine andere Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern im Sinne einer kooperativen Bildungs- Erziehungs-, und Betreuungsbegleitung sind vielfältig. Das Beispiel aus der Projektkindertageseinrichtung bildet unterschiedliche dieser Ursachen ab, die zu einem anderen Verständnis in der Kooperation führen können. In diesem Fall hat ein Beteiligungsprojekt zur Außenraumgestaltung eine andere Sicht auf die Kooperation mit den Müttern und Vätern ermöglicht.

Das Projekt veränderte die Beziehung zwischen den einzelnen Akteuren in der Kindertageseinrichtung: „Diese Erziehungspartnerschaft setzt voraus, dass die Grundlagen gelingender Beziehungs- und Erziehungsprozesse nicht nur Eltern, sondern auch den anderen am Aufwachsen des Kindes Beteiligten bereits in der Ausbildung oder in der Fortbildung vermittelt werden“ (Keil 2012, S. 117). Fortbildungen und erweiterte Qualifikationen sind eine wichtige Voraussetzung und folglich unabdingbar um den veränderten Anforderungen, die an die Kooperation mit den Müttern und Vätern gestellt werden, gewachsen zu sein.

Das Fortbildungskonzept für diese Einrichtung basierte auf den Erfahrungen der „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2006), und führte dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Sicht auf die Kooperation mit den Müttern und Vätern verändern konnten. Damit gelang es ihnen, Bildungsprozesse für die Kinder im Einvernehmen mit den Eltern zu gestalten, nicht über deren Anliegen hinwegzusehen und darüber hinaus die Bedeutung ihres Auftrages im Dialog mit den Müttern und Vätern zu verdeutlichen.

Ein wichtiger Aspekt betraf die Anforderungen, die die pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Heterogenität der Elternschaft erfüllen mussten und die damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen. Sie akzeptierten, dass das kooperative Miteinander einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine Beteiligungskultur voraussetzt, die ein gegenseitiges Verständnis schafft:

„Auf diesem Hintergrund entwickelt sich die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Eltern zu einer vielgestaltigen Kooperationslandschaft: Nicht über die Eltern reden, sondern mit ihnen. Funktionen und Ziele einer solchen Partnerschaft sind die gemeinsame Förderung des einzelnen Kindes, die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern sowie die Mitgestaltung und Mitbestimmung.“ (Roth 2010, S. 13)

Eine Kooperation mit Rücksicht auf das Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsverständnis der Eltern wird von den pädagogischen Fachkräften gestaltet. Die Chance, das eigene Rollenverständnis zu überdenken und anzupassen, um die unterschiedlichen Erkenntnisse über die Kinder sowie deren Mütter und Väter zu nutzen, ist eine wichtige Erfahrung. Die vielschichtigen Perspektiven aber auch die Kompetenzen von Kindern und Eltern wahrzunehmen und sie in den pädagogischen Prozess zu integrieren und anzuerkennen – das erwarten Familien und es entspricht der Realität unserer Gesellschaft. Es wird zur Verpflichtung wenn wir den Müttern und Vätern Teilhabe an Bildung ihrer Kinder, aber auch an Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung ihres Lebens einräumen wollen (vgl. Preissing 2003, S. 49f.). Christa Preissing schlussfolgert: „Es nicht zu tun, bedeutete Ausgrenzung und Ausschluss von demokratischen Prozessen“ (ebd.).

6. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedliche Anforderungen und Herausforderungen beschrieben, die pädagogische Fachkräfte in der Kooperation mit Eltern berücksichtigen müssen, um ihrem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag gerecht zu werden. Um diese Frage zu beantworten, wurde zunächst in Kapitel eins die Frage nach der Bedeutung von Familie heute gestellt, um dann die vielfältigen Aufgaben, denen sie sich stellen muss, aufzuführen und zu beschreiben. Diese Herausforderungen an Mütter und Väter sind komplex und von vielen nicht mehr ohne Unterstützung von Außen zu leisten. Diese Erkenntnisse wirkten sich auch auf die Kindertagesstättenlandschaft aus und veränderten sie (vgl. Punkt 2.1).

Die Bedeutung der Kindertagesbetreuung wurde in Kapitel drei beschrieben. Dafür wurden zunächst die gesetzlichen Grundlagen dargestellt. Im Anschluss daran konnten deren Auswirkungen auf die veränderten Rahmenbedingungen beschrieben werden, sowohl in struktureller Hinsicht als auch in der Betrachtung der veränderten Anforderungen, wie sie heute an die pädagogischen Fachkräfte gestellt werden. Diese Anforderungen der Eltern drücken sich in ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungserwartungen an die Kindertageseinrichtungen

aus. Alle drei Aspekte wurden beschrieben. Den Abschluss bildete der Blick auf die daraus resultierenden Anforderungen an die Kooperation mit Müttern und Vätern. Im Resümee zu diesem Kapitel wurde deutlich, dass diese Fülle an Aufgaben nur im Einvernehmen mit den Müttern und Vätern gelingen kann.

Das vierte Kapitel widmete sich dem veränderten Anspruch an die Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern. An dieser Stelle der Thesis wurden folgender inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt: Die erforderliche Anpassung der Begrifflichkeit von dem früher verwandten Begriff der Elternarbeit hin zur Kooperation mit den Müttern und Vätern. Dabei ging es in erster Linie um die Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte. Hierfür wurde die Besonderheit einer Kindertageseinrichtung als Dienstleistungsunternehmen beschrieben (vgl. 4.2.), in der Mütter und Väter werden auch als Kunden wahrgenommen werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollen also die Eltern als Kunden sehen, aber gleichzeitig auch ihren Schutzauftrag erfüllen. Darin liegt ein großer Widerspruch, dem nicht einfach gerecht zu werden ist.

Aus diesem Teil des vierten Kapitels ergab sich die Feststellung, dass die Rollenerwartungen an pädagogische Fachkräfte immens hoch und nur erfüllbar sind, wenn sie sich auf eine beteiligende Kooperation mit den Müttern und Vätern einlassen. Dafür benötigen sie Kenntnisse über das Leben der ihnen anvertrauten Kinder und ihrer Familien. So können sie verstehen und einordnen, warum Mütter und Väter mit unterschiedlichen Erwartungen in die Kindertageseinrichtung kommen. Diese Kenntnisse über die Kinder und ihre Familien unterstützen die pädagogischen Fachkräfte beim Aufbau eines anderen Rollenverständnisses. Deshalb beschrieb das Kapitel 4.3 die Bedeutung der Sozialraumorientierung für eine kooperative Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern. Anschließend wurde dieser Blick erweitert und auf die Bedeutung der Lebenslagen von Müttern und Vätern gerichtet. Unterstützend zu der Darstellung der vielfältigen Lebenslagen, in denen Kinder heute aufwachsen, wurde die Studie „Eltern unter Druck“ hinzugezogen (vgl. 4.3.2). Mit dem Wissen um die Heterogenität von Eltern heute entstand nachfolgend die Frage, wie die pädagogischen Fachkräfte den Müttern und Vätern in ihrer Kindertageseinrichtung begegnen. Dieser Herausforderung sind sie möglicherweise nur gewachsen, wenn sie ihre Rolle und das Verständnis darüber, was von Ihnen erwartet wird, anpassen. Diese Aspekte beschrieben die abschließenden Punkte im vierten Kapitel. Im Resümee wurde deutlich, dass die Kooperation mit Eltern einer individuellen konzeptionellen Ausrichtung bedarf. Zum Gelingen wird eine partizipative Gestaltung der Kooperation mit den Müttern und Vätern erforderlich.

Das fünfte Kapitel widmete sich den Anforderungen an diese partizipative Gestaltung der Kooperation mit Eltern, um den Ansprüchen an die Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags gerecht zu werden. Zunächst wurden dazu die gesetzlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Mütter und Väter dargestellt. Das anschließende Kapitel beschreibt mit Hilfe eines Beteiligungsprojektes zur Umgestaltung eines Außengeländes im Rahmen des Projektes „jungbewegt“, wie sich diese theoretischen Erkenntnisse in die Praxis der täglichen Arbeit einer Kindertageseinrichtung verankern ließen. Nach der einleitenden Projektbeschreibung standen die Bedeutungen einer methodischen, konzeptionellen und handlungsorientierten Begleitung durch Fortbildner und die Bedeutung der Verankerung von Mitspracherechten im Mittelpunkt. Dabei ging es zunächst nur um die Beteiligung der Kinder. Da sich die pädagogischen Fachkräfte für dieses Projekt aber auch eine Beteiligung der Eltern wünschten, konnte dieser Aspekt fachlich und konzeptionell von Anfang an in den Projektverlauf miteinbezogen werden.

Im Projektverlauf gelang es den pädagogischen Fachkräften, die Vorgaben der Planung einzuhalten und Kindern und Eltern Beteiligungsrechte zuzusprechen. Diese Erfahrungen drückten sich in Berichten der pädagogischen Fachkräfte an den drei Coaching-Tagen aus. Diese Erfahrungen, beschreiben die Ursachen, die zu einer veränderten Haltung gegenüber den Kindern, Müttern und Vätern führten. (Siehe dazu Punkt 5.4). Dem lagen die unveröffentlichten Protokollaufzeichnungen der Coaching-Tage zugrunde.

Mit diesen Erfahrungen und der Zusammenfassung endet das fünfte Kapitel. An dieser abschließenden Stelle der Thesis wurde beschrieben, dass es den pädagogischen Fachkräften möglich war, ihr Rollenverständnis anzupassen und somit auch die eigene Haltung zu verändern. Sie konnten jetzt mehr Verständnis gegenüber einer zunehmend heterogenen Elternschaft und den daraus resultierenden individuellen Ansprüchen aufbringen. Es gelang den pädagogischen Fachkräften, dieses Verständnis in konkrete Angebote für die Mütter und Väter umzusetzen. Sie achteten die individuellen Voraussetzungen und stellten ihre Erwartungen auf die Ressourcen der Eltern ein. Das half Ihnen maßgeblich, eine veränderte Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungs Kooperation zu gestalten. Durch diese veränderte Sichtweise der pädagogischen Fachkräfte sprachen sie den Müttern und Vätern Beteiligungsrechte zu. In einem weiteren Schritt wurden die Rechte in den pädagogischen Dialog integriert eine beteiligende Kooperation wurde ermöglicht. Den pädagogischen Fachkräften gelang es mit Hilfe dieses Projektes, eine andere Perspektive einzunehmen und diesen Perspektivwechsel für den Bildungs- Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu nutzen. Nach wie vor beschönigten sie ihre

Herausforderungen nicht, aber es gelang ihnen, durch eine individuellere Herangehensweise diesen Anforderungen gerechter zu werden.

Die pädagogischen Fachkräfte in dieser Kindertageseinrichtung wurden fachlich in einem Zeitraum von zwei Jahren begleitet. Diese Unterstützung durch Fortbildung und Fortbildner ist maßgeblich für die Schaffung neuer Qualitäten in der beteiligten Kooperation mit Eltern. Eine kontinuierliche Fachberatung schuf Reflexionsmöglichkeiten und half, die Erkenntnisse der pädagogischen Fachkräfte zu verstetigen und in die Tat umzusetzen. Dies schien in dem Prozess besonders wichtig und wird in Zeiten zunehmender pädagogischer Anforderungen immer bedeutsamer.

Die Erwartungen an die Kindertagesbetreuung und die darin tätigen Fachkräfte ist in der Vergangenheit immens gestiegen. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die eine andere Kooperation mit Eltern erforderlich machen, benötigen eine strukturelle und inhaltliche Rahmung. Hierfür braucht es Zeit und fachliche Begleitung.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen leisten einen wichtigen Beitrag im Aufwachsen unserer Kinder und in der Unterstützung ihrer Mütter und Väter. Die Rahmenbedingungen, unter denen pädagogische Fachkräfte vielerorts arbeiten, überfordern sie häufig. Deshalb muss es ein gesamtgesellschaftliches Anliegen sein, an dieser Stelle die Arbeitsbedingungen zu verbessern. Das vorgestellte Projekt schuf solche Bedingungen. Diese Qualität nicht nur über geförderte Projekte, sondern als selbstverständlichen Standard zu verankern, ist fachlich unbedingt erforderlich, damit eine nachhaltige Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags gelingen kann. Für die Zukunft der Kindertagesbetreuung ist es wünschenswert, die strukturelle Qualität der Kindertagesbetreuung generell zu verbessern. Ein Baustein dafür kann es sein, die fachliche Unterstützung, beispielsweise durch Fachberatung, auszubauen und gesetzlich zu verankern. So kann es gelingen, eine dauerhafte demokratische Kultur im Sinne des Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsauftrags zwischen den Kindern, Müttern und Vätern und den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen zu leben.

7. Literatur- und Abbildungsverzeichnis

7.1 Literatur

- AHNERT, Lieselotte: *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*, Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag (2010).
- AWO BUNDESVERBAND E.V. (Hrsg.): *„Von alleine wächst sich nichts aus...“ Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe. Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt*, Berlin (2012).
- BEHER, Karin; WALTER, Michael: *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.)*, München (2011).
- BERNITZKE, Fred; SCHLEGEL, Peter: *Das Handbuch der Elternarbeit. 1. Auflage korrigierter Nachdruck*, Troisdorf, Bildungsverlag Eins GmbH (2004).
- BROCK, Ines: *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern-Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.)*, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München (2012)
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin (2012).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, Kinderförderungsgesetz. KiföG*, Bonn (2008).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonventionen im Wortlaut mit Materialien*, Berlin (2007).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Bonn (2005).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *Das Tagesbetreuungsbaugesetz. TAG. Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder und Jugendhilfe*, Berlin (2004).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Bonn (2002).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.), Online unter: (<http://www.gender-mainstreaming.net/gm/wissensnetz,did=16796.html>) [zuletzt geprüft am 4.12.2012].

- BMFSJ/DJI BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND/DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): OECD Early Childhood Policy Review 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland, München (2004).
- BOCK-FAMULLA, Kathrin: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008).
- BUNDESKONFERENZ FÜR ERZIEHUNGSBERATUNG E.V. (Hrsg.): Familie und Beratung Memorandum zur Zukunft der Erziehungsberatung, Fürth (2012).
- BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Pressemitteilung vom 10.03.2010, Online unter:
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/03/2010-03-10-ib-mehr-migrantenk-in-den-kindergarten.html> [zuletzt geprüft am 18.01.2013].
- BUTTERWEGGE, Christoph; KLUNDT, Michael; ZENG, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland, 2. erweiterte Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2005).
- DEINET, Ulrich: Lebenswelten als Bildungswelten. In: Stange u. a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2012), S. 82-91.
- DEINET, Ulrich: Aneignung und Raum – sozialräumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen. In: Deinet, Ulrich; Gilles, Christoph; Knopp, Reinhold (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung, Berlin, Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur (2006), S. 48-59.
- DEINET, Ulrich; Kirsch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung, 1. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2003).
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT E.V. (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München (2011).
- DONNER, Martina: Wo wir uns überall trafen – im Stadtteil unterwegs. Verwirklichung sozialräumlicher Ansätze im Rahmen der flexiblen, ambulanten Erziehungshilfen. In: Hellwig, Uwe; Hoppe, Jürg Reiner; Termath, Jürgen: Sozialraumorientierung – Ein ganzheitlicher Ansatz. Werkbuch für Studium und Praxis, Berlin, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007), S. 127-138.
- DT. VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, 6., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Frankfurt am Main, Baden-Baden, Nomos (2007).
- EYLERT, Andreas: Elternmitbestimmung in der Kita: Rechtliche Rahmenbedingungen und institutionalisierte Formen. In: Stange u. a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2012). S. 190-195.

- FRANKE, Pia-Theresia: Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Arbeit mit unter Dreijährigen. In: Münch, Gabriele; Textor, Martin (Hrsg.): Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag, Berlin, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009), S. 17.
- GONZALES-MENA, Janet; WIDMEYER EYER, Dianne: Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung, 1. Auflage, Freiamt im Schwarzwald, Arbor Verlag (2008).
- HANSEN, Rüdiger; KNAUER, Raingard ; STURZENHECKER Benedikt: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern, Weimar, Berlin, verlag das netz (2011).
- HANSEN, Rüdiger; KNAUER, Raingard: MBF – Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Erfolgreich Starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen, 2. vollst. überarbeitete Auflage, Kiel (2008).
- HANSEN, Rüdiger; KNAUER, Raingard; FRIEDRICH, Bianca: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (HRSG) Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtung, 3. Aufl. Kiel (2006).
- HANSEN, Rüdiger; KNAUER, Raingard; STURZENHECKER, Benedikt: Partizipation als Querschnittsaufgabe. In: KiTa spezial. Kinder Tageseinrichtungen aktuell, Sonderausgabe (2006) H. Nr. 3, S. 34-37.
- HENRY-HUTHMACHER; Christine; BORCHARD, Michael: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Stuttgart, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH (2008).
- HENSCHEL, Angelika: Zwischen Überforderung und Anspruch – Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Ein-Eltern-Familien. In: Stange u. a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2012), S. 332-337.
- HOLZ, Gerda; RICHTER, Antje; Wüstendörfer, Werner; Giering, Dietrich: Zukunftschancen von Kindern sichern?! Zur Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie, Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (Hrsg.), Frankfurt am Main (2006).
- HÜBENTHAL, Maksim: Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. Expertise im Auftrag des deutschen Jugendinstituts Deutsches Jugendinstitut, München (2009).
- INSTITUT FÜR PARTIZIPATION UND BILDUNG (HRSG.). mitentscheiden und mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Integrative Kindertagesstätte Fliederhof I – Magdeburg, Gestaltung des Außengeländes (Coaching 2012), unveröffentlichte Projektdokumentation, Kiel (2012).
- INSTITUT FÜR PARTIZIPATION UND BILDUNG (HRSG.): mitentscheiden und mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Integrative Kindertagesstätte Fliederhof I – Magdeburg, Gestaltung des Außengeländes (Coaching 2011), unveröffentlichte Projektdokumentation, Kiel (2011).

- INSTITUT FÜR PARTIZIPATION UND BILDUNG (HRSG.): Mitentscheiden und mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Integrative Kindertagesstätte Fliederhof I – Magdeburg, Gestaltung des Außengeländes (Projektplanung), unveröffentlichte Projektdokumentation, Kiel (2011).
- KEIL, Siegfried: Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen durch Förderung von Erziehungspartnerschaften. In: Stange u. a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2012), S. 114-122.
- KITAG. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen Schleswig-Holstein (Kindertagesstättengesetz) vom 12.12.1991. Online unter: <http://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KTagStG+sh6PSml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true>, [zuletzt geprüft am 18.12.2012].
- KITA-BÜNDNIS-SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): „Zukunft für Kinder – Kinder brauchen gute KiTas!“ Wi(e)der eine Verschlechterung der KiTa-Situation in Schleswig-Holstein, Kiel (2010).
- KLAWE, Willi (1995): Für einen sozialräumlichen Blick in der Arbeit von Kindertagesstätten. Online unter: http://www.shnetz.de/klawe/archiv/Netzwerk%20und%20Sozialraum/Sozialraum_KITA.pdf; [zuletzt geprüft am 27.01.2013].
- LAEWEN, Hans-Joachim; ANDERS, Beate (HRSG.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Berlin, Basel, Beltz (2002).
- LEU, Hans Rudolf: Zahlenspiegel 2007 - Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Online unter: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/ [zuletzt geprüft am 17.01.2013].
- LIEGLE, Ludwig: Müssen Eltern erzogen werden? In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.): neue Praxis. Sonderheft 9/2009, S. 100-107.
- MILITZER, Renate; DEMANDEWITZ, Helga; SOLBACH Regina: Sozialpädagogisches Institut NRW-Landesinstitut für Kinder und Familie (Hrsg.): Tausend Situationen und mehr! Die Tageseinrichtung – ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder, 2., bearbeitete Auflage, Münster, Votum Verlag GmbH (1999).
- MONTESSORI, Maria: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist, 5. Auflage, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder (1972).
- MÜNCH, Maria-Theresia; TEXTOR, Martin: Einführung. In: Münch, Gabriele; Textor, Martin (Hrsg.): Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag, Berlin, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009), S. 5.
- NOMOS VERLAGSGESELLSCHAFT, (Hrsg.): NomosGesetze, Gesetze für die Soziale Arbeit, 1. Auflage, Baden-Baden (2011).
- PREISSING, Christa (HRSG.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz (2003).

- PROTT, Roger; HAUTUMM, Annette: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern, Berlin, verlag das netz (2004).
- RABE-KLEBERG, Ursula; DAMROW, K. Miriam: Eltern als Partner und Verdächtige zugleich: Kindergarten und Kinderschutz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62. Jg. (2012) H. 22-24, S. 34-39.
- ROHNKE, Hans-Joachim: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit. In: Textor, Martin (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online unter: www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html- [zuletzt geprüft am 6.01.2013].
- ROTH, Xenia: Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita, Freiburg im Breisgau, Herder GmbH (2010).
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt. Berlin, verlag das netz (2004).
- SCHAUB, Horst; ZENKE, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. Grundlegende überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. München, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG (2007).
- SCHÄFER, Gerd (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz Verlag (2003).
- SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden 1 Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Originalausgabe, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH (1981).
- STEENBERG, Ulrich: Kinder kennen ihren Weg. Ein Wegweiser zur Montessori-Pädagogik, 7., unveränderte Auflage, Münster, Verlag Klemm & Oelschläger (2007).
- STANGE, Waldemar: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen Begründungen. In: Stange u. a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2012), S. 11-39.
- TEXTOR, Martin R.: Kindergarten – Dienstleistungsunternehmen oder Bildungseinrichtung. In Textor, Martin R. (Hrsg.) Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/917.html> [zuletzt geprüft am 28.12.2012].
- TEXTOR, Martin R.: Von der Erziehungspartnerschaft zur Bildungspartnerschaft. In Textor, Martin R. (Hrsg.) Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/798.html> [zuletzt geprüft am 27.01.13].
- THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 3. Auflage, Weinheim, München, Juventa Verlag (1997).
- THESING, Theodor: Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht, 3., neu überarbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag (2007).

VIERNICKEL, Susanne; NENTWIG-GESEMANN, Iris: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. In: Der Paritätische, Diakonie, GEW, Alice Salomon Hochschule Berlin (Hrsg.): Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Studie Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung, Berlin (2012).

VOLLMER, Knut: Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte, 5. Auflage, Freiburg, Verlag Herder (2005).

7.1. Abbildungen

Abbildung 1: BMFSFJ: 12. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung 2005, S. 130.

Abbildung 2: Ulrich Deinet: „Aneignung“ und „Raum“. URL: <http://www.sozialraum.de/deinet-aneignung-und-raum.php>, [zuletzt geprüft am 28.11.2012].

Abbildung 3: www.sinus-institut.de [zuletzt geprüft am 30.12.2012].

8. Anhang: Planung des Projektes „jungbewegt“

Worum geht's? Projektziel:		Das angemietete Außengelände ist neu gestaltet.							
LNr	Projektschritte: Welche Schritte sind erforderlich, damit das Projektziel erreicht wird?	Wer entscheidet?				Meinungsbildungsprozess		Entscheidungsprozess	
		F	F&K	K	E	Was brauchen die Kinder bzw. die Eltern, um den Schritt gehen zu können?	Wie wird ihnen das vermittelt?	Welche Gremien werden benötigt?	Welche Entscheidungsverfahren sollen angewandt werden?
1	Auswahl einer Projektleitung	X							
2	Analyse des Geländes	X				Projektleitung + Hausmeister + 1 Mitglied des Kuratoriums (Baufachmann) Was ist da? Möglichkeiten aufgrund des Bodens, Ausmessen Produkt: Skizze (angefertigt von Nadine)			
3	Welche Mittel haben wir?	X				im Rahmen des Haushalts: Verbrauchsmaterial, Spielmaterial, Überzahlung Fortbildungsetat (ca. 2.000,00 Euro)			
4	Zeitraumen bestimmen	X				bis 1. Juni 2012 (Kindertag)			
5	Informieren der Kinder	X				Infos über Thema, Ziel + Rahmenbedingungen	Auftakt-/Eröffnungsveranstaltung auf dem Spielplatz durch Verantwortliche	alle Kinder	Meinungsbild: Macht ihr mit?
6	Den Kindern das Ziel vorstellen	X							

LNr	Projektschritte: Welche Schritte sind erforderlich, damit das Projektziel erreicht wird?	Wer entscheidet?				Meinungsbildungsprozess		Entscheidungsprozess	
		F	F&K	K	E	Was brauchen die Kinder bzw. die Eltern, um den Schritt gehen zu können?	Wie wird ihnen das vermittelt?	Welche Gremien werden benötigt?	Welche Entscheidungsverfahren sollen angewandt werden?
						Infos über das geplante Vorgehen Infos über Kleingruppenbildung	mit Projekthut mit Spielplatzmodell/Skizze/Foto(s) vom Spielplatz Symbole der Projektschritte ?	Kleingruppen (nach Bezugszerzieherin)	
7	Was gefällt uns (nicht)?		X		X				
8	Ideen sammeln		X		X				
9	Wie kann man was umsetzen?		X		X				
10	Was wollen wir verwirklichen?		X		X				

8. Anhang

11	Woher bekommen wir weitere Mittel?		X		X				
12	Was soll wohin?		X		X				
13	Wer macht was? Wer kann noch helfen?		X		X				
14	Organisation der Materialien		X		X				

9. Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen und Hilfsmittel erstellt zu haben. Wörtlich oder dem Sinn entnommene Textstellen sind als solche gekennzeichnet.

Krokau, den 18. Februar 2013

(Sabine Redecker)