

Brock, Inés

## **Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern - Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2012, 40 S. - (Eltern. WiFF Expertisen; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Brock, Inés: Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern - Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2012, 40 S. - (Eltern. WiFF Expertisen; 25) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285593 - DOI: 10.25656/01:28559

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285593>

<https://doi.org/10.25656/01:28559>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches  
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

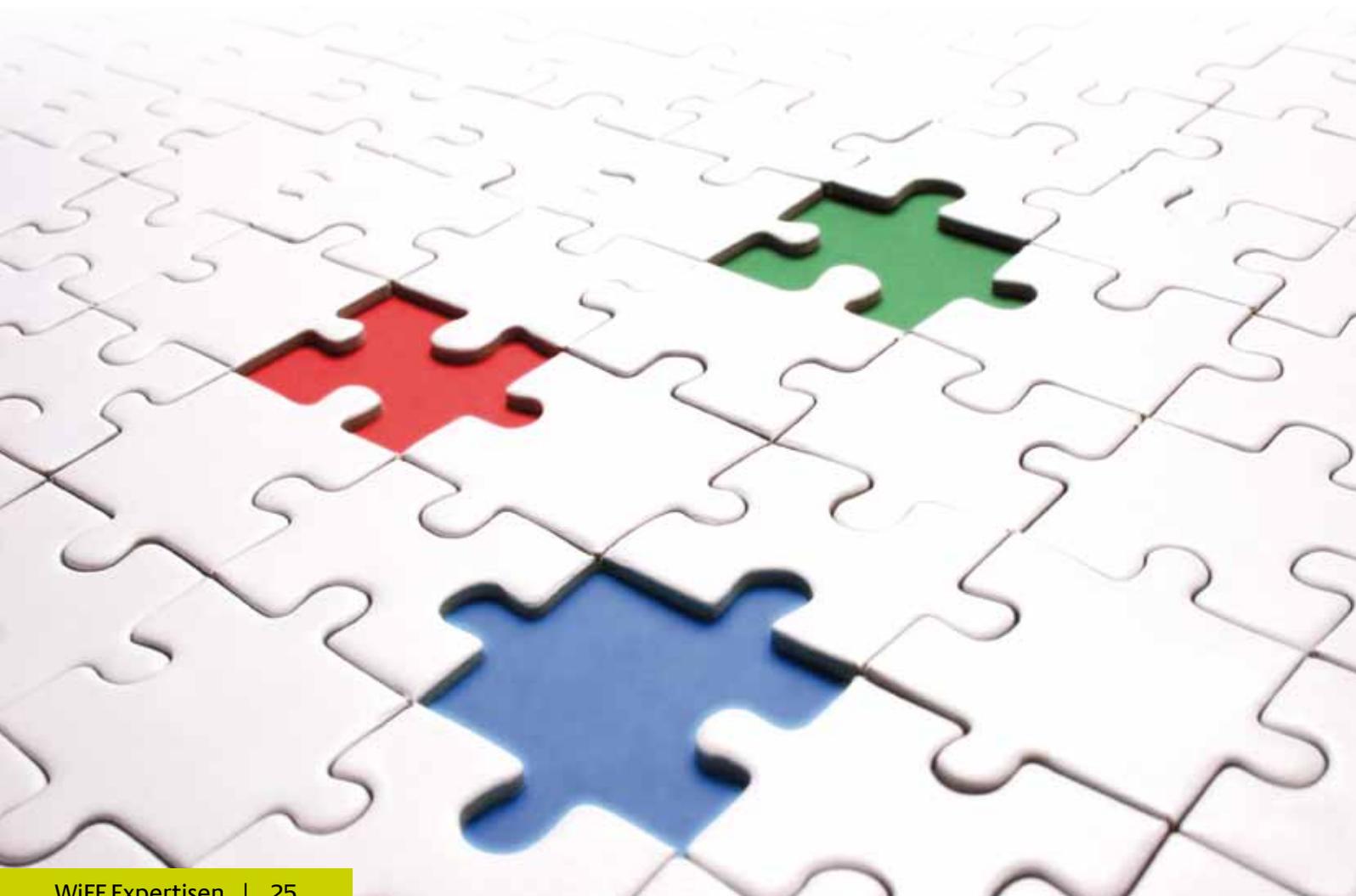
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Inés Brock**

## Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2012 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306-173  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)  
Koordination: Uta Hofele  
Lektorat: Jürgen Barthelmes  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Titelfoto: Gernot Krautberger © Fotolia.com  
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-86379-046-2

**Inés Brock**

# Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit

**Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



## Vorwort

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern ist eine wichtige Aufgabe der Fachkräfte. Diese hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und wird in unterschiedlichen Publikationen erörtert. Einigkeit besteht in der Erkenntnis, dass die Beziehung der „Dreh- und Angelpunkt“ einer Zusammenarbeit ist. Unstrittig ist auch, dass die Beziehungsgestaltung ein vielschichtiger und störanfälliger Prozess ist.

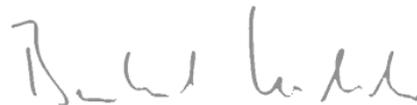
Mit den psychodynamischen Aspekten der Beziehungsgestaltung, die im Zentrum dieser Expertise stehen, beleuchtet Inés Brock ein bislang wenig beachtetes Thema. Diese psychodynamische Perspektive erweitert das Verständnis für die vielschichtigen Aspekte der Elternschaft und ihre Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Eltern und den pädagogischen Fachkräften. Die Autorin bezieht sich dabei vorrangig auf Erkenntnisse aus der Psychologie. Anhand der Aspekte *Elternschaft* und *frühpädagogische Partnerschaft* zeigt sie auf, welche Dimensionen die Zusammenarbeit beeinflussen können.

Die Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze von WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen werden in Expertengruppen beraten, fließen in die weitere Projektgestaltung ein und werden der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen, fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen anzuregen.

München, im Februar 2012



Angelika Diller  
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki  
Wissenschaftliche Leitung WiFF



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung: Thema – Ziele – Aufbau</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Psychodynamik der Elternschaft</b>	<b>10</b>
2.1	Elternschaftskonstellation	10
2.2	Verliebtheit in das Kind	12
2.3	Konsistente Erziehungserfahrungen	14
2.4	Eltern in der Kindertageseinrichtung	15
2.5	Geschlechtersensible Professionalität – Väter als Partner	16
2.6	Milieus – Eltern und Wertvorstellungen	18
2.7	Nutzungsmotivation von Eltern	20
2.8	Eltern und ihr Transitionsmanagement	21
<b>3</b>	<b>Psychodynamik in der frühpädagogischen Partnerschaft</b>	<b>23</b>
3.1	Eltern als Experten	23
3.2	Asymmetrie zwischen Eltern und Fachkräften	24
3.3	Machtstrukturen in der Kindertageseinrichtung	25
3.4	Konkurrenz um das Kind	27
3.5	Die Pädagogische Fachkraft als Bindungsperson	28
3.6	Lebensweltbewusstsein des Kindes	29
3.7	Phänomene der Übertragung	30
<b>4</b>	<b>Qualitätskriterien für die frühpädagogische Praxis</b>	<b>32</b>
4.1	Selbstreflexion als professioneller Standard	32
4.2	Professionelles Selbstverständnis	33
<b>5</b>	<b>Literatur</b>	<b>35</b>

# 1 Einleitung: Thema – Ziele – Aufbau

## Zum Thema

Die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen umfasst vielfältige Anforderungen, die in der Fachszene aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. Dabei ist unstrittig, dass die aktive zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung von gegenseitiger Akzeptanz geprägt sein sollte.

Die WiFF-Expertengruppe „Zusammenarbeit mit Eltern“ hat intensiv erörtert, von welchen Aspekten die Entwicklung von Akzeptanz abhängig ist. In den Diskussionen wurde deutlich, dass den psychodynamischen Konstellationen zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern im fachwissenschaftlichen und praktischen Diskurs bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Daraus wurde die Notwendigkeit abgeleitet, diese Thematik genauer in den Blick zu nehmen.

Im Fokus dieser Expertise stehen psychische Phänomene von Elternschaft, die in der Beziehungsgestaltung mit den Fachkräften Konflikte auslösen können, zumal psychodynamisches Wissen helfen kann, Konflikte zu verstehen und sie erfolgreich zu bearbeiten.

„Der Begriff ‚Psychodynamik‘ beschreibt das Zusammenspiel bewusster und unbewusster psychischer Vorgänge“ (Pawlik 2006, S. 641) und basiert auf der „Annahme, dass ein Großteil unseres psychischen beziehungsweise mentalen Lebens unbewusst ist, dass unsere Kindheit wesentlich unsere Persönlichkeit formt und unser Handeln oft von Konflikten zwischen unseren Wünschen, Ängsten und Wertvorstellungen bestimmt wird“ (Becker-Corus 2004, S. 10).

Das Thema „Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern“ wurde bisher noch nicht explizit in der Frühpädagogik aufgegriffen, auch wenn in den letzten Jahren zunehmend Facetten des Themas in der Literatur behandelt wurden. Eine systematische Sichtung und Analyse der umfangreichen frühpädagogischen Fachliteratur der vergangenen Jahre war jedoch in diesem Rahmen des Auftrags nicht möglich.

Die Expertise konzentriert sich demzufolge auf wichtige Anregungen und Hypothesen, die für frühpädagogische Fachkräfte in der Beziehungsgestaltung zu Eltern hilfreich sein könnten.

Berufspädagogische und professionssoziologische Literatur konnte im Rahmen dieser Expertise ebenfalls nicht einbezogen werden. Demnach werden nur ansatzweise Impulse aus anderen sozialen Berufen abgebildet. In diesem Zusammenhang betont Ursula Rabe-Kleberg *das professionelle Selbstverständnis*, dass die pädagogischen Fachkräfte in einer *Struktur der Ungewissheit* ihres beruflichen Handelns leben; ferner sind sie durch das „Fehlen solcher professionellen Handlungspotenziale der Erfahrung des täglichen persönlichen Scheiterns angesichts unübersichtlicher und komplexer Situationen“ ausgesetzt, worin sie eine Erfahrung sieht, „die geleugnet oder verdrängt wird, allerdings um den Preis geringer Selbsteinschätzung“ (Rabe-Kleberg 2003, S. 62). Dies wären auch thematische Aspekte für eine weitergehende, empirische Forschung.

Die *Eltern*, insbesondere die *Mütter*, können in der Erzieherin eine Person sehen, mit der das eigene Kind „fremdgeht“, indem es eine Beziehung zur Erzieherin aufbaut. Ein sensibler Umgang mit diesen Ängsten und anderen Befürchtungen gehört demnach zu einer qualifizierten Arbeit in der Frühpädagogik.

## Der Forschungsstand

Die Beziehungsdynamik im Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern wird in der frühpädagogischen Fachliteratur bislang selten thematisiert. Vor allem die kritischen Aspekte der Beziehungsgestaltung werden wenig beachtet, obwohl sich die Fachkräfte zunehmend darüber bewusst sind, dass es auch Konkurrenz und Vorbehalte untereinander gibt, die im Alltag der Kindertageseinrichtung und in der Zusammenarbeit relevant werden können.

In der psychologisch orientierten frühpädagogischen Literatur wurde bisher insbesondere auf die Bindungsforschung Bezug genommen (Kammerlander 2011; Ahnert 2010; Faulstich-Wieland 2008; Textor 2006). Daneben lassen sich vereinzelt Hinweise auf die Komplexität der Handlungsanforderungen finden.

Die formalstrukturellen Settings der Zusammenarbeit mit Eltern werden in der Fachliteratur vielfach benannt und ausgeführt, dabei bleiben jedoch die psychodynamischen Hintergründe meistens uner-

wähnt und werden nicht expliziert. Eine grundlegende Selbstreflexion wird zwar innerhalb der einzelnen Zugangswege angedeutet, doch sie bleibt unklar und wird nicht in einen spezifischen Zusammenhang mit eigenen Werthaltungen gestellt. Neben den methodischen Anleitungen zur Gestaltung von Gesprächen oder Formen von anderen Elternkontakten findet sich – neben dem allgemeinen Hinweis auf Selbstreflexion – wenig, um die Hintergründe von möglichen Missverständnissen zu beleuchten.

Die vielfältige Literatur zur Zusammenarbeit mit Eltern reicht

- vom handlichen Wegweiser „12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern“ von Roger Prott und Annette Hautumm (2004) mit praxisnahen Beispielen und orientierenden Anregungen für die Umsetzung
- über das aktuelle „Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ von Xenia Roth (2010), das neben den bekannten Hinweisen zur Zusammenarbeit auch kritische Konstellationen beleuchtet,
- bis zum Standardwerk „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern“ von Martin R. Textor (2006), in dem mehrere Autoren die Hintergründe dieses Themenbereiches beleuchten, indem insbesondere auf die strukturellen Formen eingegangen wird, jedoch kaum auf die dynamischen Formen menschlicher Beziehungsgestaltung.

„Die Beziehung zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und Eltern leidet darunter, wenn die Kompetenz der Eltern nur als defizitär betrachtet wird. In diesen Fällen wird es schwierig, die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu schaffen“ (Bauer/Brunner 2006).

„Eltern fühlen sich im Kindergarten mitunter bevormundet, mit ihren Erziehungskompetenzen, -vorstellungen und -wünschen nicht wahrgenommen. Sie beklagen, nur dann gefragt zu werden, wenn es Probleme mit ihren Kindern gibt oder Feste vorbereitet werden. Einige befürchten, nur an ihrem Engagement im Kindergarten gemessen zu werden“ (Wagner 2008, S. 187).

Vor dem Hintergrund der hier aufgeführten Hinweise erscheint es dringend notwendig, die psychisch bedingten Hemmnisse insbesondere im akademischen Diskurs als auch in der empirischen Forschung freizulegen, um der Praxis konkrete Handlungspraktiken zu vermitteln.

Aus den neu institutionalisierten Begriffen wie *Erziehungspartnerschaft* oder *Eltern als Experten* leitet sich eine Umorientierung in der Fachdiskussion ab, die Eltern als emotional involvierte Akteure und psychisch Betroffene versteht und nicht mehr als nur Begleitende ihrer Kinder. Dennoch haben sie noch nicht ihren Objektstatus verloren, häufig werden Eltern pauschal als Adressaten von Elternbildungsangeboten und erziehungsberatenden Interventionen betrachtet.

Der defizitorientierte Wohlfahrtsstaatsgestus der Jugendhilfe scheint immer wieder durch. Studien zur Verunsicherung von Eltern und deren Beratungs- und Unterstützungsbedarfe werden überinterpretiert und als Bestätigung für eine überwiegend beherrschende Haltung der Fachkräfte benutzt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2005). Erst allmählich werden die Begriffe *Erziehungspartnerschaft* und *Eltern als Experten* mit Leben gefüllt und konkretisiert sowie als Handlungs- und Orientierungsrahmen konturiert.

Auch in der Fachliteratur zeigt sich, dass die Termini verbunden mit der Forderung nach Selbstreflexion in der pädagogischen Praxis immer häufiger benutzt, oft aber nicht konkret untersetzt werden. Dabei ist aber kaum von psychischen Zusammenhängen die Rede.

### Die Ziele

Bei *Müttern* und *Vätern* laufen im Kontext ihrer Elternschaft wesentliche innerpsychische Prozesse unbewusst ab, die in der Regel auch in der Begegnung mit pädagogischen Fachkräften unterschwellig wirksam sind. Um Professionalität im Umgang mit Eltern zu erreichen, ist eine fachlich fundierte Sensibilität für diese Phänomene von großer Bedeutung. Das Verstehen dieser Phänomene erleichtert das Verständnis für Impulse und Handlungsmotive der Eltern, nicht nur ihren eigenen Kindern gegenüber, sondern auch gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kindertageseinrichtung.

Aber auch die *pädagogischen Fachkräfte* sollten ihren Anteil an diesen unbewussten Prozessen erkennen können, um die Verlagerung innerer Konflikte in äußere Konflikte zu vermeiden und gegenseitiges Unverständnis kritisch zu reflektieren.

Die Expertise soll zu diesem *Reflexionsverständnis* einen ersten Beitrag leisten. Dabei geht es insbesondere um die zentrale Fragestellung: Wie kann es gelingen, die Zusammenarbeit mit Eltern (aus einer

psychologischen Perspektive) professionell zu gestalten? Außerdem werden Bezüge zu verwandten Fachdisziplinen für den frühpädagogischen Diskurs hergestellt sowie Anregungen für die Praxis der Weiterbildung gegeben.

### *Aufbau der Expertise*

Das *Kapitel 2* widmet sich der Dynamik der Elternschaft. Zunächst wird darauf eingegangen, wie Eltern ihr eigenes Selbstverständnis als Mutter bzw. Vater erwerben und wie sich die primäre Bezogenheit der Eltern auf das Kind entwickelt. Hierbei wird auch die Gender-Perspektive berücksichtigt, und es werden Milieu- und Generationenunterschiede auf der Ebene der beteiligten Erwachsenen betrachtet.

Das *Kapitel 3* zeigt die Asymmetrie im Verhältnis zur pädagogischen Fachkraft und die daraus resultierenden Bedürfnisse und Ambivalenzen auf, die auch die Machtstrukturen und das Machtgefälle in der Kindertagesstätte deutlich machen. Insbesondere die Konkurrenz um das Kind und die gegenseitige Wertschätzung in der Unterschiedlichkeit der Zugänge zum Kind werden thematisiert. Es kommt im Miteinander und in der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen – insbesondere wenn sie ein gemeinsames Interesse verbindet – darauf an, Bedürfnisse anzuerkennen und eine Verständnis erzeugende Kommunikation zu gestalten. Da die Verantwortung dafür im institutionellen Rahmen der Kindertageseinrichtung bei der Fachkraft liegt, werden psychologische Hintergründe dieser institutionell gebundenen Partnerschaft beleuchtet.

Das *Kapitel 4* veranschaulicht die Qualität biografischer und alltäglicher Selbstreflexion im Kontext der Kindertageseinrichtung. Selbstreflexion gilt als ein professioneller Standard und ist Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses. Abschließend werden mögliche Empfehlungen für die Förderung der Qualität in der frühpädagogischen Praxis und Weiterbildung entwickelt.

## 2 Psychodynamik der Elternschaft

### 2.1 Elternschaftskonstellation

Der Begriff „Elternschaftskonstellation“ wurde vom Begriff „Mutterschaftskonstellation“ (Daniel Stern 1998) abgeleitet und thematisiert die spezifischen Entwicklungsaufgaben der Mutter und des Vaters beim Übergang zur Elternschaft. Frauen und Männer stehen dabei vor immensen Anforderungen der *Transformation*, insbesondere beim Übergang als junge Erwachsene von der Adoleszenz zur Elternschaft, da sie die Matrix kindlicher Entwicklung – nämlich das primäre familiäre Dreieck Mutter-Vater-Kind – ko-konstruieren müssen. Das bedeutet für Mütter und Väter, die Aspekte berufsbezogener Identität *und* die auf Elternschaft bezogenen Aspekte in eine Balance zu bringen.

„Zum einen erfordert der Übergang zur Elternschaft in einigen Hinsichten eine Trennung und Verabschiedung von psychischen Positionen, die wir – jetzt nicht im Sinne einer Lebensphase, sondern im Sinne psychischer Verfassung und innerer Disposition – als *adoleszent* bezeichnen können“ (King 2010, S. 5).

#### *Merkmale der neuen Situation*

Mit der Elternschaft geht eine Begrenzung von Zeit und Spielräumen sowie von Ressourcen und Kapazitäten einher. Diese schmerzliche Wahrnehmung der praktischen Erfahrung als Eltern kann einerseits zu einer psychischen Abwendung oder Verleugnung führen, andererseits zu einer unproduktiven Idealisierung von Kind und Elternschaft.

Die notwendigen Transformationen der Elternschaft müssen zudem innerfamiliär abgestimmt werden, ansonsten können sich auch destruktive Tendenzen in den Partnerschaften sowie in den innerfamiliären Generationenbeziehungen entwickeln. Ein Indiz dafür ist die Tendenz sinkender Partnerschaftszufriedenheit nach der Geburt des ersten Kindes – trotz eines zuvor egalitären Selbstverständnisses des Paares. Oft erleben Mütter und Väter nach der Geburt polarisierende Entwicklungen in der Arbeits- und Verantwortungsteilung, wodurch das

Familienleben wiederum einen retraditionalisierten Charakter annimmt.

### *Faktoren des Gelingens*

Die grundlegenden Fähigkeiten zur konstruktiven partnerschaftlichen Auseinandersetzung als Schlüsselqualifikation für die Bewältigung der umfänglichen Lebensveränderungen bekommen in dieser Phase des Übergangs neue Bedeutung. Als Faktor des Gelingens gilt (nach King 2010) insbesondere das Finden der *Balance* zwischen

- Selbstbezüglichkeit und Altruismus
- Narzissmus und Objektliebe
- Autonomie und Bindung
- Paarliebe und Liebe zum Kind
- Sexualität und Elternschaft.

Die elterliche Kompetenz bezieht die psychische Fähigkeit, die Elternschaft real anzunehmen, mit ein. Dabei hat Einfluss, wie die Eltern sich aus dem eigenen Elternhaus lösen konnten, welche Erfahrungen sie mit ihren eigenen Eltern gemacht haben und ob sie in der eigenen Elternschaft ein Lebensziel verwirklichen können.

„Der Übergang zur Elternschaft impliziert in diesem Sinne zwar immer auch eine innere, mehr oder minder bewusste Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie, jedoch nicht zwangsläufig im einfachen Sinne einer schlichten Wiederholung“ (King 2010, S. 15).

Eine realitätsgerechte Wahrnehmung gilt als Basis für die Identifikation mit den eigenen Eltern:

„Wenn die Idealisierung allerdings in den Dienst der Abwehr gerät und vorwiegend dazu dient, Enttäuschungen abzuwehren und Aggressionen zu verleugnen, kann sie nicht in den Entwicklungsprozess integriert werden und bleibt unbearbeitet stehen“ (Metzger 2010, S. 658).

Eltern, die sich innerlich nicht auf ihre neue Identität eingelassen haben, begegnen der Kindertageseinrichtung mit Vorbehalten, da gerade dort die Erziehungs- und Bildungsaufgabe zur institutionellen Identität geworden ist, die im eigenen Erleben noch ambivalent besetzt ist.

### *Unterschiedliche Funktionen subjektiver Elternschaftskonzepte*

„Als präskriptive Handlungserwartungen motivieren sie zur erwartungskonformen Rollenausübung, und

dies nicht nur im Sinne eines von Außenstehenden ausgeübten Konformitätsdrucks, sondern durchaus im Sinne einer Selbstverpflichtung“ (Fthenakis/Textor 2002, S. 172).

Das bedeutet, dass Eltern die Erwartungen, die an sie gerichtet werden, erfüllen möchten und sich auch selbst als gute Eltern verstehen. Sie sind jedoch noch nicht wirklich in ihrer neuen Rolle angekommen und übertragen oftmals ihre adoleszenten Bewältigungsmuster auf die Elternschaft: Alles muss berechenbar, erfolgsorientiert und erwartungskonform im Familienleben sowie in der Einrichtung ablaufen. Jedes Misslingen kann schnell zur persönlichen Demütigung werden.

Eltern geraten dadurch in ein Dilemma: Auf der einen Seite versuchen sie alles, um eine förderliche Umgebung für das Kind zu schaffen. Auf der anderen Seite können sie seine Bedürfnisse nach bedingungsloser Liebe, Anerkennung entwicklungsgerechten Anregungen nicht immer erfüllen.

Auch wenn Eltern sich erfolgreich der Entwicklungsaufgabe stellen, dem Kind in erster Linie Geborgenheit zu geben, projizieren sie dennoch ihre eigenen Wünsche in das Kind hinein.

„Die elterlichen Phantasien um das eigene Kind, die in einer tiefen Wechselbeziehung zu den Vorstellungen und ‚Erinnerungen‘ an die eigene Kindheit und die dort relevanten Beziehungspersonen und -erfahrungen, Wünsche und Versagungen stehen, haben einen ungeahnt weitreichenden Einfluss auf die Vorstellungen vom und das Erleben der Beziehung zum eigenen Kind“ (Moré 2006, S. 41).

### *Elternschaft als neue Qualität*

Wenn es Paaren gelingt, den Übergang zur Elternschaft als neue Qualität und weniger als Verlust gewohnter Beziehungsmuster zu erleben, dann können sie ihren Kindern einen angemessenen Entwicklungsraum, Sicherheit und Geborgenheit geben.

„Das Familiensystem ist im Gleichgewicht, wenn es der Mutter gelingt, auf die Bedürfnisspannungen des Kindes zwischen seinen Symbiosewünschen und Autonomiebestrebungen einführend zu reagieren, und wenn der Vater durch ausreichende Anwesenheit dem Kind genügend Sicherheit bietet, damit es sich aus der mütterlichen Hülle befreien kann“ (Petri 2009, S. 27).

### *Die Rolle der pädagogischen Fachkraft bei der Erziehungspartnerschaft*

In der Gestaltung von Erziehungspartnerschaft erwarten die Eltern von der pädagogischen Fachkraft Zustimmung und Verstärkung. Damit wird sie zum Gehilfen, um die Erwartungen an die Leistungen des Kindes und den Anspruch an die eigene Elternschaft zu bestätigen. Das Kind kann dann zu einer Art von Objekt bzw. Spiegel werden, an dem Erfolg gemessen und ersichtlich wird. Erfahrungsgemäß fällt es insbesondere ambitionierten Erzieherinnen schwer, diese Dynamik zu durchschauen, weil die Eltern die Erzieherin vor allem dann durch hohe Wertschätzung belohnen, wenn sie sich daran beteiligt, das Kind an seinen Fähigkeiten zu messen.

### *Die Entwicklungsaufgabe des Kindes*

Daraus kann abgeleitet werden, dass die persönliche Geschichte, die jede Familie mitbringt, eine Krisenbewältigungsgeschichte ist. Es ist dabei nicht Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, diese im Einzelnen zu verstehen und nachzuvollziehen, sie sollte sich eher unabhängig davon auf ihre Aufgabe gegenüber dem Kind konzentrieren.

Der Schritt in die Kindertageseinrichtung und in ein Alltagsleben, das nach anderen Regeln abläuft als dem in der Familie, unterstützt das Kind in seiner Autonomieentwicklung, und dieser Schritt wird nicht zuletzt durch die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft unterstützt.

„Die ödipale Entwicklungsaufgabe besteht für das Kind darin, die Generations- und Geschlechtergrenzen anzuerkennen. Idealisierung und Identifizierung sind wesentliche Bestandteile dieser Entwicklungsstufe. Das Kind muss lernen die elterliche Liebe zu teilen und anzuerkennen, davon auch ausgeschlossen zu sein. So entwickelt sich die inzwischen vorhandene dyadische Beziehungsfähigkeit weiter zur Fähigkeit, auch trianguläre Beziehungen, im Sinne eines Beziehungsdreiecks (Triangulierung) zu erleben und zu akzeptieren“ (Schweizer/Richter-Appelt 2010, S. 15).

Für die Eltern bedeutet das, ihr Kind loszulassen und als zunehmend eigenständige Persönlichkeit wahrzunehmen. Dabei kommt der Kindertageseinrichtung als außerfamilialem Erfahrungsraum eine große Rolle zu.

## 2.2 Verliebtheit in das Kind

### *Die Vorbereitung der Eltern auf das Baby*

Wenn junge Menschen Eltern werden, sind sie seit Monaten darauf eingestimmt, sich diesem Kind vollständig zuzuwenden. Gabriele Gloger-Tippelt hat dazu ein Modell entwickelt, wonach Schwangere bereits vor der Geburt vier wichtige psychisch bedingte Phasen durchlaufen, in denen sie sich auf den Empfang des Babies vorbereiten. Dabei ist insbesondere die Antizipationsphase ab der 32. Schwangerschaftswoche eine Zeit intensiver Auseinandersetzung mit dem Empfangen des Kindes und dem Übergang zur Mutterschaft (Gloger-Tippelt 2007).

*Mütter* sind nach der Geburt zudem mit Östrogen und Prolaktin überflutet, die als körpereigene Liebeshormone verstanden werden, Endorphine wiederum sorgen für einen euphorischen Übergangszustand nach der Geburt, der die Bereitschaft erzeugt, genau dieses Kind anzunehmen und eine intensive Bindung zu entwickeln.

Inzwischen weiß man aber auch, dass selbst *Väter* in ihrem Hormonstatus durch die Schwangerschaft beeinflusst werden sowie fürsorglicher und pflegebereiter werden, als sie es vorher waren.

Eltern sind also psychisch und körperlich optimal darauf vorbereitet, ihr Kind zu lieben, was zu einem euphemistischen Blick auf das eigene Kind führt.

### *Sensibler Umgang der Fachkräfte mit den Eltern*

Fachkräfte, die mit Eltern kleiner Kinder zu tun haben, sollten den Umstand des Übergangs zur Elternschaft anerkennen und genau darauf Rücksicht nehmen, wenn es darum geht, das Kind zu beurteilen bzw. ihre Einschätzung den Eltern mitzuteilen. So wird *Medizinisches Pflegepersonal* zunehmend darin ausgebildet, wie man Eltern auch schwierige Botschaften einfühlsam vermittelt (Moré 2006), und auch die *Erzieherin* bzw. der *Erzieher* in der Kindertageseinrichtung brauchen diese Kompetenz.

Eltern empfinden ihr Kind zu Recht als einzigartig und sie dürfen auch so verliebt in ihr Kind sein, dass sie einen subjektiv gefärbten positiven Blick auf seine Entwicklung haben. Diese Liebe und Zuneigung der Eltern erfordert einen sensiblen Umgang der Fachkraft mit den Schwächen und Entwicklungsbesonderheiten des Kindes. Da Verletzungen den Zugang zu den Eltern blockieren, erscheint es demnach wichtig, diese

Perspektive der Verliebtheit anzuerkennen und als Ressource zu verstehen. Eltern möchten die Freude an ihrem geliebten Kind mitteilen und mit anderen teilen.

Das Kind geht insbesondere in der Krippe langfristige bedeutsame und prägende Beziehungen mit der Erzieherin ein, insofern ist beispielsweise der Bericht vom Tagesgeschehen für Eltern wichtig. Eltern sind auf diese Informationen angewiesen – insbesondere in der präverbale Phase, in der Kinder noch nicht narrationsfähig sind – und dafür benötigen sie eine verlässliche Personalkonstanz vonseiten der Kindertageseinrichtung. Für die pädagogischen Fachkräfte gilt es demnach zu lernen, Spannungen und Ängste der Eltern rechtzeitig zu erkennen und angemessen aufzufangen (Gesellschaft für die seelische Gesundheit in der frühen Kindheit e.V. GAIMH 2008).

#### *Die Wahrung der Privatsphäre in der Kindertageseinrichtung*

Erzieherinnen und Erzieher erfahren von den Kindern private und zum Teil intime Dinge über die Familie, die vom Kind oft unbedacht geäußert werden. Damit aber werden in der Kita mitunter prekäre innerfamiliäre Erfahrungen oder Erlebnisse veröffentlicht. Da es hier vor allem um die Erziehungspartnerschaft zu den Eltern geht, ist es notwendig darauf hinzuweisen, wie unangenehm und verletzend sowie beschämend und auch peinlich die unbedachten Erzählungen der Kinder für die Eltern sein können.

Kinder in den ersten vier Lebensjahren können sich noch nicht in die Empfindungen eines anderen moralisch hineinversetzen und bewerten diese Vorgänge völlig anders. Trotz der grundsätzlichen Loyalität der Kinder gegenüber ihren Eltern, kann es also passieren, dass Erzieherinnen und Erzieher zu Mitwissern über Sachverhalte aus der Intimsphäre der Eltern werden. Dadurch können insbesondere bei verunsicherten oder auch wenig selbstbewussten Eltern Berührungängste gegenüber der pädagogischen Fachkraft entstehen und sie empfinden möglicherweise einen Rechtfertigungsdruck oder gehen in eine vermeidende Haltung, wodurch leicht ein emotional besetztes Wissensgefälle entstehen kann.

#### *Kinder in der Omnipotenzphase – die kleinen großen Narzissten*

Ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher wird besonders dann notwendig, wenn die Kinder sich im *Omnipotenzalter* bzw. in der *Äquivalenzphase* befinden.

In der *Omnipotenzphase* der frühen Kindheit gehen die Kinder davon aus, Erwachsenen ebenbürtig zu sein und sie erlauben sich insbesondere gegenüber den Eltern – von denen sie sicher sein können, dass sie von ihnen nicht verlassen werden – austestende Abwertungen, um sich selbst in einem gesunden frühen Narzissmus aufzuwerten. Erzählungen über die Eltern sind also intrapsychisch überformt und kritisch zu bewerten.

Der *Modus der Äquivalenz* bedeutet, dass Kinder ihre Gedanken erleben, als wären sie Realität. Eltern und Bezugspersonen sollten dieses Erleben des Kindes zwar akzeptieren, gleichzeitig aber dem Kind durch ihr Verhalten deutlich machen, dass sie nicht dasselbe erleben. Beim Kind vermischen sich psychische Wirklichkeit und Realität, was für seine Erzählungen bedeutet, dass es zwar nicht bewusst lügt, aber auch nicht das sagt, was Erwachsene als Wahrheit benennen und dafür halten.

Für die pädagogischen Fachkräfte als Partner der Eltern bedeutet das, keine allzu schnellen Schlüsse zu ziehen bzw. Verdächtigungen zu verfestigen, sondern mit den Eltern im Gespräch ihre Erfahrungen auszutauschen.

#### *Die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte gilt insbesondere dem Kind*

Es gibt Eltern, denen es am Lebensbeginn des Kindes aus unterschiedlichen Gründen schwer gefallen ist, eine enge und funktionale Bindung zu ihrem Kind aufzubauen. Auch diesen Eltern sollte insofern vorurteilsfrei begegnet werden, weil sie unter den Voraussetzungen ihrer eigenen inneren Repräsentationen oft nicht anders handeln konnten.

Erzieherinnen und Erzieher können daran wenig ändern, aber sie können eine verlässliche Beziehung anbieten, Positives sehen und benennen und so die Liebesfähigkeit der Eltern fördern. Letztendlich können sie vor allem das Kind fördern, womit sich im Kind neue Potenziale entfalten, die es dann den Eltern erleichtern, ihr Kind liebenswürdig zu finden und besser anzunehmen.

## 2.3 Konsistente Erziehungserfahrungen

Viele Autoren betonen die Bedeutung eines förderlichen Erziehungsstils für die kindliche Entwicklung.

„Erziehungskompetenz, also die Fähigkeit entwicklungsförderliches Erziehungsverhalten zu verwirklichen, ist verknüpft mit eigenen biographischen Erfahrungen der Eltern und entsprechend herausgebildeten Persönlichkeitseigenschaften“ (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 143).

Es ist demnach von Bedeutung, unter einer psychologischen Perspektive die Charakterisierung von Erziehungsverhalten in den Blick zu nehmen.

### *Die Erziehungsstile der Eltern – was tun mit kleinen Tyrannen?*

In der Erziehungspsychologie werden vier unterschiedliche Erziehungsstile identifiziert. Seit Ende der 1980er-Jahre unterscheidet man entlang der Achsen *Anforderungen der Eltern* und *Reaktivität der Eltern* folgende Erziehungsstile:

- Autoritärer Erziehungsstil
- Permissiver Erziehungsstil
- Autoritativer Erziehungsstil
- Vernachlässigender Erziehungsstil.

Bei den Erziehungsstilen ist deren dynamischer Charakter zu bedenken. So können einzelne Erziehungs-episoden immer auch vom vorherrschenden elterlichen Verhalten abweichen oder sie sind stimmungs- und umgebungsbedingt. Sowohl das Temperament – sowie dessen Passung untereinander – als auch die Lebenssituation können das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflussen.

Zwischenzeitlich gab es für die Erziehungsstile auch andere attribuierende Begriffe, wie *demokratisch*, *partizipativ*, *antiautoritär* oder *laisser-faire*, mitunter wurde auch polarisierend von *Verhandlungserziehung* und *Befehlshaushalten* gesprochen.

Klaus Schneewind und Beate Böhmert haben (2009) unter dem Motto „Freiheit in Grenzen“ eine neue Typologie mit drei Kategorien vorgelegt, die inzwischen eine hohe Akzeptanz erlangt hat:

- Bewertung der elterlichen Wertschätzung
- Fordern und Setzung von Grenzen
- Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit.

Als allgemein erstrebenswert und sozial erwünscht gilt der *autoritative* Erziehungsstil:

„Der Erziehungsprozess zeichnet sich durch Offenheit, Interesse, Wärme und eine gleichzeitig disziplinierte und strukturierte und dadurch Schutz gebende Geborgenheit aus. Den Kindern werden die Regeln, Forderungen und Erwartungen erklärt und sie werden zu Autonomie und dem Finden eigener Standpunkte ermutigt“ (Wittmann 2008, S. 57).

Erzieherinnen und Erzieher sowie die Eltern müssen sich dabei abstimmen, um ein *konsistentes* Erziehungs-handeln zu vermitteln. Das birgt jedoch erhöhtes Konfliktpotenzial. Kommen bei den Eltern permissive oder autoritäre Verhaltensweisen vor oder erkennt die Fachkraft Anteile vernachlässigenden Erziehungsverhaltens, dann gilt das als Aufforderung, dies zunächst zu akzeptieren.

Michael Winterhoff hat (2008) in einer polemisch wirksamen Art, aber dennoch nicht zu Unrecht, darauf verwiesen, dass Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren überfordert sind, wenn man ihnen keine Orientierung gibt und es ihnen selbst zu häufig überlässt, Entscheidungen zu treffen. Viele Eltern begründen dabei ihre eigene Hilflosigkeit euphemistisch mit dem Durchsetzungsvermögen des Kindes, die sie letztlich alserstrebenswert für seine Lebensbewältigung halten. Diese Entwicklungsaufgabe kommt jedoch erst in der späten Pubertät und Adoleszenz zum Tragen und ist für die frühe Kindheit unangemessen.

„So wirken Kleinkinder immer ‚willensstark‘, da sie psychisch gesehen noch in der Annahme leben, sie seien alleine auf der Welt und könnten rein lustbetont ihren Willen ausleben. Diese Kinder haben noch nicht gelernt, ihre Außenwelt und andere Menschen als Begrenzung des eigenen Ichs anzusehen“ (Winterhoff 2008, S. 28).

Eltern lassen sich dadurch schnell die Intuition nehmen, das Kind sowohl körperlich als auch emotional sowie in seinen Handlungen zu begrenzen.

### *Auch die pädagogischen Fachkräfte haben ihre Stile – wie lässt sich das mit denen der Eltern vereinbaren?*

Nicht nur die Eltern bestimmen durch ihren Erziehungsstil die Interaktion mit ihren Kindern, auch Erzieherinnen und Erzieher fokussieren sich mit ihrem Erziehungsstil auf eine bestimmte Bewältigungsstrategie und können ihre Offenheit für Toleranz verlieren.

Martin R. Textor (2010) stellt im Handbuch „Kindergartenpädagogik“ eine Studie vor, in der Erziehungsstile von Erzieherinnen beurteilt wurden (Sturzbecher u. a. 2001). Die Erzieherinnen zeigten dabei sowohl autoritative als auch autoritäre Erziehungsstile, die sich auf das Verhalten der Kinder auswirken. Nach Unterstützung und Repression sortiert verhalten sich Kinder unterschiedlich, beispielsweise bei autoritärem Erziehungsverhalten eher renitent und wenig kooperativ (Textor 2010).

Die Erziehungsziele der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern können divergieren. So erscheint es einerseits erstrebenswert, eine Konsistenz zwischen dem elterlichem Verhalten und dem Verhalten der Erzieherin zu erzeugen, was aus der Perspektive des Kindes auch wünschenswert erscheint. Andererseits kann es jedoch auch eine für das Kind bereichernde Inkonsistenz geben, indem das Kind in der Kita etwas anderes erlebt als Zuhause.

Erziehungsstile sind milieuhabhängig und intergenerational tradiert und somit nicht einfach direktiv zu verändern. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass „die Eltern einen umso kritischeren Umgang mit der Fremdbetreuung im Kinderalltag [entwickeln], je deutlicher sie dem elternorientierten Modell der funktional motivierten Betreuung zuzuordnen sind und je intensiver sie diese Dienstleistung in Anspruch nehmen“ (Brock 2011, S. 15). Diese Eltern suchen keine gemeinsamen Absprachen zum Erziehungsverhalten und stellen ihre eigenen Verhaltensweisen nicht zur Disposition.

## 2.4 Eltern in der Kindertageseinrichtung

### *Auch die Väter möchten für den Kitalltag Verantwortung übernehmen*

In der Realität ist die Zusammenarbeit mit Eltern insbesondere ein Austausch unter Frauen.

„Väter, die sich mit ihrem Kind in Not befinden, wenden sich selten an Fachkräfte im Kindergarten, im Gegensatz zu Müttern, die dies oft tun. Väter halten sich in Erziehungsthemen im Beisein der Mutter ihres Kindes oft zurück, während Mütter sich im Beisein des Partners selten zurückhalten“ (Verlinden/Külbel 2005, S. 23).

Elternarbeit war bislang überwiegend *Mütterarbeit* und darin hat sich noch wenig verändert. Erst allmäh-

lich sehen sich Väter mehr in der Verantwortung für ihre kleinen Kinder. Dieser Prozess ist nicht komplikationslos oder schmerzfrei. Mütter und weibliche Fachkräfte müssen nämlich lernen, ihre Allverantwortlichkeit aufzugeben. Dazu kommt noch, dass die Konturen eines neuen Vater- und Männerbildes noch sehr konfus sind, denn „es fehlt grundsätzlich an alltagstauglichen Rollenbildern, Orientierungsmustern und Verhaltensroutinen für ‚moderne neue Männer‘“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 45).

### *Geschlechtsrollenstereotype werden nicht wirklich hinterfragt*

Richard Rohr und Wassilios E. Fthenakis berichten, dass es zur Förderung väterlicher Beteiligung in der Familie beiträgt, wenn der Vater sein Kind als unkompliziert erlebt. Das bedeutet, je weniger Frustration er erfährt, desto mehr pflegt er den Umgang mit dem Kind.

„Der subjektive Eindruck, wie unkompliziert bzw. wie schwierig und anstrengend das Kind ist, ist hierbei wichtiger als die tatsächlichen Persönlichkeitsmerkmale des Kindes“ (Rohr/Fthenakis 2008, S. 72).

Väter neigen offensichtlich dazu, dem Kind, das ihnen vertraut erscheint und ihre Selbstwirksamkeit stärkt, mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Will man dieses Wissen anwenden, bedeutet das, sich nicht allzu kritisch zu äußern, wenn Väter mit ihren Kindern interagieren, und dabei eher zu robusten Handlungen mit ihren Kindern neigen. Väter bevorzugen instrumentelles Spiel und fordern ihre Kinder. Mütter greifen da oft beängstigt ein und vertreiben dadurch mitunter den Vater aus der Beziehungsgestaltung mit dem Kleinkind.

Psychologisch interessant wird in der Kindertageseinrichtung in diesem Zusammenhang, dass das Gewicht der Erzieherin-Kind-Beziehung schwerpunktmäßig ebenfalls auf Assistenz und Explorationsunterstützung liegt. Es bildet damit sozusagen eher die väterliche Bindungsqualität ab und steht somit nicht in direkter Konkurrenz zur Mutter-Kind-Bindung. Eifersucht entsteht somit bei Müttern nicht durch die angenommene Konkurrenz in der Interaktion mit dem Kind, sondern eher durch die emotionale Nähe, die das Kind zur Erzieherin entwickelt, was einen qualitativen Unterschied macht.

### *Was bleibt für den Vater?*

Bei den Vätern wiederum kann dadurch eine reale Konkurrenz entstehen, sodass sie sich zunehmend überflüssig fühlen könnten: Die Mutter kuschelt, die Erzieherin spielt und was bleibt für den Vater? Bei männlichen Erziehern wiederum fühlen sich zwar die Mütter von direkter Konkurrenz entlastet, aber die Väter könnten sich ausgegrenzt fühlen, weil der Pädagoge alles doch besser macht als sie selbst. Die Erzieher erscheinen möglicherweise beiden Eltern teilen als die besseren Väter und tragen damit zur Entwertung des wirklichen Vaters bei. Diese Dynamik muss demzufolge in der Zukunft – wenn mehr Männer in Kitas arbeiten (sollen) – verstärkt beachtet und bearbeitet werden.

„Die Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik setzt die Beteiligung von und gemeinsame Lernprozesse mit Eltern voraus, weil diese – mit ihren Einstellungen und Erwartungen – zum Kindergartenalltag dazugehören. Dies kann auf Seiten der Fachkräfte unangenehme Erfahrungen mit den eigenen Eltern wachrufen oder zu Loyalitätskonflikten führen“ (Rohrman/Lutze 2010, S. 33).

Die Dynamik der Zusammenarbeit mit Eltern erscheint – genauer betrachtet – also vielfältiger, als dies in der gegenwärtigen Literatur abgebildet wird.

## **2.5 Geschlechtersensible Professionalität – Väter als Partner**

### *Väter verfügen wie die Mütter über intuitive Elternkompetenzen*

Die Kindertageseinrichtung ist über Jahrzehnte hinweg als ein Ort weiblicher Betreuungskultur aufgebaut worden. Seitdem in den letzten zehn Jahren der Bildungs- und Erziehungsauftrag deutlicher in den Fokus gerückt ist und die Familienstrukturen sich gewandelt haben, spielen die Väter auch im Kontext der Kindertageseinrichtung zunehmend eine bedeutsamere Rolle. Doch Väter werden erst allmählich als Gruppe von Akteuren mit eigenen Bedürfnissen verstanden – und „Väter fühlen sich oft fremd“ (Roth 2010, S. 104).

Bei Vätern zeigt sich insbesondere eine Neigung zur *Exploration*, und somit präferieren Väter bestimmte Verhaltensmuster, wie beispielsweise ein physisch stimulierendes Spielverhalten oder das Spielen mit

Objekten sowie kognitive Herausforderungen und abrupte Affektumschwünge.

„Indem er die motorischen Fähigkeiten des Kindes anspricht, führt er ihm gleichzeitig den durch feste Regeln kontrollierten Umgang mit seinen Aggressionskräften vor. Auf diese Weise wird der Vater zu einer moralischen Instanz und als solche im Gewissen verankert, das über die Einhaltung aggressiver Tabus wacht“ (Petri 2009, S. 33).

So können und müssen Väter eindeutig als innerfamiliäre Ressource für die Interaktionen in der Kindertageseinrichtung verstanden werden, denn die Kinder bringen diese verinnerlichteten Regeln mit.

### *Implikationen väterlicher Präsenz*

Die Anlehnung an den Vater schützt das Kind vor schweren Verlassenheitsängsten, wenn es sich aus der Symbiose mit der Mutter lösen muss. Als triangulierender Dritter ist der Vater eine unersetzliche Ressource in der Balance der innerfamiliären Triade, denn „erst die Identifizierung auch mit dem Vater ermöglicht dem Kind, seine Ambivalenz zur Mutter aufzulösen“ (Petri 2009, S. 26). Dadurch kann dann auch die Mutter als überwiegend gutes Objekt verinnerlicht werden.

Beide Elternteile des aktuellen Vaters<sup>1</sup> sind in seinem Selbstkonzept in irgendeiner Weise repräsentiert – idealerweise sein Vater als Rollenvorbild und seine Mutter als wichtigste Bezugsperson in der Kindheit. Viele Väter heute haben jedoch als Kind weder eine Orientierung am Vater gefunden noch die Mutter als verlässliche emotionale Basis nutzen können, und somit wirken diese Defizite in die eigene Vaterschaft. Die Bewältigungsmodelle sind dabei vielfältig und gehen von Verdrängung bis zur aggressiven Abwehr. Das jeweils individuelle subjektive Vaterschaftskonzept (Matzner 2004) – die Vorstellungen eines Vaters über seine Vaterschaft – gibt dann zunehmend Sicherheit in den eigenen Handlungsplanungen.

„Die tatsächliche Beteiligung des Vaters in der Versorgung des Kindes steht dabei weniger im Zusammenhang mit den Kompetenzen, die der Vater sich selbst zuschreibt, als mit den von der Partnerin ihm zugeschriebenen Rollenkompetenzen“ (Eickhorst u.a. 2010, S. 621).

1 Die Großeltern des Kindes väterlicherseits, Mutter und Vater des Vaters

Das mütterliche *Gatekeeping*-Verhalten beeinflusst das väterliche Engagement ebenso wie die Qualität der Paarbeziehung. Interessant ist dabei, dass ein geringeres zeitliches Engagement von Müttern in der Kindererziehung ein erhöhtes zeitliches Engagement von Vätern nach sich zieht. Gelingt es also der Mutter sich zurückzunehmen, öffnet sie dem Vater neue Räume.

Die pädagogischen Fachkräfte sollten das wertschätzen und nicht mit alten Rollenbildern von Mütterlichkeit bzw. dem „Rabemutter“-Vorwurf entwerten, gibt es doch für die Kinder viele Vorteile durch einen größeren Einbezug von Vätern, wie eine stärkere Förderung der kognitiven Kompetenz, mehr Fähigkeit an Empathie, weniger geschlechtsstereotype Einstellungen sowie stärkere interne Kontrollüberzeugungen (Le Camus 2003).

### *Kindertageseinrichtungen bleiben eine weiblich geprägte Welt*

Dieser Tatbestand setzt sich trotz aller Bemühungen um die Gewinnung männlicher Fachkräfte bzw. Erzieher in der Kindertageseinrichtung fort. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Vätern hat dies jedoch eine verhaltensprägende Bedeutung; So wurde festgestellt, „dass der Einbezug der Väter eine positive Auswirkung auf die Väter selbst habe, je mehr Zeit sie mit dem Kind verbringen würden. Auch wurde beschrieben, dass eine Beteiligung der Väter an der Versorgung der Kinder die Paarbeziehung stabilisieren könne und familiäre Gewalt reduzieren würde“ (Damen/Betz 2009, S. 69).

Insofern hat die Kindertageseinrichtung eine besondere Verantwortung, denn es geht nicht nur darum Väter anzunehmen, sondern sie auch in ihrem Verhalten zum Kind zu bestätigen und zu (ver)stärken.

### *Die emotionale Öffnung von Vätern – Männer und Frauen sind füreinander Projektionsflächen*

Jede neue Lebensphase bringt für Eltern Gefühle von Verunsicherung mit sich, erzeugt Ängste, vergegenwärtigt ein geringes Kontrollerleben und ist begleitet von einem irritierten Selbstbild. In der Kindertageseinrichtung wird das Verhältnis zum Fachpersonal insbesondere auf der interpersonellen Ebene wirksam; das bedeutet, dass die normative Übergangsphase – der Übergang von der familienorientierten zur institutionalisierten Vaterschaft – nur dann als sinnstiftend,

Ich-stärkend und zur Persönlichkeitsentfaltung beitragend empfunden wird, wenn sie in einer akzeptierenden Atmosphäre stattfindet. So „stellen Fachkräfte bei Vätern neu aufgenommenen Kinder häufig fest, dass den Männern eine Trennung von ihrem Kind emotional nahe gehe“ (Verlinden/Külbel 2005, S. 19).

Diese emotionale Öffnung von Vätern ist ein bemerkenswerter Schritt und sollte den Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte entgegenkommen und sie nicht befremden. Treffen erfahrene und gut ausgebildete Frauen (Erzieherinnen) auf unsichere und in ihrem Rollenverständnis ambivalente Väter, können weitere psychodynamische Konstellationen auftreten.

Die Frauen sehen in den Vätern Männer, die bei ihnen persönliche Skripte von Männlichkeit und Vaterschaft aktivieren. Auch männliche Fachkräfte sehen in den Vätern Männer, die bestimmte Bilder in ihnen wachrufen können. Dabei sind jedoch folgende Aspekte zu beachten, die im frühpädagogischen Feld bislang noch wenig kommuniziert und hier hypothetisch formuliert werden:

- Väter bieten für weibliche Fachkräfte eine Art Projektionsfläche für eigene Vaterentbehungen und damit verbundene seelische Verletzungen, aber auch für eigene Erfahrungen in der Partnerschaft (sofern sie heterosexuell sind).
- Väter bedeuten für die männlichen Fachkräfte möglicherweise eine Konkurrenz bei deren Identitätsfindung für die eigene Männlichkeit. Väter können aber auch zu Verbündeten bei der instrumentellen Lösung von Konflikten werden (entsprechend den geschlechterbedingten Formen des Handelns und der Bewältigung von Problemen).
- Väter können zudem durch die einfühlsame Persönlichkeit des männlichen Erziehers verunsichert werden, der – pädagogisch ausgebildet – allem Anschein nach besser erziehen kann. Oder aber Väter erheben sich über die Erzieher und sehen sie als keine „richtigen“ Männer an.

Dazwischen sind noch andere Facetten denkbar, was jedoch noch erforscht und theoretisch interdisziplinär bearbeitet werden müsste, um der Anreicherung von Kollisionen in der Kindertageseinrichtung entgegenzuwirken – zumal neue Konfliktfelder zu erwarten sind, da Vätern viel an der „normalen“ Entwicklung ihrer Kinder, insbesondere ihrer Söhne liegt. So „neigen viele Väter anscheinend eher zur spontanen Bestä-

tigung von rollentypischem Verhalten ihrer Kinder als Mütter“ (Verlinden/Külbel 2005, S. 35).

Väter zeigen sich auch leistungsorientierter als Mütter und stellen Forderungen an die frühe Förderung in der Kindertageseinrichtung, die dann ihre Frauen bereit sind zu übernehmen, weil man sich dem gesellschaftlichen Argumentationsdruck nur schwer entziehen kann. Damit ist ein weiteres Feld der akzeptierenden Zusammenarbeit mit Eltern gegeben.

Die Bilder von Vaterschaft und insbesondere von Männlichkeit sind bei den Erzieherinnen und Erziehern ebenso vorhanden wie bei den Vätern selbst. Ein noch weitgehend unbearbeitetes Feld ist dabei der Umgang mit vermeintlich unmännlichem Verhalten, wird doch in der öffentlichen Debatte neuerdings verstärkt um Männer als Erzieher in der Kita geworben, beispielsweise mit dem Argument, die Kinder sollten auch mit „robusten männlichen Anteilen“ konfrontiert und vertraut werden.

Was passiert aber, wenn der Erzieher schwul oder „unmännlich“ ist? Von dieser Irritation des Systems wird noch nicht gesprochen. Und was ist zu tun, wenn diese Phänomene in den Kindertageseinrichtungen ankommen? Was geschieht, wenn beispielsweise ein schwuler Erzieher mit Jungen lieber bastelt und malt?

### *Körperkontakt der Kinder zum Fachpersonal*

Dieser sensible Bereich ist in der Zusammenarbeit mit Eltern psychodynamisch besetzt – nicht nur beim Fachpersonal, sondern auch bei den Eltern selbst, insbesondere bei den Vätern. Interaktionssequenzen von Erwachsenen zu Jungen und zu Mädchen sind überlagert von einem „gewachsenen Misstrauen erotisch-zärtlicher Eltern-Kind-Interaktion“ (Sielert 2010, S. 24).

Dieses Thema betrifft auch die Kindertageseinrichtung. Mancherorts gelten für männliche Fachkräfte andere Regeln oder sie beginnen von sich aus die Selbstverständlichkeit von Pflegehandlungen zu hinterfragen, beispielsweise im Zusammenhang mit der Ausscheidungshygiene. Die Debatte um Kinderschutz und Missbrauch hat auch darauf bezogen noch ein großes Maß an psychologischem Wissen für pädagogische Fachkräfte aufzubereiten und zugänglich zu machen.

## 2.6 Milieus – Eltern und Wertvorstellungen

Bei der adäquaten Zusammenarbeit mit Eltern wird es immer wichtiger, sich auch mit Werthaltungen und kulturellen Zusammenhängen zu beschäftigen. Die Diversität der Elternschaft erfordert ein differenziertes Herangehen an die Mütter und Väter der betreuten Kinder. Ein großer Teil der Sozialwissenschaft hat sich inzwischen von der klassischen Schichtdefinition verabschiedet und favorisiert ein differenzierendes *Milieu-Modell* (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008).

### *Die Familien unterscheiden sich ...*

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und sozioökonomische Verwerfungen haben durch ihren Charakter permanenter Instabilität dazu geführt, dass sich Elternhäuser immer deutlicher voneinander unterscheiden, insbesondere auch von den Herkunftsmilieus pädagogischer Fachkräfte.

„Die Klassenfrage ist heute keine Geldfrage mehr, sondern eine kulturelle Angelegenheit. Bildungskapital und Bildungsaspirationen sind dafür ebenso starke Einflussfaktoren wie Werte und Alltagsästhetik“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 50).

Soziale Distinktion und Abgrenzungsbemühungen führen zu verschiedenen Motivlagen von Eltern bezüglich der Bedingungen des Aufwachsens ihrer Kinder. Der Lebensstil, das Konsumverhalten und die Bildungsbiografien der Kinder werden unterschiedlich gestaltet. Daraus ergibt sich eine erhöhte Anforderung an die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Manchmal bestehen unterschiedliche Erwartungen vonseiten der Eltern an die Qualität und Intensität einer solchen Partnerschaft; so kann es beispielsweise zu einem „Kundenverhalten“ und einem „Dienstleistungsgestus“ kommen, indem die Fachkraft als bloße Leistungserbringerin angesehen und bewertet wird.

### *Die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*

Grundsätzlich ist zu fragen, ob überhaupt der Wunsch nach einer wirklichen Partnerschaft besteht. Partner sucht man sich normalerweise aus. In der Kindertageseinrichtung jedoch ist das Zusammentreffen von pädagogischer Fachkraft sowie Mutter oder Vater durchaus nicht frei zu wählen. Äußere Umstände (Versorgungsgrad) und überreale Bedingungen (Wohnort-

nähe) ermöglichen vielen Eltern keine freie Wahl der Einrichtung. Die Erwartungshaltungen dominieren den Erstkontakt und können in das Alltagsgeschehen negativ ausstrahlen. Demnach ist das Ernstnehmen sozialer und individueller Hintergründe eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit Eltern.

Eine besondere Nützlichkeit zum Verstehen von Familien hat das Modell der *Sinus®Milieus* entfaltet (Merkle/Wippermann 2008), indem es für Eltern folgende Kategorien der Unterscheidung anbietet:

- Erziehungsstil
- Bedeutung des Kindes in der Biografie der Eltern
- Vorstellungen von Familie
- Zukunftshoffnungen
- Erwartungen an Institutionen.

#### *Postmateriell orientierte Eltern*

„Postmaterielle Eltern zeigen sich Betreuungsinstitutionen (öffentlich und privat) gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen. Eine qualitativ hochwertige außerfamiliäre Betreuung (ab einem Alter von ca. 1,5 bis drei Jahren) beeinträchtigt in ihren Augen nicht zwangsläufig die Qualität der Bindung zu den Eltern“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 116).

Interessant ist dabei, dass diese *wertorientierten* Eltern ebenso oft früh Kinder bekommen und zeitweise vorübergehend von Transferleistungen abhängig sind wie *konsummaterialistische* Familien, die ihrerseits wenig bildungsaffin sind.

Postmaterielle Eltern sind gebildet und praktizieren oft einen *permissiv/laisser-faire*-Erziehungsstil, weil sie die Freiheit der Kinder sehr hoch schätzen.

#### *Konsummaterialistisch orientierte Eltern*

*Permissive* (oder aber *autoritäre*) Erziehungsstile praktizieren insbesondere Konsummaterialisten, die aber einen völlig anderen ethischen und moralischen Hintergrund haben.

Auch wenn die sozioökonomischen Parameter oft ähnlich sind, unterscheiden sich konsummaterialistische Eltern grundsätzlich in den Wertmaßstäben:

„Erziehung ist bei Konsum-Materialisten v.a. Bestrafung, sie neigen zu einem permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil, denn bezogen auf die Elternarbeit ist es für die Mütter bspw. eine Hilfe und Erleichterung, wenn ihnen die Kinder abgenommen werden und man ihnen konkret auf die Kinder bezogene einfache Beispiele gibt“ (Behse-Bartels 2010).

#### *Hedonistisch orientierte Eltern*

Bei diesen Eltern wiederum herrscht als allgemeine Grundorientierung das Lustprinzip vor. Es gibt wenig Sicherheiten und oft problematische Jobverhältnisse. Bei alleinerziehenden Müttern aus diesem Milieu entsteht ein Konflikt zwischen Überforderung durch die Kinder und den eigenen Bedürfnissen nach Erholung und Ablenkung. Der Alltag ist wenig strukturiert, die Kinder jedoch übernehmen früh Verantwortung für sich selbst und ihre Geschwister.

„In der Elternarbeit mit hedonistischen Müttern ist zu beachten, dass sie dann für pädagogische Ratschläge und Unterstützung offener sind, wenn für sie die Kommunikation ‚stimmt‘, ihnen nicht Ziele vorgegeben oder sie moralisch belehrt werden“ (ebd.).

#### *Die Modernen Reformer*

Der Lebensstil der sogenannten *Modernen Performer* ist vor allem dadurch geprägt, dass diese Eltern eher Ich-Vertrauen und Leistungsoptimismus verkörpern. Ihr Grundbedürfnis nach Multioptionalität führt zu einer verantworteten Elternschaft. Das Familienleben wird zum Statussymbol und findet vor allem am Wochenende statt; ferner werden flexible Betreuungszeiten und Betreuungsmixe gesucht.

Ökonomisch geht es diesen Eltern ähnlich wie denen aus der bürgerlichen Mitte. Diese jedoch suchen zwar frühkindliche Fördermaßnahmen für die Kinder, um ihnen einen Bildungsvorteil zu ermöglichen, aber das Familienleben organisiert sich eher traditionell und vorwiegend um die Kinder herum, insbesondere wenn sie noch klein sind.

#### *Soziale Wertschätzung und Anerkennung – ein Wunsch, der alle verbindet*

*Sinus Sociovision* hat noch mehr Milieus identifiziert (u.a. auch für Familien mit Migrationshintergrund). Bei einer solchen Klassifizierung (bzw. auch Etikettierung) gilt es vorsichtig zu sein, um Eltern bzw. Familien nicht in starre Kategorien zu pressen und zu verorten. Dennoch gehen von dieser Einteilung bzw. Unterscheidung drei wichtige Botschaften für die Zusammenarbeit mit Eltern aus:

- Lebensstile und Werthaltungen sind nicht mehr eindeutig an ökonomische Rahmenbedingungen geknüpft.
- Eltern haben sehr unterschiedliche Ansprüche an die Kindertageseinrichtung.

- Es gibt keine grundsätzliche Spaltung zwischen den Eltern, denn alle vereint das Bedürfnis nach Stabilisierung und Unterstützung sowie der Wunsch nach sozialer Wertschätzung von Elternschaft.

Die pädagogische Fachkraft kann zwar unterschiedliche Zugangswege zu den Eltern und zu deren Bedürfnissen ableiten, sie kann jedoch auch von der Sehnsucht nach Anerkennung ausgehen, die bei allen vorherrscht und alle verbindet.

„Bei der Entscheidungsfindung für ein angemessenes Kinderbetreuungsarrangement in den Familien fiel auf, dass die Familientradition und die Erfahrungen aus der eigenen Kindheit eine wesentliche Bedeutung haben und zum Teil sogar bedeutungsvoller sind als die Normen der sozialen Umgebung. Das kann als sozialraumorientierte Bedarfsgröße interpretiert werden“ (Brock 2010, S. 510).

Eltern handeln also *sensitiv* in Bezug auf ihre Familientradition und diese sollte nicht durch ein „Besserwissen“ entwertet werden. Junge Eltern brauchen dringend die Unterstützung für ihre am Kind orientierten Entscheidungen in der eigenen Herkunftsfamilie, und sie wollen in der Kita keine Menschen antreffen, die ihre familieninternen Handlungsmotive hinterfragen.

## 2.7 Nutzungsmotivation von Eltern

Eltern, die ihr Kind in eine Kindertageseinrichtung geben, haben sich im Vorfeld mit dieser Entscheidung auseinandergesetzt, denn insbesondere beim ersten Kind wird durch diesen Schritt eine wichtige Lebensweiche im Familienleben gestellt.

### *Zwischen Vertrauen und Angst*

Eltern sind nicht nur Mitgestaltende beim Übergang in die Kindertageseinrichtung, sondern selbst Betroffene. Und sie stecken in einem Dilemma:

Auf der einen Seite haben sie sich entschieden, ihr Kind einer Institution anzuvertrauen, was zur Folge hat, dass sie es für einen längeren Tagesabschnitt nicht selbst begleiten.

Auf der anderen Seite wirkt die Angst, dass es dem Kind in der Einrichtung ohne sie nicht gut gehen könnte bzw. dass ihr Kind darunter leidet, nicht mehr zu jeder Zeit die Mutter und/oder den Vater ansprechen zu können. Gerade für Eltern kleiner Kinder, die

selbst noch wenig reden können, bleibt die Unsicherheit, ob die Aussagen der Erzieherin oder des Erziehers, dass es dem Kind gut gehe, auch wirklich stimmen oder nur zur Beruhigung geäußert werden.

### *Zwischen Ambivalenz und Akzeptanz*

Der Prozess, den Mütter und Väter durchlaufen, bis sie ein belastbares Vertrauensverhältnis aufgebaut haben, ist immer wieder mit der Ambivalenz und der Frage besetzt, ob die Entscheidung für eine institutionelle Betreuung richtig war. Eltern stehen zwischen der Akzeptanz, die vorliegenden Bedingungen vor dem Hintergrund der Notwendigkeit (beispielsweise die Gestaltung berufsbiografischer Verläufe) anzunehmen, und der Sorge um das Wohlergehen ihres Kindes.

Somit stehen sie vor einem *Positivitäts-Zwang*, denn sie müssen, um ihre eigene Entscheidung zu rechtfertigen, den Übergang in die Kindertageseinrichtung als eine richtige Entscheidung bewerten – ansonsten stünden sie unter dem Druck, die Entscheidung rückgängig machen zu müssen.

Die Eltern wollen zunächst vor allem das Gute an der Kindertageseinrichtung sehen, was für manche Eltern aber auch bedeutet, dass sie immer wieder von Ambivalenz erfasst sind und möglicherweise täglich davon überzeugt werden müssen, dass ihr Kind in guten Händen ist. Eine Lösung für diesen Konflikt läge in der Dynamik des Loslassens.

Es gibt aber auch Eltern, die sich wenig Gedanken um die Tagesgestaltung ihres Nachwuchses machen und denen es nicht schwerzufallen scheint, ihr Kind abzugeben. Die Ambivalenz spielt bei ihnen keine Rolle. Doch auch diese Eltern haben ein Bedürfnis nach dem Gefühl der Sicherheit, dass es ihrem Kind gut geht. Dadurch wird bei ihnen die Sensibilität für deren Wahrnehmung auf das Kind geschult.

### *Motive für die Entscheidung*

Wenn Eltern sich entschließen, ihr Kind einer Kindertageseinrichtung anzuvertrauen, beeinflussen unterschiedliche Motive den Prozess der Entscheidung. So entstehen ganz unterschiedliche Motive der Nutzung,<sup>2</sup> die spezifische und eben unterschiedliche Erwartungs-

<sup>2</sup> Hier wird nicht auf die Spezifika von Eltern mit Migrationshintergrund eingegangen; vgl. zu diesem Themenaspekt: Buchholz u.a. 2009.

haltungen an die Kindertageseinrichtung beinhalten, denn „Kindertagesbetreuung kann als Dienstleistung, als Familienergänzung oder als Erziehungspartnerschaft wahrgenommen werden“ (Brock 2010, S. 495).

Da insbesondere Mehrkindfamilien mit drei und mehr Kindern als gesellschaftliche Minderheit zu verstehen sind (10% der Familien mit Kindern) sollte sich die frühpädagogische Praxis nicht nur an den Maßstäben orientieren, die für kleinere Familien gelten. Außerdem ist Beteiligung kein absoluter Gradmesser für Wertschätzung:

„Die Eltern verwenden für die Wahl der Form der Kinderbetreuung und auf der Suche nach den passenden Institutionen mehr Energie, als dann im Alltag noch spürbar ist. Die fehlende innere Beteiligung und Partizipation am Alltag der Kita kann in diesem Fall auch als ein Zeichen für Zufriedenheit und Gelassenheit gewertet werden“ (Brock 2010, S. 510).

#### *Der Umgang mit Konflikten zwischen den Eltern*

Bislang wird in der Fachliteratur<sup>3</sup> der Druck der Eltern untereinander kaum thematisiert. Die vergleichende Interaktion und bewertende Kommunikation unter Müttern – aber auch unter Vätern – kann verletzend sein und kränkend wirken.

Wird die Einrichtung durch solche Konflikte der Eltern unmittelbar betroffen, ist die pädagogische Fachkraft gefordert, gleichzeitig aber auch überfordert, denn dafür fehlen ihr meist die entsprechende Ausbildung bzw. Kompetenz, Konflikte unter Erwachsenen zu schlichten oder Formen des Mobbing unter Müttern wahrzunehmen. Wie aber kann bei der Zusammenarbeit mit Eltern das Auftreten von Eifersucht und Neid *unter* den Eltern reguliert werden – insbesondere bei unmittelbarer Beteiligung von Eltern und länger andauernden Besuchen in der Kindertageseinrichtung?

Ingeborg Becker-Textor (1992) lobt zwar die Möglichkeit der *Hospitation*, denn diese Form offener Elternarbeit ermögliche es den Eltern, die pädagogische Fachkraft im Praxisfeld des Kindergartens zu erleben und selbst am Geschehen teilnehmen zu können. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass dies die Eifersucht sowohl bei den anderen Kindern (Wieso ist *meine* Mama

jetzt nicht da?) als auch bei den Eltern fördert, die für diese Form der Teilhabe keine Zeit aufbringen können.

## 2.8 Eltern und ihr Transitionsmanagement

Der Übergang der Familie mit einem Säugling und Kleinkind zu einer Familie mit einem fremdbetreuten Kind sowie der Übergang von der Kindergartenfamilie zur Schulkindfamilie wird in der Familienpsychologie als Entwicklungsaufgabe für alle Familienmitglieder beschrieben. Und selbst durch nachgeborene Kinder wird diese Entwicklungsaufgabe der Bewältigung von Übergängen für einzelne Familienmitglieder wiederholt von Neuem bedeutsam.

#### *Übergangssituationen erfolgen auf verschiedenen Ebenen*

Trennung und Ablösung sowie die Balance von Autonomie und Bindung stellen immer wieder eine neue Anforderung dar, die Eltern auf verschiedenen Ebenen erleben (Griebel 2010).

Zur *individuellen* Ebene gehören die Veränderung der Identität, starke Emotionen und ein zusätzlicher Kompetenzerwerb, um diese Situation zu verarbeiten.

Auf der *interaktionalen* Ebene kommt es zur Aufnahme neuer Beziehungen, dem Verlust bestehender Beziehungen sowie zu einem Rollenzuwachs.

Auf der *kontextuellen* Ebene geht es um die Integration mehrerer Lebensumwelten.

Insgesamt sind für diese Situationen Bewältigungsstrategien nötig, um eine psychische Überforderung zu vermeiden:

„Übergangssituationen erfordern laut den Bildungsplänen die besondere Aufmerksamkeit der Erzieherinnen, da sie von Eltern und Kindern ambivalent erlebt werden und mit vielen Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen verknüpft sind“ (Textor 2006, S. 21).

#### *Vertrauensbildung und Transparenz*

Beim Übergang von der Familie in die Krippe werden Vertrauensbildung und Transparenz gegenüber den Eltern besonders wichtig, damit sie diese Herausforderung bewältigen können:

„Vertrauensvolle und verlässliche Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie sind nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für das Wohlbefinden, sondern auch für die Bildung der Kinder. (...) Bewährt

<sup>3</sup> Dazu liegt ein populärwissenschaftlich-journalistisch geprägtes Buch vor, vgl. Dieckmann 1993.

hat sich eine elternbegleitete, bezugspersonenorientierte und abschiedsbewusste Eingewöhnung über einen Zeitraum von einer bis vier Wochen“ (Wertfein/Niesel 2009, S. 127).

Erst allmählich werden dabei auch die Beziehungsleistungen der pädagogischen Fachkräfte in den Fokus gerückt (von Behr 2010). Aus Angst vor Trennungsschmerz vermeiden manche Erzieherinnen jedoch einen zu intensiven Bindungsaufbau zu den Kindern. Eine Verarbeitung der Abschiedserfahrung wird also auch von der pädagogischen Fachkraft gefordert.

Die emotionale Investition in die pädagogische Arbeit erfordert eine psychische Beteiligung, die mitunter überfordernd wirken kann. Deshalb muss es Fachkräften ermöglicht werden, in Supervision oder Intervision einen persönlichen Zugang zu entsprechenden protektiven Schutzmechanismen zu gewinnen (vgl. Kap. 4.1).

#### *Die zunehmende Beteiligung der Väter am Geschehen in der Kindertageseinrichtung*

Bei der Bewältigung von Übergangssituationen werden für die pädagogischen Fachkräfte auch die Väter zum Thema:

„Zunehmend ist selbstverständlich, dass Väter schon für ganz kleine Kinder wichtig sind und auch ihre Versorgung übernehmen können. Entsprechend häufiger sind sie in der Kindertageseinrichtung anzutreffen. So begleiten mehr und mehr Väter den Eingewöhnungsprozess neuer Kinder. Die stärkere Beteiligung von Vätern an der familiären Erziehung erhöht auch ihre Ansprüche an die Beteiligung in der Kita“ (Rohrman/Lutze 2010, S. 33).

#### *Die Bewältigung von Trennungsängsten*

Väter können ihre Kinder meist besser loslassen und damit als Partner ihre Frauen darin unterstützen, die Kindertageseinrichtung als normalen und sicheren Lebensort für ihr Kind zu akzeptieren. Die Mehrzahl der Mütter begleitet Trauer, wenn sie über die Fremdbetreuung ihrer Kinder berichten, wobei sich die Trennungsängste der Mütter folgendermaßen unterscheiden lassen:

- Betreuungsbezogene Trennungsängste: Können die das?
- Kindbezogene Trennungsängste: Kann das Kind das?
- Berufsbezogene Trennungsängste: Kann ich das?

Diese Formen von Ängsten kommen oftmals mehr oder weniger stark sowie parallel und abwechselnd vor:

„Die kindbezogenen Trennungsängste der Mütter können nur abgebaut werden, wenn ein Vertrauen in die gewählte Kindereinrichtung entwickelt wird“ (Ahnert 2010, S. 199).

Bislang wird dieser Zusammenhang jedoch in der Forschung nicht ausreichend zur Kenntnis genommen (vgl. dazu die Ausnahme: Griebel/Niesel 2004). Außerdem können zur Bewältigung der Trennungsängste die innerfamiliären Bewältigungsstrategien der Kinder hilfreich sein, insbesondere auch vonseiten der Geschwister:

„Das Transitionsmanagement beim Übergang in eine familienexterne Kinderbetreuung wird durch die Geschwister unterstützt. In kritischen Situationen können sich die Geschwister durch dyadisches Coping<sup>4</sup> gegenseitig unterstützen. (...) Als aktive Ressource kann man sie verstehen, indem sie ganz konkret bei der Eingewöhnung helfen. Sie stehen als Bezugs- und Bindungspersonen zur Verfügung und können die Explorationsneigung des jüngeren Geschwisters unterstützen“ (Brock 2010, S. 17).

Die Sicherheit bzw. Gewissheit kann insbesondere Mehrkindereltern bei der Bewältigung ihrer Trennungsängste unterstützen, und dieses familienpsychologische Wissen sollte den pädagogischen Fachkräften bewusst sein bzw. vermittelt werden.

---

4 Copingstrategien sind Bewältigungsmuster, die herausfordernde Situationen lösungsorientiert verarbeiten helfen, in diesem Fall in der Kind-Kind-Dyade.

## 3 Psychodynamik in der frühpädagogischen Partnerschaft

### 3.1 Eltern als Experten

Im frühpädagogischen Diskurs ist mittlerweile die Tatsache unstrittig, dass Eltern in ihrer Expertenschaft für ihr Kind ernstgenommen und angenommen werden sollten (Roth 2010; Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008; Bauer/Brunner 2006; Textor 2006). Für die Fachkräfte kann es jedoch irritierend sein, dass sie eine Differenz zwischen dem Selbstbild der Eltern und ihrer eigenen Wahrnehmung spüren.

*Die beiläufige Entstehung elterlicher Kompetenzen*  
Unabhängig davon, wie die Schwangerschaft, die Säuglingszeit und der Rest der frühen Prägung verlaufen sind: Eltern sind die Experten für ihr eigenes Kind, denn nur sie kennen die ganze Geschichte der Entwicklung ihres Kindes und nur sie haben die volle Zeit mit ihrem Kind verbracht.

Im gemeinsamen alltäglichen Miteinander gelingt es den meisten Müttern und Vätern beiläufig, intuitive Erziehungskompetenzen zu entwickeln, die entsprechend zu ihrem Kind passen. Jedes Kind ist anders, und nur die jeweilige Mutter, der jeweilige Vater, die Oma oder ein Geschwisterkind kennen das Kind genau.

*Die Wertschätzung der Individualität des Kindes vonseiten der Fachkräfte*

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, das jeweilige Kind bzw. den jeweiligen konkreten „Fall“ im Alltag der Kindertageseinrichtung zu verstehen. Eltern entwickeln Frustrationen, wenn sie und/oder ihr Kind in eine Schublade gesteckt werden („Das kenne ich“, „Das habe ich schon oft erlebt“) oder die Individualität ihres Kindes nicht wahrgenommen und geschätzt wird. Durch einfühlsames Zuhören und durch ein Hineinversetzen in die Perspektive der Eltern vonseiten der Fachkräfte kann die Entstehung dieser Frustrationen vermieden werden.

Martin R. Textor (2010) weist darauf hin, dass schlechte Leistungen oder mangelnde Fortschritte des Kindes

aus einer Abwehrhaltung heraus oft eher dem defizitären Elternhaus angelastet werden als den vorhandenen Mängeln in der Einrichtung – insbesondere dann, wenn sich die Familienkulturen der Eltern und Fachkräfte unterscheiden. Dieser Tatbestand müsste jedoch innerhalb der Teams in Form einer professionellen Selbstreflexion Eingang finden.

*Die Erzieherinnen und Erzieher als Experten für Kinder*

Pädagogische Fachkräfte wiederum sind die Experten für Kinder im Allgemeinen sowie für kindliche Entwicklungs- und Gruppenprozesse. Ihr Erfahrungsreichtum und ihre Fachlichkeit sollte jedoch nicht dazu führen, dass sie den Eltern nicht mehr gut zuhören können, weil sie bereits eine entwicklungspsychologische Vergleichsgröße von anderen Kindern hervorholen können, die aber möglicherweise auf die individuellen Voraussetzungen eines bestimmten Kindes keine Rücksicht nimmt. Eine ratsuchende, dialogische Haltung gegenüber den Eltern trägt dagegen zu einem anerkennenden Klima im Verhältnis zu den Eltern bei:

„Jedes vermeintliche Defizit eines Kindes, das die Erzieherin gegenüber den Eltern erwähnt, hat die Wirkung einer versteckten Anklage oder einer Schuldzuweisung“ (Damen/Betz 2009, S. 27).

Eltern weisen solche Zuweisungen meist vehement zurück. Demnach müssen in die Beurteilung und Einschätzung des Kindes die Eltern (als Experten) mit ihrer eigenen Sicht auf das Kind mit einbezogen werden.

*Der Umgang mit rat- und hilflosen Eltern*

Der ressourcenorientierte Blick hat mittlerweile Eingang in pädagogische Settings gefunden, doch die Praxis orientiert sich noch nicht konsequent daran. So werden Eltern oftmals noch als Bedürftige empfunden, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass es zunehmend mehr Eltern gibt, die sich eher hilflos zeigen und Rat suchen bzw. erkennbar ratlos sind.

Die pädagogische Kunst besteht nun darin, auch diesen Eltern ihre Expertenschaft deutlich zu machen, denn selbst in Multiproblemfamilien lassen sich entsprechende Ressourcen finden.

„Eltern mit einer Vielzahl sozialer und psychischer Probleme haben einen besonders hohen Unterstützungsbedarf – zugleich sind diese Eltern/Familien mit herkömmlichen Programmen schlecht zu erreichen“ (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 44).

Trotz dieses Tabestandes sollten sich die Beteiligten nicht auf eine defizitorientierte Haltung zurückziehen. Aktuell wird viel unternommen, um das frühpädagogische Praxisfeld für niedrigschwellige Elternbildung zu öffnen. Der schmale Grat zwischen Helfen und Anerkennen gilt dabei als Herausforderung für die pädagogische Professionalität:

„Es ist nahezu unmöglich, ein Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen, wenn man die Eltern des Kindes in irgendeiner Weise für schuldig hält“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2007, S. 72).

### 3.2 Asymmetrie zwischen Eltern und Fachkräften

Kommen Menschen aufgrund eines sie verbindenden gemeinsamen Interesses zusammen, kann von einer guten Grundlage für die Beziehungsgestaltung ausgegangen werden. Als ein verbindendes Element in der Kindertageseinrichtung haben sowohl die Eltern als auch die Erzieherinnen und Erzieher die individuelle Förderung und gesunde Entwicklung des Kindes zum Ziel.

#### *Unterschiedliche Erwartungen, unterschiedliche Ansprüche*

In der Umsetzung dieses Ziels entstehen im Alltag jedoch oft auch Friktionen: Einerseits müssen die pädagogischen Fachkräfte alle ihnen anvertrauten Kinder im Blick behalten, andererseits können sich die Ansprüche an individuelle Förderung unterscheiden.

Eltern mit einem hohen Bildungsanspruch und einer deutlichen Karriereorientierung fordern vor allem die Vorbereitung auf die Schule und konkret messbare Lernergebnisse; die pädagogischen Fachkräfte dagegen vertreten zunehmend die fachliche Grundorientierung einer Selbstbildung des Kindes: Sie trauen den Kindern die Gestaltung ihrer eigenen Bildungsprozesse zu und ziehen sich auf eine Regie- und Anregungsfunktion zurück.

#### *Wahlloyalität und Zwangsloyalität*

Aufgrund dieses Dilemmas entwickelt sich oft ein gegenseitiges Anspruchsdenken, das sich mit dem *Modell der Grundformen menschlicher Beziehungen* von Helm Stierlin erklären lässt. Er spricht von *Wahlloyalität* zwischen Menschen, wenn sie ihre Beziehung „auf der

Basis einer ‚kooperativen Reziprozität‘ regeln. Dies trifft typischerweise auf die Beziehungen zwischen Mitgliedern von (meist kleinen) Gruppen zu, die nicht miteinander verwandt, aber arbeitsteilig aufeinander angewiesen sind“ (Stierlin 2005, S. 19).

Diese Beziehung unterscheidet sich von der *Zwangsloyalität* innerfamiliärer Beziehungen. Die Auswirkungen der *Wahlloyalität* zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: „Sollen kooperative Beziehungen stabil bleiben, bedürfen sie der ständigen Ausbalancierung von Geben und Nehmen“ (ebd.).

Für die Arbeit in der Kindertagesstätte ist es schwierig, einen so beschriebenen „do ut des“<sup>5</sup>-Ausgleich zu erzeugen. Es liegt auf der Hand, dass die Eltern durch die Übergabe des Kindes an die Erzieherin bzw. an den Erzieher für einen beträchtlichen Teil des Tages in eine untergeordnete Position rücken, weil sie nicht ebenso zu *geben* scheinen. Diese Wahrnehmung kann dazu führen, dass Eltern sich entweder schuldig fühlen und mit einem schlechten Gewissen reagieren, wenn sie sich nicht so intensiv einbringen können. Eltern ziehen sich dann oftmals innerlich zurück, um die Reziprozität asymmetrisch zu gestalten und sich damit von einem inneren psychischen Druck zu befreien.

#### *Partnerschaft bedeutet: Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung, Ebenbürtigkeit und Augenhöhe*

Ehrliche Wahlloyalität kann nur dann entstehen, wenn die pädagogischen Fachkräfte den Eltern – jenseits ihres realen Einsatzes für die Kita – das Gefühl vermitteln, einen wertvollen Beitrag für die Entwicklung des Kindes zu erbringen.

„Der Begriff der Partnerschaft schließt Vorstellungen über eine grundsätzliche Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Partner ein. Im Fall der Erziehungspartnerschaft von Familie und öffentlicher Betreuung sind Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung in der Kommunikation und Kooperation von Eltern und Erzieher/innen gegenwärtig jedoch kaum gegeben“ (Ahnert 2010, S. 263).

Martin R. Textor hat (1997) die Schwierigkeiten der Umsetzung von Ebenbürtigkeit und Augenhöhe zwischen den Akteuren im Bereich der Kindertagesstätten

5 Lateinisch: „Ich gebe, damit du gibst“

beschrieben. Deshalb erscheint es überraschend und insofern bemerkenswert, dass bislang keine Auseinandersetzung darüber erfolgt ist, wie der Aufbau einer Beziehung, die auf Ebenbürtigkeit und Augenhöhe beruht, vonstattengehen soll. Weder in der Fachliteratur noch in der empirischen Forschung wurde dieses Thema aufgegriffen. Inzwischen wird zwar nahezu überall von *Partnerschaft* gesprochen, zumal dieser Begriff positiv besetzt ist, doch er muss erst noch mit Bedeutung gefüllt werden.

Psychodynamisch gesehen lassen sich eher Ohnmachtsgefühle bei den Eltern feststellen als Selbstwirksamkeitserfahrungen, die im Rahmen der Kindertageseinrichtung für sie möglich wären. Erzieherinnen und Erzieher leben oft unbewusst ihre Macht aus, sind sie doch „Hausherrinnen“ und verfügen über einen unbestrittenen Erfahrungsvorsprung.

„In jeder Interaktion zwischen Menschen spielen Machtasymmetrien und Hierarchien, Privilegien und Status, Dominanzkultur und Marginalisierung eine Rolle“ (Wagner 2008, S. 192).

Die Position als „Hausherrin“ ist systembezogen völlig legitim, jedoch sollten Fachkräfte diese Definitionsmacht transparent gestalten, um Unterlegenheitsgefühle aufseiten der Eltern nicht zusätzlich zu verstärken.

### 3.3 Machtstrukturen in der Kindertageseinrichtung

Die sozialpädagogische Geschichte des Kindergartens zeigt auf, dass die Machtstruktur bereits vom System her im Alltag der Kindertageseinrichtung angelegt ist:

„Die institutionelle Identität des Kindergartens war gekennzeichnet durch Regeln, die von den Kindergärtnerinnen gesetzt wurden. Die Kooperation der Kindergärtnerinnen mit den Müttern in ihrer traditionellen Form lässt sich weiterhin als autoritär-hierarchisch kennzeichnen“ (Thiersch 2006, S. 84).

Dieser Tatbestand sollte zunehmend auch Gegenstand von Fremdevaluationen werden, denn Machtstrukturen reproduzieren sich selbst, wenn keine nachhaltigen Störungen zugelassen werden. Das ist auch ganz menschlich, denn das Bedürfnis nach Sicherheit wird nur ungern einer Öffnung ins Ungewisse geopfert.

„Ängste, Unkenntnis über geeignete Methoden sowie fehlende Zeit für Vorbereitung und Durchführung

werden häufig als vorherrschende Hinderungsgründe für das ‚Nichtzustandekommen‘ einer partnerschaftlichen Elternarbeit seitens der Erzieher genannt. Nicht selten kommt es aufgrund dieser unausgesprochenen Ängste zu Kommunikationsstörungen, falschen Einschätzungen und unterschiedlichen Erwartungen“ (Becker-Textor 1992, S. 22).

#### *Gegenseitige Anerkennung als psychische Grundlage einer gelingenden Zusammenarbeit mit Eltern*

Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Anerkennung und Wertschätzung sind für die Selbstachtung, den Selbstwert und letztlich für die Stärkung des Selbstkonzeptes unentbehrlich. Nimmt man an, dass die häufig zitierte Augenhöhe zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften unrealistisch und dennoch gewünscht ist, muss sie den Status einer nur sozial erwünschten Floskel verlassen.

Erzieherinnen und Erzieher brauchen dazu die Fähigkeit, authentisch zu sein sowie eigene Fehler und Unzulänglichkeiten zuzugeben. Der Wunsch nach Perfektionismus muss aufgegeben werden zugunsten der Beteiligung an einem lernenden System, zu dem alle Akteure gehören. Die Hybris, dass pädagogische Fachkräfte die besseren Erziehenden sind, ist eine Anmaßung, die es allen erschwert, miteinander ohne Konflikte umzugehen.

Kinder spüren diese Illoyalität ihren Eltern gegenüber, und Eltern reagieren abwehrend und entwertend, wenn die pädagogische Fachkraft sich überhöht präsentiert – und das spüren die Beteiligten auch, wenn es nicht ausgesprochen oder sogar nur im Unterbewusstsein als eine narzisstisch angelegte Omnipotenzfantase existiert. Dies kann auch dazu führen, dass Eltern in eine Form von Delegation ausweichen, indem sie sich völlig zurückziehen und die Erziehung des Kindes der Erzieherin bzw. dem Erzieher ganz überlassen. So treffen der Modus der Delegation aufseiten der Eltern und der Modus der Abgrenzung aufseiten der Erzieherinnen zusammen (Thiersch 2006, S. 97).

Um dieses Machtgefälle aufzulösen, braucht es insbesondere einen *ressourcenorientierten Blick* auf die Akteure – und das betrifft Eltern ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte. Allerdings ist es insbesondere die Aufgabe der Fachkräfte, auf die Eltern zuzugehen und Barrieren abzubauen.

### *Eltern und Fachkräfte gehören oft unterschiedlichen Generationen an*

Erzieherinnen und Erzieher sind neben den Lebenspartnern bei den Eltern die wichtigsten Ansprechpartner in Erziehungsfragen – das war jedoch nicht immer so:

„Vorbilder für eine ‚gelungene Lebensgestaltung‘ oder für Krisenbewältigungsstrategien waren in traditionellen Familien vornehmlich die älteren Familienangehörigen. Diese Vorbilder fehlen vielen Erwachsenen weitgehend. So wird die Lebensführung immer mehr zu einem ‚individuellen‘ Projekt, das oft anstrengend, kompliziert und mühsam erfahren wird“ (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 25).

In diese Lücke treten dann die pädagogischen Fachkräfte für Fragen der Erziehung. Das liegt insbesondere dann nahe, wenn diese der Großelterngeneration der zu betreuenden Kinder angehören. Damit aktualisieren sie aber auch die Eltern-Imagines<sup>6</sup> der Eltern. Das kann sowohl zur Anlehnung und Bedürftigkeit nach Anerkennung als auch zur Abwehr und Abgrenzung führen. Zum Thema *ältere Erzieherinnen und Erzieher* gibt es bislang keine Forschung, und nicht einmal irgendwelche Hinweise dazu sind in der Fachliteratur zu finden, obgleich mittlerweile viele Fachkräfte bereits jenseits der 50er-Lebensjahre sind.

Generationenfragen im frühpädagogischen Kontext sind demnach auch dann zu thematisieren, wenn junge (kinderlose) Erzieherinnen auf „späte“ Mütter treffen. Gefühle der Überlegenheit oder Unterlegenheit auf unbewusster Ebene können dann die Zusammenarbeit behindern.

### *Ziel der Elternbildung: Fähigkeit zur Bewältigung schwieriger Situationen*

Alle Eltern und insbesondere die Mütter erleben in ihrem familiären Alltag mit den Kindern Belastungssituationen, die sie aus eigener Kraft regulieren müssen. Dabei entwickeln sie individuelle Bewältigungsmodelle und Fähigkeiten, die für ihre Situation angemessen sind. Insbesondere dann, wenn sie an ihre Grenzen stoßen, benötigen sie Bestärkung und Anerkennung, um ihre elterliche Feinfühligkeit weiterzuentwickeln. In der Literatur wird das selten konkret benannt, jedoch häufig darauf hingewiesen:

„Durch Formen der Elternarbeit, die auf eine positive Einflussnahme auf die Familienerziehung abzielen, soll erreicht werden, dass seitens der Eltern die kindliche Entwicklung allseitig gefördert und die Arbeit der Kindertageseinrichtung ergänzt wird“ (Textor 2006, S. 51).

Beispielhaft orientiert sich Martin R. Textor hier an Methoden der Elternbildung, wobei mögliche Konflikte und Krisen zwischen Eltern und Fachkräften nicht thematisiert werden. Selbst wenn es um Gesprächsführung geht, erscheint es so, als ob das keine große Anforderung sei.

Erzieherinnen und Erzieher werden jedoch in der Elternberatung nicht entsprechend ausgebildet, häufig müssen sie sich auf ihre Intuition verlassen und sind damit ebenso „unprofessionell“ wie die Eltern. Insbesondere bei schwierigen Familienkonstellationen geraten Fachkräfte an ihre Grenzen:

„Die deprivierten Lern- und Lebensweltkonstellationen verhindern das Einüben von Problemlösekompetenzen und sind mit geringer Stresstoleranz, schlechter Emotionsregulation und übermäßiger Verdrängung gekoppelt. Aus Furcht vor Verletzungen tauschen sie in ihren Familien oft mehr negative als positive Emotionen aus und vermeiden nahe Beziehungen“ (Armbruster 2007, S. 23).

In solchen Fällen kann die pädagogische Fachkraft nur wenig eingreifen. Martina Wittmann betont zudem, dass die Emotionen der Mütter einen deutlichen Einfluss auf die Fähigkeit zur Affektregulation der Kinder haben und positive Entwicklungsanreize für die emotionale Kompetenz geben. „Eltern, die auf negative kindliche Emotionen mit Distress reagieren, tendieren auch zu barschen Emotions-Sozialisationspraktiken“ (Wittmann 2008, S. 137).

### *Empathie und aktives Zuhören sind Formen der Hilfestellung*

Die besondere Anforderung in der Arbeit mit diesen Familien bedeutet also in erster Linie Empathie zu zeigen und die Mütter durch aktives Zuhören zu entlasten. Dies ist eine vorrangige Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und den dort beschäftigten Fachkräften. Trotz einer hohen Vulnerabilität von Kindern aus deprivierten Lebensverhältnissen sollte nicht von einer grundsätzlichen Hilfsbedürftigkeit aufseiten der Eltern ausgegangen werden. Oft haben diese Familien erstaunliche Überlebensstrategien entwickelt. Und selbst wenn die Schwierigkeiten

6 Innere Bilder – sozusagen gefestigte Muster eigener Erfahrungen

überwiegen, dann kann es nicht das Ziel der Arbeit in der Kindertageseinrichtung werden, Eltern ihre Unzulänglichkeiten vorzuführen.

Der Austausch von Müttern und Vätern untereinander kann wesentlich hilfreicher sein, deshalb sollten pädagogische Fachkräfte eher diese Prozesse des Empowerment initiieren als den Eltern ihre pädagogische „Mangelbildung“ deutlich zu machen. Intuitiv handeln Eltern meistens richtig, also kann die Stärkung dieser elterlichen Fähigkeit im individuellen Kontakt wichtiger sein als verordnete Elternbildungsangebote.

### 3.4 Konkurrenz um das Kind

Erzieherinnen und Erzieher sind insbesondere in Trennungssituationen, die in der Kindertageseinrichtung täglich vorkommen, selbst vom eigenen Bindungshintergrund betroffen (Suess/Burat-Hiemer 2009). Ihre Formen des Agierens können sich deutlich von dem der Eltern unterscheiden. Die Folge können Missverständnisse und Verletzungen sein, wenn die unterschiedlichen Vorstellungen nicht thematisiert werden bzw. wenn Eltern gegenüber – in einer Situation, in der sie selbst extrem verunsichert sind – deutlich gemacht wird, dass die Fachkraft es besser weiß. Dieses Phänomen ist insbesondere dann relevant, wenn es nonverbal vermittelt wird. Gerade ältere Erzieherinnen strahlen oftmals diese Allwissenheit aus.

#### *Wer kann das Kind besser versorgen und erziehen – das „Whose baby?-Syndrome“*

In der Zeit des Übergangs und erst recht, wenn das Kind eine Bindung zur Erzieherin aufgebaut hat, besteht nicht nur eine formale Konkurrenz, sondern auch eine unbewusst wirkende Dynamik um die bessere Mutterschaft, die so in der Erziehungswissenschaft noch nicht beschrieben worden ist. Die angebliche Nähe der pädagogischen Arbeit mit der privaten Gefühlsarbeit der Mutter prägt Rollenerwartungen und fördert Besitzansprüche. Im System der Pflegeberufe mit kleinen Kindern im Setting des Krankenhauses wurde beispielsweise folgendes Phänomen beschrieben:

„Auf der Ebene der unbewussten institutionellen Dynamik entdeckte Freud<sup>7</sup> (...) eine Konkurrenz um

die Vorrechte an dem Kind und um die Frage, wer es adäquater versorgen könne, was häufig zu einer Ausgrenzung der auch von Seiten der Pflegenden unbewusst als unzulänglich erlebten Mütter führt. Nach Freud handelt es sich um ein institutionell unbewusstes Verhalten, das er als das ‚Wessen-Kind?-Syndrom‘ (‚Whose baby?-Syndrome‘) bezeichnet“ (Moré 2006, S. 41).

„Alle haben das Gefühl, das Baby gehöre eigentlich ihnen. (...) Besitzansprüche (‚possessivness‘) und ein gewisser ‚territorial imperative‘ sind denn auch typische Merkmale des WBS.<sup>8</sup> ... Versorgung ist an und für sich bereits psychodynamisch emotionell stark besetzt“ (Freud 2003, S. 343).

Für das Fachpersonal, das es gewohnt ist, für die Kinder zuständig zu sein, treten innere Widerstände gegen jede Veränderung insbesondere in Richtung der Eltern auf.

„Als Helfer haben wir es nun mal nicht so gern, wenn wir Konkurrenten für *unsere* Babys bekommen. Eltern und andere Besucher sind uns im Weg und werden als ‚Eindringlinge‘ erlebt“ (Freud 2003, S. 344).

#### *Konkurrenz erzeugt Machtansprüche*

Die Projektion des eigenen Widerstandes auf andere erzeugt dann Machtansprüche und Machtwünsche, denn mächtig zu sein, wehrt die eigene Unzulänglichkeit durch eine narzisstisch motivierte Selbstbestätigung ab. Auch territoriale Ansprüche führen zum Abwerten derjenigen, die nicht dazu gehören bzw. eindringen. Dieses Ausgrenzen und Ausschließen von Eltern sind auch Themen, die auch in der Kindertageseinrichtung beachtet und bearbeitet werden sollten.

„Machtwünsche und Machtansprüche sind eng mit Machtergreifung, Autoritätspositionen und Machtausübung verbunden. (...) Macht kann leicht dazu führen, den Eltern keinerlei Wahlfreiheit zu lassen. Institutionalisierung begünstigt, fördert und verankert Gewohnheiten und verleitet zur (...) Bewachung des eigenen Territoriums“ (Freud 2003, S. 347).

Diese Prozesse laufen auf einer unbewussten Ebene ab. Für die professionellen Fachkräfte ist leichter, die Eltern außen vor zu lassen und die ungestörten Systemregeln aufrechtzuerhalten. Das Ziel von Erziehungs-

7 Ernest W. Freud

8 Whose Baby-Syndrome

partnerschaft ist es, gerade diese Verunsicherungen zuzulassen und Veränderungsbereitschaft immer neu zu zeigen und den Eltern zu offerieren.

### *Auch die Kinder haben ihre Ansprüche*

Mutterschaft ist ein wesentlicher Teil der Identität, und Mütter haben diese Rolle mehrere Monate nach der Geburt meist bereits in ihr Selbstkonzept integriert.

„Sie kommen nun ohne größere Probleme mit ihrem Kind zurecht – je besser sie es verstehen und je kompetenter sie mit ihm umgehen, umso besser fühlen sie sich und umso positiver ist ihr Selbstbild“ (Fthenakis/Textor 2002, S. 47).

Deshalb sollten Erscheinungen, die dem *Whose-baby?-Syndrom* ähnlich sind, in den Kindertageseinrichtung vermieden werden.

„Manche Erzieherinnen können Eltern nicht so wahrnehmen, wie sie sind. Hierfür gibt es verschiedene Gründe: Einige identifizieren sich so sehr mit dem Kind, daß ein einführendes Verständnis der Situation seiner Eltern nur ansatzweise möglich ist. Bei anderen wird die Wahrnehmung von Eltern durch unbewusste Vorstellungen, innere Bilder und Übertragung verzerrt“ (Textor 1997, S. 7).

Vergessen werden darf dabei jedoch nicht die Beteiligung der Kinder. Es ist selbstverständlich möglich, dass ein Kind sich sehr intensiv um die Liebe der Erzieherin bzw. des Erziehers bemüht.

„Denn Kinder merken, welche Bedürfnisse sie mit wem am besten befriedigen können und bauen Beziehungen nicht nur zu ihrer/ihrem Bezugserzieher/in sondern auch zu anderen Fachkräften auf – ebenso übrigens zu anderen Kindern“ (Kammerlander 2011, S. 4).

Die Qualität der Beziehung hängt davon ab, ob die Kinder Zuwendung erfahren, Sicherheit bekommen sowie bei der Stressreduktion unterstützt und beim Explorieren geleitet werden. Die Erzieherinnen und Erzieher sind dabei jedoch für die Grenzsetzung verantwortlich und sollten persönlich reflektieren, wie weit sie gehen möchten bzw. können – zumal sie nicht die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder zu verändern imstande sind, sondern nur einen guten Teil dazu beitragen können.

## 3.5 Die Pädagogische Fachkraft als Bindungsperson

Das Wissen über Bindungsqualität und Bindungsmuster in der frühen Kindheit hat während der letzten Jahre im frühpädagogischen Feld Eingang gefunden. (Ahnert 2010). Die Entwicklung der Bindung ist ein hoch komplexer, psychodynamisch und nachhaltig wirkender Prozess, den kleine Kinder durchlaufen und zum Teil auch selbst steuern, indem sie Bindungsrepräsentationen internalisiert haben, die sie lebenslang begleiten.

Die Bindungsforschung betont die primäre Bindung zur Mutter (als Hauptbezugsperson) sowie die daran anknüpfende Bindung an den Vater als vollkommen originären Charakter. Die Bindungsqualität, die Kinder gegenüber ihren Eltern entwickelt haben, ist ein Prädiktor für die Bindungsgestaltung zu weiteren Beziehungspersonen.

### *Die sichere Bindung zur Primärperson – ein lebenslanges Modell*

In der Literatur gibt es unterschiedliche Einschätzungen, ob bei der Beziehungsgestaltung an die pädagogische Fachkraft von „Bindung“ gesprochen werden kann. Dennoch sind die Bindungsmuster, die ein Kind erfahren und kennengelernt hat, als ein internes Arbeitsmodell zu verstehen.

Hat das Kind eine sichere Bindung zu seiner primären Bezugsperson aufgebaut, dann stellt es diese Erwartung auch an folgende enge Beziehungen. Auch wenn die erste Bindungsperson und die Qualität dieser Bindung im ganzen Leben durch ihre innere Repräsentation prägend bleiben, sind Kinder in der Lage unterschiedliche Bindungsmodelle auch nebeneinander zu entwickeln.

Gerade Kinder, die unsicher gebunden sind, können in der Kita durch eine verlässliche Bezugsperson sowie durch eine feinfühlig Spiegelung ihrer Empfindungen Entwicklungen nachholen, Defizite ausgleichen und sich demnach besser entwickeln.

### *Die Kompensationsfunktion der Kindertageseinrichtung*

In diesem Zusammenhang wird auch von der *Kompensationsfunktion* der Kindertageseinrichtung gesprochen. Kinder mit sicherer Bindung erhalten diese gute Bindungsqualität aufrecht und unsicher gebundene

Kinder können ihre Bindung zur Mutter sogar verbessern, wenn sie in einer Kindertageseinrichtung sind (Ahnert 2010).

Dabei haben unsicher gebundene Kinder oft mit einer Abwehrhaltung der Mütter zu tun:

„Diese Mütter sind z.B. nicht in der Lage, negative Affekte und Stress des Kindes zu spiegeln, weil sie sich selbst dadurch bedroht fühlen. (...) Die fehlende Synchronizität zwischen dem eigenen Affektzustand und jenem der Mutter wird dann zum Inhalt des Selbsterlebens“ (Leuzinger-Bohleber 2009, S. 115).

Unsicher gebundene Kinder brauchen die adäquate Spiegelung durch die pädagogische Fachkraft (wenn nicht der Vater zuvor schon kompensierend eingreifen konnte). Das kann zwar für die Mütter als bedrohlich erlebt werden und zusätzliche Abwehr erzeugen, um jedoch eine verlässliche Bindung zu den Kindern wachsen zu lassen, ist eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit notwendig und die Anwesenheit einer Bezugserzieherin bzw. eines Bezugserziehers muss gewährleistet werden.

Diese Voraussetzung ist nicht immer gegeben: Mehr als 30 Prozent der Kinder innerhalb des Beobachtungszeitraumes von einer Woche hatten keinen Einzelkontakt zu Fachkräften (Textor 2010). Gute Rahmenbedingungen sind allerdings unabdingbare Grundlage für den Aufbau von Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften. Erst dann kann die Ausgestaltung von Beziehung gelingen und für eine sichere Basis des Kindes an der Seite der Eltern sorgen.

Die Aufklärung von Eltern über den additiven Charakter der Bindung zur pädagogischen Fachkraft und die Anerkennung deren Unterschiedlichkeit fördern eine gelingende Beziehungsgestaltung, zumal der Charakter der Bindungen in der Familie sowie in der Institution unterschiedlich ist.

„Viele Eltern fühlen sich unsicher, wenn sie in die Kinderkrippe kommen. Sie befürchten, dass sich ihr Kind von ihnen entfremdet oder das Kind zu den Pädagoginnen eine engere Bindung als zu ihnen selbst aufbauen wird. Sie wagen diese Befürchtung häufig nicht zu äußern“ (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 151).

Diese Befürchtungen anzusprechen und zu entkräften, ist eine bedeutsame Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte.

### 3.6 Lebensweltbewusstsein des Kindes

#### *Unterschiedliche Erwartungen an das Kind*

Kinder sind in der Lage, nicht nur zwischen dem zu unterscheiden, was sie von Mutter und Vater oder von Männern und Frauen zu erwarten haben, sondern auch darin, welche Erwartungen in den verschiedenen Lebenswelten Familie und Kindertageseinrichtung erfüllt werden können und welche nicht.

„So sind Familie und Kindertageseinrichtung zwei verschiedene Sozialisationsfelder. Das Verhalten und Erleben eines Kindes können in den beiden, voneinander abgegrenzten Systemen durchaus unterschiedlich sein. Ein ‚vollständiges‘ Bild vom Kind erhalten Eltern und Erzieherinnen somit nur in der Zusammenschau beider Sozialisationsfelder“ (Textor 1997, S. 5).

Eine regelmäßige Kommunikation über die Wirkung auf diesen beiden Ebenen erlaubt es den Beteiligten, bestimmte Verhaltensweisen tolerieren zu können: Zeigt sich beispielsweise das Kind gegenüber der Mutter grenzüberschreitend und akzeptiert es andererseits die Regeln in der Kita, dann ist es für die Eltern hilfreich zu hören, das ihr Kind deren Einhaltung unter bestimmten Umständen durchaus beherrscht. Umgekehrt kann es vorkommen, dass Eltern überhaupt nicht verstehen können, warum ihr Kind in der Kindertageseinrichtung aggressiv ist, was sie von Zuhause gar nicht kennen.

#### *Kinder lernen den Slalom des Verhaltens in Familie und Kindertageseinrichtung*

Stellt man diese Verhaltensweisen des Kindes gegenüber und sucht gemeinsam nach Lösungen, dann können davon auch die Kinder profitieren.

„Die Kinder werden somit vor Loyalitätskonflikten, Anpassungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten bewahrt; sie wissen, dass sie sich in Kindertageseinrichtung und Familie zum Teil anders benehmen müssen und dass dies von der jeweils anderen Seite akzeptiert wird“ (Textor 1997, S. 6).

Auch hier dringt psychodynamisches Wissen ins frühpädagogische Feld ein, weil Kinder immer einen – meist unbewussten – Grund haben, sich in Beziehungen unterschiedlich zu verhalten. Die Fachkraft muss dabei nicht diagnostizieren, aber sie kann die erlebte Wirklichkeit vorurteilsfrei akzeptieren.

„Wird die Beziehung (Eltern-Kind-Beziehung, IB) geschätzt, kann das Kind ohne Loyalitätskonflikte von diesen zusätzlichen Erfahrungen profitieren und den regelmäßigen Wechsel zwischen Familien und Tagesbetreuung besser verkraften“ (Ahnert 2010, S. 263).

Dabei hilft ihm die erworbene *Verhaltensadaptabilität*.<sup>9</sup> Das Kind zeigt in den beiden Lebenswelten unterschiedliche Verhaltensweisen – so quengeln beispielsweise Kitakinder ausgiebig, wenn sie von ihren Eltern abgeholt werden, obgleich sie während der ganzen Betreuungszeit ein solches Verhalten nicht gezeigt haben. Eltern reagieren dann oft enttäuscht und mitunter auch wenig angemessen auf diese Stresssignale ihrer Kinder – sie erwarten eher Freude über das Wiedersehen.

Ein Grund für dieses Verhalten könnte darin liegen, dass die emotionalen Bedürfnisse der Kinder in der Kindertageseinrichtung oft wenig erfüllt werden können, und sich dann die (aufgestauten) Gefühle in der Übergabe-Situation entladen. Die pädagogische Fachkraft muss ein solches Verhalten erkennen und darum wissen, um nicht der Hypothese zu verfallen, dass das Kind die Eltern ablehnen würde.

### 3.7 Phänomene der Übertragung

Die Übertragung ist ein spezifisches psychologisches Phänomen, das auch in der Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern vorkommt und bewusst gemacht werden sollte.

„In der Regel versteht man unter Übertragung zum einen die unbewusste Wiederherstellung einer früheren Beziehung oder der damit verbundenen inneren Welt, welche zu verzerrter Wahrnehmung und Fehlinterpretation einer realen Beziehung führt. Zum anderen ist Übertragung auch das Resultat von Externalisierungen und Projektionen (beispielsweise von Forderungen bestimmter Charakterzüge, Wünsche und Erwartungen) auf das Gegenüber“ (Pawlik 2006, S. 643).

#### *Vor einer Übertragung ist niemand gefeit*

Übertragungen aus der eigenen Herkunftsfamilie sind besonders intensiv und emotional besetzt. So kann es passieren, dass die Erzieherin ihr eigenes Vaterbild mit möglichen Enttäuschungen auf einen Vater in der Kindertageseinrichtung überträgt und dann – wenn es unreflektiert bleibt – auf diesen Vater unangemessen reagiert, denn das, was die Erzieherin ihn spüren lässt, hat nichts mit ihm zu tun.

„Problematisch ist ferner, wenn Erzieherinnen das Bild ihrer eigenen Mutter und die mit ihr gemachten Erfahrungen unbewusst auf die Beziehung zu Müttern von Kindergartenkindern übertragen. Schließlich kann es geschehen, dass sich Erzieherinnen bewusst oder unbewusst als die ‚besseren Mütter‘ gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern erleben und damit in Konkurrenz zu deren leiblichen Müttern treten“ (Textor 1997, S. 8).

Insbesondere in Transitionsphasen beim Übergang zur Elternschaft sowie in der frühen Kindheit leben Eltern mit Schwierigkeiten bei der Neuorganisation ihrer Identität. Auch sie neigen dann zur Übertragung, derer sich die pädagogische Fachkraft gewiss sein sollte. Wenn die Suche nach der Balance zwischen beruflicher Identität – als adoleszentem Anteil des Selbst – und der neuen Identität als Mutter ambivalent erlebt wird, kann es vorkommen, dass die Frauen mit der Entwertung der Mutterrolle reagieren. Damit werden auch schmerzliche Aspekte der Beziehung zur eigenen Mutter abgewehrt, was wiederum ein Übertragungsgeschehen auf die Erzieherin bewirken kann (King 2010).

Für die pädagogischen Fachkräfte ist es wichtig, zu erkennen, dass diese Abwehr nichts mit ihr selbst als Person zu tun hat. Hinzu kommen noch intergenerationale Besonderheiten, denn die Väter, die den Fachkräften heute begegnen, sind häufig völlig anders als ihre Väter. Jedes dieser Übertragungsgeschehen benötigt die Reflexionsfähigkeit der Fachkraft, sowohl zum Erkennen der eigenen Anteile als auch denen der Eltern. Nur so kann eine unbelastete Beziehung gelingen.

#### *Der Umgang mit Emotionen gehört zum Alltag in der Kindertageseinrichtung*

Kinder lernen aufbauend in den ersten sechs Lebensjahren, mit ihren eigenen Gefühlen umzugehen. Dazu ist die authentische Spiegelung durch die Bezugspersonen

<sup>9</sup> Fähigkeit, sich in spezifischen Situationen angemessen und dementsprechend an die Umstände angepasst zu verhalten

sonen nötig. Nur so können sie die Emotionen anderer auch verstehen (lernen und erfahren), womit ihre Fähigkeit zur *Empathie* gestärkt wird.

Auch Eltern zeigen im Umgang mit Erzieherinnen und Erziehern immer wieder Gefühle – und um eine gute Beziehung zu Müttern und Vätern aufzubauen, kommt es für die pädagogischen Fachkräfte darauf an, die Ebene der unbewussten Verarbeitung wahrzunehmen.

Im Miteinander werden alte Erfahrungen und Muster abgerufen bzw. aktiviert, was zu Berührungsängsten und Missverständnissen führen kann.

„Auf der sekundären Verarbeitungsebene wird das emotionsauslösende Ereignis mit dem Gefühl verknüpft. Durch die Schemaaktivierung<sup>10</sup> wird die Erfahrung mit einbezogen und das emotionale Erleben bestimmt“ (Wittmann 2008, S. 24).

Eigene Erfahrungen vermischen sich somit mit aktuellen Anforderungen. Das voneinander zu trennen und vom eigenen psychischen Erleben abzugrenzen, erscheint nahezu unmöglich. Zum Erhalt der seelischen Gesundheit von Erzieherinnen und Erziehern gibt es noch keine verallgemeinerbaren Vorschläge und Hinweise. Sie sind „Gefühlsarbeiterinnen“ – unreflektiert kann das zu Burn-out-Symptomen sowie zu (psychosomatisch bedingten) Erkrankungen führen und müsste im beruflichen Gesundheitsschutz verankert werden.

Neben den positiven Basisemotionen Freude und Überraschung und der sozialen Emotion Stolz begegnen frühpädagogische Fachkräfte auch diversen eher negativ besetzten Emotionen von Eltern. Die an eine interne Bewertung geknüpften Emotionen Scham, Neid und Eifersucht können dabei auch gegen die Erzieherin oder den Erzieher gerichtet sein bzw. an andere Eltern adressiert werden. Diese permanenten Gefühlsreaktionen abzufedern, erfordert eine emotionale Kompetenz, die erlernt werden muss.

Haben Menschen beispielsweise Angst, dann kommt es mitunter zu Reaktionsweisen, die sowohl von der eigenen Biografie oder vom eigenen Temperament, aber auch von ganz ursprünglich biologisch gefestigten Überlebensstrategien geprägt sind. Je bedrohlicher und existenzieller dieses Gefühl ist, desto

eher greift man auf bekannte regressive Verhaltensmuster zurück: Wer sich ausgeliefert fühlt, kann oft nicht mehr reflektiert nachdenken, bevor er reagiert. Mütter oder Väter die Angst haben, insbesondere dann, wenn es um ihr Kind geht, erscheinen oftmals gelähmt, greifen an oder flüchten: So kann eine Mutter dem Kontakt mit der Erzieherin ständig ausweichen, ein Vater kann aggressiv werden oder Eltern sind fortan überhaupt nicht mehr erreichbar.

Es gibt noch eine weitere Angst der Eltern, die aber eher als Befürchtung zu bewerten ist. Manche Eltern haben beispielsweise Sorge, dass der Umfang ihres Engagements sich möglicherweise nachteilig auf ihr Kind auswirken könnte. Eltern fühlen sich dann unter Druck, entweder zu viel oder zu wenig Engagement zu zeigen.

Für die Fachkräfte ist es dabei wichtig, offen damit umzugehen und die tatsächlichen Umstände der überschwänglichen Ambition oder der mangelnden Zusammenarbeit zu klären.

### *Die Kindertageseinrichtung als alternativer Erfahrungsraum für Kinder*

Im Kontakt mit den Eltern in der Kindertageseinrichtung kann es vorkommen, dass Mütter und Väter psychische Reaktionsweisen zeigen, die den Fachkräften völlig fremd erscheinen. Dabei ist auch zu bedenken, dass es zunehmend mehr Mütter und auch Väter gibt, die selbst psychisch erheblich belastet oder psychisch krank sein können. Die Lebenswelt der Kindertageseinrichtung wird dann für deren Kinder zu einem alternativen Erfahrungsraum – und oftmals noch bedeutsamer als für Kinder mit psychisch gesunden Eltern.

Diesem Aspekt wurde in der frühpädagogischen Forschung bislang noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt – im Gegensatz zur Diskussion in der allgemeinen Jugendhilfe. Dies berührt sicherlich auch die Grenze der Professionalität pädagogischer Fachkräfte, wobei dafür immer auch externe Hilfenetzwerke mit einbezogen werden sollten.

Ein entsprechendes Grundlagenwissen zu den psychischen Erkrankungen von Eltern wäre dennoch eine gute und notwendige Bereicherung für einen psychodynamischen Zugang zu den Eltern, um etwaige Abweichungen erkennen zu können sowie Verantwortung abzugeben und mit diesen angemessen umzugehen.

<sup>10</sup> Reaktualisierung von im Lebensverlauf erworbenen Erwartungsschablonen

## 4 Qualitätskriterien für die frühpädagogische Praxis

### 4.1 Selbstreflexion als professioneller Standard

Um sich konstruktiv mit den beschriebenen psychischen Phänomenen im Alltag der Kindertageseinrichtung auseinanderzusetzen, bedarf es einer erhöhten Reflexionsfähigkeit. Selbstreflexion hat in der einschlägigen Fachliteratur eine zunehmende Bedeutung erlangt, allerdings bleibt die Bestimmung der tatsächlichen Fähigkeiten, die diese Kompetenz erfordert, noch im Vagen. Nahezu jedes aktuelle Fachbuch verweist zwar auf die Notwendigkeit zur Selbstreflexion, doch nur wenige füllen diesen Begriff:

Ansätze dazu finden sich im Handbuch von Xenia Roth (2010).

Petra Wagner (2008) gibt sich nicht mit der bloßen Nennung von Selbstreflexion zufrieden, sondern beschreibt auch erste Wege zur Aneignung von Selbstreflexion.

Ursula Rabe-Kleberg (2003, S. 60) stellt fest, dass es den Erzieherinnen „an dieser professionellen Selbstreflexion wie an empirischer und theoretischer Erforschung der Problematik“ fehle, wobei die Selbstreflexion für die Arbeit im frühpädagogischen Bereich unabdingbar professioneller Standard zu sein hat.

#### *Der Erwerb der Kompetenz „Selbstreflexion“*

Professionelle Selbstreflexion hat eher einen Aufgabenbezug und wird ergänzt durch organisationsbezogene Selbstreflexion über die Einrichtung und deren Bild nach außen. Dominanzverhältnisse erschweren obendrein den Dialog, weil Erzieherinnen und Erzieher noch immer als Repräsentanten einer gesellschaftlichen Institution gelten. Insgesamt ist demnach eine kontinuierliche Selbst- und Praxisreflexion vonnöten (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008).

Anleitungen zur Selbstreflexion für frühpädagogische Fachkräfte zu liefern, ist jedoch insbesondere Aufgabe in der akademischen Ausbildung sowie in der Weiterbildung. Im Rahmen der Ausführungen dieser Expertise kann dazu nur darauf verwiesen werden,

dass die Selbstreflexion der Zusammenarbeit mit Eltern aufgrund ihrer emotional besetzten Komplexität eher in bewährten sowie psychologisch angeleiteten Settings erfolgen sollte.

#### *Selbsterfahrung, Supervision, Intervision*

Pädagogische Fachkräfte sollten dabei auf professionell angeleitete Formen wie Selbsterfahrung und Supervision zurückgreifen. Diese Methoden helfen, eigene Betroffenheit zu erkennen, äußere Konflikte besser zu verstehen, Gefühle professionell zu regulieren und sich vor zu hoher emotionaler Beteiligung zu schützen.

Während in der *Supervision* die *berufliche Persönlichkeit* im Zentrum steht, geht es in der *Selbsterfahrung* um *Persönlichkeitsbildung* sowie um die eigenen Anteile an Konflikten und Problemen. Innerhalb der *Supervision* können konkret Empfehlungen für ein dialogisches Coaching entwickelt werden:

„Wie kann der Supervisand mit seinen Kompetenzen an dieser Arbeitsstelle, in diesem Team mit dem gegebenen Arbeitsauftrag und Tempo eine befriedigende Tätigkeit finden“ (Hausegger u. a. 1988, S. 37)?

Dabei sind wesentliche Fragen an die Fachkräfte bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern zu stellen:

„Wie sind mir meine eigenen Eltern in Erinnerung? Wie sehe ich mich selbst als Vater/als Mutter? Was sind meine Stärken, was sind meine Probleme und Konflikte als Vater/als Mutter? Wie kann ich mich weiterentwickeln“ (Wolff 2007, S. 152)?

Im Fokus kann auch die Falldiskussion im Team stehen, wobei es um die Übersetzung der Wissensbestände in die Praxis geht und Stärken identifiziert werden sollten. Herkömmliche Formen sind die *Einzelsupervision* mit ihrem Modellcharakter sowie der Konzentration und Vertraulichkeit; die *Gruppen-supervision*, in der unterschiedliche Perspektiven und das Experimentieren in Rollenspielen bzw. im Probehandeln konstruktiv genutzt werden.

Bei der *Intervision* wird die Expertenmacht minimiert, indem die Gruppe ohne externe Anleitung eine kollegiale Beratung miteinander gestaltet und in der die Verantwortung für Prozess und Struktur verteilt werden. Der Nachteil ist eindeutig, denn dabei gibt es keine wirkliche Autorität für die Prozesssteuerung (Feltham/Dryden 2002).

Um den Anforderungen einer positiv gestalteten Erziehungspartnerschaft gewachsen zu sein, braucht es daneben eine strukturierte und professionell be-

gleitete *Selbsterfahrung*. Zunächst kann jedoch die Supervision die Reifung der Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft voranbringen.

„Die Bearbeitung von Berufsproblemen in der Supervision reicht je nach Umfang der Problemlage und dem Grad persönlicher Irritation der Supervisanden von klärender Reflexion bis zur Bearbeitung persönlich tiefgreifender Krisen. Den Beruf in seiner prägenden Bedeutung ernst zu nehmen, erfordert in der Supervision eine Fokussierung auf die Biographie“ (Hausegger u.a. 1988, S. 39).

In der Weiterbildung sollte die Prozesskompetenz betont werden: Wie kommuniziere ich ressourcenorientiert und wertschätzend mit Eltern – mit bildungsungewohnten ebenso wie mit hoch intellektuellen Eltern. Außerdem braucht es entsprechend Raum, um die eigenen Leidenserfahrungen im beruflichen Feld zu bearbeiten.

## 4.2 Professionelles Selbstverständnis

Erzieherinnen und Erzieher sollten die in dieser Expertise aufgeführten psychodynamisch bedingten Reaktionen verstehen und damit reflektiert umgehen können. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen außerdem ein Basiswissen zu den psychischen Störungen bei Erwachsenen, um daraus einen geeigneten Umgang mit diesen Eltern abzuleiten. Auch das Wissen über Emotionen, Affektregulation und Gefühlsmanagement gehören zur professionell geleiteten Elternarbeit dazu.

### *Sensible Wahrnehmung und personenzentrierte Gesprächsführung als Voraussetzung*

Die pädagogischen Fachkräfte sind demnach in der sensiblen Wahrnehmung unterschiedlicher Elternperspektiven zu qualifizieren. Wer die Zusammenarbeit mit Eltern ernst nimmt, muss die Bedürfnisse von Eltern wahrnehmen und win-win-Situationen schaffen können. Dabei ist es wesentlich, auch Selbsthilfepotenziale zu aktivieren.

„Die Beziehungsqualität zu Eltern wird häufig durch persönliche Emotionen bestimmt: durch das Gefühl, Eltern überlegen oder unterlegen zu sein; durch Schuldgefühle, es den Eltern nicht recht zu machen; durch Ängste vor Kritik und Kränkungen“ (Wagner 2008, S. 186).

Menschliche Beziehungen sind komplex und insbesondere in Stresssituationen oft nicht leicht zu organisieren.

„Wie alle Menschen neigen auch pädagogische Fachkräfte dazu, die Komplexität von Situationen zu reduzieren.“, deshalb gehört es zum professionellen Selbstverständnis dazu, sich zu vergegenwärtigen „dass der erste Eindruck, den man von einer Situation gewonnen hat, nicht der einzig mögliche ist“ (Roth 2010, S. 41).

Im „Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerchaft“ von Xenia Roth werden für Krisensituationen methodische Hinweise gegeben. Wenn Eltern aufbrausend, aggressiv und ungerecht kritisch sind, empfiehlt die Autorin die personenzentrierte Gesprächsführung:

„Mit-dem-Widerstand-umgehen‘ heißt, mitgehen als die Person, die man ist, ohne die eigene Auffassung in den Vordergrund zu bringen. (...) Denn in den meisten Fällen gründet das Verhalten meines Gegenübers in seiner Weltsicht“ (Roth 2010, S. 33 f.).

Zum professionellen Selbstverständnis in Bezug auf die Psychodynamik in der Kita können hier nur Anregungen vermittelt werden, doch die eigene Biografie der Fachkräfte darf dabei nie ausgeblendet werden.

### *Professionalisierung bedeutet auch den Erwerb personaler Kompetenzen*

Das Forschungswissen über das Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte zeigt deutlich, dass es nicht mehr um „emotional getragene Beziehungsarbeit“, „institutionalisierte Mütterlichkeit“ oder eine „altruistische, ethisch abgefederte Handlungsorientierung am Gemeinwohl“ geht (Thole 2008, S. 278). Werner Thole spricht sich auch gegen die Verberuflichung ehrenamtlicher Mütterlichkeit aus – aber die Diskussion um eine Professionalisierung geht nur dann wirklich über die angeführten Schlagwörter hinaus, wenn sie sich anderen Disziplinen öffnet und Transferwissen aus anderen sozialen Berufen übernimmt.

Insgesamt fehlen jedoch Merkmalskataloge und Kompetenzraster für den Umgang mit psychodynamischen Aspekten der Beziehungsgestaltung sowie zur Asymmetrie zwischen Eltern und den pädagogischen Fachkräften. Dazu gehören auch die *personalen Kompetenzen* wie Einfühlungsvermögen und Flexibilität. Was diese Begriffe jeweils bedeuten, wird noch nicht beschrieben und so bleibt die vielfältige Fachliteratur in dem Bereich weiterhin unscharf und

beliebig, sodass noch zu oft die pädagogischen Fachkräfte diese Fragen selbst beantworten müssen.

### *Faktoren für das Gelingen einer Zusammenarbeit mit Eltern*

Die Zusammenarbeit mit Eltern kann insbesondere dann gefördert werden, wenn die theoretische und empirische Forschung verstärkt wird sowie die Weiterbildung sich an einem ressourcenorientierten Ansatz orientiert. Der bisher gesicherte Wissensstand in Bezug auf Elternarbeit basiert noch immer auf einer eher defizitären Wahrnehmung von Eltern, die primär unterstützt, gefördert und begleitet werden sollen. Dabei wird oft unkommentiert davon ausgegangen, dass Erzieherinnen und Erzieher per se kompetentere Personen in Bezug auf Erziehungsstile und Erziehungsverhalten sind. Erst eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen kann dazu führen, dass sich eine differenziertere und damit professionellere Haltung entwickelt.

Neben der Zusammenstellung spezifischer Formen der Zusammenarbeit mit Eltern in der Fachliteratur ist ein zweiter Schritt notwendig. Die strukturellen Kategorien sollten nicht nur beschrieben werden, sondern es müsste auch ausgeführt werden, welche psychologischen Dynamiken jeweils zu erwarten sind. Für jede der angebotenen und beschriebenen Methoden – vom Entwicklungsgespräch bis zum Elternabend – sollte differenziert herausgearbeitet werden, welche unbewusst gesteuerten Konflikte auftauchen können und wie damit professionell umgegangen werden kann. Das Verständnis psychodynamischer Hintergründe ist demnach eine wesentliche Voraussetzung, um die Zusammenarbeit mit Eltern gelingen zu lassen.

## 5 Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat.* Heidelberg
- Armbruster, Meinrad M. (2007): *Mehr Elternkompetenz für Problemfamilien. Wie die Quadratur des Kreises gelingt. Erfolgreiche Prävention frühkindlicher Störungen auf bedürfnispsychologischer Grundlage.* In: *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen.* 1. Jg., H. 3, S. 19–26
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (2006): *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.* Freiburg im Breisgau
- Becker-Carus, Christian (2004): *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung.* München
- Becker-Textor, Ingeborg (1992): *Elternarbeit in Kindergarten und Hort.* In: *Textor, Martin R.: Ein Handbuch für psychosoziale Berufe.* Frankfurt am Main, S. 238–254
- Behr, Anna von (2010): *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte.* WiFF Expertisen, Band 4. München
- Behse-Bartels, Grit (2010): *Auch eine Frage des Milieus? – Warum Elternzusammenarbeit mit manchen Eltern schwer gelingt.* [www.bildung-elementar.de/ibe/attachments/Milieus](http://www.bildung-elementar.de/ibe/attachments/Milieus)
- Brock, Inés (2010): *Geschwister- und Familiendynamik im Kontext unterschiedlicher Kinderbetreuungsarrangements.* Heidelberg
- Brock, Inés (2011): *Familienstudien mit Geschwistern.* Münster
- Buchholz-Graf, Wolfgang/Tischler, Günter/Sgolik, Volker (2009): *Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten.* Regensburg
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): *Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen.* Berlin
- Damen, Sonja/Betz, Katrin (2009): *Eltern im Fokus. Zusammenarbeit mit Eltern gestalten.* Kronach
- Dieckmann, Dorothea (1993): *Unter Müttern. Eine Schmähschrift.* Berlin
- Eickhorst, Andreas/Benz, Marisa/Scholtes, Kerstin/Cierpka, Manfred (2010): *Väterliche Präsenz – Ein Rahmenmodell mit vier Ebenen.* In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie,* 59. Jg. H. 8, S. 613–628
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Bindungsprozesse und Geschlechterdifferenz.* In: *Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre.* Opladen, S. 195–213
- Feltham, Colin/Dryden, Windy (2002): *Grundregeln der Supervision. Ein Lehr- und Praxisbuch.* Weinheim/Basel
- Freud, Ernest W. (2003): *Remaining in Touch – Zur Bedeutung und Kontinuität früher Beziehungserfahrungen.* Frankfurt am Main
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (2007): *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik.* München/Basel
- Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (2002): *Mutterschaft, Vaterschaft.* Weinheim/Basel
- Geier, Boris/Riedel, Birgit (2009): *Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflußfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen.* Wiesbaden
- Gesellschaft für die seelische Gesundheit in der frühen Kindheit e.V. (GAIMH) (2008): *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren.* Zürich
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2007): *Eltern-Kind und Geschwisterbeziehungen.* In: *Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie.* Wiesbaden, S. 157–178
- Griebel, Wilfried (2010): *Der Übergang von der Kita in die Grundschule – Die Erziehungspartnerschaft in Transitionsphasen.* Magdeburg (Vortragsmanuskript)
- Griebel, Wilfried (2011): *Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze.* In: *Manning-Chlechowitz, Yvonne/Oehlmann, Sylvia/Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertagesstätte in die Grundschule.* Weinheim, S. 5–9
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen för-*

- dern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel
- Hausegger, Trude/Tatschl, Siegfried/Walther, Ingrid (1988): Supervision – den beruflichen Alltag professionell reflektieren. Innsbruck/Wien: Studienverlag
- Kammerlander, Carola (2011): Bindung oder Beziehung? In: KiTa aktuell. H. 1, S. 3–7
- Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession. Kronach
- Kienbaum, Jutta/Schuhrke, Bettina (2010): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart
- King, Vera (2010): Bedingungen der Elternschaftskonstellation. In: Kinderanalyse. Konzepte und Perspektiven psychodynamischer Psychotherapie für Kinder unter fünf Jahren, H. 1, S. 1–27
- Le Camus, Jean (2003): Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim/Basel
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2009): Frühe Kindheit als Schicksal? Trauma, Embodiment, Soziale Desintegration. Psychoanalytische Perspektiven. Stuttgart
- Liegle, Ludwig (2010): Familie und Tageseinrichtungen für Kinder. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Baltmannsweiler, S. 63–79
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart
- Metzger, Hans-Geert (2010): Idealisierung und Entwertung des Vaters. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 59. Jg., H. 8, S. 657–668
- Moré, Angela (2006): Die Bindungstheorie und ihre Bedeutung für die Geburtshilfe. In: Cignacco, Eva (Hrsg.): Hebammenarbeit. Assessment, Diagnosen und Interventionen bei (patho)physiologischen und psychosozialen Phänomenen. Bern: Huber, S. 23–48
- Pawlik, Kurt (2006): Handbuch der Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder. Heidelberg
- Petri, Horst (2009): Das Drama der Vaterentbehrung. München/Basel
- Prott, Roger/Hautumm, Annette (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Berlin
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming im Kindergarten. Weinheim/Basel/Berlin
- Rohr, Richard/Fthenakis, Wassilios E. (2008): Vater, Sohn und Männlichkeit. Wie der Mann zum Mann wird. Hrsg. von Markus Hofer. Kevelaer
- Rohrmann, Tim/Lutze, Claudia (2010): Starke Mädchen – starke Jungen. Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Berlin-Brandenburg
- Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Schneewind, Klaus/Böhmert, Beate (2009): Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen. Bern: Huber
- Schweizer, Katinka/Richter-Appelt, Hertha (2010): Dimensionen von Geschlecht. In: Frühe Kindheit, 12. Jg., H. 3, S. 13–17
- Sielert, Uwe (2010): Kindersexualität – die Hintergründe von Gefährdungsdiskursen und sexuelle Bildung. In: Frühe Kindheit, 12. Jg., H. 3, S. 23–27
- Stern, Daniel N. (1998): Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. Stuttgart
- Stierlin, Helm (2005): Gerechtigkeit in nahen Beziehungen. Heidelberg
- Stoklossa, Detlef (2005): Heldenspiele(r) – Jungen in Kindertageseinrichtungen. In: Betrifft Mädchen, H. 1, S. 19–22
- Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun/Welskopf, Rudolph (2001): Hilfsbereit und humorvoll? Die kindlichen Einschätzungen des Erziehungsverhaltens von Eltern und Erzieherinnen. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 57–86
- Suess, Gerhard/Burat-Hiemer, Edith (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart
- Taylor, Jayne/Woods, Margaret (1998): Early Childhood Studies. An holistic Introduction. London.

- Textor, Martin R. (1997): Elternarbeit – auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft [www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de)
- Textor, Martin R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg im Breisgau
- Textor, Martin R. (2010): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. [www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de) (28.07.2010)
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–106
- Thole, Werner (2008): Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, S. 221–294
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Perfekte Eltern und funktionierende Kinder? Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung. Opladen
- Verlinden, Martin/Külbel, Anke (2005): Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim/Basel
- Wagner, Petra (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Wertfein, Monika/Niesel, Renate (2009): Frühe und individuelle Förderung von Kindern im Alter von 0–3 Jahren in Deutschland. In: Kinderhilfswerk: Kinderreport Deutschland 2010. Daten, Fakten und Hintergründe. Freiburg im Breisgau, S. 121–136
- Winterhoff, Michael (2008 ): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. 8. Aufl. Gütersloh
- Wittmann, Martina (2008): Emotionale Kompetenz und Erziehungsverhalten– im Spiegel der Mutter-Kind-Interaktion. Berlin
- Wolff, Reinhart (2007): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, S. 147–154

## Zur Autorin



### **Dr. Inés Brock**

Studium der Germanistik, Anglistik und Pädagogik in Halle-Wittenberg und approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, war in der Schwangeren- und Erziehungsberatung sowie in der Familienbildung tätig. Von 2009 bis 2011 leitete sie das Qualifizierungsprojekt für pädagogische Fachkräfte „kita elementar“ in *Sachsen Anhalt*. 2010 schloss sie ihre Dissertation über Mehrkindfamilien im Kontext unterschiedlicher Kinderbetreuungsarrangements an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ab. Zurzeit arbeitet sie als freie Dozentin und lehrt an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

[www.ines-brock.de](http://www.ines-brock.de)

---

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p>
			
<p><b>Band 24:</b> Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Henriette Harms/Sandra Richter: Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p><b>Band 13:</b> Katharina Stadler/Fabian Kleeberger: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte</p>	<p><b>Band 4:</b> Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p><b>Band 2:</b> Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p><b>Band 23:</b> Barbara Gasteiger-Klicpera: Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung: Chancen und kritische Aspekte</p>	<p><b>Band 12:</b> Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik</p>	<p><b>Band 3:</b> Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p><b>Band 1:</b> Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p><b>Band 22:</b> Tina Friederich: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte</p>	<p><b>Band 11:</b> Vera Deppe: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>	<p><b>Band 2:</b> Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
<p><b>Band 21:</b> Angelika Speck-Hamdan: Grundschulpädagogisches Wissen – Impulse für die Elementardidaktik?</p>	<p><b>Band 10:</b> Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote</p>	<p><b>Band 1:</b> Sprachliche Bildung</p>	
<p><b>Band 20:</b> Franziska Nied/Renate Niesel/Gabriele Haug-Schnabel/Monika Wertfein/Joachim Bensel: Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen</p>	<p><b>Band 9:</b> Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen</p>		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Psychodynamisches Wissen ist für die Zusammenarbeit mit Eltern hilfreich, um Beziehungsprozesse zu verstehen und besser gestalten zu können. Frühpädagogische Fachkräfte machen sich dieses Wissen bislang nur selten zunutze, wenn es darum geht, Verhaltensweisen und Reaktionen von Eltern nachzuvollziehen. Die Autorin zeigt in dieser Expertise, welche Aspekte der psychodynamischen Beziehungsgestaltung geeignet sind, um die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen zu verbessern.