

2 Zusammenarbeit und Beziehung von Eltern und PädagogInnen in Kindertageseinrichtung und Grundschule

Um die Beziehung zwischen Eltern und den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule näher zu bestimmen, wird nachfolgend der Frage nachgegangen, welche institutionellen Rahmenbedingungen im elementarpädagogischen und primarpädagogischen Kontext vorzufinden sind und wie diese das Verhältnis zwischen Eltern und Institution mitbestimmen. Um dem Beziehungsbegriff näher zu kommen und diesen für die Zusammenarbeit von Eltern und professionellen pädagogischen Akteuren in den jeweiligen institutionellen Kontexten in Elementar- und Primarpädagogik einordnen zu können, ist zunächst die institutionelle Rahmung dieser Beziehung in den Blick zu nehmen. Dazu werden zunächst systemtheoretische Einordnungen des Verhältnisses vorgenommen. Historische und aktuelle zeitgeschichtliche Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Eltern und den Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule werden beleuchtet, um dann rechtliche Rahmenbedingungen im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Eltern und Bildungsinstitution zu untersuchen. Im weiteren Verlauf wird der Diskurs um die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beleuchtet und vor dem Hintergrund weiterer begrifflicher Eingrenzungen kritisch reflektiert. Abschließend werden theoretische und empirische Perspektiven auf Instrumente und Formen der Zusammenarbeit vorgestellt.

2.1 Institutionelle Rahmung des Verhältnisses von Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

Die Beziehung zwischen Familie und Schule wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zum Verhältnis von Elternhaus und Bildungsinstitutionen immer wieder als spannungsreich deklariert. So rekurrieren die AutorInnen häufig auf die gesetzlichen Grundlagen, die dieses Spannungsverhältnis konstruieren und verweisen des Weiteren auf historische Entwicklungen im Verhältnis von Elternhaus und Bildungsinstitutionen, aus denen heraus ebendiese Diskrepanzen entstehen. Die Argumentationsstränge werden nachfolgend vor dem Hintergrund der Annahme, dass Institutionen im Bildungssystem historisch gewachsen sind

und vor diesem historischen und rechtlichen Hintergrund – systemtheoretisch gesprochen – funktionieren, vorgestellt (vgl. hierzu auch Diehm, 2008).

2.1.1 *Rechtliche Grundlagen zur Zusammenarbeit von Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen*

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und den Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule hat einen rechtlich festgesetzten Rahmen, den es im pädagogischen Alltag von Einrichtung und Eltern zu füllen gilt. In diesem Teilkapitel wird zunächst die rechtliche Rahmung für die Zusammenarbeit zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen und in einem zweiten Schritt im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule beleuchtet.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung rund um die rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen rekurrieren die AutorInnen vor allem auf das Grundgesetz (vgl. u.a. Roth, 2013; Eylert, 2012; Textor, 2011). Das Grundgesetz spricht den Eltern die vordergründige Verantwortung für die Pflege und Erziehung der Kinder zu:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Art. 6, 2)

Eltern haben nach dem Grundgesetz primär sowohl das Recht als auch die Pflicht, die Erziehung und Pflege ihrer Kinder zu gewährleisten. Die staatliche Gemeinschaft übernimmt dabei eine „Wächterfunktion“ und greift ein, wenn das Kindeswohl gefährdet ist. Diese staatliche Hoheit über den Erziehungsauftrag der Eltern wird bereits als Ursache für das Spannungsverhältnis argumentiert.

Das achte Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) regelt in § 16, Abs. 1, dass Familien Angebote zur Unterstützung der Erziehung gemacht werden sollen:

„Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, daß Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können.“ [sic!] (ebd.)

Als Aufgabe der Jugendhilfe – die Institution Kindertageseinrichtung wird dieser zugeordnet – ist hiermit die Unterstützung und Förderung der Erziehungsverantwortung von Familien zu bestimmen. Zudem legt

§22 Abs. 2, Nr. 2 die Ziele der Förderung der Kinder fest. Auch hier wird die Unterstützungsleistung für Familien als ein Ziel der Erziehung, Bildung und Betreuung durch Kindertageseinrichtungen genannt:

„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“ (ebd.)

In § 22a, Abs. 2, Nr. 1 und 2 wird gesetzlich festgelegt, dass Kindertageseinrichtungen mit den Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen (...) mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses (...)“ (ebd.) zusammenarbeiten. „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.“ (ebd.). In den Gesetzen der Länder werden die Grundsätze des SGB VIII weiter ausgeführt. Die Zusammenarbeit mit Familien in Kindertageseinrichtungen regelt das niedersächsische Gesetz über die Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG): Die Unterstützung und Ergänzung der familiären Erziehung in einer Zusammenarbeit mit den Familien der betreuten Kinder wird dabei festgelegt (vgl. KiTaG § 2, Abs. 2, Satz 1). Das Gesetz umfasst damit bereits ein Zusammenwirken von Familie und professionellen pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung. Neben den gesetzlichen Vorgaben sei an dieser Stelle zudem darauf verwiesen, dass in Deutschland die Kindertagesbetreuung weitestgehend freiwillig geregelt ist und die Eltern für die Zeit der Betreuung per Vertrag die Erziehungsverantwortung an die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung übergeben. Zudem sind mit der Kindertagesbetreuung in Deutschland zumeist Kosten verbunden. Aus diesem Umstand heraus ergeben sich gegebenenfalls anders gelagerte Erwartungen an die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Entscheiden Eltern sich für eine außerfamiliäre Betreuung des Kindes, so zahlen sie nicht nur für die Betreuung der Kinder, sondern auch für ihre Einbindung in die Einrichtung sowie die Informationen, die sie von der Einrichtung über die Entwicklung ihres Kindes bekommen.

Die mit diesen gesetzlichen Regelungen verbundenen Funktionszuschreibungen sind im Hinblick auf die Bestimmung des Verhältnisses

2 Da die vorliegende Studie in Niedersachsen durchgeführt wurde, bezieht sich die Autorin vornehmlich auf die rechtlichen Rahmenbedingungen des Landes Niedersachsen.

von Familie und Kindertageseinrichtung relevant – wird hier doch eine Unterstützungsfunktion der familiären Erziehung für die Kindertageseinrichtung verankert. Inwieweit diese Unterstützung reicht und wie die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Unterstützung der Eltern beiderseitig ausgestaltet wird, ist damit noch nicht ausgesagt. Für die vorliegende empirische Untersuchung ergibt sich hieraus die Frage, welche Funktionszuschreibung die Eltern an die Kindertageseinrichtung richten und wie sie die Zusammenarbeit bei der Erziehung des Kindes mit den PädagogInnen gestaltet sehen wollen. Hier ergibt sich insbesondere die Frage danach, ob Familien die Kindertageseinrichtung unterschiedlich adressieren, wenn sie ihre Vorstellungen zur Zusammenarbeit mit den PädagogInnen in der Institution verhandeln.

Auch für die Auseinandersetzung im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und Eltern wird, wie auch für die Diskurse zur Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen, Artikel 6 des Grundgesetzes grundgelegt (vgl. hierzu z.B. Wild & Lorenz, 2010; Solzbacher, 2009; Sacher, 2008; Neuenschwander et al., 2005). Das bedeutet, dass das primäre Recht und die Pflicht der Eltern auf Pflege und Erziehung der Kinder auch hier angeführt werden, um den rechtlichen Rahmen des Zusammenwirkens zwischen Eltern und Institution abzu stecken. Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang auf Artikel 7, Absatz 1 verwiesen: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ (GG, Art. 7, Abs. 1) Abgeleitet wird aus diesen beiden Artikeln ein Spannungsverhältnis zwischen Eltern und Schule. Wild & Lorenz (2010) arbeiten heraus, dass LehrerInnen gemäß dem schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag Schülerinnen und Schüler zu „Leistungsbereitschaft, eigenverantwortlichem Handeln und Urteilsvermögen“ (ebd., S. 11) bilden sollen. Das bedeutet, dass Lehrkräfte über den Bildungsauftrag hinaus auch Aufgaben übernehmen, die den Erziehungsauftrag berühren. Aus diesem Grund ergeben sich „Abstimmungserfordernisse, die dem Gesetz zufolge ‚kooperativ‘ von Eltern und Lehrkräften zu lösen sind.“ (ebd.) An dieser Stelle ist auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 hinzuweisen, in dem die Erziehungsverantwortung von Eltern und Schule in eine gesetzliche Festlegung des „Zusammenwirkens“ beider Systeme mündet:

„Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, von dem Art. 7 Abs. 1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach, sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“ (BVerfG, 1972, S. 165)

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts verdeutlicht, dass elterliche und schulische Erziehung rechtlich gleichrangig zu betrachten sind. Schule und Eltern sollen die Erziehung „der einen Persönlichkeit des Kindes“ in einem „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ gewährleisten. Die verwendeten Termini lassen vielfältige Interpretationen zu. Was aber genau unter einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu verstehen ist, erscheint hier als Aushandlungsprozess zwischen den Interaktionspartnern. Eine Spezifizierung erfährt die elterliche und schulische Zusammenarbeit durch das Urteil jedoch nicht. Im niedersächsischen Erlass zur Arbeit in der Grundschule wird die Bedeutung dieses im Urteil des Bundesverfassungsgerichts festgehaltenen Zusammenwirkens dagegen differenzierter beleuchtet: „Die Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Lerneinflüssen erfordert eine enge, vertrauensvolle, kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Erziehungsberechtigten. Anzustreben ist eine Erziehungspartnerschaft.“ (Niedersächsisches Kultursternium, 2012, S. 14) Auch in Kapitel 2.7. des Erlasses für die Arbeit in der Grundschule wird hierauf Bezug genommen: „Eine intensive, auf gemeinsamer Verantwortung basierende Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und deren Einbeziehung in das Schulleben zielen auf eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und fördern ein zwischen Elternhaus und Schule abgestimmtes, koordiniertes erzieherisches Handeln.“ (ebd., S. 4) Der Erlass zur Arbeit in der Grundschule greift an dieser Stelle auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zurück, die hier im Sinne einer Zielvorstellung, einem Ideal, entworfen wird. Die Formulierungen verdeutlichen, dass sich hinter dem Terminus Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein Ideal mit normativen Zielvorgaben verbirgt (vgl. Kap. 2.1.3 in dieser Arbeit). Inwieweit dieses Ideal in der schulischen Praxis der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften ausgefüllt wird und ob Zusammenarbeit überhaupt im institutionellen schulischen Kontext von Eltern und Lehrkräften als Erziehungspartnerschaft bestimmt wird und wenn ja wie diese eine Ausgestaltung erfährt, stellt sich an dieser Stelle als Frage an die empirische Forschung. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich die Frage, wie Eltern die Zusammenarbeit mit Lehrkräften verhandeln und inwieweit das theoretische und rechtlich anvisierte Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in diesem Zusammenhang in den elterlichen Orientierungen verhandelt wird.

Im niedersächsischen Orientierungsplan³ für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist der Aufbau einer Erziehungspartnerschaft (zum

3 Infolge der Leistungsvergleichsstudien, in dessen Folge eine stärkere Fokussierung der Bildungsarbeit und Betonung der Bildungsbedeutsamkeit der Kindertageseinrichtung

Begriff und Konzept der Erziehungspartnerschaft vgl. Kap. 2.1.3) mit Eltern als Bestandteil der pädagogischen Arbeit ebenfalls aufgenommen: „Das Recht auf Betreuung, Bildung und Erziehung wird – bezogen auf das eigene Kind – von den Eltern auf die Einrichtung per (Betreuungs-) Vertrag übertragen.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, S. 42) Aufgrund der rechtlichen Grundlage zur Zusammenarbeit mit Eltern wird gefolgert: „Schon aufgrund dieser Rechtslage sind die Tageseinrichtungen zum Wohle des Kindes zu einer guten Erziehungspartnerschaft verpflichtet, über die der Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes gemeinsam begleitet und gestaltet wird.“ (ebd.) Der niedersächsische Orientierungsplan verdeutlicht damit, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte partnerschaftlich den Erziehungs- und Bildungsprozess begleiten. Es kann mit Krüger & Schmitt (2012) jedoch konstatiert werden, dass das Verhältnis zwischen den zentralen Akteuren Eltern, Schule und Jugendhilfe in hohem Maße durch rechtliche Regelungen bestimmt ist, die „nur zum Teil von der rechtlichen Grundidee partnerschaftlich angelegt sind bzw. ausgestaltet werden können. Vergleichsweise gute Voraussetzungen auf rechtlicher Ebene für ein partnerschaftliches Verhältnis sind zwischen Schule und Jugendhilfe gegeben“ (ebd., S. 144). Für die Eltern ist ein ebensolches partnerschaftliches Verhältnis mit den Institutionen im Umkehrschluss von Krüger & Schmitt (2012) rechtlich nicht vorausgesetzt. Wie bereits mit den Paragraphen des Grundgesetzes am Anfang dieses Kapitels dargelegt werden konnte, kann für den Staat durch die Festlegung der staatlichen Erziehungsfunktion eine deutliche Einflussnahme auf Erziehung festgehalten werden. Dies legt bereits rechtlich eine Asymmetrie im Verhältnis zwischen Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen als gesellschaftliche Systeme fest. Inwieweit sich die rechtlichen Regelungen auf die konkrete praktische Zusammenarbeit niederschlagen, bleibt an dieser Stelle zu fragen, zumindest jedoch kann aus den rechtlichen Grundlagen ein spezifisches Verhältnis zwischen Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen konstatiert werden.

Mit Blick auf die historischen und aktuellen Perspektiven auf eben-dieses Verhältnis können diese Überlegungen nachfolgend weiter vertieft werden.

zu beobachten war und ist, haben die einzelnen Bundesländer in Deutschland Bildungskonzeptionen für den Elementarbereich erarbeitet (vgl. Reyer, 2006, S. 216f.). Diese sogenannten „Orientierungs-“ und „Bildungspläne“ für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bilden zwar keine gesetzlich verbindlichen Ziele für die Arbeit der Elementarpädagogik ab, geben jedoch Empfehlungen (vgl. ebd., S. 218).

2.1.2 *Historische und aktuelle Perspektiven auf das Verhältnis von Eltern und Bildungsinstitutionen*

Im Folgenden wird auf die historische Entwicklung des Verhältnisses von Elternhaus und den Institutionen, die zentrale Aufgaben der Erziehung und Bildung übernehmen, eingegangen. Busse & Helsper (2008) konstatieren, dass sich aus dieser Perspektive heraus erste Strukturprobleme erkennen lassen (vgl. ebd., S. 470).

Rauschenbach et al. (2004) zeichnen nach, dass die Zusammenarbeit mit Eltern zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich akzentuiert wurde (vgl. ebd., S. 195) und dies auch stark mit dem gesellschaftlichen Bild Eltern gegenüber in Zusammenhang steht, welches auch mit Defizitzuschreibungen an elterliche Erziehungsfähigkeit einhergeht: So wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis in die 1960er Jahre hinein die Kindertagesbetreuung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung vor allem als Angebot für solche Eltern verstanden, die selber nicht in der Lage waren – beispielsweise aufgrund der sozialen Situation – ihre Kinder zu erziehen. In Folge des zweiten Weltkrieges wandelte sich in der DDR dieses Bild: Der Besuch einer Kindertageseinrichtung wurde zur Regel. In Westdeutschland wurde im Zuge der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren der Ausbau der Kindertagesbetreuung gesellschaftlich vorangetrieben – auch um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können. In den 1980er Jahren waren es vor allem die Frauen, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf forderten und damit eine Flexibilisierung der Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen. Seit den 1990er Jahren wird die gemeinsame Verantwortlichkeit von Familie und Gesellschaft für das Aufwachsen von Kindern in das Zentrum der Debatte um die Kindertagesbetreuung gestellt (vgl. Rauschenbach et al., 2004). Mit diesen Entwicklungen ist die Kindertagesbetreuung „vom Image einer Ausfallbürgschaft befreit und zu einer Regeleinrichtung geworden.“ (ebd., S. 196) Es wird deutlich, dass mit dem demografischen Wandel von Familie und Familienformen auch eine Veränderung des Auftrags von Kindertageseinrichtungen einher geht – dies zeigt sich auch im Zuge der Qualitätsentwicklungsdebatte der frühkindlichen Bildung mit Diskussionen um eine Akademisierung der Ausbildung und der Einführung von Qualitätsrahmen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern. Zudem verweisen Rauschenbach et al. (2004) auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Motive von Eltern zur Betreuung ihrer Kinder: Einige Eltern suchen Entlastung in der Kinderbetreuung aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit. Ein zusätzliches Engagement in der Kindertageseinrichtung ist für diese Elterngruppe oft nicht machbar, den-

noch wollen sie in die Prozesse des Aufwachsens ihres Kindes einbezogen werden und möglichst umfassend daran teilhaben. Andere Eltern wiederum suchen in der Kindertageseinrichtung das Gespräch zu anderen Erwachsenen, um sich Rat oder allgemeine Informationen rund um das Familienleben zu holen (vgl. ebd., S. 197). Für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ergeben sich aus den verschiedenen Bedürfnissen und Unterschieden in den elterlichen Motiven unter Umständen auch unterschiedliche Zugangswege zu den Eltern. Im empirischen Teil dieser Arbeit gilt es nachzuzeichnen, inwieweit die Eltern die PädagogInnen in der Kindertageseinrichtung ansprechen und ob das, was Rauschenbach hier theoretisch expliziert, empirisch in den elterlichen Orientierungen wiederzufinden ist. Auch ist zu fragen, wie ErzieherInnen ihren institutionellen Auftrag verstehen und in welchem Passungsverhältnis diese zu den elterlichen Vorstellungen stehen. Interessant ist dabei insbesondere, ob und wie ErzieherInnen und Eltern die unterschiedlichen Aufträge und Zuschreibungen an die Kindertageseinrichtung verhandeln und welche Formen der Zusammenarbeit in der Folge adressiert werden.

Als markanter Punkt in der Entwicklung des Spannungsverhältnisses zwischen Familie und Schule werden die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert und die damit einhergehende Verstaatlichung des Schulwesens angeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt oblag es den Eltern, ihren Kindern berufliche und lebenspraktische Kompetenzen zu vermitteln oder die Schule, die in der Tradition der kirchlichen Glaubensgemeinschaften unterrichteten, traten als Erweiterung der Familie auf. Die Schule, die in kirchlicher Tradition stand, vermittelte damit Wissen (paternalistische Gesellschaftsordnung) und Tugenden (Disziplin, Ordnung), die die Erwartungshaltungen der Eltern und der Schule in gleichem Maße erfüllte (vgl. Busse & Helsper, 2008, S. 470). Mit Einführung der flächendeckenden Schulpflicht beschränkte sich die elterliche Pflicht vornehmlich darauf, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Die Schulpflicht wurde von der Obrigkeit gegen den Willen der Eltern eingeführt. Damit mussten Eltern ihre „Unterrichts- und Erziehungsfunktion“ (ebd., S. 471) in die Hände des Staates und damit einen großen Einflussbereich abgeben.

Ein aktueller Diskussionsstrang, der sich entlang der Debatte um das Verhältnis von Familie und (Ganztags-)Schule entwickelt hat, folgt dem Gedanken, dass sich die Lebenswelten Familie und Schule immer mehr angleichen und wechselseitig Aufgaben übernehmen. Die Rede ist von der „Familiarisierung von Schule“ und der „Scholarisierung der Familie“ (vgl. Scholz & Reh, 2009; Fritzsche et al., 2009; Fritzsche & Rabenstein, 2009). So finden Scholz & Reh (2009) in ihrem Datenmaterial Hinweise

auf symbolische Konstruktionen schulischer Akteure im Hinblick auf die Entdifferenzierung dieser Lebenswelten:

„In den symbolischen Konstruktionen schulischer Akteure wird Abhilfe dann einerseits aus einer Übernahme von ‚Leistungen‘ der Familie durch die Ganztags-schule erwartet: vom Frühstückangebot, der Schaffung von Gemütlichkeit und von emotional stabilen Beziehungen mit Erwachsenen oder zwischen unterschiedlich alten peers. Auf der anderen Seite wird eine Kompensationsmöglichkeit in der pädagogischen Einflussnahme auf die Eltern gesehen, im Versuch, deren Erziehungsverhalten zu verbessern. Kurz, wir erkennen in den Konstrukten zwei Modelle, die Abhilfe zu versprechen scheinen: nämlich Familiarisierung des schulischen (Gemeinschafts-)Lebens und Pädagogisierung der Eltern.“ (ebd., S. 160)

Diese Diskussionen sind jedoch nicht neu und nicht erst im Zuge der Einführung von Ganztagsschulen entstanden, sondern finden sich bereits im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert und potenzieren sich noch in aktuellen Forderungen nach einem engeren Verhältnis zwischen Familie und Schule (vgl. ebd.).

Für die Elementarpädagogik zeigt sich eine rege Diskussion um den Ausbau vorschulischer Förderprogramme, die im engen Zusammenhang mit den Diskursen um das Verhältnis von Familie und Bildungsinstitutionen geführt werden. Dies schlägt sich insbesondere derzeit in aktuellen Publikationen, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften begründen, und neuen reformerischen Ansätzen zu Early-Excellence-Zentren im elementarpädagogischen Bereich nieder. Im Early-Excellence-Ansatz arbeiten die elementarpädagogischen Institutionen nach spezifischen Leitlinien und mit einer bestimmten Arbeitshaltung. Grundlegend sind Wertschätzung und ein positiver Blick auf den Menschen. Dieses Leitprinzip wird in der Arbeit mit dem Early-Excellence-Ansatz – und das ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz – auf Zusammenarbeit und den Einbezug von Eltern übertragen. Eltern werden im Rahmen des Early-Excellence-Ansatzes als Experten für ihre Kinder angesehen. Diese Perspektive geht zurück auf Fröbel (1782-1852), der die Mütter als "erste und beste Lehrerinnen" bezeichnete (Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2010, S. 5). Auch die Schaffung einer familienfreundlichen Infrastruktur im Stadtteil wird als Leitprinzip für den Ansatz exzellenter frühkindlicher Bildung betrachtet. Die intensive, partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen in den als Early-Excellence-Zentren geführten Kindertageseinrichtungen in Deutschland gibt den Kindern Sicherheit (vgl. Schäfer et al., 2010). Diese Sicherheit resultiert insbesondere aus der Verbindung beider Lebenswelten, in denen sich das Kind bewegt: „Für Kinder ist es eminent wichtig, dass die Personen, die sich ihre Erziehung teilen, in der grundlegenden Ausrichtung ihres Erziehungsverhaltens übereinstimmen, dass sie ähnliche Ziele ver-

folgen, konkretes Erziehungsverhalten in ähnlicher Weise begründen und dass sie vieles von dem, was sie Kindern mit auf den Weg geben wollen, in ähnlicher Weise auch selbst vorleben (...). Dabei kann das Verhältnis Eltern und den außerhalb der Erziehung Beteiligten nur als ein partnerschaftliches verstanden werden, das heißt, es müssen Erziehungspartnerschaften eingegangen und gepflegt werden.“ – so der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2005, S. 20), der damit auf die Bedeutung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen verweist. Für den elementarpädagogischen Bereich ist eine weitere Institutionsentwicklung in diesem Zusammenhang anzuschließen. Die Gründung von Familienzentren schließt an die Ideen des Early-Excellence-Ansatzes an. Familienzentren verbinden in ihrer institutionellen Konzeption Kinderbetreuung und Familienbildung miteinander. Der Einbezug des Sozialraums und das Verständnis von Nachbarschaft sind dabei zentrale Aspekte in der Konzeption der Kindertageseinrichtungen, die weitere Kooperationspartner in ihr Netzwerk, mit dem Ziel, Familienbildungsangebote zu bündeln, einbeziehen (vgl. Meyn & Walther, 2014).

Die Bedeutung frühkindlicher Bildung, die mit dem beschriebenen Early-Excellence-Ansatz ihre praktische Umsetzung findet, wurde bereits in den 1960er Jahren mit vorschulischen Förderprogrammen und dem Ziel der Armutsbekämpfung durch (frühe) Bildung hervorgehoben: Ziel war es, sozial benachteiligten Kindern bereits vor Schulbeginn durch eine kompensatorische Erziehung in Kindertageseinrichtungen eine chancengerechte Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010, S. 351). Eine ebensolche Funktionszuschreibung findet sich auch heute für die Kindertageseinrichtungen. Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass Familien eine Defizitzuschreibung von Seiten der (Bildungs-)Politik in dem Sinne erhalten, dass Familien Bildung teilweise nicht hinreichend gewährleisten können und es daher Institutionen bedarf, die dies kompensieren. Heute besuchen etwa 93,4% der Kinder ab dem dritten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012, S. 12). Dies verdeutlicht den hohen Stellenwert, dem frühkindliche Bildung im Elementarbereich gegenwärtig zugeschrieben wird: „In der Folge der Veröffentlichung von Ergebnissen internationaler Schulleistungsuntersuchungen und den dort bestätigten sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb und in der Bildungsbeteiligung wurde vermehrt der Nutzung von frühpädagogischen Institutionen und dabei möglichen Disparitäten Aufmerksamkeit geschenkt.“ (Schmidt et al., 2010, S. 354) Ob die Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen insbesondere in einem Zusammenhang mit der Vorbereitung auf den Schuleintritt steht, also ob Eltern den Besuch einer

Kindertageseinrichtung gezielt anvisieren, damit ihr Kind bessere Startchancen im formellen Bildungssystem hat, kann jedoch nicht sicher belegt werden (vgl. ebd.). Diese Frage begleitet auch die Auswertung des Datenmaterials der vorliegenden Studie in Bezug auf die Rekonstruktion elterlicher Orientierungen zur Bedeutung frühkindlicher Bildung für den Schuleintritt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus historischer und zeitgeschichtlicher Perspektive zwei Erkenntnisse zentral sind: Zum einen ist das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitutionen als ein spannungsreiches beschrieben worden, dem durch reformerische Ansätze und neue Konzepte zur Zusammenarbeit begegnet wird, um eine Passung in dieser Hinsicht herzustellen. Zum anderen ist der Diskurs geprägt durch eine Sicht auf Eltern als Laien in der Erziehung und Bildung ihres Kindes sowie den sozialen Disparitäten, die sich für Kinder unterschiedlicher Herkunft ergeben. Bildungsinstitutionen wird die Aufgabe des Ausgleichs dieser Disparitäten zuteil, sodass sich auch hier Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit zwischen Familie und Bildungsinstitutionen ergeben. Neuere Ansätze, wie der Early-Excellence-Ansatz und das Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, sehen Eltern dagegen als Experten und gleichwertige Partner in der Erziehung und sehen Chancen in einer engeren Zusammenarbeit, um Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu unterstützen.

Die aktuelle begriffliche Auseinandersetzung, die den Diskurs um die Zusammenarbeit zwischen Familie und Bildungsinstitutionen bestimmt und einen partnerschaftlichen Charakter der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen anstrebt, soll im Folgenden beleuchtet werden. So wird postuliert, dass – statt dem weit verbreiteten und vielfach verwendeten Begriff Elternarbeit – der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geeigneter ist, um eine Zusammenarbeit mit Eltern zu forcieren (vgl. z.B. Stange, 2012). In dem Begriff sind bestimmte Paradigmen und normative Setzungen enthalten, die die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft beziehungsweise LehrerInnen und Eltern beschreiben. Im Folgenden werden Begrifflichkeiten zur Zusammenarbeit mit Eltern näher beleuchtet, um aus einer begrifflichen Auseinandersetzung heraus, Implikationen für die Beziehung zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen abzuleiten.

2.1.3 *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Perspektiven und Idealisierungen im aktuellen Diskurs*

Wenn von der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen die Rede ist, werden in diesem Zusammenhang häufig die Begriffe Elternarbeit, Kooperation, Verhältnis, Elternbeteiligung, Elternmitbestimmung und weitere genutzt. Eine Auseinandersetzung mit den Termini zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen zeigt sich bereits bei Krumm (1996) in seiner Begriffsbestimmung, indem er statt der Bezeichnung „Elternarbeit“, den Begriff „Elternbeteiligung“ wählt:

„Der Begriff ‚Beteiligung‘ eignet sich besser als die herkömmlichen Begriffe ‚(Schul-) Partnerschaft‘, ‚Kooperation‘ oder ‚Elternmitwirkung‘. ‚Beteiligung‘ ist umfassender, es lässt sich damit gleichermaßen gut die ‚aktive‘ wie die ‚passive‘ Beteiligung von Eltern und Lehrern an der gemeinsamen Aufgabe fassen. Der Begriff lässt auch leichter bestimmte Probleme der Eltern-Lehrer-Kooperation beschreiben.“ [sic!] (ebd., S. 266)

Pfaller-Rott (2010) nutzt für ihre Arbeit weiterhin den Begriff der Elternarbeit als Oberbegriff für jegliche Formen der Zusammenarbeit mit Eltern. Bartscher et al. (2010), Textor (2009) und Sacher (2008, 2014) sowie Stange (2012), um nur beispielhaft einige AutorInnen zu nennen, verwenden den Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Für den vielfach verwendeten Begriff Elternarbeit wurde einleitend bereits gezeigt, dass dieser aus der Perspektive der professionellen Akteure eine zielorientierte Umgangsweise mit Eltern bezeichnet. Eltern werden hier als Adressaten oder als Zielgruppe verstanden (vgl. hierzu auch Fröhlich-Gildhoff, 2013), die „Arbeit an Eltern“ (Textor, 2011, S. 7) von professioneller Akteursseite wird hiermit assoziiert. Sacher (2014) bestimmt den Begriff Elternarbeit weiter, wenn er beschreibt, dass damit die Arbeit von Lehrkräften gemeint ist, die sie sich mit Eltern machen – das bedeutet, die schulische Seite ist hier aktiv, die Initiative geht von den Lehrkräften aus (vgl. ebd., S. 24). In dieser Lesart ist die Zusammenarbeit hier sehr einseitig geprägt. Der aktuelle Diskurs und der damit verbundene Paradigmenwechsel wendet dagegen seinen Blick stärker auf die Potenziale von Eltern, indem partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit anvisiert werden (vgl. hierzu auch Krey, 2015). In der Begriffsverwendung schlägt sich dies ebenfalls nieder, indem eine solche partnerschaftliche Konzeption der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bestimmt wird (vgl. Sacher, 2014; Tschöpe-Scheffler, 2014; Stange, 2012; Bartscher et al., 2010). Seit einigen Jahren wird der Begriff

im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder in die Debatte um die Zusammenarbeit mit Eltern eingespeist. Für die Institution Schule findet der Begriff erst in jüngerer Zeit Verwendung (vgl. Bartscher, 2010; vgl. hierzu auch Stange, 2012). Der Begriff Partnerschaft impliziert dabei, dass ein „Bündnis“ zwischen Familie und Bildungsinstitution für ihre Zusammenarbeit geschlossen wird und dabei gleichberechtigt zusammen gearbeitet wird und ähnliche Ziele verfolgt werden (vgl. Textor, 2010). Stange (2012) verwendet den Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft „im Sinne von Präventions- und Bildungsketten, die alle Lebensphasen und Institutionen“ (ebd., S. 13) umfasst und verdeutlicht, dass der Terminus auf eine Zieldimension verweist, die sich an einer positiven Ausgestaltung der Zusammenarbeit orientiert (vgl. ebd.). Neben den direkt beteiligten Akteuren Eltern, Schule und Jugendhilfe verweist der Begriff auf ein weiter gespanntes Netzwerk von Institutionen, die an der Erziehung und Bildung beteiligt sind, der gesamte Sozialraum wird einbezogen und damit beinhaltet eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nach Stange (2012) einen „systemisch-ökologischen und kontextuellen Bildungsbegriff“ (ebd., S. 14). Mit Stange kann zusammenfassend festgehalten werden:

„Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen.“ (ebd., S. 15)

Der Beziehungsaspekt zwischen Eltern und Fachkräften ist in dem Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mitgedacht. Die Beziehung wird hier im Sinne einer gleichberechtigten Partnerschaft ausgestaltet. Gleichzeitig versucht Stange eine Abgrenzung zu „früheren Ansätzen der Elternarbeit“ zu schaffen (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass hier davon ausgegangen wird, dass die in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorhandenen Elemente – Partnerschaftlichkeit, Verbindlichkeit, Systematisierung, Umfassung – in früheren Ansätzen nicht in ausreichendem Umfang vorhanden waren und auf diese Weise eine partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht möglich war. Mit einem kritischen Blick auf das Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann für den aktuellen Diskurs festgestellt werden, dass die Asymmetrie, die sich im Verhältnis zwischen Erziehungs- und Bildungsinstitution als professionelle pädagogische Akteure im Erziehungs- und Bildungspro-

zess des Kindes und den Eltern als vermeintlichen Laien wiederfindet, dekonstruiert werden soll – überspitzt formuliert wird die Asymmetrie, die als institutionelle Rahmenbedingung wirkt, verkannt und nicht reflektiert in die Überlegungen der AutorInnen eingebracht. Erste Versuche, die Asymmetrie des Verhältnisses zwischen Familie und Schule aufzuheben, finden sich bereits in den Auseinandersetzungen darin, dass das Urteil des Bundesverfassungsgerichts herangezogen wird, um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen zu begründen sowie elterliche und institutionelle Zusammenarbeit als gleichwertige Interaktion zu betrachten (vgl. hierzu Kap. 2.1.1). Es kann festgestellt werden, dass der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein normatives Verständnis von der Zusammenarbeit mit Eltern transportiert.

Mit normativen Zielvorgaben an pädagogische Fachkräfte wird auch immer an ihre professionelle pädagogische Haltung appelliert. Kuhl, Schwer & Solzbacher (2014) zeigen aus psychologischer Sicht mit Bezug auf die Persönlichkeit-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) (Kuhl, 2001) auf, dass normative Appelle an die Haltung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte an ihnen vorbei gehen (vgl. Kuhl et al., 2014, S. 100). „Subjektive Überzeugungen, Werte und Normen werden nämlich erst dann in entsprechendes Verhalten umgesetzt, wenn sie mit handlungsrelevanten Kompetenzen verknüpft werden.“ (ebd., S. 81) Und weiter: „Denn solange der Begriff *Haltung* sich auf das beschränkt, was Lehrer [und ErzieherInnen, M.B.] glauben *sollen*, also auf mentale Inhalte statt auf die Kompetenzen, die für die Umsetzung relevant sind, bleiben wir allzu leicht im Deklamatorischen und Normativen stecken.“ [Hervorhebungen im Original] (ebd., S. 83) Das bedeutet, wenn in Aus- und Weiterbildung die Zusammenarbeit mit Eltern thematisiert und Veränderungen angestrebt werden, sind zunächst einmal Kompetenzen und auch fachlich-theoretisches Wissen – beispielsweise über die Heterogenität von Elternschaft – erforderlich. Der aktuelle Diskurs verfehlt einerseits, die Orientierungen von pädagogisch Professionellen zu reflektieren, andererseits werden Asymmetrien, die in der Professionalisierung des pädagogischen Personals und institutionellen systemimmanenten Logiken bereits angelegt sind, nicht reflexiv in den Diskurs eingebracht (vgl. hierzu auch die kritische Auseinandersetzung von Betz, 2015).

Neben den bereits genannten Kritikpunkten (Idealisierung und Normativität) werden Grenzen einer als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft deklarierten Zusammenarbeit insbesondere an den Begriffen Kindesschutz und Kindeswohl deutlich. Wo das Kindeswohl gefährdet ist, wird auch der Begriff der Partnerschaft infrage gestellt. Denn an diesem Punkt ist es die Aufgabe von Staat und Gesellschaft, in deren Interesse

Fachkräfte in Bildungseinrichtungen handeln, einzugreifen (vgl. Roth, 2013). „Es liegt auf der Hand, dass es beim Kinderschutz Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen gibt: Zwischen dem Elternrecht und dem Wohl des Kindes. Zwischen der Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern und dem Entzug derselben [und, M.B.] zwischen der Vertrauensbasis einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und dem staatlichen Eingriff.“ (Roth, 2013, S. 218) Auch unter Einbezug empirischer Studien können Spannungen und Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Familie und Bildungsinstitution festgestellt werden. Kalicki (2010) stellt in diesem Zusammenhang einen von Peitz (2004) festgestellten Befund dar, der dies unterstreicht: Peitz untersuchte die Mutter-ErzieherIn-Beziehung und stellte fest, dass diese einer hohen Fragilität ausgesetzt ist, wenn der Entwicklungsstand des Kindes von den ErzieherInnen als auffällig eingestuft wurde. Die Mütter werten die Quelle dieser Information in diesem Fall ab. Mütter (respektive Eltern) reagieren demnach sehr stark auf Kritik. Daher zeigt Kalicki (2010) auf, welche Implikationen diese Ergebnisse für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertageseinrichtung haben: Insbesondere Mütter, die unter einer besonderen Belastung stehen, werden sich von der ErzieherIn kaum in Erziehungsfragen in Bezug auf ihr vermeintlich verhaltensauffälliges Kind beraten lassen. So können Eingriffe in die Familienerziehung nach Kalicki auch kontraproduktive Reaktionen hervorrufen und die weitere Zusammenarbeit erschweren (vgl. ebd., S. 200). Auch Cloos & Karner (2010) sehen den Begriff der Partnerschaft zur Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Bildungsinstitutionen kritisch und verweisen auf die unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen von Familie und Bildungseinrichtung, die zum Teil nicht partnerschaftlich oder „auf Augenhöhe“ auszubalancieren sind. Es lässt sich die Frage anschließen, ob die bereits in Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 herausgearbeiteten Asymmetrien und Spannungen in der Beziehung zwischen Eltern und professionellen Akteuren mit der Begriffsverwendung der Erziehungs- und Erziehungspartnerschaft schlicht übersehen werden und dies zu Antinomien im pädagogischen Handeln der PädagogInnen führt.

Aufgrund der uneindeutigen und vielzähligen Begriffsbestimmungen soll die vorliegende empirische Untersuchung eine Annäherung bieten, wie sich die Beziehung, die der Zusammenarbeit zwischen Eltern und den Akteuren innerhalb der Bildungsinstitutionen als Basis zugrunde liegt, aus der Sicht von Eltern konstituiert. Aufgrund der Konnotationen, die die verschiedenen verwendeten Begriffe Elternarbeit, Elternkooperation, Elternmitbestimmung und Partnerschaft tragen, wird in dieser Arbeit einheitlich von der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen gesprochen. Diese Zusammenarbeit wird innerhalb der empirischen Un-

tersuchung mit Blick auf elterliche Narrationen zur Kommunikation und Verständigung mit dem pädagogischen Personal in den Institutionen im Hinblick auf die „innere Struktur“ (Krey, 2015, S. 9), das bedeutet auf die Beziehung der Interaktionspartner, untersucht. Es ist im Zusammenhang mit den Überlegungen zur professionellen pädagogischen Haltung infrage zu stellen, dass durch eine rein begriffliche Veränderung – im Sinne „von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ – auch eine Veränderung in den Orientierungen der Eltern und PädagogInnen in Bezug auf die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern bewirkt wird. Die zentrale Überlegung, die sich im Rahmen dieser Arbeit im Hinblick auf die Verwendung der Begrifflichkeiten zur Zusammenarbeit mit Eltern anstellen lässt, ist, ob und inwieweit die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen als Basis der Zusammenarbeit in den Konzeptionen, die mit der Verwendung der Begrifflichkeiten einher geht, mitgedacht ist. Wenn die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen als Basis der Zusammenarbeit angesehen werden kann, dann liegt diese quer zu den begrifflichen Bezeichnungen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen. Wird die Beziehung als Basis der Zusammenarbeit verstanden, so kann diese unterschiedlich ausgeprägt und ausgestaltet werden, je nach Bedürfnissen und Orientierungen der Interaktionspartner.

2.1.4 Theoretische und empirische Perspektiven auf Instrumente und Formen der Zusammenarbeit

Eine solch breite und vielfältige Verwendung, wie die begriffliche Ausdifferenzierung im vorangegangenen Kapitel gezeigt hat, ist auch für die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu erkennen. Dieses Kapitel soll zum einen theoretische Perspektiven aufzeigen, die die Formen der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften näher bestimmen und zum anderen empirische Ergebnisse zur Zusammenarbeit zwischen den Akteursgruppen aufzeigen.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass im deutschsprachigen Raum formale Formen der Zusammenarbeit von informellen Formen der Zusammenarbeit unterschieden werden. Dabei werden mit den Begriffen Elternmitwirkung und Elternbeteiligung insbesondere formale Formen der Zusammenarbeit gefasst, während die Termini Elternarbeit und Elternkooperation umfassender als Oberbegriffe für alles, was die Zusam-

menarbeit mit Eltern in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen betrifft, verstanden werden können und damit auch informelle Formen der Kommunikation und Verständigung zwischen Eltern und PädagogInnen einschließen (vgl. Bartscher et al., 2010, S. 13). Im englischsprachigen Raum wird insbesondere der Terminus „parental involvement“ zur Bezeichnung der Zusammenarbeit mit Eltern verwendet. Jaynes (2003) hält jedoch fest, dass der Begriff eher als Sammelbegriff zu verstehen ist, unter den unterschiedliche Aspekte elterlichen Einbezugs fallen: „Parental involvement, after all, can be a vague term that can mean countless different things to different people.“ (ebd., S. 204) Jaynes betont damit, dass unterschiedliche Orientierungen in Bezug auf den Einbezug von Eltern vorliegen und unterschiedlichste Verständnisse zur Zusammenarbeit beinhaltet. Deutlich wird an dieser Stelle, dass eine vielfältige und uneinheitliche Verwendung der unterschiedlichsten Begriffe für die Zusammenarbeit von Eltern und Bildungsinstitutionen vorherrscht und die Verwendung der jeweiligen Begrifflichkeiten unterschiedlich begründet wird. Damit gehen unterschiedliche Konnotationen einher: Bartscher et al. (2010) verweisen darauf, dass die verschiedenen Begriffe für die Zusammenarbeit mit Eltern unterschiedliche Aspekte der Kooperation betonen und verweist darauf, dass davon auszugehen ist, „dass sie jeweils das praktische Handeln widerspiegeln und andererseits beeinflussen.“ (ebd., S. 12) Hieraus ließe sich für die empirische Bearbeitung der Thematik schlussfolgern, dass die innerhalb der Institutionen vorherrschenden Konzepte von Elternarbeit und die damit verwendeten Begriffe, Vorstellungen und Orientierungen der PädagogInnen in ihrer Handlungspraxis beeinflussen. Wie diese aus elterlicher Perspektive wahrgenommen werden, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Epstein (1992) arbeitet heraus, dass sich theoretisch abgeleitet vier unterschiedliche Sichtweisen auf die Zusammenarbeit mit Eltern unterscheiden lassen (vgl. ebd., S. 1140ff.). Nach der ersten Sichtweise, die Epstein als „getrennte Verantwortlichkeit“ charakterisiert und auf Weber und Parsons zurückführt, sind Familie und Bildungsinstitutionen separate Institutionen, die unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgen. Diese unterschiedlichen Aufgaben und Ziele sind auf die jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Funktion der jeweiligen Institution zurückzuführen. Kontakte zwischen den einzelnen Institutionen werden nur dann hergestellt, wenn sich innerhalb des einen Systems Probleme zeigen, die auf das jeweils andere System zurückzuführen sind:

„For example, when schools and families act as separate spheres of influence, teachers may never contact parents unless the students have serious learning or behavior problems, and parents may never contact the school unless their children are unusually distressed at home.“ (Epstein, 1992, S. 1140)

Eine wechselseitige Beziehung ist in diesem Kontext nicht mitgedacht. Eine zweite Sichtweise, die von Epstein (1992) als „sequentielle Verantwortlichkeit“ gekennzeichnet wird, lässt sich auf entwicklungspsychologische Aspekte zurückführen und geht zurück auf Freud und Piaget (vgl. ebd.). Aus diesem Blickwinkel heraus, ist es zunächst die Aufgabe von Eltern, kindliche Entwicklung und Bildung grundzulegen. Die nachfolgende Bildungsinstitution baut dann auf dieser Grundlage auf. Die Hintergrundannahme ist dabei, dass Erfahrungen und Entwicklungen von Kindern in den ersten Jahren der frühen Kindheit, Auswirkungen auf den späteren Erfolg des Kindes haben. Den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und den Lehrkräften in Schulen kommt dann die Hauptverantwortung für die Erziehung und Bildung zu, wenn das Kind eben diese Einrichtungen besucht. Ein enger Kontakt zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen wird aus dieser Perspektive heraus für wichtig erachtet (vgl. Textor, 1997). Das bedeutet hinsichtlich des in dieser Arbeit betrachteten Beziehungsaspektes, dass eine Beziehung zwischen den einzelnen für die Bildung und Erziehung des Kindes verantwortlichen Systemen im Sinne von Austausch vorgesehen ist. Eine dritte von Epstein (1992) angeführte Sichtweise, die eine „eingeschlossene Verantwortlichkeit“ verdeutlicht, beruft sich auf das ökologische Konzept von Bronfenbrenner, das auf der Annahme ineinandergeschachtelter, eingebetteter, sich gegenseitig beeinflussender Systeme – „embedded system“ (Epstein, 1992, S. 1140) – beruht. Diese Perspektive richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, welche Effekte die Teilhabe an verschiedenen Systemen auf das Individuum hat. Erlebnisse in der Familie haben demnach Wirkungen auf die jeweilige Bildungsinstitution und in der Bildungsinstitution gemachte Erfahrungen wirken wiederum zurück auf das familiäre System (vgl. hierzu auch Kap. 3.2.2). Die Einzelsysteme sind nach diesem Verständnis der Zusammenarbeit durch Beziehungen miteinander verbunden und aufeinander angewiesen. Die vierte theoretisch abgeleitete Sichtweise, die die „geteilte Verantwortlichkeit“ betont, geht davon aus, dass Familie und Bildungsinstitution sich überlappende Systeme sind (vgl. ebd.). Der Überschneidungsbereich der Institutionen ist maßgeblich von den agierenden Systemen abhängig, indem es durch das Verhalten der Beteiligten weiter oder enger gefasst wird. Diese Perspektive legt eine geteilte Verantwortlichkeit der Institutionen und gesellschaftlichen Systeme zugrunde. Das bedeutet, dass die Zusammenarbeit der Institutionen im gemeinsamen Interesse einer guten kindlichen Entwicklung geschieht (vgl. ebd.). Sowohl die dritte Sichtweise als auch die vierte Sichtweise legen eine intensive Beziehung zwischen Eltern und den pädagogischen Fach- und Lehrkräften in den entsprechenden Bildungsinstitutionen nahe. Empirisch kann untersucht werden, inwieweit

sich diese theoretischen Implikationen in den elterlichen Orientierungen wiederfinden, welche Ausprägung also die Eltern verfolgen, wenn sie die Zusammenarbeit und Beziehung zu den PädagogInnen beschreiben.

Das Verständnis der geteilten Verantwortlichkeit aus dem theoretischen Konzept von Epstein ist eng mit der Bestimmung der Aufgabengfelder schulischer Elternarbeit durch Sacher (2014) und Stange (2012) gekoppelt, in denen insbesondere die individuelle Zusammenarbeit mit Eltern in den Vordergrund gestellt wird und innerhalb dieses Verständnisses Eltern und Lehrkräfte intensiv in Erziehungs- und Bildungsfragen zusammenarbeiten. Im Rahmen der Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geht es nach Stange (2012) einerseits um die Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Institution durch Absprache und Austausch über gemeinsame Aktivitäten und Erfahrungen über den Entwicklungs- und Bildungsstand des Kindes sowie die Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen und eine gemeinsame Erarbeitung von passgenauen individuellen Bildungszielen und Angeboten innerhalb der Institutionen. Andererseits ist jedoch auch eine Öffnung und Vernetzung der Einrichtungen für andere Bildungspartner im sozialökologischen Sinne sowie das synergetische Erschließen von Ressourcen aller beteiligten Akteure, also Eltern, Kindern und der Bildungsinstitutionen Kita und Schule, Ziel einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Zudem geht es um eine Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Partizipation der Eltern in den Einrichtungen (vgl. ebd., S. 14f.). Sacher (2014) verdeutlicht, dass das Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Aufgabengfelder beinhaltet, welche die Entwicklung und Pflege einer Willkommenskultur zur Grundlage hat. Eine weitere Basis bildet ein intensiver und regelmäßiger Informationsaustausch, der in eine Erziehungs- und Bildungs Kooperation mündet. Diese Aufgabengfelder können in unterschiedlichen Kontaktformen bearbeitet werden. Sacher (2014) unterscheidet hier individuelle Kontaktformen wie beispielsweise Elterngespräche oder Hausbesuche von kollektiven Kontaktformen wie zum Beispiel Elternfeste oder Elternabende. Epstein (1992) arbeitete ebenfalls eine Unterteilung der Instrumente und Formen der Zusammenarbeit aus, die insbesondere im anglo-amerikanischen und angelsächsischen Bereich verbreitet ist, mittlerweile jedoch auch für den deutschsprachigen Raum übernommen worden ist (vgl. für den Bereich Schule Sacher, 2009; vgl. für den Bereich Kindertageseinrichtung Kalicki, 2010). Die Bedeutung des Modells von Epstein wird daran deutlich, dass sie 1997 auch von der US-amerikanischen Parent Teacher Association übernommen und in nationale Standards umgesetzt wurde (vgl. Sacher, 2008). Formen der Zusammenarbeit entwickelt auch Rüesch (1999) im Zusammenhang der Beschäftigung mit der

Zusammenarbeit von Eltern im multikulturellen Umfeld Schule, die wesentliche Parallelen zu den von Epstein entwickelten erkennen lassen. Epstein stellt fünf wesentliche Formen vor, die Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften helfen, ihre gemeinsame Verantwortung für das Lernen und die Entwicklung von Kindern zu verwirklichen (vgl. Epstein, 1992, S. 1145). Entlang der von Epstein herausgestellten Formen von Elternarbeit werden nachfolgend die theoretischen Perspektiven und empirischen Befunde zu den Formen der Zusammenarbeit von Eltern und PädagogInnen vorgestellt.

Regelmäßiger Informationsaustausch

Epstein (1992) sieht die Basis einer gemeinsamen Arbeit von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften in einem regelmäßigen Informationsaustausch. Auch von Rüesch (1999) wird diese Form der Zusammenarbeit als Grundlage betont. Informationsaustausch beinhaltet neben der Information über den Lern- und Leistungsstand des Kindes im schulischen Kontext auch einen Austausch über Erziehungs- und Bildungsfragen, legt man die Prämissen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wie bereits dargestellt, an. Die von der Vodafone Stiftung herausgegebene Studie „Was Eltern wollen“ (2015) zeigt auf, dass Lehrkräfte in Erziehungs- und Bildungsfragen die bedeutsamsten Ansprechpartner für die Eltern darstellen. In Fragen rund um die Bildung und Erziehung des Kindes wenden sich 70% der befragten Eltern an (Beratungs-)LehrerInnen und 69% der Eltern an andere Eltern. Gleichzeitig stellen die AutorInnen der Studie heraus, dass Eltern sich in schulischen Fragen nicht ausreichend informiert sehen: 62% der befragten Eltern wünschen sich, dass das Informationsangebot an Schulen ausgebaut wird. Einen erhöhten Informationsbedarf geben insbesondere Eltern aus sozial schwächeren Schichten an (vgl. Vodafone Stiftung, 2015, S. 7). Viernickel et al. (2013) analysieren die Verbreitung der Formen der Zusammenarbeit für den Kontext der Kindertageseinrichtungen und stellen fest, dass besonders verbreitet klassische Formen der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen wie Tür-und-Angel-Gespräche und Aushänge (beides 99%), Elterngespräche (98%) und -abende (95%) sowie gemeinsame Feste (91%) zum regelmäßigen Informationsaustausch mit Eltern genutzt werden. Innovative Formen der Zusammenarbeit wie Elterncafés oder Elternstammtische (40%) werden seltener angeboten. Der Informationsaustausch erfolgt zumeist auf Deutsch und wird nur kaum in verschiedenen Sprachen angeboten (7%) (vgl. ebd., S. 127f.). Die Formen, mit denen die Inhalte der pädagogischen Arbeit an die Eltern weitergegeben werden,

sind häufig Fotodokumentationen, Elternabende sowie das Bereitstellen des pädagogischen Konzepts der Einrichtung für die Eltern (allerdings so gut wie nie in einer anderen Sprache als Deutsch). In der Hälfte bis hin zu zwei Drittel der Einrichtungen gibt es Projekt- und/oder Wochenpläne. Seltener werden Gruppenbücher oder Videodokumentationen für die Kommunikation mit Eltern eingesetzt (vgl. ebd., S. 128). Entwicklungsgespräche werden flächendeckend in allen Bundesländern regelmäßig von den Fachkräften für die Eltern angeboten (vgl. ebd., S. 129).

Empirische Studien verweisen auf zentrale Herausforderungen für einen regelmäßigen Informationsaustausch zwischen Eltern und PädagogInnen. Sacher (2014) konnte mit seinen Studienergebnissen einer Repräsentativbefragung von Eltern in Bayern herausstellen, dass der Informationsaustausch in Schulen oft recht einseitig und dazu auch noch problemveranlasst und defizitorientiert verläuft (vgl. ebd., S. 52f.). Das bedeutet, dass zum einen insbesondere Lehrkräfte gegenüber Eltern Informationen über den Unterricht, den Leistungsstand und das Verhalten des Kindes in der Schule geben; weniger werden von den Eltern Informationen zu Erziehungspraktiken oder zum Freizeitverhalten der Kinder eingeholt. Zum anderen werden Gespräche dann von Lehrkräften und Eltern initiiert, wenn es Probleme in der Schule gibt. „Dies verleiht den Kontakten und der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften ein psychologisch ungünstiges Vorzeichen und ist hochgradig riskant: Es ist nämlich nahezu unmöglich, einander in Situationen noch unvoreingenommen kennen zu lernen und Vertrauen aufzubauen, in denen schon Probleme bewältigt und Konflikte zu lösen sind.“ (ebd., S. 52) Für den Kontext der Kindertageseinrichtung ist in Bezug auf den Informationsaustausch die zeitliche Strukturierung der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte relevant, die nur wenig Verfügungszeit für eine intensive Vorbereitung der Entwicklungsgespräche mit den Eltern zulässt (vgl. Textor, 2011). Viernickel et al. (2013) verweisen zwar, wie bereits dargestellt, darauf, dass Entwicklungsgespräche flächendeckend stattfinden, die Vorbereitung auf die Entwicklungsgespräche jedoch ganz unterschiedlich stattfindet: So halten Viernickel et al. (2013) als Ergebnis ihrer Studie fest: Wenn Vorbereitungszeit vertraglich festgelegt ist, reicht diese oft zur Vorbereitung der Entwicklungsgespräche nicht aus und die Vorbereitung wird in andere Bereiche, wie zum Beispiel in die Zeit der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, in die Pausen oder in die Freizeit, verlagert. Wenn vertraglich keine Vorbereitungszeit festgelegt ist, wird die Vorbereitung der Entwicklungsgespräche ebenfalls in die dafür nicht vorgesehenen Zeiten in die oben genannten Bereichen verschoben (vgl. ebd., S. 131). Die Ergebnisse zu den zeitlichen Strukturen der Vorbereitung der Entwicklungsgespräche mit Eltern weisen insgesamt keine för-

derlichen Bedingungen für eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern auf, da die zeitlichen Ressourcen, die den Fachkräften für die Zusammenarbeit mit Eltern zur Verfügung stehen, nicht ausreichend sind.

Epstein (1992) schlägt für eine konstruktive Kommunikation und Zusammenarbeit einen gegenseitigen Informationsaustausch vor. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte haben die Aufgabe, die entsprechenden Möglichkeiten bereitzustellen, wie beispielsweise Anrufe, Besuche, Mitteilungen sowie Konferenzen. Darüber hinaus stehen sie bereit, wenn Eltern Hilfe bei der Entscheidung für eine Schule oder beim Schulwechsel benötigen. Wichtig ist dabei, dass die Institution Kommunikationswege wählt, mit denen alle Eltern erreicht werden können. Im angloamerikanischen Bereich gibt es eine breite Diskussion über den Einbezug und die Teilhabe sogenannter „hard-to-reach parents“ (vgl. u.a. Campbell, 2011). Auch Sacher (2008) bearbeitet die Frage der Teilhabe schwer erreichbarer Eltern für den deutschsprachigen Raum. Dabei kreist der Diskurs im Sinne einer guten und konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Familie und Institutionen insbesondere um die Frage, wie Institutionen die Kontaktbarrieren für Eltern abbauen können. Dieser Diskurs verdeutlicht die Sicht auf die Notwendigkeit einer differenzierten Elternarbeit und der Variation von Zugängen zu unterschiedlichsten Elterngruppen (vgl. Sacher, 2009). Eltern sind als gesellschaftliche Gruppe für die Forschung schwer zu erfassen, da es sich um eine äußerst heterogene Gruppe handelt (vgl. Behse-Bartels, 2010; vgl. auch Weltzien, 2006). Dies verdeutlichen insbesondere Studien, die mithilfe der Sinus-Milieus arbeiten und auf diese Weise für die Heterogenität der Elternschaft sensibilisieren und eine differenzierte Sicht auf Eltern befördern (vgl. Merkle & Wippermann, 2008; Wippermann, Wippermann & Kirchner, 2013; Bartscher et al., 2010). An dieser Stelle sei auf Bartscher et al. (2010) verwiesen, die zeigen, dass nicht alle Eltern auf ein und denselben Kommunikationsweg erreicht werden können und stellt auf der Grundlage der Sinus-Milieus eine differenzierte Übersicht über mögliche Zugangswege zu unterschiedlichen Elterngruppen vor. Die von Bartscher et al. (2010) aufgestellte tabellarische Übersicht verdeutlicht, dass es keinen Zugangsweg gibt, der für alle Elterngruppen (im Sinne der Sinus-Milieus) gleichermaßen geeignet ist (vgl. ebd., S. 34f.).

Gomolla (2009) konstatiert, dass die hohe Popularität des Handlungsansatzes von Rüesch (1999) zu Formen der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund weitestgehend dadurch erklärt werden kann, dass er konsistent ist mit den traditionellen Wegen, mit denen Schule versucht, Eltern einzubeziehen (vgl. ebd., S. 37f.). Gomolla verweist damit darauf, dass Elternschaft zumeist mit den gleichen traditionellen Zugangswegen adressiert wird – entgegen der Erkenntnisse von Bart-

scher et al. (2010). Unter traditionell sind dabei klassische Elternabende, Elternsprechtage oder Elternbriefe zu verstehen, welche als kollektive Formen der Elternarbeit verstanden werden. Für Kindertageseinrichtungen ist ein weiterer klassischer niedrigschwelliger Zugangsweg, die sogenannten „Tür-und-Angel-Gespräche“, herauszustellen. Diese Möglichkeit, in der Bring- und Abholsituation informelle Gespräche mit den ErzieherInnen des Kindes zu führen, existiert für den schulischen Kontext aufgrund struktureller Unterschiede nur bedingt. Aus den empirischen Erkenntnissen ergibt sich die Forderung nach einer „differenziierten Elternarbeit“, die individuell die Bedürfnisse der Eltern berücksichtigt und Formen sucht, um alle Eltern – auch die vermeintlich schwer erreichbaren Eltern – zu adressieren (Sacher, 2012, S. 235f.). An dieser Stelle ist zu fragen, wie es zu einer solch kategorialen Zuschreibung in Bezug auf schwer erreichbare Eltern kommt und wer die Deutungsmacht darüber hat, welche Eltern oder Elterngruppen als schwer erreichbar deklariert werden. Sind es die PädagogInnen selber, die hier eine solch kategoriale Zuschreibung vornehmen? Im Sinne der Professionalisierung wäre zu reflektieren, was dazu führt, dass Eltern sich aus der Zusammenarbeit mit den PädagogInnen zurückziehen, das bedeutet auch zu reflektieren, welche institutionellen Barrieren den Eltern einen Zugang zu den Institutionen erschweren. Zusammengefasst kann mit Hartung, Kluwe & Sahrei (2009) festgehalten werden, dass „die Art und Weise der Ansprache der schwer erreichbaren Eltern auf der einen Seite und die Inhalte der Programme auf der anderen Seite in Hinblick auf die Erreichbarkeit verschiedener sozialer Gruppen noch einmal überdacht werden müssten.“ (ebd., S. 29) Dies lässt sich auch für Elternbildungsangebote, wie nachfolgend aufgezeigt werden soll, konstatieren.

Elternbildung

Neben dem Informationsaustausch sieht Epstein (1992) als weiteres Instrument der Elternarbeit die Elternbildung. Die Begriffe Elternbildungsarbeit und Elternpädagogik bezeichnen solche Angebote, die die Bildung von Eltern im Sinne des lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt rücken. In Tageseinrichtungen für Kinder oder in der Grundschule sind darunter beispielsweise Themenabende zu spezifischen Erziehungsthemen zu verstehen oder Kurse und Trainings für Eltern, die auch außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Schule für Eltern, beispielsweise in Familienbildungsstätten oder Volkshochschulen, angeboten werden (z.B. Triple P – positive parenting pro-

gram). Eltern wird in diesem Kontext die Rolle der Lernenden zugesprochen und fokussiert damit wiederum stärker eine Defizitzuschreibung an die Erziehungsfähigkeit von Eltern. Elternbildungsangebote werden zu- meist im Sinne der Intervention und Prävention angeboten (vgl. Hartung et al., 2009). Elternbildungsangebote ergeben sich aus der Zielsetzung, dass Eltern verantwortlich für die Erziehung, Sicherheit und den Schutz des Kindes sind. Den Institutionen wird die Aufgabe zugeschrieben, Eltern im Rahmen von Elternbildungsangeboten und Elterntrainings das dazu nötige Wissen und die dazu nötigen Fähigkeiten zu vermitteln. Auf diese Weise sollen Eltern Erziehungspraktiken und Erziehungsziele entwickeln, die eine gesunde kindliche Entwicklung ermöglichen. Zudem soll Eltern in diesem Rahmen geholfen werden, im familiären Umfeld Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen und positives Verhalten von Kindern fördern. Elternbildungsangebote, als Form der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen sind im schulischen Kontext vergleichsweise am wenigsten verbreitet. Für die Frühpädagogik lässt sich eine stärkere Verbreitung ebensolcher Bildungsangebote – auch im Zusammenhang mit der Einrichtung von Familienbildungszentren – erkennen. Diese unterschiedliche Verbreitung ist sicherlich auch im Zusammenhang mit den Selbstverständnissen und Funktionen der Institutionen zu sehen. Aus einer eigenen Studie der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Elterntrainings an einer Schule im Osnabrücker Land geht hervor, dass Eltern durchaus interessiert sind an schulischen Elternbildungsangeboten zur Stärkung der eigenen Erziehungskompetenz (vgl. Lotze et al., 2014). Auch Sacher konstatiert in den Ergebnissen seiner Repräsentativerhebung, dass Eltern durchaus über Erziehungsfragen, kindliche Entwicklung, Verhaltensstörungen etc. mit den Lehrkräften ihrer Kinder sprechen wollen, dies häufig jedoch nicht geschieht (vgl. Sacher, 2014, S. 54). Im Rahmen von Elternbildungsangeboten können die Forderungen, die im Rahmen des Diskurses um die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gestellt werden, eingelöst werden, indem auf diese Weise auch Erziehungsthemen mit Eltern bearbeitet werden.

Freiwillige Mitwirkung der Eltern in den Institutionen

Sowohl von Epstein, als auch von Rüesch (1999) wird die freiwillige Mit-
hilfe beziehungsweise Mitwirkung in der Schule als Form der Zusam-
menarbeit angeführt. Das von Epstein angeführte sogenannte „Voluntee-
ring“ greift als Form der Zusammenarbeit, die Mitgestaltung des pädä-
gogischen Alltags von Kindertageseinrichtung und Schule durch Eltern
auf. Hiermit sind Hilfeleistungen von Eltern für die Bildungsinstitutionen
gemeint, die Eltern aktiv in das Geschehen im Gruppen- oder Klas-
senraum und in der Einzelinstitution involviert. Nach Erkenntnissen der
Jako-O-Studie (Killus & Tillmann, 2014) wünschen sich 58% der Eltern
mehr Möglichkeiten, an der Gestaltung von Schule und Unterricht kon-
kret mitwirken zu können (vgl. Paseka, 2014). Über die Hälfte der Eltern
ist dabei schon bei Klassenfahrten oder Exkursionen mitgefahren oder
hat an Befragungen teilgenommen, das heißt, punktuelle Unterstützung
geleistet. Weniger verbreitet sind unter den Eltern die Beteiligung an der
Gestaltung von Freizeitangeboten (33%) oder Hausaufgabenbetreuung
(14%) in der Schule. Auch die Mitarbeit in Arbeitsgruppen zur gemein-
samen pädagogischen Gestaltung der Schule (31%) oder Hospitationen
im Unterricht mit anschließenden Gesprächen über die Qualität des Un-
terrichts (24%) werden von den Eltern weniger angenommen (vgl. Pase-
ka, 2014, S. 117). Neben einer stärkeren Einbindung in die Institution
lässt sich aus den Ergebnissen von Cloos, Manning-Chlechowitz & Sitter
(2011) folgern, dass Eltern auch am Übergang zur Grundschule stärker
beteiligt werden wollen. Im Hinblick auf die Kooperation von Kita,
Grundschule und Eltern am Übergang haben Cloos et al. (2011) eine El-
ternbefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes
„Das letzte Kindergartenjahres als Brückenjahr zur Grundschule“ durch-
geführt. Mit den Ergebnissen lässt sich zeigen, dass Eltern nicht in jeder
Hinsicht mit den Kooperationsbemühungen der Einrichtungen zufrieden
sind. Insbesondere die Möglichkeiten zur eigenen Beteiligung an Pla-
nung und Vorbereitung von Angeboten und Projekten zur Übergangsge-
staltung sehen Eltern in Kita und Grundschule noch nicht erschöpft. 72%
der befragten Eltern betonen, dass es keine Beteiligungsmöglichkeiten
für sie an Angeboten gab (vgl. ebd., S. 135). Hier zeigt sich, dass die Ko-
operationsmöglichkeiten am Übergang noch nicht ausgeschöpft werden.
In einer Expertise der Vodafone-Stiftung (2013) wird postuliert, dass eine
Willkommenskultur ein wichtiges Qualitätsmerkmal schulischer Eltern-
arbeit darstellt, mit der Eltern eine wertschätzende Haltung entgegen
gebracht wird (vgl. hierzu auch Sacher, 2014, S. 37ff.). Gelingt es, eine
Willkommenskultur zu etablieren, so die Annahme, fühlen Eltern sich

auch stärker eingeladen, sich in der Institution und für die Institution zu engagieren.

Elterliches Engagement für das Lernen des Kindes zuhause

Die Jako-O-Studien haben gezeigt, dass Eltern sich stark im familiären Kontext engagieren, um für ihre Kinder bestmögliche Lernvoraussetzungen zu schaffen, beispielsweise durch die Kontrolle der Hausaufgaben oder durch die Unterstützung bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Referate (Killus & Tillmann, 2011, 2012, 2014). Epstein bezeichnet dies als weitere Möglichkeit der Zusammenarbeit unter dem Stichwort „Student learning“ und meint dabei die Unterstützung des kindlichen Lernens zuhause und in der Schule. Nach Epstein (1992) ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, Eltern dabei so zu unterstützen, dass Eltern ihre Kinder zuhause angemessen begleiten können. Gerade im Bereich der Hausaufgabenaktivitäten können Lehrkräfte Eltern vermitteln, wie sie Interaktionen mit ihren Kindern gestalten können. Erst auf diese Weise werden die getrennten Sphären aufeinander bezogen und Lehrkräfte und Eltern agieren nicht nur in ihrem jeweiligen System. Diese Form der elterlichen Teilhabe ist im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie insbesondere deshalb relevant, weil sich in der vergleichenden Analyse entlang der beiden Erhebungszeitpunkte zeigt, inwieweit das Lernen des Kindes für die Eltern im Sinne der Mitwirkung am Lernerfolg bedeutsam ist (vgl. Kap. 7).

Elternmitbestimmung

Etwa ein Drittel der Eltern engagiert sich als Elternvertreter (vgl. Killus & Tillmann, 2014). Die formale Form der Zusammenarbeit, die jedoch nur ein kleiner Teil der Elternschaft wahrnehmen kann, bezeichnet Epstein als „School Decision Making and Advocacy“. Gemeint ist damit die Elternmitbestimmung in formalen Gremien bei schulischen Entscheidungen (vgl. hierzu auch Rüesch, 1999, S. 90ff.). Die Schule ist verpflichtet, den Eltern die Möglichkeit zu geben, in Gremien mitzuwirken und damit in schulische Entscheidungen eingebunden zu werden. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte unterstützen Eltern dabei, ihre Interessen einbringen zu können. Für den Kontext der Kindertageseinrichtung erfassen Viernickel et al. (2013) in ihrer Studie die Möglichkeiten elterlicher Mitbestimmung in die Kindertageseinrichtung. Konkret sind in der Studie

von Viernickel et al. (2013) folgende Möglichkeiten der Mitbestimmung untersucht worden: bei Festen, bei Anschaffungen und anderen finanziellen Entscheidungen, bei der Jahresplanung, bei Projekten, bei der Essensplanung und -versorgung, bei der Konzeptionsüberarbeitung, bei der Qualitätsentwicklung und bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags. Hierbei zeigte sich, dass die Eltern bei Festen und bei finanziellen Entscheidungen die größten Mitbestimmungsmöglichkeiten von den Einrichtungen erhalten. Am seltensten werden die Eltern in die konzeptionelle Arbeit und in die Gestaltung des pädagogischen Alltags eingebunden. Es zeigen sich signifikante Unterschiede der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern bei den Formen einer partizipativen Praxis in Ost- und Westdeutschland, wobei partizipative Formen der Mitbestimmung stärker in ostdeutschen Bundesländern angeboten werden. „Nur ein Drittel der westdeutschen Fachkräfte bezieht Eltern in die Jahresplanung und die Gestaltung von Projekten ein; lediglich in jeder fünften bis neunten Einrichtung sind Eltern auch aktiv in weitere konzeptionelle und pädagogische Weiterentwicklungen involviert. Ein Umdenken in Richtung von Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern über Anliegen, die das eigene Kind betreffen hinaus – also bei der Konzeptions- oder Qualitätsentwicklung – sind demnach nur in einem kleineren Teil der Einrichtungen erkennbar.“ (ebd., S. 133)

Hösl-Kulicke (1993) hat untersucht, welche Auswirkungen Konsensbildungsprozesse auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule haben. Als zentrales Ergebnis lässt sich der Fallstudie von Hösl-Kulicke (1993) entnehmen, dass pädagogischer Konsens an jeder Schule seine spezifische Ausprägung erfährt: „So kann Konsens entweder nur in Teilbereichen wirksam werden oder aber im Idealfall in ein von allen an Schule beteiligten Gruppen getragenes pädagogisches Profil münden.“ (ebd., S. 193). So lässt sich der Studie von Hösl-Kulicke entnehmen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution sowie aktuelle Anlässe (so auch Konflikte und Spannungen) in einem spezifischen Wirkungsgeflecht auf Konsensbildungsprozesse wirken (vgl. ebd., S. 193; vgl. auch Viernickel et al., 2013). Es wird an dieser Stelle deutlich, dass die Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution Auswirkungen auf spezifische Bereiche, wie zum Beispiel die Zusammenarbeit mit Eltern, haben. Für die empirische Forschung ergibt sich daraus, dass diese auch die intra-institutionelle Kultur, den Ethos der Institutionen, zu berücksichtigen haben, wenn sie die Zusammenarbeit von Eltern und PädagogInnen untersucht. In der vorliegenden Studie wird dieser Anspruch dadurch eingelöst, dass die elterliche Funktionszuschreibung an die Institutionen mitberücksichtigt wird, wenn die institutionelle Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtung und Grundschule

komparativ analysiert wird. Letztlich bedarf es jedoch auch solcher Forschungsarbeiten, die die Einzelinstitution berücksichtigen und vor diesem Hintergrund die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern untersuchen, da die spezifische Institutionskultur – wie mit einem Einzelergebnis dieser Studie aufgezeigt werden kann (vgl. Kap. 7.1) – ebenfalls auf die Zusammenarbeit wirkt.

Kommunale, regionale und stadtteilbezogene Zusammenarbeit

Eine weitere Form der Zusammenarbeit für Bildungsinstitutionen ergibt sich aus einer Öffnung hin zu Kommune, Region und Stadtteil. Epstein bezeichnet dies als „Collaborating with Community“. Schulen arbeiten mit Unternehmen und kulturellen Organisationen zusammen, um Schülerinnen und Schülern Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. hierzu auch Rüesch, 1999, S. 90ff.). Im Rahmen der Organisation von Schulen als Stadtteilschulen oder, wie bereits erwähnt im Rahmen der Öffnung von Kindertageseinrichtung im Sinne von Familienzentren, stellt sich die Frage nach der Wirkung auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen. In der vorliegenden Studie kann dieser Aspekt nicht weiter berücksichtigt werden – der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf der Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen in der Institution ohne Berücksichtigung weiterer Netzwerkpartner. Diese Form der Elternarbeit fand also keine Berücksichtigung in dieser Studie.

Neben den hier vorgestellten Formen der Zusammenarbeit und ihrem – wie sich aus der Zusammenschau der unterschiedlichen Studienergebnisse herauskristallisiert – durchaus unterschiedlichen Verwirklichungsgrad, lassen sich aus der qualitativen Studie von Hösl-Kulicke (1993) zwei grundlegende Kooperationsverständnisse von Eltern feststellen.⁴ Das jeweilige Verständnis der Kooperation hat – wie sich an den Daten zeigen lässt – Auswirkungen auf die Formen der Zusammenarbeit und sei daher an dieser Stelle eingebracht. Es ergibt sich auf der einen Seite ein engeres, an konkreten Anlässen orientiertes Kooperationsverständnis sowie auf der anderen Seite eine erweiterte Form des Verständnisses von Kooperation auf der Grundlage der Untersuchungen von Hösl-Kulicke (vgl. ebd., S. 95). Das erste – an spezifischen Anlässen orientierte – Ko-

4 Die Daten der Studie entstammen einer Untersuchung im Sekundarstufenbereich. Ob eine Übertragung auf den elementar- bzw. primärpädagogischen Bereich möglich ist, wird im Laufe der vorliegenden Arbeit zu klären sein.

operationsverständnis beinhaltet die Notwendigkeit bei auftretenden Problemen oder zur Vermeidung dieser miteinander zu kooperieren. Auch die Lösung bestehender organisatorischer Probleme ist in diesem Kooperationsverständnis wiederzufinden. Hösl-Kulicke (1993) stellt heraus, dass die vorhandenen Möglichkeiten der Mitwirkung von den Eltern als ausreichend eingeschätzt werden und im Verständnis der Eltern der Schule in ihren Aufgabenbereich nicht zu sehr hineingeredet werden soll. Die Teilnahme an Aktivitäten erfolgt eher passiv als aktiv-mitgestaltend (vgl. ebd., S. 96). Ein beträchtlicher Teil der Eltern strebt jedoch laut Hösl-Kulicke (1993) darüber hinaus eine Kooperation zur Pflege der Partnerschaft zwischen Familie und Schule an (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Eltern, die dieses Verständnis von Kooperation bejahen, auch die bereits genannten Motive der Kooperation verfolgen – sie sehen Kooperation aber in einem erweiterten Verständnis auch zum Aufbau einer Partnerschaft mit der Schule. Als bedeutsam wird in diesem Verständnis betrachtet, dass die pädagogischen Intentionen von Elternhaus und Schule übereinstimmen, um die erzieherische Wirksamkeit zu fördern. Die Eltern wünschen sich einen engeren Einbezug in wichtige Angelegenheiten des Schulalltags. „Die Elternmitwirkungsorgane werden in ihrer demokratischen Funktion gesehen, und es wird versucht, sie aktiv zu nutzen, ebenso werden zur Elternmitwirkung Verbesserungsvorschläge gemacht.“ (ebd., S. 97) Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird zu klären sein, ob sich aus Elternsicht für den elementar- und primärpädagogischen Bereich ähnliche Kooperationsorientierungen rekonstruieren lassen. Hier ist insbesondere der Vergleich mit den elterlichen Erfahrungen der Kooperation in Kindertageseinrichtung und den sich gegebenenfalls am Übergang ergebenden Transformationen in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den schulischen Akteuren zu analysieren.

Wenn die Forderung besteht, Eltern stärker in die Arbeit von Bildungsinstitutionen einzubeziehen, ist nicht nur die Sichtweise von Eltern auf die Zusammenarbeit mit den Institutionen von Bedeutung, sondern auch und gerade ihre Sichtweise auf Bildung und das Bildungssystem insgesamt nicht außer Acht zu lassen – vor allem vor dem Hintergrund, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses konstituiert werden. Das Wissen um Erwartungshaltungen von Eltern ist an dieser Stelle ausschlaggebend, um Transparenz in Kommunikationsprozesse bringen zu können. Der Druck, der auf Eltern in Bezug auf die Bildungserfolge ihrer Kinder lastet, ist immens hoch (vgl. Merkle & Wippermann, 2008; vgl. auch Wippermann et al., 2013). Ein zentrales Ergebnis der Studie „Eltern unter Druck“, welches sich den AutorInnen bereits vor der Durchführung der Interviews zeigte, war die Dankbarkeit der Eltern, einer neutralen Person

von ihren Erfahrungen und Befindlichkeiten, insbesondere den als enorm erlebten Druck – in Form von Zeit-, Organisations-, Leistungs- und Erfolgsdruck – zu berichten. Die AutorInnen schließen daraus, dass Eltern in Deutschland zumeist kein Ventil haben, um ihre Anliegen zu thematisieren (vgl. Merkle & Wippermann, 2008). Damit wird deutlich, dass die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um die Bildungsbedeutung der Familien bei den Eltern angekommen sind (vgl. ebd.; vgl. auch Wippermann et al., 2013). Bude spricht gar von einer Bildungsangst: „Niemand wird ernsthaft in Frage stellen, dass die Chancen von Familien in Deutschland sehr unterschiedlich verteilt sind; trotzdem herrscht die Überzeugung, dass die Familien in Deutschland etwas dafür tun können, um ihren Kindern eine gescheite Bildung zu vermitteln, damit sie vorankommen.“ (Bude, 2010, S. 40) Mit Blick auf die Erwartungshaltungen von Eltern an das Bildungssystem können an dieser Stelle drei breit angelegte quantitative Studien angeführt werden. Die von Jako-O initiierten Studien „Eltern beurteilen Bildung in Deutschland“ (Killus & Tillmann, 2011, 2012, 2014) hatten zum Ziel, Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 16 Jahren (Killus & Tillmann, 2011) beziehungsweise von schulpflichtigen Kindern im Alter von bis zu 16 Jahren (Killus & Tillmann, 2012, 2014) zu ihrer Meinung zu Bildung insgesamt und zum deutschen Bildungssystem telefonisch zu befragen (n= ~3000). Als zentrale Ergebnisse der drei Studien⁵ lassen sich folgende Punkte zusammenfassen: Eltern halten in allen drei Studien die Herstellung von Chancengleichheit für eine wichtige Aufgabe des Bildungssystem. Dies gibt Aufschluss darüber, dass Eltern eher in Richtung eines sozialen Ausgleichs durch das Bildungssystem orientiert sind und weniger an einem Elitedenken (vgl. ebd.). Allerdings sehen die Eltern über alle drei Studien hinweg keine Verwirklichung dieses Ziels. Wenngleich Eltern Verbesserungsbedarf an unterschiedlichen Stellen des Bildungssystems sehen, wie beispielsweise die Verbesserung der Qualität des Ganztagsangebotes oder auch Reformen am Übergang zur weiterführenden Schule – 58% der Eltern wünschen sich nach den Ergebnissen aus 2014 einen Übergang in die weiterführende Schule erst nach der sechsten Klasse, ein Viertel der Eltern befürwortet eine Verteilung der SchülerInnen nach Klasse vier. Zu Schulanfang befürworten die Eltern, den Leistungsdruck von den Kindern zu nehmen und stimmen aktuell einer Einschulung mit dem sechsten Lebensjahr mit 86% zu. Persönlichkeitsentfaltung wird im vorschulischen

5 Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich auf die Kurzzusammenfassung der 3. Jako-O-Bildungsstudie (TNS Emnid, 2014. Abgerufen von http://www.bliv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Pressemitteilungen/2014/Kurzzusammenfassung_Bildungsstudie_JAKO-O_100914.pdf (zuletzt geprüft am 16.02.2016))

Bereich als besonders wichtig anerkannt. Es herrscht eine Ablehnung gegenüber einem Mehr an Frühförderung mit 81%. Dies entspricht den Ergebnissen in den Vorjahren (vgl. ebd.). Wenngleich Eltern Kritik am Bildungssystem insgesamt zeigen, so sind sie über die drei Studien hinweg zufrieden mit den Lehrkräften und der Schule ihrer Kinder, auch wenn die Eltern in der Studie von 2014 etwas verhaltener antworten. Sie sind von der Fachkompetenz und vom Engagement der LehrerInnen überzeugt, stimmen zu, dass Lehrkräfte sich für die Beziehung zu den SchülerInnen einsetzen und sind der Meinung, dass die Kinder hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen individuell gefordert beziehungsweise gefördert werden. Nachholbedarf sehen die Eltern bei den Lehrkräften im Austausch mit KollegInnen und im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Zudem wünschen Eltern sich, dass Lehrkräfte stärker neue Unterrichtsmethoden einsetzen. Die Mehrheit der Eltern (75%) ist nach den Ergebnissen der Studie 2014 mit der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zufrieden, wenngleich 24% der Eltern beklagen, dass die Lehrkräfte nicht mit ihnen zusammenarbeiten wollen – 2012 waren dies nur 15%. Nach Aussagen der Jako-O-Studie von 2014 fühlen Eltern sich nach wie vor verpflichtet, sich intensiv um die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu kümmern. Dieser Befund lässt sich wiederum mit weiteren Studienergebnissen belegen (vgl. hierzu Merkle & Wippermann, 2008; Wippermann et al., 2013). Der Studie „Eltern unter Druck“ lässt sich entnehmen, dass Eltern sich milieuübergreifend eine kontinuierliche pädagogische Unterstützung wünschen (vgl. Merkle & Wippermann, 2008, S. 225 ff.).

Nachdem die Formen der Zusammenarbeit für die Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule sowie empirische Ergebnisse zur Verbreitung dieser vorgestellt wurden, wird nachfolgend der Beziehungsbegriff, verstanden als basale Grundlage für jegliche Formen der Zusammenarbeit, als zu untersuchender Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit beleuchtet. Dazu werden beziehungstheoretische Grundlagen aus (Sozial-)Psychologie und Psychotherapie vorgestellt und verdeutlicht, inwiefern die Beziehung zwischen Eltern und professionellen Akteuren als Basis der Zusammenarbeit angesehen werden kann.

2.2 Beziehungstheoretische Grundlagen – Beziehung in der Zusammenarbeit von Eltern und PädagogInnen

An dieser Stelle soll der Beziehungsbegriff als Grundlage und Basis der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften nutzbar gemacht werden. Der Begriff Beziehung wird im Zusammen-

hang der Zusammenarbeit von Eltern und Bildungsinstitutionen, wie noch zu zeigen sein wird, nur marginal verwendet, wenngleich die Beziehung als Grundlage die Interaktion zwischen den Akteuren bestimmt. Der Beziehungsbegriff ist als innere Struktur und damit als Basis der Zusammenarbeit gerade deshalb in den Fokus dieser Studie gerückt, weil er unterschiedliche Ausdifferenzierungen dieser Beziehung – von harmonisch bis distanziert – zulässt und normativen Verkürzungen, die wie bereits gezeigt, im Diskurs um die Erziehungs- und Bildungspartnerchaft, die lediglich auf eine enge Zusammenarbeit und intensive Kooperation in Erziehungsfragen ausgerichtet ist, begegnet. Unterschiedliche Ausprägungen und Formen der Zusammenarbeit werden nicht reflektiert in den Diskurs eingebracht. Die Ausgestaltung der Beziehung ist individuell auf der Ebene der Zusammenarbeit zwischen Eltern- und PädagogInnen als Aushandlungsprozess zu verstehen – darauf verweist auch die Arbeit von Kayser & Betz (2015): Ein „gutes Verhältnis“, so zeigen die anfänglichen Auswertungen der Studie, verweisen hier zunächst auf eine binäre Typrekonstruktion, die jedoch von den AutorInnen in der weiteren Auswertung ausdifferenziert werden will (vgl. ebd., S. 90). Der binäre Modus bewegt sich zwischen den Polen der Bewertung des Verhältnisses zur Lehrkraft als „positive, persönliche und auf Sympathie beruhende Beziehungsebene“ (ebd., S. 85) und einer „auf die notwendige Bearbeitung von wahrgenommenen (...) Problemen der Mütter“ (ebd., S. 91) basierenden Zusammenarbeit.

Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen in Kapitel 2.1.4 kann festgestellt werden, dass die Verwendung der Begrifflichkeiten im Zusammenhang der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften insbesondere den Fokus auf die institutionellen Formen der Zusammenarbeit legen. Die Beziehung, die als zwischenmenschliche Verbindung dieser Zusammenarbeit zugrunde liegt, wird anders als in anderen Beziehungen im pädagogischen und psychologischen Kontext in der Zusammenarbeit mit Eltern kaum berücksichtigt. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen schulpädagogischen Forschung kann eine Fokussierung auf die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung und übertragen auf die frühpädagogische Forschung eine Fokussierung auf die ErzieherIn-Kind-Beziehung festgestellt werden. In der Psychologie und psychotherapeutischen Literatur ist auch die Verhältnisbestimmung der PsychologInnen-Klient-Beziehung ein relevantes Feld. Die beziehungstheoretischen Grundlagen zur Bestimmung pädagogischer Beziehung entlehnt sich zumeist dem Feld der Psychologie und Psychotherapie, die daher auch nachfolgend innerhalb dieses Kapitels Beachtung finden werden. Eine dezidierte Beschäftigung mit der Eltern-PädagogInnen-Beziehung jedoch kann in der schulpädagogischen Literatur nicht

festgestellt werden. Bereits ein Blick in die schulpädagogische Forschung lässt dies erkennen: Die Zeitschrift „Schulpädagogik heute“ wendet sich in drei Bänden dem Thema „Beziehung in Schule und Unterricht“ zu. Damit verbunden ist in allen drei Ausgaben insbesondere die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung thematisiert. Lediglich ein Beitrag fokussiert auch auf Eltern, allerdings nicht hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und PädagogInnen, sondern hinsichtlich des Einflusses der elterlichen Motivation auf die Schulleistungen der Kinder. Damit wird die Beziehungsarbeit mit Eltern als Randthema verdeutlicht. Erst in den letzten Jahren – so kann gezeigt werden – erhält die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen eine Bedeutungszuschreibung auch im Sinne der Sicherung von Bildungserfolg und Chancengerechtigkeit (vgl. vertiefend zu diesem Diskurs Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit). Miller (2011) entwirft für die Schulpädagogik eine Beziehungsdidaktik, bezieht dies aber auch lediglich auf die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung. Dies macht beispielhaft deutlich, dass im schulischen System die Beziehung zu Eltern ein eher randständiges Thema ist und die Auseinandersetzung zwischen Eltern und Schule unter dem Fokus des Beziehungsbegriffs eher marginal behandelt wird. Der Beziehungsbegriff findet im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen keine Verwendung.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen stellt innerhalb dieser Arbeit das Vehikel dar, um auf der Ebene der elterlichen Wahrnehmung des Umgangs miteinander im Sinne von Krey (2015) auf die innere Struktur der Beziehung schließen zu können. Für den Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen untersucht Krey (2015) das Verhältnis zwischen Eltern und ErzieherInnen und unternimmt den Versuch, die soziale Beziehung zwischen Eltern und ErzieherInnen zu bestimmen. Die Autorin macht damit den Beziehungsbegriff für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen relevant. Auch die Arbeit von Kayser & Betz (2015) nutzt den Beziehungsbegriff, ohne diesen jedoch theoretisch zu fundieren.

Der Aufbau einer Beziehung zwischen pädagogischer Fach- und Lehrkraft und SchülerInnen wird innerhalb der schulpädagogischen Beschäftigung als Basis des Lernens verstanden. Kuhl & Solzbacher (2012) stellen fest: Wer sich angenommen fühlt, lernt besser. Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung sehen die AutorInnen damit als Basis für gelingende Lernprozesse. Eine mögliche Ursache der insgesamt marginalen Bedeutung, die die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen und damit der Beziehungsarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen einnimmt, kann aufgrund der Fokussierung auf kindliche Lernprozesse als zentrale Aufgabe der Institutionen gefolgert werden. Sacher (2008)

hält fest, dass Lehrkräfte Elternarbeit nicht als zentralen Bestandteil ihrer Arbeit sehen. Wird das, was Kuhl & Solzbacher (2012) für die PädagogIn-Kind-Beziehung festhalten, auf die Eltern-PädagogInnen-Beziehung übertragen, kann gesagt werden, dass Eltern in der Zusammenarbeit mit Institutionen dann engagiert sind, wenn sie sich von den PädagogInnen auf der Beziehungsebene angenommen fühlen. Dies zu zeigen, ist Aufgabe des vorliegenden Kapitels, welches die Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene zu bestimmen versucht.

2.2.1 Beziehungsbegriff und Paradigmen der Beziehungsgestaltung

Wird eine Annäherung an den Beziehungsbegriff versucht, müssen zunächst einmal unterschiedliche Beziehungsformen voneinander abgegrenzt werden. So sind informelle Alltagsbeziehungen, wie beispielsweise Partnerschaften oder Freundschaften von formal gerahmten professionellen Beziehungen, zum Beispiel Arbeitsbeziehungen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen, voneinander zu unterscheiden. Für die professionellen Fachkräfte können die ErzieherIn-Kind- beziehungsweise LehrerIn-SchülerIn-Beziehung und auch die Eltern-PädagogInnen-Beziehung als professionelle Beziehungen eingeordnet werden. Sie werden im Rahmen der professionellen Tätigkeit der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte aufgebaut und sind durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Institution, in der sie aufgebaut werden, bestimmt. Zusätzlich bestimmen also institutionelle Rahmenbedingungen die Ausgestaltung der Beziehung, sodass ebenfalls die institutionelle Ebene Beachtung finden muss (vgl. Kap. 2.1 dieser Arbeit). Zwischenmenschliche Beziehungen werden in diesem Sinne im Anschluss an Miller (2011) als „bewusste, gewollte und freiwillige Zuwendung und Begegnung von Person zu Person unter Einbeziehung der sie umgebenden Umwelt“ (ebd., S. 46) verstanden. Auf persönlicher, dyadischer, zwischenmenschlicher Ebene kann von einer personalen Beziehung gesprochen werden, die im Rahmen von Institutionen einem wechselseitigen Gestaltungsprozess unterliegt und als Ko-Konstruktion verstanden werden kann. Das bedeutet, dass alle beteiligten Akteure zur Ausgestaltung dieser Beziehung beitragen. Im Zusammenhang mit der Eltern-PädagogInnen-Beziehung und der SchülerIn-LehrerIn-Beziehung sind die Formen der Beziehung zunächst einmal voneinander abzugrenzen: Während es sich bei der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung um eine pädagogische Beziehung im Sinne eines Erzieher-Zögling Verhältnisses handelt, ist die Eltern-PädagogInnen-Beziehung nicht als pädagogische Beziehung, sondern vornehmlich als soziale Beziehung zu deklarieren. Eine Ausnahme bildet

hier die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen bezogen auf die Elternbildung und Elternpädagogik als Form der Zusammenarbeit, in der die Beziehung als eine pädagogische zu bezeichnen ist. Eine pädagogische Beziehung geht immer von einer Asymmetrie zwischen Lernen aufseiten des zu Erziehenden und Erfahrung aufseiten der pädagogischen Fach- und Lehrkraft aus. In einer sozialen Beziehung dagegen begegnen sich die Akteure gleichwertig. So steht die soziale Beziehung bei den anderen Formen der Zusammenarbeit, die in Kapitel 2.1.4 vorgestellt wurden, im Vordergrund.

Im Folgenden werden nun beziehungstheoretische Grundlagen mit Bezug auf Sozialpsychologie und Psychotherapie vorgestellt und auf die Erziehungswissenschaft übertragen. Die Beziehungstheorie stellt ein hoch komplexes Feld (vgl. dazu auch Roth, 2012) dar, sodass nur ausgewählte Ansätze vorgestellt werden sollen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Insbesondere wurden solche Ansätze aus der Sozialpsychologie ausgewählt, die sich auf das Thema der vorliegenden Arbeit beziehen lassen.

Nach Miller (2011) ist eine Beziehung ein „aktiver, bewusster und freiwilliger Vorgang zwischen zwei oder mehreren Personen (...) (*Ich* habe eine Beziehung zu *dir*, zu *euch*), der aus Wechselwirkungen und Rückkopplungen besteht.“ (ebd., S. 47) Das heißt, dass Beziehungen immer mit Initiative einhergehen, Individuen stoßen durch Interaktionen Prozesse an, die Beziehungen zur Folge haben. Jeder Mensch hat ein ganzes Netzwerk von solchen Beziehungen. Miller beschreibt mit Bezug auf Watzlawick, dass eine exakte Festlegung einer Beziehungsdefinition nicht möglich ist, da sie eine reine Konstruktion, eine Ansichtssache ist, die von den Partnern bestenfalls geteilt wird. Miller weist darauf hin, dass Beziehungen unterschiedlich betrachtet werden können. Sieht sich der eine Interaktionspartner in einer engen Beziehung zu seinem Gegenüber, muss das Gegenüber diese Auffassung nicht unbedingt teilen (vgl. Miller, 2011). Eine weitere Dimension spricht Buber (1984) an: „Wir sprechen etwa von einer werkkameradschaftlichen Beziehung zwischen zwei Menschen und meinen damit keineswegs bloß das, was sich zwischen ihnen als Kameraden begibt, sondern auch eine dauernde Verfassung, die sich in jenen Begebenheiten aktualisiert, aber auch rein individualpsychische Vorgänge umschließt. Wie den der Erinnerung an den abwesenden Kameraden.“ (ebd., S. 275) Buber zeigt damit auf, dass Beziehungen auch dann existieren und eine Art unsichtbares Band spannen, auch wenn die Person nicht physisch anwesend ist. Beziehungen wirken demnach fort, auch wenn sie nicht durch Begegnungen aktiv sind.

In der Sozialpsychologie werden unterschiedliche Beziehungstheorien diskutiert. Die Sozialpsychologie geht davon aus, dass Menschen ihre

Realität konstruieren und menschliches Erleben und Verhalten durch soziale Beziehungen bestimmt werden (zur Einführung in die Sozialpsychologie siehe Aronson, Wilson & Akert, 2008; Stürmer, 2009). Die Psychologie sozialer Beziehungen bezieht sich einerseits auf solche Ansätze, die die Entwicklung von Paar- oder Familienbeziehungen fokussiert und eher dyadische (Paar-)Beziehungen – und damit auch die Eltern-PädagogInnen-Beziehung – im Blick hat (Evolutionspsychologie, psychoanalytische Ansätze, Bindungstheorien, Investitionsmodelle) (vgl. Heidbrink, Lück & Schmidtman, 2009). Andererseits werden in der Sozialpsychologie auch solche Beziehungstheorien beschrieben, die die Auswirkungen sozialer Beziehungen in Gruppen oder Netzwerken auf menschliches Verhalten betrachten. Diese Beziehungstheorien sind auch für die vorliegende Arbeit von Interesse. So sollen im Folgenden systemtheoretische Ansätze, austauschtheoretische Ansätze und die Interdependenztheorie vorgestellt werden und für die vorliegende Arbeit wichtige Eckpunkte festgehalten werden.

Systemtheoretische Ansätze gehen davon aus, dass soziale Beziehungen nicht nur in Dyaden bestehen, sondern auch in Netzwerkbeziehungen wiederzufinden sind. Das Interesse der systemischen Psychologie liegt darin, zu erfahren, wer an einem bestimmten Zustand oder an einer Situation mitbeteiligt ist und wie diese Beteiligung von den am System partizipierenden Menschen gedeutet wird (vgl. Heidbrink et al., 2009, S. 166). Die systemische Psychologie geht dabei davon aus, dass unterschiedliche, unvereinbare Bedeutungsgebungen oder übereinstimmende, konsensuelle Bedeutungen für die (Weiter-)Entwicklung eines zwischenmenschlichen Systems wichtig sind. Hieraus leiten sich neue, interaktive Handlungen der Beteiligten ab (vgl. ebd.). „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe bestimmt.“ (Watzlawick et al., 2011, S. 69f.) Unter Interpunktion versteht Watzlawick in diesem Zusammenhang den subjektiv empfundenen Startpunkt eines ununterbrochenen Austauschs von Mitteilungen. Der Ausspruch „du hast damit doch angefangen“ kann hier als Beispiel herangezogen werden. Ausgedrückt wird damit, dass aus Sicht eines der beiden Kommunikationspartner mit einer bestimmten Aussage den Beginn des Konfliktes angezeigt hat. Damit hat nach Watzlawick et al. (2011) die Kommunikation immer einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt (vgl. ebd., S. 61). Das heißt, dass Kommunikation auf einer Sachebene Informationen

6 In der Sozialpsychologie wird ein System als das Zusammenwirken von Elementen begriffen in der zwei oder mehr Kommunikanten ihre Beziehung definieren (vgl. Heidbrink et al., 2009). Im hier verstandenen Sinn wird dieses System als die Beziehung von Eltern und Bildungsinstitutionen verstanden.

der Kommunikationspartner vermittelt, neben der Sachebene jedoch auch die Beziehungsebene in der Kommunikation transportiert wird. Watzlawick et al. (2011) machen dies an einem eindrücklichen Alltagsbeispiel deutlich:

„Wenn Frau A auf Frau B's Halskette deutet und fragt: ‚Sind das echte Perlen?‘, so ist der Inhalt ihrer Frage ein Ersuchen um Informationen über ein Objekt. Gleichzeitig aber definiert sie damit auch – und kann es nicht *nicht* tun – ihre Beziehung zu Frau B. Die Art, wie sie fragt (der Ton ihrer Stimme, ihr Gesichtsausdruck, der Kontext usw.), wird entweder wohlwollender Freundlichkeit, Neid, Bewunderung oder irgendeine andere Einstellung zu Frau B ausdrücken. B kann ihrerseits nun diese Beziehungsdefinition akzeptieren, ablehnen oder eine andere Definition geben, aber sie kann unter keinen Umständen – nicht einmal durch Schweigen – nicht auf A's Kommunikation antworten. Für unsere Überlegungen ist wichtig, dass dieser Aspekt der Interaktion zwischen den beiden nichts mit der Echtheit der Perlen zu tun hat (oder überhaupt mit Perlen), sondern mit den gegenseitigen Definitionen ihrer Beziehung, mögen sie sich auch weiter über Perlen unterhalten.“ (ebd., S. 62)

Kommunikation, so kann im Anschluss an Watzlawick et al. (2011) ausgesagt werden, bestimmt in einem ko-konstruktiven Prozess die Beziehung der Interaktionspartner. In der vorliegenden Arbeit wird die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen daher insbesondere in elterlichen Narrationen zu dieser Zusammenarbeit untersucht, das bedeutet aus ihrer Wahrnehmung der Kommunikation heraus rekonstruiert. Auf diese Weise werden Rückschlüsse aus der Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene möglich.

Die sogenannten Austausch- oder Interdependenztheorien gehen davon aus, dass menschliche Beziehungen an Austausch und Wechselseitigkeit ausgerichtet sind. Nach der Interdependenztheorie werden Situationen nicht als gleich gut oder schlecht bewertet. Vielmehr ist das subjektive sogenannte Vergleichsniveau entscheidend für die Bewertung einer Situation. Dieses Vergleichsniveau ergibt sich aus der Zusammenschau vergangener Erfahrungen und aktuellen Interaktionsergebnissen (vgl. Heidbrink et al., 2009). Bezogen auf die Situation am Übergang in die Grundschule könnte sich für Eltern beispielsweise aus den bisherigen Interaktionserfahrungen mit den professionellen Akteuren in der Kindertageseinrichtung ergeben, dass sie ähnliche Interaktionsergebnisse auch für die Kommunikation mit den Lehrkräften in der Grundschule annehmen. Die Erwartungen an die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in der Grundschule fußen dann auf den bisherigen Erfahrungen in der Kommunikation mit den ErzieherInnen. „Die Interdependenz wird bestimmt durch das Ausmaß, in dem eine Person die Handlungen der anderen, interdependenten Person beeinflussen kann. Ferner muss Wechselseitigkeit der Abhängigkeit gegeben sein. Die

Handlungsergebnisse müssen übereinstimmen bzw. zueinander passen. Bei großer Übereinstimmung ist Kooperation zu erwarten.“ (Heidbrink et al., 2009, S. 160). Das bedeutet demnach, dass wechselseitige Beziehungen dann entstehen, wenn Menschen merken, dass sie das Verhalten einer jeweils anderen Person durch ihr Handeln bzw. durch kommunikative Interaktion beeinflussen können. Voraussetzung dafür ist, dass Menschen in einer gewissen Abhängigkeit zueinander stehen, damit Kooperation entsteht, wenn Menschen die Interaktion des Gegenübers als passend einschätzen. Auch an dieser Stelle soll eine Übertragung auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen angestellt werden: Eltern und professionelle Akteure aus Bildungsinstitutionen stehen in einer wechselseitigen Abhängigkeit, sie sind aufeinander angewiesen. Aus Sicht der professionellen Akteure sind sie auf die Eltern als enge Bezugspersonen der ihnen anvertrauten Kinder angewiesen. Die Eltern wiederum sind auf die professionellen Akteure angewiesen, weil sie die Verantwortung für die Erziehung und Bildung zeitweise in die Hände der Professionellen abgeben und sich damit die Erziehungsverantwortung mit den professionellen Akteuren teilen. Hieraus ergeben sich eine Abhängigkeit der Interaktionspartner sowie die Notwendigkeit miteinander „in Beziehung zu treten“. Um miteinander in Beziehung zu treten, sind bestimmte Parameter entscheidend, die nachfolgend vorgestellt werden. Das dialogische Prinzip gilt dabei als Basis für die Beziehung zwischen Eltern und den professionellen Akteuren in den Bildungsinstitutionen; Authentizität, Empathie und Wertschätzung sind Parameter, die eine positive Beziehung entstehen lassen und eine wachstumsfördernde zwischenmenschliche Interaktion ermöglichen. Im Folgenden wird nun vorgestellt, was unter den einzelnen Parametern verstanden wird. Diese Parameter positiver zwischenmenschlicher Beziehungen sind bereits im personenzentrierten Ansatz von Rogers (1987) verankert und vielfältig auf die Pädagogik übertragen worden. Bereits seit Tausch & Tausch (1998 [1963]) sind diese Parameter als wichtige Beziehungsvariablen für die pädagogische Arbeit bestätigt (vgl. auch Roth, 2012; Miller, 2011).

Buber gilt als Hauptvertreter des dialogischen Denkens (vgl. hierzu Kaminka, 2010; Roth, 2012). Wenn ein dialogisches Prinzip als Basis der Eltern-PädagogInnen-Beziehung angesehen wird, so ist damit nicht lediglich das Ziel „miteinander ins Gespräch kommen“ gemeint, sondern geht darüber hinaus (vgl. Roth, 2012, S. 47). Das dialogische Prinzip soll in der vorliegenden Arbeit als beziehungsstiftendes Element verstanden werden.

„Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an andere Es, Es ist nur dadurch, daß es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung.“ (Buber, 1974, S. 10f.)

Das Zitat verdeutlicht, dass Buber in seinen Überlegungen zum Verhältnis des Menschen zur Welt von zwei Grundhaltungen ausgeht, die sich in den Grundwortpaaren „Ich-Es“ und „Ich-Du“ wiederfinden: Das Ich existiert nur in Verbindung mit den Grundwortpaaren Es oder Du (vgl. Buber, 1984, S. 7). Das Ich ist ohne diese beiden Grundwortpaare Ich-Es beziehungsweise Ich-Du nicht denkbar. Das Ich steht also immer in Verbindung mit einem anderen Es oder mit einem unmittelbaren Du als Gegenüber, welches ein Verhältnis zwischen dem Subjekt und einer anderen Person beschreibt. Erst in einem Du als Gegenüber spiegelt sich eine Beziehung (vgl. Buber, 1974, S. 10f.; vgl. auch Roth, 2012, S. 47). Die Welt der Beziehung zeichnet sich bei Buber durch Gegenseitigkeit aus (vgl. Kaminska, 2010, S. 33). Roth arbeitet heraus, dass Buber das dialogische Verhältnis als eine spezifische Form der Ich-Du-Beziehung sieht, die für eine Wesenshaltung dem Menschen gegenüber steht (vgl. Roth, 2012, S. 47). „Die dialogische Beziehung zwischen Ich und Du besteht darin, dass das Ich sich einem äußeren, anderen Wesen gegenüberstellt und es als solches erkennt.“ (Kaminska, 2010, S. 97) In Bubers Dialogkonzept wird deutlich, dass sich eine dialogische Beziehung durch die Begegnung im Erkennen des Anderen als Anderen vollzieht. Die Erkenntnis des Anderen als Anderen ist auch als dialogisches Prinzip für die Eltern-PädagogInnen-Beziehung übertragbar und als Paradigma einer dialogischen Gestaltung dieser Beziehung festzuhalten: Beide Seiten, Eltern und pädagogische Fachkräfte beziehungsweise Lehrkräfte, erkennen den Anderen als solchen an. Dies impliziert gleichzeitig ein Verstehen und die Akzeptanz des Anderen in seinem Anders-Sein, in seinem Subjekt-Sein als Anderer. Pädagogisch ausgedrückt meint dies, menschliche Vielfalt anzuerkennen (vgl. hierzu auch Prengel, 2006).

Auch Rogers folgt diesem dialogischen Prinzip. Am Ende seiner Ausführungen zu persönlichen Erfahrungen mit Kommunikation schreibt Rogers (1987):

„Ich glaube, dass Ihnen diese Erfahrungen einige Elemente wachstumsfördernder zwischenmenschlicher Kommunikation vermitteln werden, die für mich bedeutsam waren: die sensible Fähigkeit zu hören, die tiefe Befriedigung, gehört zu werden; die Fähigkeit echter zu sein, die ihrerseits größere Echtheit bei anderen bewirkt; und eine entsprechend größere Freiheit, Liebe zu geben und zu empfangen. Dies sind meiner Erfahrung nach die Elemente, die zwischenmenschliche Kommunikation wertvoll und bereichernd machen.“ (ebd.: 36)

Unmissverständlich wird hier eine dialogische Basis deutlich, indem der eine etwas in der zwischenmenschlichen Kommunikation gibt, gewinnt der andere etwas dazu und umgekehrt und kann daran wachsen. Rogers Ansatz wird zumeist auf die PädagogInnen-Kind-Beziehung übertragen, kann jedoch auch für den dieser Arbeit zugrunde liegenden Gegenstand nutzbar gemacht werden. Kommunikation und Dialog zwischen Eltern und Professionellen kann in Rogers Sinne nur wertvoll und bereichernd sein, wenn beide Seiten einen Gewinn für sich aus der Interaktion ziehen können. Somit ist Gegenseitigkeit ein wichtiges Prinzip der Eltern-PädagogInnen-Beziehung. Rogers sieht die Qualität der persönlichen Begegnung als Element an, das bestimmt, inwiefern es durch die Begegnung zu einem Erleben kommt, „das Entwicklung freisetzt und Wachstum fördert.“ (Rogers & Stevens, 1984, S. 103f.) Er kommt aufgrund seiner psychotherapeutischen Erfahrungen zu dem Schluss, dass die Qualität der zwischenmenschlichen Begegnung wichtiger ist, als das Sachwissen, die Berufsausbildung oder die handlungsleitenden beruflichen Orientierungen (vgl. ebd., S. 104). Die Beziehung, die Rogers zwischen Psychotherapeut und Klient sieht, bezeichnet er als „helfende Beziehung“ (ebd.) Deutlich dabei wird, dass die Beziehung vom Professionellen ausgeht. Der Helfende – im Sinne dieser Arbeit wird darunter die pädagogische Fach- oder Lehrkraft verstanden – bestimmt die Beziehung, von ihm geht die Beziehung aus. Der Professionelle ist der Motor und Initiator der Beziehung. Dieser Grundgedanke stimmt mit wissenschaftlichen Befunden von Fröhlich-Gildhoff, Kraus-Gruner & Rönnau (2006) und Viernickel et al. (2013) überein, die in Kapitel 2.3 dieser Arbeit vorgestellt werden. Maßgeblich zum Erfolg dieser Beziehung trägt aus seiner Sicht bei, dass in diese Beziehung bestimmte Elemente der persönlichen Einstellung einfließen (vgl. Rogers & Stevens, 1984, S. 104). Diese Elemente bezeichnet er als Kongruenz, Empathie und Wertschätzung.

Rogers benennt Echtsein, Wirklichsein, Kongruenz – Begriffe, die er synonym verwendet – als bedeutsame Basis menschlicher Kommunikation. Authentizität meint in pädagogischen Beziehungen, sei es in der PädagogInnen-Kind-Beziehung oder der Eltern-PädagogInnen-Beziehung, Echtheit der PädagogInnen zu seinem Gegenüber. Rogers meint damit, dass der Professionelle „bei sich ist“, kongruent, also in Übereinstimmung mit sich selbst und seine Gefühle in die Begegnung einbringen kann. „Wir meinen damit, daß die vom Therapeuten erlebten Gefühle seiner bewußten Wahrnehmung zugänglich sind, daß er diese Gefühle leben und sein kann und sie – wenn angemessen – mitzuteilen vermag.“

7 Rogers versteht unter einer helfenden Person ebenso eine Lehrperson oder einen Elternteil (vgl. Rogers 1984, Rogers & Stevens, 1987; vgl. auch Roth, 2012).

(Rogers & Stevens, 1984, S. 105) Nach Rogers gehört es zur pädagogischen Professionalität, authentisch im oben gemeinten Sinn zu sein. Er beschreibt, dass die Äußerung eigener Gefühle das Gegenüber dazu verleitet, dem Anderen ebenfalls mit größerer Echtheit zu begegnen (vgl. Rogers & Stevens, 1984, S. 106). Erst auf diese Weise kommt eine wirkliche Beziehung zustande. Kongruenz bedeutet auch Konstanz im Verhalten (vgl. Roth, 2012). So bedeutet dies bezogen auf die PädagogInnen-Eltern-Beziehung, dass in der Begegnung von pädagogischen Akteuren mit Eltern deutlich werden sollte, dass Eltern jederzeit ein Beziehungsangebot in Anspruch nehmen können. Diese Bereitschaft und Offenheit zu signalisieren, kann ebenfalls als Grundlage einer positiven Beziehung und als Basis der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen angesehen werden.

Empathie bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, sich in die Gefühle anderer hineinversetzen zu können. Mit Rogers wird Empathie als „einfühelndes Verstehen“ (Rogers & Stevens, 1984, S. 107) bezeichnet und kennzeichnet damit ein Merkmal einer beziehungsorientierten Grundhaltung (vgl. Roth, 2012, S. 52). Die Gefühle des Gegenübers so zu verstehen, als wären es die eigenen, ohne sie mit den eigenen Gefühlen zu vermischen, ist nach Rogers wesentliches Element wachstumsfördernder Beziehungen. Indem die Fach- oder Lehrkraft die Empfindungen von Eltern spiegelt und diese versucht, vom Standpunkt der Eltern oder des Elternteils her zu verstehen, ermöglicht die ErzieherIn oder Lehrkraft den Eltern selber eine gewisse Distanz zu ihren Empfindungen herzustellen und eigene Standpunkte infrage zu stellen.⁸ Rogers hat sich in seinen späteren Schriften kritisch zu den von Praktikern erarbeiteten Umsetzungsvorschlägen zu seinem Empathiebegriff geäußert und sich falsch verstanden gefühlt. Daher beschreibt er in seinen späteren Schriften Empathie weniger als Einfühlen *in* das Gegenüber als vielmehr in ähnlicher Begriffsbestimmung wie sie in Bubers Begriff der „Umfassung“ zum Ausdruck kommt (vgl. Roth, 2012, S. 53). Umfassung meint dabei, sich der Welt des Gegenübers so weit anzunähern, dass dessen Einzigartigkeit und Andersheit nicht in ihrem Kern angetastet wird (vgl. ebd.) und auch die eigene Einzigartigkeit und Andersheit nicht verlassen wird. Als weitere Paradigmen benennt Rogers Anerkennung und Wertschätzung für den Aufbau einer positiven Beziehung. Wertschätzung wird oft verstanden als „Begegnung auf Augenhöhe“. Für den pädagogischen Bereich und insbesondere für die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen muss berücksichtigt werden, dass die beiden Interaktionspart-

8 In Anlehnung an Weinberger (2004), die diese Aspekte auf der Ebene der Therapeuten-Klienten-Beziehung formuliert.

ner in gewisser Weise in einem asymmetrischen Verhältnis stehen. Die professionelle Rolle der Fach- bzw. Lehrkraft und auch die professionelle Entwicklungsbegleitung und Lernprozessbegleitung des Kindes durch die Fach- oder Lehrkraft drückt dieses asymmetrische Verhältnis aus. Dennoch schließen sich professionelle Rolle und Wertschätzung nicht gegenseitig aus. Positive Wertschätzung „achtet den Menschen als eigenständiges Individuum und ergreift nicht Besitz von ihm. Es ist eine Art der Zuneigung, die Kraft hat und nicht fordert.“ (Rogers & Stevens, 1984, S. 109) Anders ausgedrückt kann sie auch als „warmherzige, positive und akzeptierende Haltung“ (ebd.) zum Gegenüber verstanden werden. Wertschätzung meint damit auch eine wertfreie Haltung gegenüber den situationsspezifischen Verhaltensweisen des Gegenübers. „Zur Anerkennung gehört nicht nur Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sondern auch ein Wissen um Unbekanntes und Unverstandenes.“ (Roth, 2012, S. 50) Anerkennungsprozesse lassen die Möglichkeit offen, Unbekanntes zu entdecken und damit in einen produktiven Prozess im Sinne von Interesse und Aufgeschlossenheit dem Anderen gegenüber zu gehen (vgl. ebd.). Anerkennung wird insbesondere in der Erziehungswissenschaft im Zuge der Diskurse um Heterogenität und Verschiedenheit geführt. So kann für die Zusammenarbeit mit Eltern festgehalten werden, dass insbesondere eine Haltung der Anerkennung für spezifische Gruppen von Eltern (MigrantInnen, Eltern aus sozial benachteiligten Milieus, alleinerziehende und/oder berufstätige Eltern und etwaige vom eigenen Milieu der Fach-/Lehrkraft abweichende Gruppen von Eltern) zu einer positiven Beziehung beiträgt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier herausgearbeiteten Paradigmen – Authentizität und Anerkennung, Empathie sowie Akzeptanz und Wertschätzung und das dialogische Prinzip – als Basis positiver zwischenmenschlicher Beziehungen angesehen werden können. Es soll gleichzeitig darauf hingewiesen werden, dass diese Paradigmen nicht meinen, die Professionalität aufzugeben, die nötige professionelle Distanz zu negieren oder die professionelle Rolle zu vernachlässigen; vielmehr dient die Reflexion dieser beziehungsgestaltenden Paradigmen, Professionalität in der Kommunikation zu Eltern aufbauen zu können. Die Paradigmen verdeutlichen eine auf Gegenseitigkeit beruhende und auf Partnerschaftlichkeit* ausgerichtete Beziehungsebene, die für die El-

9 Partnerschaftlichkeit soll in diesem Kontext nicht missverstanden werden als nahezu immer harmonisch verlaufende Beziehung. Vielmehr soll durch den Begriff Partnerschaftlichkeit das Angebot zur Beziehung ausgehend von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften verstanden werden. Die Ausgestaltung der Beziehung soll keinesfalls jeweils als partnerschaftlich verstanden werden, vielmehr gilt es – wie bereits beschrieben – unterschiedlichste Formen der Beziehungsgestaltung zuzulassen. Zur Kritik am

tern-PädagogInnen-Beziehung als grundlegend anerkannt werden können und mit denen die oft als Verhältnis oder Kooperation beschriebene Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen mit dem Beziehungsbegriff eine andere Perspektive verliehen wird. Im hier verstandenen professionellen pädagogischen Kontext werden die Beziehungsgestaltung und die Förderung einer positiven Beziehung von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften initiiert. Der erste Schritt geht von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften aus, aus dem heraus sich wechselseitig Beziehungen zu Eltern entwickeln können. Nachfolgend wird reflektiert, wie sich das Beziehungsdreieck aus Institution, Kind und Eltern ausgestaltet – dabei wird die elterliche Rolle in den Institutionen reflektiert und mit empirischen Forschungen untermauert.

2.2.2 *Beziehungsdreieck Institution – Kind – Eltern*

Von zentraler Bedeutung für die Eltern-PädagogInnen-Beziehung ist, dass erst über den Eintritt des Kindes in die Institution eine Eltern-PädagogInnen-Beziehung entsteht. Ohne das Kind in der Institution existiert eine Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen nicht. Die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen definiert sich damit „über das Kind“. Dieses Beziehungsdreieck soll hier noch einmal grafisch verdeutlicht werden:

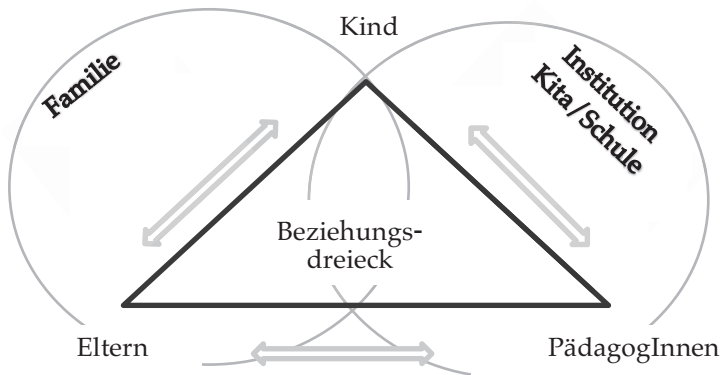


Abb. 1. Beziehungsdreieck zwischen Eltern und PädagogInnen vor dem Hintergrund der Subsysteme Familie und Institution (angelehnt an Nickel & Petzold, 1997: 113; siehe auch Lotze & Kruse-Heine, 2012, S. 10).

Das Beziehungsdreieck verdeutlicht eine triadische Beziehung, in der die einzelnen Akteure jeweils eine Beziehung zueinander haben. Das Kind stellt dabei „Primärdyaden“ zu den wichtigen Bezugspersonen in den unterschiedlichen Lebensbereichen her (vgl. Hösl-Kulicke, 1993). Wenn diese vom Kind hergestellten Primärdyaden untereinander unterstützende Verbindungen in den unterschiedlichen Lebensbereichen herstellen, kann von einer entwicklungsfördernden Wirkung ausgegangen werden (vgl. Hösl-Kulicke, 1993). Sacher (2009) betont, dass eine positive Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen schlussendlich positive Auswirkungen für das Kind in seinem Lern- und Entwicklungsprozess hat. Damit entsteht ein sozialökologisches System, wie Bronfenbrenner (1981) es definiert hat (zum Systemmodell nach Bronfenbrenner vgl. vertiefend Kap. 3.2). Mit Bronfenbrenner kann dargestellt werden, dass Beziehungen auf der einen Systemebene (z.B. hier Eltern-Kind) Auswirkungen auf die andere Systemebene (z.B. PädagogIn-Kind) haben. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen stellt die Brücke zwischen beiden Systemen dar (vgl. hierzu auch Lotze & Kruse-Heine, 2012). Rauh (2010) hält für die Eltern-Kind-Schule-Triade fest, dass es schwierig für das Kind wird, wenn Schule und Eltern keine entwicklungsförderliche Beziehung zueinander finden: „Sofern keine Beziehung, eine feindliche oder nur marginale Beziehung zwischen Schule und Eltern besteht, kommt keine Triade aus Eltern, Kind und Schule zustande.“ (ebd., S. 104f.) Ebenso ist es jedoch auch nicht entwicklungs-

förderlich für das Kind, wenn die Grenzen zwischen Familie und Schule verschwimmen oder die Pole Eltern und Schule zu nah zusammenrücken. Beide Systeme sollten eine relative Eigenständigkeit erhalten (vgl. ebd., S. 100, S. 105).

Oevermann (1996) bestimmt das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften sowie SchülerInnen als triadisches, pädagogisches Arbeitsbündnis (vgl. ebd., S. 175):

„Für die Eltern bedeutet das, weder eine Koalition mit den Lehrern gegen die Kinder noch eine Koalition mit den Kindern gegen die Lehrer zu bilden, sondern auf der Grundlage einer durch die schulische Bildung bzw. die pädagogische Interaktion in der Schule grundsätzlich nicht dispensierten familialen sozialisatorischen Praxis gewissermaßen probeweise für den schulischen Lebensraum ihre Kinder in Antizipation ihrer zukünftigen Eigenständigkeit und Autonomie in die Lehrer-Schüler-Interaktion zu entlassen und freizugeben, dieser einen Vertrauensvorschuss entsprechenden Logik diffuser Sozialbeziehungen bis auf den Verweis des Versagens oder Mißbrauchs ohne ständige Kontrolle entgegenzubringen und sie grundsätzlich in ihrer eingebetteten moratorienhaften Eigenständigkeit anzuerkennen. Das verlangt von den Eltern, ihre Kinder immer mehr in die Eigenständigkeit zu entlassen und die Schule als Katalysator dieses Übergangs in die Autonomie anzuerkennen.“ (ebd.)

Mit dem Übergang in das schulische System gehen die Eltern demnach ein triadisches Arbeitsbündnis ein, da ihre Kinder noch nicht als vollautonome Partner eines Arbeitsbündnisses agieren können. Die Eltern werden daher von Oevermann als „stellvertretender Partner in Arbeitsbündnissen“ (ebd., S. 171) bestimmt. Das von Oevermann (1996) vorgestellte Konzept des Arbeitsbündnisses kann jedoch übertragen werden auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen: Hinter dem Arbeitsbündnis steckt eine individuelle Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn bzw. übertragen auf Schule zwischen SchülerInnen und Lehrkräften beziehungsweise Familien und Lehrkräften. Das Arbeitsbündnis ist demnach nicht kollektiv zu verstehen, sondern als individuell zu gestaltendes Verhältnis (vgl. ebd., S. 176). Damit ist der Beziehungsbegriff als Grundlage dieses Arbeitsbündnisses insofern zu bestimmen, als das ein solches Arbeitsbündnis als Aushandlungsprozess zwischen den Interaktionspartnern zu verstehen ist. Das Ergebnis des Arbeitsbündnisses ist eine individuelle Beziehung zwischen den Interaktionspartnern.

Einen wichtigen Verweis auf die Bedeutung der Beziehung in der Zusammenarbeit zwischen Fach- und Lehrkräften und Eltern geben Neuenchwander et al. (2005). Die AutorInnengruppe verdeutlicht, dass die Schulleistungen in erster Linie Anlass für eine vertiefte Zusammenarbeit darstellen. Neben den Schulleistungen wurden auch weitere Themen besprochen, wie beispielsweise Motivationsschwierigkeiten, familiäre

Probleme, Verhaltensschwierigkeiten, Leistungsverweigerung oder Ausgrenzung in der Klasse. Die AutorInnen zeigen außerdem, dass aus Sicht der Eltern nicht primär die Lösung des Problems ausschlaggebend für die Bewertung der Zusammenarbeit durch die Eltern ist, sondern vielmehr die Qualität der Gespräche mit der Lehrkraft. Die Eltern betonten, dass es für sie wichtig sei, dass sie sich von der Lehrperson ernst genommen und verstanden fühlten. Des Weiteren ist durch die Falldarstellungen deutlich geworden, dass Eltern an einer Zusammenarbeit interessiert sind, soweit es um ihre eigenen Kinder geht. Die Lehrpersonen berichten, dass kaum Elternteile das Angebot der Hospitation in Anspruch nehmen und dies auch Anlass ist, die Eltern in das weitere Schulgeschehen nicht weiter einzubeziehen. Aber auch die Eltern selber sagen, dass ein weiterer Einbezug von Eltern in das Schulgeschehen keinen Sinn ergibt, weil es immer die gleichen Eltern seien, die die Angebote annehmen. Für die Lehrkräfte bietet es eine Entlastung, wenn Eltern an einer kindzentrierten Zusammenarbeit interessiert sind (vgl. ebd., S. 173). Die AutorInnen stellen zudem heraus, dass Eltern durchaus ambivalent sind, wenn es um ihre Verantwortung für das Lernen ihres Kindes geht. Zum einen möchten sie Verantwortung abgeben, zum anderen trauen sie der Schule nicht immer zu, dass diese ihre Kernaufgabe wahrnimmt. Die vorliegenden Ergebnisse von Neuenschwander et al. (2005) bieten Anknüpfungspunkte für Forschungsarbeiten, die sich gezielt mit der Zusammenarbeit im Beziehungsdreieck von Eltern, Lehrkräften und SchülerInnen auseinandersetzen, sie dürfen jedoch aufgrund der Stichprobengröße nicht überbewertet werden, wie die AutorInnen kritisch anmerken. Inwieweit die Ergebnisse auch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften im Übergangsprozess Anknüpfungen bieten, wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch herauszustellen sein.

Wie bereits beschrieben, kommt eine Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen in Kindertageseinrichtung und Grundschule nur zustande, weil beide – Eltern und PädagogInnen – eine Beziehung zum Kind haben. Dies verdeutlicht, dass auch der institutionelle Rahmen (wie bereits in Kap. 2.1 beschrieben) die Beziehung zwischen PädagogIn und Eltern und auch zwischen PädagogIn und Kind mitbestimmt. Es handelt sich also zunächst um eine institutionelle Beziehung, die unter bestimmten strukturellen Gesichtspunkten gestaltet wird sowie zeitlich eingegrenzt ist, und erst dann um eine persönliche Beziehung, die im Rahmen der Institution entwickelt und aufgebaut wird. Kuhl, Künne & Aufhammer (2011) beschreiben eine Entwicklung im elementar- und primärpädagogischen Bereich, die durch die Entstehung von Bildungsplänen und Qualitätsstandards neben der Wissensvermittlung auch die Persönlichkeitsentwicklung immer stärker als Aufgabe der frühkindlichen Bil-

dungseinrichtungen Kindertageseinrichtung und Grundschule anerkennt (vgl. ebd., S. 15). Ausgehend von der ErzieherIn-Kind-Beziehung und der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung stellen Kuhl et al. (2011) hierbei heraus, dass die professionelle Beziehung im Kontext von Bildungsinstitutionen Grundlage für Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes sind (vgl. ebd., S. 17). Die Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen ermöglicht dem Kind, Bilder von sich selbst zu entwickeln. Ich-Stärke, das Bewusstsein über sich selbst und das Selbstkonzept entwickeln sich vornehmlich im Dialog mit anderen Bezugspersonen. Wird versucht, soweit möglich, dies für die Eltern-LehrerIn- bzw. Eltern-ErzieherIn-Beziehung zu argumentieren, kann ausgesagt werden, dass durch eine positive Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fach- bzw. Lehrkräften das elterliche Selbstkonzept gestärkt wird, indem Eltern Rückmeldungen dazu erhalten, wie sich das Kind auf Basis der elterlichen Erziehung entwickelt. Eine Weiterentwicklung des elterlichen Selbstkonzepts kann folgerichtig dann erreicht werden, wenn ErzieherInnen und LehrerInnen Eltern zu Entwicklungs- und Erziehungsthemen persönliche Rückmeldungen geben können und dies auf einer persönlichen Beziehungsebene basiert. Denn – so Kuhl & Solzbacher (2012) für die PädagogInnen-Kind-Beziehung – das Selbst und damit das erfahrungsbasierte Wissen und Fühlen kann nur aktiviert werden, wenn das Selbst angesprochen wird und dies geschieht insbesondere durch persönliche Beziehungen. Erste Hinweise auf Auswirkungen der Eltern-LehrerIn-Beziehung auf das Selbstkonzept von Eltern konnten in einer eigenen wissenschaftlichen Begleitforschung festgestellt werden. Wissenschaftlich begleitet wurde ein Elternttraining, das am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe zum Thema „Positive Erziehung“ stattfand. Die Forschergruppe konnte herausarbeiten, dass Eltern durch die Teilnahme an dem Elternttraining die Beziehung zur Schule durch das intensive Elternttraining (fünf Einheiten à zwei Zeitstunden) als sehr gut einschätzten und durch die Teilnahme einen wesentlich besseren Zugriff auf ihre eigenen Selbstkompetenzen erhielten. Sie schätzten ihr Erziehungsverhalten in Erziehungssituationen nach der Teilnahme an dem Training als positiver ein. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Elternttrainings nicht nur das Erziehungsverhalten von Eltern positiv beeinflussen können, sondern auch die Zusammenarbeit mit der jeweiligen Institution (hier die weiterführende Schule) besser eingeschätzt wird (vgl. Lotze et al., 2014).

Nachdem die Rolle der Eltern im Beziehungsdreieck eingeordnet und empirisch mithilfe aktueller Forschungsarbeiten reflektiert wurde, werden im folgenden Kapitel Forschungsergebnisse zu handlungsleitenden Orientierungen der pädagogisch professionellen Akteure vorgestellt. Denn Beziehung – so kann zusammenfassend festgehalten werden –

vollzieht sich in einem wechselseitigen Prozess, der also auch die Orientierungen der Fachkräfte einzubeziehen hat.

2.3 Handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Eltern

Der Aufbau der Beziehung wird als Interaktionsprozess mehrerer Akteure aufgefasst. Mit Blick auf die Begriffe Zusammenarbeit, Kooperation oder Partnerschaft wird ebenfalls deutlich, dass mehrere Parteien beteiligt sind, wenn es darum geht, die Bildungsprozesse von Kindern zu gestalten. Zudem wurde deutlich gemacht, dass die Gestaltung der Zusammenarbeit als Prozess der Ko-Konstruktion den Institutionen und den dort tätigen Akteuren obliegt. Damit ist Zusammenarbeit ebenfalls durch die handlungsleitenden Orientierungen der PädagogInnen in den Institutionen geprägt. In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Sichtweisen von Eltern aus unterschiedlichen Studien zusammengetragen. Die Sichtweise der PädagogInnen auf die Zusammenarbeit mit Eltern – wenn auch nicht Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit – soll daher nachfolgend ausgeführt werden.

Das Projekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“¹⁰ hatte das Ziel, neue und bisher unerreichte Eltern in die Zusammenarbeit einzubinden (insbesondere Väter, MigrantInnen, Berufstätige, „neue“ Eltern im Sinne von neu in der Einrichtung). Ziel war es außerdem, neue Angebote der Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Eltern zu entwickeln. Eine Vernetzung mit weiteren Einrichtungen sollte angestrebt werden, um Eltern stärker in der Erziehung ihrer Kinder unterstützen zu können. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt von Fröhlich-Gildhoff und KollegInnen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2006). Als zentrales Ergebnis kann herausgestellt werden, dass eine Grundvoraussetzung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit eine positive, offene Haltung der ErzieherInnen gegenüber den Eltern darstellt. Langfristig zeigte sich, dass umgekehrt auch eine positive offene Haltung der Eltern gegenüber den ErzieherInnen eine wichtige Voraussetzung bildet. Die ErzieherInnen sind jedoch zunächst gefordert, so die AutorInnen, den ersten Schritt in der Zusammenarbeit zu gehen und den Eltern diese einladende Haltung zu signalisieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2006, S. 8). Des Weiteren wird in den Studienergebnissen deutlich, dass es nicht um ein „Mehr“ an Angeboten geht, sondern die

10 Das Projekt wurde in Baden-Württemberg in den Jahren 2004 bis 2006 in 137 Kindertageseinrichtungen verwirklicht.

Qualität der Angebote als entscheidendes Moment für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern angesehen werden kann, die sich an den Bedürfnissen und der jeweiligen Zielgruppe ausrichtet. Fröhlich-Gildhoff et al. (2006) halten fest, dass es daher kein Methodenrepertoire im Sinne eines Methodenkoffers geben kann, wie partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet wird. Vielmehr weisen Fröhlich-Gildhoff et al. (2006) darauf hin, dass jede Einrichtung ihre eigenen Wege zur Gestaltung der Zusammenarbeit entwickeln muss. Aus der wissenschaftlichen Begleitung wird eine Wirkungskette herausgearbeitet, die Auskunft darüber geben kann, wie eine Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft gestaltet werden kann: So steht die Veränderung der Haltung der ErzieherInnen den Eltern gegenüber im Mittelpunkt. Ausgangspunkt für die Haltungsänderung waren Weiterbildungen, an denen das gesamte Team teilnahm. Diese innere Öffnung, im Sinne einer Haltungsänderung, eines Perspektivwechsels, geht einher mit einer Öffnung der Einrichtung, indem Eltern zur Mitarbeit eingeladen werden und vielfältige einrichtungs- und zielgruppenspezifische Angebote zur Zusammenarbeit verwirklicht werden. Auf diese Weise kommt eine Spirale gegenseitiger Wertschätzung und Unterstützung zustande. Dadurch, dass die Arbeit der Kindertageseinrichtung für die Eltern transparenter wird, bringen sie den ErzieherInnen mehr Verständnis für ihre Arbeit entgegen. Als besonders wichtig hat sich erwiesen, wenn die Einrichtungen ihre Angebote immer wieder selbst reflektieren und überprüfen, ob die Angebote weiterhin passend für die Eltern in der Einrichtung sind (vgl. ebd., S. 15; vgl. hierzu auch Weltzien, 2006, S. 19f.). Es kann festgehalten werden, dass an der Haltung der Fachkräfte und an der Passung der Angebote angesetzt werden kann, um eine von der Institution initiierte Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen zu gestalten. Hieran knüpfen auch die Überlegungen von Tschöpe-Scheffler (2014) an, die sich mit der Frage nach der Haltung von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen, Familienzentren und Jugendhilfe auseinander setzt (vgl. auch Kap. 2.1.2). Unter Haltung versteht die Autorin eine dialogische, wahrnehmende, ressourcenorientierte Haltung, die Erfahrungs- und Begegnungsräume schafft (vgl. ebd., S. 26). Grundlegend ist dabei die Entscheidung darüber, „ob Menschen, die begleitet werden, intentional nach den Entwürfen von Experten geformt und belehrt werden sollen – oder ob darauf vertraut wird, dass Individuen, durch echte Begegnung gestärkt und ermutigt, selbstverantwortlich ihre eigenen Antworten finden können.“ (ebd., S. 31). Die Haltung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte kann damit als handlungsleitende Orientierung für die Zusammenarbeit mit Eltern gesehen werden und hat da-

mit Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung. Die Studie von Viernickel et al. (2013) gibt ebenfalls darüber Aufschluss, welche Einstellungen und Haltungen pädagogische Fachkräfte gegenüber Eltern haben. Auch Viernickel et al. (2013) stellen heraus, dass ErzieherInnen, anders als in anderen Bildungsbereichen (wie z.B. Sprachförderung), bei der Zusammenarbeit mit Eltern nicht auf einen Methodenpool zurückgreifen können; so sind die Einrichtungen jeweils gefordert, eine eigene Praxis und passgenaue Angebote für die Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln, die an den Voraussetzungen und Bedarfen der Familien ansetzen (vgl. ebd., S. 133). Die Fachkräfte sehen in diesem Aufgabenbereich zwar auch eine zeitliche, also strukturell-organisatorische Überforderung, aber auch eine persönliche Herausforderung angesichts der Heterogenität der Familien:

„Die Fachkräfte können hier weniger als bei der Arbeit mit Kindern auf in ihren Augen gesichertes handlungsleitendes Wissen zurückgreifen – sie müssen selbst immer wieder neue Wege finden, das Handlungsfeld so auszufüllen, dass sie den Familien gerecht werden und sich selbst nicht überfordern.“ (ebd.)

Die Zusammenarbeit mit Eltern, die individuell und je nach Situation zu bewältigen ist, stellt die pädagogischen Fachkräfte demnach vor große Herausforderungen. Die Studie von Viernickel et al. (2013) verweist darauf, dass einrichtungsspezifische bzw. institutionenspezifische Rahmenbedingungen, wie zeitliche, aber auch organisatorische Strukturen, Auswirkungen auf die handlungsleitenden Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte haben und diese wiederum auf Aufgabenbereiche der Institution, wie die Zusammenarbeit mit Familien ausstrahlen. Viernickel et al. (2013) stellen zudem heraus, dass der Einsatz traditioneller Formen der Elternarbeit auch mit einer wertschätzenden Haltung und einer Offenheit, die eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe ermöglicht, einhergehen kann. Umgekehrt wird dargestellt, dass eine große Anzahl an Entwicklungsgesprächen mit Eltern, nicht auch im Modus des „Abarbeitens“ bearbeitet werden kann (vgl. ebd.). Die AutorInnen stellen damit die Haltung der pädagogischen Fachkräfte als zentrales Moment für die professionelle Arbeit heraus. Die in der Studie von Viernickel et al. (2013) vorgestellten Orientierungen verdeutlichen sehr eindrücklich, wie eng die bereits dargestellten institutionellen Rahmenbedingungen und die Gestaltung von Beziehungen mit den in der Institution Beteiligten aufs Engste miteinander verknüpft sind. Die AutorInnen konnten in den qualitativen Befragungen drei Ausprägungen handlungsleitender Orientierungen von ErzieherInnenteams gegenüber Familien rekonstruieren. Eine erste handlungsleitende Orientierung benennen Viernickel et al. (2013) als „Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit“. Die Teams

dieses Typus orientieren sich an grundlegenden pädagogischen Werten und Leitbildern. Die Umsetzung des jeweiligen Bildungsprogramms wird als gemeinsame Aufgabe von Institution und Eltern gesehen. Hieraus ergibt sich eine partnerschaftliche, dialogische Zusammenarbeit, in der sich Eltern und Fachkräfte in den Dienst einer guten Entwicklung des Kindes stellen. Beide tragen hierfür Verantwortung und tragen einen Teil nach ihren jeweiligen Möglichkeiten dazu bei. Das bedeutet, dass Eltern Mitverantwortung tragen, aber bei Entwicklungsschwierigkeiten nicht alleine zur Verantwortung gezogen werden. Das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern ist durch Offenheit und Wertschätzung geprägt, wobei die Fachkräfte sich in ihrer professionellen Rolle verantwortlich sehen, ein solches partnerschaftliches Verhältnis zu ermöglichen und anzustoßen. Die Angebote werden auf die Bedarfe der Familien abgestimmt, dies schließt auch niedrigschwellige Angebote für spezifische Elterngruppen ein, um Partizipation zu ermöglichen. Dieser Typus handelt in seinem Bemühen um die Herstellung einer Gemeinschaft aller Beteiligten, während bei den anderen herausgestellten Typen die Sphären Elternhaus und Kindertageseinrichtung getrennt voneinander betrachtet werden. Die Fälle des zweiten Typus „Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung“ erkennen die Ziele des Bildungsprogramms als wichtig an und sind bemüht, diese auch möglichst „perfekt“ umzusetzen. Die Eltern sollen die Fachkräfte dabei unterstützen. Eine gute Zusammenarbeit wird entsprechend dann gesehen, wenn die Eltern sich in der Einrichtung engagieren und wenn sie die Fachkräfte als ExpertInnen ansehen und ihre Ratschläge befolgen. Entgegen der Auffassung des ersten Typs werden Lösungen nicht gemeinschaftlich entwickelt, sondern von den Fachkräften vorgegeben. Der hohe Umsetzungsdruck, den die Fachkräfte aufgrund des Bildungsprogramms verspüren, führt dazu, dass sie eine Abwehrhaltung gegenüber den Bedürfnissen und Wünschen der Eltern entwickeln. Sie sehen sich mit hohen Erwartungen der Eltern konfrontiert, gegen die sie sich zusätzlich verteidigen müssen. Die Zusammenarbeit zeichnet sich bei Teams des zweiten Typus durch eine klar an den Rollen orientierte Zusammenarbeit aus. Während die Ziele des Bildungsprogramms bei diesem Typus grundsätzlich befürwortet werden und eine Umsetzung derselben angestrebt wird, lösen die Ansprüche des Bildungsprogramms beim Typus „Distanzierung und Ablehnung“ eine ablehnende Haltung aus. Das Bildungsprogramm wird als negativer Gegenhorizont gezeichnet, was sich auch in den Mustern der Zusammenarbeit mit Eltern wiederfindet (vgl. ebd., S. 141). Die Zusammenarbeit mit Eltern wird als Belastung erlebt und Eltern werden als fordernd und damit eher als Gegner denn als Partner gesehen. Wünsche der Eltern werden als überhöhter Anspruch zurückgewiesen. Die Fach-

kräfte sind stark mit eigenen Dilemmata beschäftigt, sodass eine offene und auf Perspektivübernahme ausgerichtete interessierte Haltung wie beim ersten Typus nicht entwickelt werden kann. Die Fachkräfte leiden unter dem Gefühl mangelnder Wertschätzung und Anerkennung ihrer Arbeit. Selbstbestätigung und Zufriedenheit kann in diesen Teams aus der eigenen Arbeit heraus oft nicht gezogen werden (vgl. ebd., S. 142). Für die Einordnung der mit der vorliegenden Arbeit vorgestellten Ergebnisse ist der Aspekt der Passung zwischen elterlichen Orientierungen und den von Viernickel et al. (2013) herausgearbeiteten handlungsleitenden Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte interessant. Welche handlungsleitenden Orientierungen von den beteiligten Akteuren können im Sinne eines Passungsverhältnisses miteinander verbunden werden?

Einen ersten Ansatz liefert die Studie von Krey (2015), die Eltern und ErzieherInnen in thüringischen Kindertageseinrichtungen befragt hat, um die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Eltern und ErzieherInnen zu erforschen. Die Autorin bezieht in ihrer Studie die Sichtweisen von ErzieherInnen und Eltern aufeinander. Für die Eltern arbeitet die Autorin drei Orientierungsmuster heraus, die sie als (1) Anerkennungs-orientierte Eltern, (2) Dienstleistungs-orientierte Eltern und (3) Kind-orientierte Eltern kennzeichnet. Auch für die ErzieherInnen wurden drei Orientierungsmuster im Hinblick auf die Kooperation mit Eltern herausgestellt, die als (1) Kooperations-Orientierung, (2) Paternalismus-Orientierung und (3) Expertokratie-Orientierung charakterisiert werden (vgl. ebd., S. 125f., S. 133f.). Krey bezieht die jeweiligen Orientierungen aufeinander. Abschließend hält Krey (2015) fest, dass sowohl das Professionsverständnis der ErzieherInnen als auch die Kooperationskompetenzen, mit denen die ErzieherInnen die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten, auf das Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Eltern wirkt (vgl. ebd., S. 247ff.).

Mit Blick auf den schulischen Kontext und die Passung der Sicht von Lehrkräften und Eltern auf die Zusammenarbeit kann auf die Studie von Hösl-Kulicke (1993) verwiesen werden, die bereits für das Kooperationsverständnis von Eltern in Kapitel 2.1.4 eingebracht wurde. Hösl-Kulicke arbeitet analog zu den Eltern für die Sekundarschullehrkräfte zwei Kooperationsverständnisse heraus, das sich einerseits in einem auf konkrete Probleme bezogenes Verständnis von Kooperation (z.B. bei Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten) zeigt. Zudem findet sich andererseits jedoch auch ein über aktuelle Probleme hinausgehendes, erweitertes Verständnis von Kooperation im Hinblick auf die „Gestaltungsbereiche des Schullebens oder allgemeine Aufgaben der Erziehungspartnerschaft“ (ebd., S. 97f.). Die erste Auffassung ist mit einer gewissen Dis-

tanz Eltern gegenüber verbunden, indem in den eigenen Aufgabenbereich nicht von Eltern hineingeredet werden soll und die Zuständigkeit und pädagogische Verantwortung gewahrt wird. Dies führt gleichzeitig dazu, dass Lehrkräfte dieses Kooperationsverständnisses zurückhaltend darin sind, Eltern stärker in das Schulgeschehen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 98). LehrerInnen mit einem erweiterten Kooperationsverständnis gehen gleichfalls von dem Motiv der Problemlösung hinsichtlich der Kooperation aus, kooperieren aber auch zusätzlich in grundsätzlichen pädagogischen Fragen und auf Grundlage einer Partnerschaft mit Eltern. Eltern werden von LehrerInnen dieses Kooperationsverständnisses stärker in das Schulleben einbezogen und versuchen Schule für Eltern transparenter zu gestalten, indem sie Einblick in schulische und unterrichtliche Abläufe geben. Die Einbindung von Eltern hat im Verständnis der Lehrkräfte da ihre Grenzen, wo sie als „Einmischen“ – Hösl-Kulicke führt hier als Begründungsfolie die fachdidaktische Verantwortung der Lehrpersonen an – verstanden wird (vgl. ebd., S. 99). Damit werden Unterrichtshospitationen möglicherweise infrage gestellt und erklärt, aus welchem Grund diese Form der Elternarbeit nur marginal Verwendung im pädagogischen Alltag von Schulen findet. Die Ergebnisse hinsichtlich der Sichtweise von Lehrkräften auf die Kooperation zwischen Eltern und Schule decken sich mit dem Kooperationsverständnis, welches Hösl-Kulicke (1993) für die Eltern herausgestellt hat und verweist damit auf mögliche Passungen in den elterlichen Orientierungen und denjenigen der pädagogisch Professionellen. Hösl-Kulicke (1993) zeigt außerdem, dass das Kooperationsverständnis mit dem jeweiligen Funktionsverständnis der Akteure von Schule korrespondiert.

Die Studie von Wippermann et al. (2013) erhebt neben den Sichtweisen der Eltern auf den Schulalltag auch die Sichtweisen von Sekundarschullehrkräften auf Schule und Unterricht. Die Studie erhebt auch Aussagen der Lehrkräfte zum Aufgabenfeld Zusammenarbeit mit Eltern. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die meisten Lehrkräfte in der (Erziehungs-)Beratung von Eltern eine zusätzliche Aufgabe sehen. Die Lehrkräfte sehen sich damit – oft ungewollt – in der Rolle des Therapeuten oder Sozialpädagogen (vgl. ebd., S. 339). Deutlich wird dies beispielhaft mit folgendem Zitat einer Realschullehrerin aus der Studie: „Die Rolle der Lehrer hat sich riesig verändert, seit ich unterrichte. Während ich früher zum größten Prozentsatz der Wissensvermittler war, bin ich heute Erzieher, bin ich heute noch der Sozialpädagoge, bin ich heute noch derjenige, der zwischen Gesellschaft und Elternhaus irgendwelche Dinge, die da schief laufen, ausbaden oder abfangen muss.“ (ebd., S. 337) Mit dem Zitat lässt sich ein Anschluss an die Studie von Hösl-Kulicke (1993) herstellen: Die befragte Lehrkraft hebt in dem Zitat auf die Funktion der

Lehrkraft und ihre damit verbundene gesellschaftliche Aufgabe ab und grenzt dies zudem von anderen Berufsgruppen (ErzieherIn, SozialpädagogIn) ab. Zusätzlich macht die befragte Lehrkraft die Kompensationsfunktion, in der sie sich sieht, deutlich und eröffnet Schule damit als Gegenwelt zum Elternhaus. Dies lässt sich mit den Studienergebnissen von Fritzsche & Rabenstein (2009), die ebenfalls aus qualitativem Datenmaterial mit Lehrkräften das Motiv „Schule als Gegenwelt zur Familie“ herausarbeiten, koppeln. Wippermann et al. (2013) zeigen, dass sich das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte „vom pädagogisch geschulten Fachdidaktiker zum sozialpädagogischen Erzieher“ (ebd., S. 339) verschoben hat. Die Sicht der Lehrkräfte auf Eltern lässt in der Studie von Wippermann et al. (2013) drei Tendenzen erkennen: Zum einen solche Eltern, die kein Interesse an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder zeigen und für Schule und Lehrkräfte nicht sichtbar und erreichbar sind. Zum anderen sehen Lehrkräfte häufig ein Überengagement von Eltern, die in der Sorge um die Chancen ihres Kindes agieren. Zudem sehen Lehrkräfte in der Elternarbeit immer mehr auch eine „Hilfe zur Erziehung“, die sie von ihrem eigentlichen Kerngeschäft, dem Unterricht, wegbringt. Zwar sehen Lehrkräfte auch eine große Mehrheit von Eltern, mit denen die Zusammenarbeit gut funktioniert, dennoch binden die in der Studie skizzierten Elterngruppen aus Sicht der Lehrkräfte sehr viel Energie (vgl. ebd., S. 361). In diesen Aussagen finden sich handlungsleitende Orientierungen wieder, die Familie und Schule eher als Gegner und Akteure in zwei Welten sehen, die dem viel postulierten Gedanken der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit einer wertschätzenden und offenen Beziehungsgestaltung gegenüberstehen.

Insgesamt lässt sich für die Ausführungen in diesem Teilkapitel festhalten, dass mit den dargestellten Ergebnissen, die Orientierungen der Fach- und Lehrkräfte ein entscheidendes Moment sind, damit eine konstruktive Handlungspraxis in der Zusammenarbeit mit Eltern entwickelt werden kann. Tschöpe-Scheffler (2014) empfiehlt, sich im Team mit Qualitätsfragen an die Zusammenarbeit mit Eltern auseinander zu setzen, sich Ziele für diesen Aufgabenbereich, der offensichtlich viel Energie der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte einfordert, zu setzen. Auch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit mit Eltern einen zentralen Stellenwert in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen zugeschrieben werden muss und, analog zur Auseinandersetzung mit didaktischen Methoden und pädagogischen Konzepten, als curriculares Element zu verankern ist. Diese Empfehlung ist auszusprechen, wenn entlang der bildungspolitischen Verlautbarungen die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften gestärkt werden soll.

2.4 Argumentationslinien für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen

Im Folgenden soll nun herausgefiltert werden, welche Argumentationen in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen genutzt werden, um die Forderungen nach einer engen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution zu begründen. Dazu wird zunächst ein Argumentationsstrang vorgestellt, der sich auf die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien stützt und daraus die Forderungen nach einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ableitet. Ein weiterer Argumentationsstrang ergibt sich aus den bildungspolitischen Forderungen nach dem Ausbau von Ganztagschulen. Auch hier lassen sich Begründungszusammenhänge zeigen, die sich vor allem vor dem Hintergrund des Konzepts Ganztagschule ergeben.

2.4.1 *Bildungsbedeutung der Eltern und Konsequenzen für die Zusammenarbeit*

Der Einfluss der Eltern auf (schulische) Lernprozesse des Kindes ist in aktuellen Diskussionen für die Forderung einer engeren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Institutionen eine der vorherrschenden Argumentationslinien (vgl. z.B. Kayser & Betz, 2015; Sacher, 2014; Stange, 2012; Sliwka & Frank, 2011; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2005). Sacher (2008) arbeitet in Bezug auf die PISA-Ergebnisse heraus, dass Eltern einen doppelt so hohen Einfluss auf die Schulleistung ihrer Kinder haben (vgl. auch Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002). Rauschenbach et al. (2004) stellt diesen Befund für den Bereich der Kindertageseinrichtungen heraus:

„Ein Beispiel für eine umfassendere Bewertung der Familie als Bildungsressource ist die PISA-Studie, die zur Beschreibung der Bildungsressourcen auf die von Coleman und Bourdieu entwickelten Konzepte des sozialen und kulturellen Kapitals zurückgreift. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie erweist sich die Qualität des sozialen und kulturellen Kapitals, das Kindern in ihren Familien vermittelt wird, als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage für den schulischen Lernprozess.“ (ebd., S. 313)

Mit Textor (2011) lässt sich für die Bildungsbedeutung der Eltern im Hinblick auf die Argumentationsfigur einer engen Zusammenarbeit festhalten: „Nur in der Zusammenarbeit mit Eltern können die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes, seine reale Lebenswelt und momentane Situation vollständig erfasst und dann seitens der Erzieher/innen [respektive Leh-

rerInnen, M.B.] bei seiner Betreuung, Erziehung und Bildung berücksichtigt werden.“ (ebd., S. 15) Gleichsam schlussfolgern Bartscher et al. (2010) in Folge der Ergebnisse deutscher Kinder und Jugendlicher bei den Leistungsvergleichsstudien für die Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule: „Eine wirksame Verbesserung in den Bildungsergebnissen kann nur durch eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller Beteiligten in Schule gelingen!“ (ebd., S. 5) Auch für Holodynski, Stallmann & Seeger (2007) ergeben sich Chancen für einen größeren und nachhaltigeren Erfolg von Kindern, je früher Eltern in Bildungsprozesse eingebunden werden (vgl. ebd., S. 89). Epstein (1992) differenziert hier noch zwischen einzelnen Gruppen von Eltern und zeigt anhand verschiedener Studien, dass die Bereitschaft zur Beteiligung in Schule von Eltern je nach sozioökonomischem Status variiert. So engagieren sich Eltern mit höherem sozioökonomischem Status häufiger, als Eltern mit geringem Einkommen und niedrigem Bildungsniveau. Dennoch hält Epstein fest, dass Kinder unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern profitieren, wenn die Eltern sich engagieren, da auf diese Weise Merkmale des sozioökonomischen Status ausgeglichen werden können (vgl. Epstein, 1992, S. 1141). Andere Studien zeigen dagegen, dass Eltern sich unabhängig vom sozioökonomischen Status für das Lernen ihrer Kinder engagieren (vgl. Paseka, 2014; Wippermann et al., 2013). Auch Graßhoff et al. (2013) machen den sozioökonomischen Status relevant, wenn sie herausstellen, dass sich die sozialen Milieus nicht in der Frequenz ihrer Partizipation unterscheiden, sondern in ihrer Form der Partizipation. So würden sich finanziell besser gestellte Eltern häufig in der Institution engagieren, sozial deprivierte Familien dagegen würden Lernprozesse eher zuhause unterstützen (vgl. ebd., S. 26). Die Studien führen dies insbesondere auf die von den Eltern wahrgenommenen Zuschreibungen an die Bedeutsamkeit von Bildung zurück. Die Bildungsaspirationen von Eltern werden in Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu als bedeutsames Moment für die Bildungsbiographie des Kindes beschrieben (vgl. u.a. Deppe, 2013; Diefenbach, 2000, S. 174). Ein Engagement der Eltern kann damit unabhängig von ihrem Milieu im Hinblick auf die von ihnen zugeschriebene Bedeutung an die Bildung des Kindes bestimmt werden. Mit Epstein (1993) kann für die Bedeutung des elterlichen Engagements festgehalten werden:

„One major message of the early and continuing studies is simply and clearly that families are important for children's learning, development and school success. The researchers suggests that students at all grade levels do better academic work and have more positive school attitudes, higher aspirations, and other positive behaviors, if they have parents who are aware, knowledgeable, encouraging, and involved.“ (ebd., S. 1411)

Mit dem hohen Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg der Kinder wird der Befund von Coleman (1966) aktualisiert, der bereits in den 1960er Jahren feststellte, dass der Anteil der Familie am Schulerfolg deutlich höher liegt, als der Anteil den Schule daran hat (Coleman et al., 1966, S. 298ff.; vgl. auch Krumm, 1996, S. 257; Rauschenbach, 2004). Erstmals konnte in den Studien von Coleman nachgewiesen werden, dass nicht nur materielle Ressourcen und der Bildungsabschluss der Eltern entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg haben, sondern auch das soziale Kapital der Familie bedeutsam ist (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 312). Die Diskussion um den großen Einfluss von Eltern auf die Bildungserfolge ihrer Kinder erinnert an die in den 1970er Jahren formulierte sogenannte Defizithypothese, „dass nämlich die Sozialisationsleistungen der sozialen Unterschicht unzureichend und eben defizitär seien.“ (Bertram & Bertram, 2009, S. 166) Wendet man den Einfluss der Familie auf die Schulleistungen der Kinder positiv, kann mit Krumm (1996) in diesem Zusammenhang auch von einem „heimlichen Curriculum in der Familie“ (ebd., S. 259) gesprochen werden: „Jeder Grundschullehrer kennt die großen Leistungsdifferenzen der Schüler bei der Einschulung. Man geht heute davon aus, daß diese Differenzen nur zum Teil auf unbeeinflussbare Reifungsprozesse und damit auf die genetische Ausstattung zurückzuführen, sondern daß sie beträchtlich von den Lerngegebenheiten in der Familie bedingt sind (...)“ [sic!] (ebd., S. 259) An dieser Stelle sei auf eine Zusammenschau bei Krumm (1996) hingewiesen, die zeigt, dass in der Familie beträchtlich mehr gelernt wird, als in der Schule und Schule auch bei scheinbar schulspezifischen Lehrzielen nicht ganz ohne das Elternhaus auskommt (vgl. ebd.). Diese Befunde deuten in ihrer Konsequenz darauf hin, dass eine enge Abstimmung zwischen Eltern und den Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Schule förderlich für die Lernprozesse des Kindes sind. Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiierte Projekt „Elternchance ist Kinderchance“ greift ebendiesen Aspekt auf (BMFSFJ, 2012).

Krebs et al. (2012) rekurren in ihrer Argumentation auf Studien, die nachweisen, dass vielfältige Bildungsprozesse innerhalb der Familie ablaufen und die Grundlage für institutionelles Lernen in der Kindertageseinrichtung legen. So zeige sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Eltern-Kind-Aktivitäten und dem allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes – sprachliche Fähigkeiten würden maßgeblich im Elternhaus beeinflusst und häufiges Vorlesen wirke sich auf den Schriftspracherwerb aus. Die AutorInnen verweisen zudem darauf, dass mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung zwar eine wichtige Lern- und Bildungsstätte in das Leben des Kindes tritt, die Familie jedoch da-

neben weiterhin einen großen Anteil der Sozialisationsfunktion übernimmt (vgl. Krebs et al., 2012, S. 20). Als Ergänzung zu den vorgestellten Ergebnissen sei auf Ergebnisse der NICHD-Studie¹¹ (2005) verwiesen: Kinder, die außerfamiliär qualitativ hochwertig betreut werden, weisen Vorteile in ihren schulischen Vorläuferfähigkeiten und in ihrer sprachlichen Entwicklung auf (vgl. ebd., S. 538). Gerade aus diesem Umstand ergebe sich die Notwendigkeit, dass Bildungsinstitutionen und Familien im Sinne einer guten Entwicklung und Bildung der Kinder durch Abstimmung und Information zusammenarbeiten sollten. Im elementarpädagogischen Bereich wird der Early-Excellence-Ansatz in diesem Zusammenhang stark gemacht. Für den deutschsprachigen Raum hat insbesondere Hebenstreit-Müller zu einer Verbreitung des Ansatzes beigetragen. Eltern werden in dem Ansatz als Experten ihrer Kinder angesehen und ihr Einbezug in kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse verdeutlicht. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Verständnisses von Early Excellence vor allem durch den Einbezug der Eltern. Dies meint nicht lediglich eine verbale Vermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Kind in der Bildungsinstitution erwirbt. Über Foto- und Videodokumentationen wird den Eltern gezeigt, wie das Kind in der Bildungseinrichtung exploriert. Auf diese Weise wird nicht nur ein Informationsaustausch angeregt, sondern auch Transparenz über die Arbeit in der Einrichtung hergestellt (vgl. Lепенies, 2008).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse zur Bildungsbedeutung von Eltern lässt sich als Konsequenz eine geteilte Verantwortlichkeit, wie Epstein sie vorstellt (vgl. Kap. 2.1.4), für die Zusammenarbeit zwischen Familie und Institution formulieren. Insbesondere im Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit eingeführten Beziehungsbegriff legt die Ausgestaltung dieser Form der Zusammenarbeit eine intensive Beziehung zwischen Eltern und den pädagogischen Fach- und Lehrkräften in den entsprechenden Bildungsinstitutionen nahe (vgl. Textor, 1997): Der sich überlappende Bereich ist damit der Raum, in dem eine gemeinsame Beziehung entsteht und gemeinsame Verantwortlichkeiten für die Erziehung und Bildung des Kindes ausgetauscht werden. Die Überlegungen zu einer geteilten Verantwortlichkeit von Familie und Bildungsinstitution sollen laut Epstein (1992) Anregungen für die Forschung bieten, um die Effekte des Zusammenspiels von Familie und Bildungsinstitutionen auf Kinder zu untersuchen (vgl. ebd., S. 1141). Inwieweit Eltern eine geteilte Verantwortlichkeit zwischen Elternhaus und Schule in Bezug auf kindliche Lernprozesse in Kindertageseinrichtungen und Schule sehen, soll die vorliegende Untersuchung klären, indem aus Sicht der

11 NICHD - National Institute of Child Health and Human Development.

Eltern Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Vergleich der Institutionen beschrieben werden.

2.4.2 *(Ganztags-)Betreuungsangebote in Schulen und Kindertageseinrichtungen als geeignete Orte zum intensiven Einbezug von Eltern*

Die Betreuungsangebote im elementarpädagogischen sowie im primärpädagogischen Bereich werden stetig vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen ausgeweitet. So bieten Tageseinrichtungen für Kinder flexible ganztägige Betreuungszeiten und auch die schulische Betreuung weitet sich auf den Nachmittag aus. Nach Stange (2012) ist dies insbesondere mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbunden. Die Ausweitung der Betreuungszeiten erleichtert Familien – und hier sind noch immer die Mütter adressiert – die Berufstätigkeit. Dies schafft jedoch ganz automatisch „einen erheblich steigenden Bedarf nach Koordination und Abstimmung zwischen den Einrichtungen für Betreuung, Bildung und Erziehung und den Familien, aber auch den Betrieben und anderen Netzwerkkomponenten – also nach Erziehungs- und Bildungspartnerschaften.“ (Stange, 2012, S. 18) Bartscher et al. (2010) verweisen darauf, dass eine Chance in der Qualitätsverbesserung in Ganztagschulen in der gemeinsamen Ausgestaltung des Ganztagsangebots durch Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte liegt. Gerade Ganztagschulen – so Bartscher et al. (2010) – bieten durch ihren längeren Zeitrahmen Chancen für eine Umgestaltung des Miteinanders von Familie, Kindern, pädagogischen Fach- und Lehrkräften (vgl. ebd., S. 26). Stange (2012) und Bartscher et al. (2010) wenden damit das verbreitete Bild der Vereinnahmung von Familie durch Schule ab, indem sie auf einen gegenseitigen Einbezug der Lebenswelten rekurren. Scholz & Reh (2009) verweisen in ihrem Rückblick auf die Schulhistorie darauf, dass Einführung und Ausweitung der Ganztagschule immer wieder vor dem Hintergrund diskutiert wurden, der die Defizite der Familien in den Vordergrund rückt. In der aktuellen Diskussion, wie sich in den Beiträgen von Stange (2012) und Bartscher et al. (2010) zeigt, ist eine Distanzierung zu diesem Bild von Familie zu erkennen. Eine eher ressourcenorientierte Sicht auf Eltern und ein positiver Blick auf die Fähigkeiten, die Familie als Ressource für die Bildung von Kindern bietet, werden proklamiert (vgl. auch Ausführungen zum Early-Excellence-Ansatz). So arbeitet Fröhlich-Gildhoff (2013) heraus, dass Eltern – egal welchen kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund sie einbringen – über zugehende Angebote der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen er-

reicht und für Themen der Elternbildung sensibilisiert werden können. Eltern sind aufgrund vielfältiger Belastungen des Familienlebens in ihren Erziehungsvorstellungen verunsichert und sehen pädagogische Fachkräfte als Unterstützung in Erziehungs- und Bildungsfragen an (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013). Gerade das von Bauer (2005) formulierte „Präventionsdilemma“ (vgl. ebd., S. 73f.) – ausgedrückt werden soll damit, dass diejenigen, die über Präventionsangebote erreicht werden sollen, diese oftmals nicht wahrnehmen – kann über einen alltäglichen, zugehenden Kontakt im Rahmen ganztägiger Betreuungsangebote verringert werden.

Ein wichtiger Argumentationsstrang, der für die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitution angeführt wird, hat für diese Arbeit einen besonderen Stellenwert: Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird vielfach als Schnittstelle für die elterliche Involviertheit in schulische Prozesse betrachtet. Die Zusammenarbeit und Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen setzt daher in der vorliegenden qualitativen Studie an ebendieser Schnittstelle an. Im folgenden Kapitel wird zunächst geklärt, inwieweit Eltern als Akteure im Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu verstehen sind und inwieweit Eltern nicht lediglich als Begleiter ihres Kindes im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule fungieren, sondern gleichzeitig selber einen Transitionsprozess zu bewältigen haben. Abschließend wird die Argumentationslinie der Bedeutungszuschreibung, die die Zusammenarbeit mit Eltern auch am Übergang in das schulische Bildungssystem erfährt, für den Transitionsprozess nachgezeichnet.

Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und
Grundschule

Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und
transitionstheoretische Reflexionen

Buse, M.

2017, XIII, 493 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17028-8