

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]
**Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 189 S. - (Eltern. WiFF-Wegweiser Weiterbildung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]: Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 189 S. - (Eltern. WiFF-Wegweiser Weiterbildung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285706 - DOI: 10.25656/01:28570

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285706>

<https://doi.org/10.25656/01:28570>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zusammenarbeit mit Eltern

Grundlagen für die
kompetenzorientierte
Weiterbildung



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.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Vera Deppe und Uta Hofele
Redaktion: Angelika Diller, Tina Friederich, Bernhard Kalicki
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Fotos Innenteil: © Fotolia.com, © Shutterstock.com (S. 49), © Pestalozzi-Fröbel-Haus (S. 54)
Titelfoto: Westend61 © Corbisimages.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-043-1

Zusammenarbeit mit Eltern

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Nach den Wegweisern „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ und „Sprachliche Bildung“ nimmt die vorliegende Publikation die Zusammenarbeit mit Eltern in den Blick.

Die *Wegweiser Weiterbildung* sind zentrale Arbeitsergebnisse der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WIFF). Sie unterstützen die Konzipierung von Weiterbildungsangeboten, reflektieren den fachwissenschaftlichen Stand des jeweiligen Themenfeldes, enthalten ein Kompetenzprofil, definieren Qualitätskriterien und stellen Praxisbeispiele für die Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen vor. Die Wegweiser können genutzt werden, um Weiterbildungsangebote miteinander zu vergleichen, die fachliche Qualität weiterzuentwickeln und über den Ansatz der Kompetenzorientierung Weiterbildungsangebote anschlussfähig zu gestalten.

Die Entwicklung der *Wegweiser Weiterbildung* wird von einer *Expertengruppe* begleitet, der Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie aus der Fachpolitik angehören. Sie verständigen sich auf fachwissenschaftliche Grundlagen, ein Kompetenzprofil, Qualitätskriterien und Literaturempfehlungen. Beispiele für die Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen, die von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern entwickelt wurden, unterstützen den Transfer in die Praxis.

Wir danken der *Expertengruppe*, die an der Entstehung des vorliegenden *Wegweisers Weiterbildung* beteiligt waren, ganz herzlich: Prof. Dr. Meinrad Armbruster, Prof. Dr. Petra Bauer, Dr. Inés Brock, Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Prof. Ulrike Hemberger, Katharina Klaudy, Elisabeth Minzl, Xenia Roth, Dr. Peter Schlegel, Dr. Sybille Stöbe-Blossey, Renate Thiersch, Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Petra Wagner und Dr. Monika Wertfein. Wir danken auch Karin Esch und Tim Krüger für ihre Beiträge zur „Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung“ und allen Autorinnen und Autoren, die mit weiterführenden Expertisen den Qualifizierungsbereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ bereichert haben.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine interessante Lektüre und anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung.

München, im November 2011



Angelika Diller
Projektleitung WIFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WIFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund	13
	Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte Tina Friederich	18
	Kompetenzorientierte Weiterbildung	67
B	1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Hans Rudolf Leu	72
	2 Das Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“	76
C	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	103
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	108
	2 Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten Karin Esch und Tim Krüger	110
	3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung Karin Esch und Tim Krüger	124
D	Literatur- und Medienempfehlungen	175
	1 Literatur zu einzelnen Themen	180
	2 Medien	185
	Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven	187
	Beteiligte Expertinnen und Experten	189

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

In der Debatte um die Qualität frühkindlicher Bildung nimmt die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Stellung ein. Das erweiterte Aufgabenspektrum und die gestiegenen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen und ihr Fachpersonal sind nicht allein auf der Basis eines einmal erworbenen Ausbildungsstands zu realisieren, sondern erfordern zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen: Zur Bewältigung der komplexen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte unter verbesserten Rahmenbedingungen sowie einer systematischen Personalentwicklung durch die Träger.

Seit vielen Jahren formuliert die Fachöffentlichkeit Kritik an der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft. Kritisiert wird insbesondere, dass der Markt der frühpädagogischen Weiterbildungsangebote unübersichtlich und wenig transparent ist:

Als Anbieter treten neben Einrichtungsträgern kommerzielle und private Anbieter, freie Weiterbildungsträger, Berufsverbände, Gewerkschaften und öffentliche Jugendhilfeträger sowie Fachschulen auf.

Die *begriffliche Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung* ist nicht eindeutig geregelt: Im allgemeinen Sprachgebrauch werden als „Fortbildung“ oft Veranstaltungen bezeichnet, die ein thematisch eingegrenztes Thema in ein- bis zweitägigen Seminaren behandeln. Hingegen werden Veranstaltungen als „Weiterbildung“ bezeichnet, die längerfristig angelegt sind, auf den Erwerb neuer Kompetenzen abzielen und mit einem Abschluss oder Zertifikat enden. WiFF verwendet „Weiterbildung“ als Oberbegriff, unter den sowohl

die kurzzeitigen als auch die längerfristigen Angebote fallen.

Die *Pluralität von Angeboten und Anbietern* ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine auf Länderebene zentral gesteuerte Struktur wie im Ausbildungssystem. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ebenso fehlen verbindliche Regelungen über Anerkennungsverfahren.

Der *zeitliche Umfang der Maßnahmen* und auch die *Abschlüsse* sind nicht geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie auf die Qualität der Angebote noch auf die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert.

Im Zuge der kritischen Diskurse und des gestiegenen Stellenwertes der Weiterbildung wurden in den letzten Jahren vielfältige Reformbestrebungen initiiert. Entscheider und Verantwortungsträger reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die wachsenden Qualifizierungsbedarfe, die auch von der *Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)* in mehreren Dokumenten unterstrichen wurden. Die Länder haben Weiterbildungsmaßnahmen zur Umsetzung ihrer Orientierungsrahmen und Bildungsvereinbarungen entwickelt und initiiert. Sowohl die Ausbildungsorte – Berufsfachschulen, Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen – als auch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsinstitutionen unterschiedlichster Träger haben ihre Angebote und ihre Angebotsstrukturen ausgeweitet und weiterentwickelt.

Orientierung für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft zu verbessern – diese allgemeine Zielsetzung von WiFF ist auch für die *Wegweiser Weiterbildung* grundlegende Leitlinie.

Qualitätskriterien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben Impulse für mehr *Qualität*. Diese Kriterien zeigen auf, was eine gute Weiterbildung in dem jeweiligen Qualifizierungsbereich ausmacht und erlauben die Identifizierung von *good practice*. Zugleich erleichtern sie den Vergleich unterschiedlicher Angebote und tragen so zu mehr *Transparenz* auf dem Weiterbildungsmarkt bei.

Mit der Kompetenzorientierung, die in der vorliegenden Form als Grundlage für die Modularisierung der Weiterbildungsangebote genutzt werden kann, wird schließlich der Forderung nach Orientierung an nationalen und internationalen bildungspolitischen Vorgaben und damit in einer weiteren Perspektive nach mehr *Durchlässigkeit* im Bildungssystem Rechnung getragen.

Zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung der Qualität ist die Umsetzung von *Kompetenzorientierung* in den Weiterbildungsangeboten. Die Idee der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsprozessen ist nicht neu, hat sich jedoch in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft noch nicht durchgesetzt. Mit ihrer exemplarischen Umsetzung von Kompetenzorientierung verstehen sich die *Wegweiser Weiterbildung* als Wegbereiter für diesen Prozess.

Wegweiser Weiterbildung für verschiedene Zielgruppen

Da die *Wegweiser Weiterbildung* einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis leisten möchten, richten sie sich in erster Linie an Anbieter sowie an Referentinnen und Referenten von frühpädagogischen Weiterbildungen.

Mit der themenspezifischen Entwicklung von fachlich fundierten Qualitätskriterien und exemplarischen Umsetzungen erhalten *Weiterbildungsanbietersowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Sie erhalten darüber hinaus eine Grundlage für die Einschätzung der Qualität ihrer Angebote.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die Wegweiser einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können.

Beide Adressatengruppen können darüber hinaus einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den Wegweisern formulierten Qualitätskriterien eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Aufbau der Wegweiser Weiterbildung

Die *Wegweiser Weiterbildung* haben vier Bestandteile, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: Die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft und aus der Praxis von Weiterbildung sowie das WiFF-Redaktionsteam.

Die Wegweiser umfassen:

- ein fachwissenschaftlicher Überblick (Teil A),
- eine Einführung in die Kompetenzorientierung, einschließlich eines Kompetenzprofils (Teil B),
- ein Teil zur Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote (Teil C),
- Empfehlungen für Literatur und Medien sowie weitere Quellen für Weiterbildungsanbieter (Teil D).

Dieser Aufbau nimmt auf die Qualitätsanforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote Bezug: Weiterbildung soll wissenschaftlich fundiert sein, sie soll kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass Fachkräfte in der Weiterbildung den Stand der Fachliteratur kennen, sich bei ihren Angeboten auf aktuelle Veröffentlichungen stützen und auf weitere Medien und Ressourcen für die Durchführung zurückgreifen können.

Vor diesem Hintergrund wird im fachwissenschaftlichen *Teil A* ein Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und der Fachdiskussion gegeben. Dieser Teil stellt die Grundlage für die folgenden Kapitel dar und dient damit als Bezugspunkt für die wissenschaftliche und fachliche Fundierung von Weiterbildungsangeboten.

Teil B gibt zunächst eine Einführung in den Diskussionsstand zur Kompetenzorientierung und begründet deren Bedeutung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem Kompetenzprofil, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete Hand-

lungsanforderungen im pädagogischen Alltag zu bewältigen. Das Kompetenzprofil versteht sich als Empfehlung für die durch die Weiterbildung zu vermittelnden Inhalte.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten.

Im *Kapitel 1* (Teil C) werden Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter thematisiert, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung* formuliert wurden.¹ Dieses Kapitel beinhaltet themenübergreifende Empfehlungen bzw. Qualitätskriterien für die Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen.

Vor diesem Hintergrund werden im *Kapitel 2* (Teil C) themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für den Qualifizierungsbereich *Sprachliche Bildung* formuliert.

Daran anknüpfend zeigt das *Kapitel 3* (Teil C) im Rahmen einer durchstrukturierten Weiterbildungseinheit mit Tagesplänen, Arbeitsblättern sowie Literatur- und Medienhinweisen beispielhaft auf, wie ein Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil in einer Weiterbildung umgesetzt werden kann. Für dieses Kapitel konnten erfahrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gewonnen werden, die die Qualitätsanforderungen an Weiterbildungen aus ihrer Sicht beschreiben.

Teil D gibt einen Überblick über Literatur- und Medienempfehlungen zum jeweiligen Qualifizierungsbereich. Das Literatur- und Quellenverzeichnis soll eine rasche fachlich fundierte Orientierung bieten. Hier finden sich auch die WiFF-Expertisen, die zusätzlich zur fachwissenschaftlichen Vertiefung erarbeitet wurden. Sie dienen als Hintergrundinformationen oder zur Schließung von Forschungslücken.

Abschließend werden im Ausblick Entwicklungsbedarfe und fachpolitische Forderungen formuliert.

1 Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München: Deutsches Jugendinstitut. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

A | Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund



A

Inhalt

Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte Tina Friederich 18

Einleitung	18
1 Gründe für die Zusammenarbeit mit Eltern	20
1.1 Die Bedeutung von Bildung	20
1.2 Veränderte Lebenslagen von Familien	23
1.3 Ausbau von Kindertageseinrichtungen	24
1.4 Stärkung der Erziehungskompetenz	24
2 Rechtliche Grundlagen	26
2.1 Vorgaben des Grundgesetzes	26
2.2 Regelungen des Sozialgesetzbuches	26
2.3 Maßgaben des Tagesbetreuungsausbaugesetzes	27
2.4 Der Stellenwert des Jugendamtes	27
2.5 Die Bildungspläne der Länder	28
2.6 Die Bedeutung des Datenschutzes	28
3 Stand der Forschung und Fachdiskussion	29
3.1 Grundlagen der Zusammenarbeit	29
3.2 Anliegen der Zusammenarbeit	33
3.2.1 Kontinuität in der Erziehung, Bildung und Betreuung	33
3.2.2 Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern	35
3.2.3 Mitbestimmung in der Kindertageseinrichtung	38
3.3 Spezifische Anlässe in der Zusammenarbeit mit Eltern	39
3.3.1 Übergänge	40
3.3.2 Entwicklungsgespräche	41
3.3.3 Konflikte	42
3.3.4 Kindeswohlgefährdung	44
3.4 Effekte der Zusammenarbeit mit Eltern	44
3.5 Empirische Befunde zur Zusammenarbeit mit Eltern	44

4	Die Zusammenarbeit mit Eltern als Qualitätsdimensionen	48
4.1	Strukturqualität	48
4.2	Orientierungsqualität	50
4.3	Prozessqualität	50
4.4	Managementqualität und Organisationsqualität	51
4.5	Kontextqualität	52
4.5.1	Exkurs: Familienzentren	53
4.6	Ergebnisqualität	54
5	Zusammenarbeit mit Eltern – ein Thema in den Lehr- und Bildungsplänen	55
5.1	Lehrpläne	55
5.2	Bildungspläne	56
6	Fazit – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	57
	Literatur	60



Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

Im folgenden Kapitel zum fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Hintergrund für das Thema *Zusammenarbeit mit Eltern* wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Im Anschluss daran werden daraus Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte abgeleitet. Dieses Kapitel erscheint auch als WiFF-Expertise (Band 26).

Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte Tina Friederich

Einleitung

Die vorliegende Expertise soll einen Überblick über den Forschungs- und Wissensstand zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ geben und als Grundlage für die Konzipierung von Weiterbildungsangeboten in diesem Bereich dienen. Sie ist bewusst knapp gehalten und verweist daher an entsprechenden Stellen auf weiterführende Literatur.

An Stellen, die auf Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit Eltern hinweisen, wurden *Merkposten* eingefügt, die in Kapitel 6 im Überblick dargestellt werden. Sie bieten eine Orientierung für die Erarbeitung eines Kompetenzprofils Zusammenarbeit mit Eltern.

Inhaltliche Einführung

Kindertageseinrichtungen sind heute sowohl für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder als auch für die Unterstützung der Eltern² wichtige gesellschaftliche Institutionen. Auf der einen Seite stehen die wachsenden Ansprüche von und an Frauen, eine Erwerbstätigkeit auszuüben sowie Beruf und Familie zu vereinbaren. Auf der anderen Seite sehen sich Familien aufgrund des beschleunigten sozialen Wandels einem zunehmenden Druck ausgesetzt. Gründe hierfür sind die Erwartung an Arbeitnehmer, immer verfügbar zu sein, die zusätzliche finanzielle Belastung durch die Ausgaben für die Kinder sowie eine kinder- und elternunfreundliche Gesellschaft (Henry-Huthmacher 2008).

Die Kindertageseinrichtungen haben den gesetzlichen Auftrag, familienergänzend tätig zu werden, d.h. ihr Angebot an den Bedürfnissen der Familien auszurichten. Sie sollen die Familien in

Bezug auf die Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder unterstützen und entlasten. Um an den Bedürfnissen der Familien anknüpfen zu können und eine individuelle Förderung des Kindes zu gewährleisten, ist der Austausch mit Eltern unabdingbare Voraussetzung. Den Fachkräften kommt dabei als Vertreter der Einrichtungen eine gewichtige Rolle zu, da sie auf den Prozess der Zusammenarbeit großen Einfluss nehmen. Sie gestalten die Rahmenbedingungen, interagieren mit den Eltern und beziehen gewonnene Informationen in ihre Arbeit ein. Ihre Kenntnisse, Orientierungen und Kompetenzen sind demnach entscheidende Faktoren in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit.

Zu den Aufgaben der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung zählt es, die frühpädagogischen Fachkräfte auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorzubereiten.³

Die Zusammenarbeit mit Eltern umfasst unterschiedliche Aspekte, stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte und muss auf unterschiedlichen Ebenen vorbereitet werden: Zum einen geht es um methodische Aspekte der Zusammenarbeit, wie die *Formen der Kooperation* oder die *Transparenz* in der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen. Zum anderen geht es um die *Beziehungsgestaltung*. Dabei gilt es, die persönlichen Überzeugungen (Haltungen) und kommunikativen Fähigkeiten der Fachkräfte in den Blick zu nehmen, um ihnen einen reflektierten Umgang mit einer heterogenen Elternschaft zu ermöglichen.

Die für diese Aufgaben benötigten Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte sind vielfältig

2 Im Text sind mit dem Begriff „Eltern“ die verschiedenen Ausprägungen von Elternschaft gemeint wie Mütter, Väter, Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Eltern, verheiratete und nicht verheiratete Eltern, Eltern von Adoptiv- oder Pflegekindern und andere Sorgeberechtigte.

3 Ausgangspunkt der vorliegenden Expertise ist die aktuelle fachwissenschaftliche Diskussion. Es erfolgt keine vergleichende Darstellung über die Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Es gibt gleichwohl unterschiedliche Traditionslinien, die zum Teil auch heute noch wirken.

und komplex und können im Rahmen der Ausbildung nicht umfassend vermittelt werden. Die Weiterbildung kann jedoch an Kompetenzen, die durch Ausbildung und Praxis aufgebaut wurden, anknüpfen und sie erweitern.

Die Bedeutung des Themas in der frühpädagogischen Weiterbildung wird durch das Ergebnis einer aktuellen WiFF-Befragung von Weiterbildungsanbietern gestützt: Die Zusammenarbeit mit Eltern ist nach dem Thema „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ das am häufigsten angebotene und nachgefragte Thema (Behr/Walter 2010, S. 17 und S. 23).

Zum Stand der Forschung

In der Literatur wird immer wieder auf die mangelnde Vorbereitung der Erzieherinnen⁴ in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern hingewiesen (Thiersch 2006, S. 103; Liegle 2004, S. 7; Wolf 2003; Sturzbecher/Bredow 1998, S. 230; Textor 1998, S. 192). Diese Einschätzung ist vor dem Hintergrund zu beurteilen, dass sich die traditionelle Frühpädagogik prinzipiell auf die Arbeit mit Kindern ausrichtet und die Arbeit mit Eltern bislang keine dominante Rolle gespielt hat.

Auch die beschleunigten gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Lebenslagen von Familien haben dazu beigetragen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern zunehmend in der Ausbildung der Fachkräfte Berücksichtigung findet. Die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtung wird erst langsam in wissenschaftlichen Beiträgen aufgegriffen (Cloos/Karner 2010). Mit der Diskussion um Familienzentren (Hebenstreit-Müller/Lepenes 2007) und Elternbildungsprogramme (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008) haben die Veränderungen in der Familie zunehmend Eingang in Texten zur Zusammenarbeit mit Familien gefunden.



Die Literaturlage ist gekennzeichnet durch eine große Zahl an Fachartikeln zum Thema, die einzelne Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern (z.B. mit Migranteneltern, einzelne Formen der Zusammenarbeit, Haltung) zwar herausgreifen, die Thematik aber häufig nicht in den gesellschaftlichen Kontext einbetten. Daneben existieren einige wenige Standardwerke, die eigene Schwerpunkte in der Betrachtung der Zusammenarbeit mit Eltern setzen (z.B. Elternarbeit, Elternpädagogik, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft) (Roth 2010; Textor 2009, 2006, 2000; Bauer/Brunner 2006; Bernitzke/Schlegel 2004).

Viele Informationen, die als Hintergrundwissen für die Einschätzung hilfreich sind, werden nicht in den Standardwerken zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ erwähnt, oder sind aktueller, so

- die Studie „Eltern unter Druck“ der *Konrad-Adenauer-Stiftung* zu Belastungen von Eltern (Henry-Huthmacher 2008),
- die „Trierer Kindergartenstudie“, zu Erwartungen von Eltern an die Kindertageseinrichtung (Honig u.a. 2004),
- der „Bildungsbericht 2008“, insbesondere zum Wandel der Familienformen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Einige wenige Projekte zur Zusammenarbeit mit Eltern geben Einblick in aktuelle Entwicklungen,

⁴ Im Text wird vorrangig die weibliche Form verwendet, da die Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte im Feld weiblich sind. Männliche frühpädagogische Fachkräfte sind dennoch angesprochen.

gleichzeitig werden viele Elternbildungsprogramme aus anderen Ländern übernommen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008, S. 5). Aktuelle empirische Studien, die sich ausschließlich der Zusammenarbeit mit Eltern widmen, gibt es nur vereinzelt, beispielsweise die Studien von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006), Herrmann (2006) und Pfaller-Rott (2010). Empirische Befunde zu Effekten der Zusammenarbeit mit Eltern liegen im deutschsprachigen Raum bislang kaum vor (Tietze/Roßbach 1996, S. 244; Sturzbecher/Bredow 1998, S. 197). Die dürftige Literaturlage findet ihre Entsprechung in der Verwendung unterschiedlicher Begriffe für die Zusammenarbeit mit Eltern.



Dennoch besteht heute weithin Konsens darüber, dass die Zusammenarbeit mit Eltern für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern eine große Rolle spielt. Allgemein wird davon ausgegangen, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus erreicht werden sollte. Auch die Bildungspläne der Bundesländer bewerten eine partnerschaftliche Zusammenarbeit als außerordentlich wichtig.

Ziel dieser Expertise ist es, einen Überblick über den Kenntnisstand zu fachwissenschaftlichen Grundlagen sowie über die Fachdiskurse zu geben, um hieraus erforderliche Kompetenzen abzuleiten, die die Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern benötigen.

1 Gründe für die Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern hat aufgrund der gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die folgenden angeführten Gründe für die Zusammenarbeit mit Eltern machen deutlich, warum eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern erforderlich ist.

1.1 Die Bedeutung von Bildung

Bildung hat in den vergangenen Jahren in der Öffentlichkeit an Bedeutung gewonnen. Insbesondere die frühkindliche Bildung ist dabei in den Fokus gerückt. In der Vergangenheit wurden die ersten Lebensjahre nicht als relevante Bildungszeit angesehen, daher stand in Kindertageseinrichtungen die Erziehung und Betreuung der Kinder im Mittelpunkt, obwohl im Auftrag von Kindertageseinrichtungen die „Erziehung, Bildung und Betreuung“ verankert ist (SGB XIII § 22 [2], 2 in Wiesner 2006, S. 323).

Der Bildungsauftrag wurde bereits 1972 im „Strukturplan des Deutschen Bildungswesens“ hervorgehoben, erfuhr aber erst durch den PISA-Schock neue Aufmerksamkeit. Heute werden *Kindertageseinrichtungen* von einer breiten Öffentlichkeit als *Bildungseinrichtungen* wahrgenommen.

In Deutschland gibt es eine lange und intensive Diskussion um den Bildungsbegriff, die an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden kann. Grundsätzlich ist der Begriff „frühkindliche Bildung“ in Deutschland nicht einheitlich definiert (Schäfer 2006, S. 33; Laewen 2002, S. 16), dennoch hat sich ein Minimalkonsens herausgebildet, der die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt in den Mittelpunkt stellt. Auch der Aspekt der Selbstständigkeit, „also des Sich-Bildens der Persönlichkeit“ ist Bestandteil dieses Bildungsbegriffs (Laewen 2002, S. 17; von Hentig 1996, S. 41).

Bildung wird durch Selbsttätigkeit generiert, durch eigenständige Handlungen und Fragen nach

den Funktionsweisen der Dinge. Erwachsene haben die Aufgabe, den Bildungsprozess zu strukturieren und zu begleiten. Bildung unterscheidet sich somit deutlich von Erziehung, die in der Regel als „ethisch vertretbare Form eines absichtsvollen Einwirkens auf andere verstanden wird“ (Schäfer 2006, S. 43).

Die *Bildung in Kindertageseinrichtungen* umfasst dabei nicht nur die kognitive Entwicklung, sondern beinhaltet gerade auch die „soziale, emotionale und körperliche Entwicklung des Kindes“ (KJHG §22, 2-3 in Wiesner 2006, S. 323). Dabei sind beispielsweise die emotionale Entwicklung, das Sozialverhalten in der Gruppe sowie kreative und musische Förderung mit eingeschlossen. Im Gesetz werden jedoch die Begriffe „Erziehung, Bildung und Betreuung“ nicht klar voneinander unterschieden. Dies hat in der Vergangenheit im Praxisfeld zu einer Nivellierung geführt, denn letztlich konnten jegliche Aktivitäten als „Bildung“ definiert werden. Erst die Bildungsdiskurse der letzten Jahre und die Einführung der Bildungspläne haben zu einer fachlichen Präzisierung geführt.

Bildung hat vor dem Hintergrund einer Gesellschaft im Wandel einen besonderen Stellenwert. Vor allem der Bildung im frühen Kindesalter wird „ein langfristiger Nutzen für den Lernerfolg und die Sozialisierung während der weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn“ attestiert (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2006, S. 481). In den Diskursen der letzten Jahre gewann die Frage an Bedeutung, welchen Anteil institutionelle Einrichtungen im Verhältnis zur familialen Erziehung am Bildungsprozess der Kinder haben sollen. Tatsächlich sind die Familien wichtige Bildungsorte für Kinder, daher sind Eltern als Partner in Bildungsfragen anzuerkennen (Thiersch 2006, S. 82 ff.; Lepenies 2005, S. 12 f.).

Gestützt wird diese These von nationalen und internationalen Studien, die einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg untersuchen. Die Forschungsbefunde zeigen, dass der Familienerziehung „ein stärkeres Gewicht und eine nachhaltigere Wirkung zukommt als der institutionellen Erziehung“ (Liegler 2004, S. 3; Kratzmann/Schneider 2008; Tietze u.a. 2005; Tietze 1998). Der Effekt kann sich in beide Richtungen auswirken.



Da die Familie als Bildungsort auch mit Risiken behaftet sein kann, insbesondere wenn mehrfache Belastungen wie eine geringe soziale Stellung, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern und eine Zuwanderungsgeschichte zusammenkommen, wirkt sie sich auch negativ auf den Bildungserfolg der Kinder aus (Liegler 2004, S. 4 f.). Darüber hinaus gibt es Familien, die nicht in der Lage sind, ihre Kinder in angemessener Weise zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die PISA-Studie hat ebenfalls bestätigt, dass der Einfluss der Familie mit Blick auf den Bildungserfolg der Kinder den Einfluss des Bildungssystems dominiert (Smolka/Rupp 2007, S. 219). Dennoch kann eine qualitativ hochwertige institutionelle Betreuung ausgleichend wirken und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Tatsächlich zeigen internationale Studien, dass gezielte Programme und Projekte, die sich an Kinder und Eltern richten, Erfolge erzielen können.

Das nordamerikanische *Head Start Program* ist ein Programm zur kompensatorischen Erziehung und Bildung; es verfolgt das Ziel, die Bildungschancen und die Resilienz der beteiligten Kinder zu verbessern. Erkenntnisse aus dem Programm deuten darauf hin, dass Kinder aus armen und bildungsschwachen Familien am meisten von institutioneller Betreuung profitieren. Allerdings blieb die Wirkung nur erhalten, wenn sich die Familienerziehung durch das Programm positiv verändert hatte (US Department of Health and Human Services 2010; Liegler 2004, S. 3).

Demnach haben elternbildende Angebote in Kindertageseinrichtungen ihre Berechtigung und können zu einer nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen von benachteiligten Kindern beitragen. Kindertageseinrichtungen können Eltern zeitnah und mit vielfältigen Angeboten erreichen. Sie sind auch der Ort, der sich für die Elternbildung besonders eignet, da dort die Familien niederschwellig angesprochen werden können und Fragen der kindlichen Erziehung und Bildung im Mittelpunkt stehen (Liegler 2004, S. 7).

Grundsätzlich ist Eltern die Bedeutung von Bildung für den weiteren Lebensweg ihrer Kinder bewusst, daher haben sie hohe Erwartungen an die Kindertagesstätte als erster Stufe des Bildungssystems. Die Studie „Eltern unter Druck“ spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bildungsdruck“, der auf den Eltern lastet (Henry-Huthmacher 2008, S. 7 ff.). Insbesondere Eltern der bürgerlichen Mitte messen dem Bildungserfolg ihrer Kinder eine sehr hohe Bedeutung zu und unternehmen große Anstrengungen, um sie zu fördern (Merkle/Wippermann 2008, S. 34).

Auch die „Trierer Kindergartenstudie“ konnte zeigen, dass Eltern abhängig von der eigenen Bildung unterschiedliche Erwartungen an die Bildung in der Kindertageseinrichtung haben (Schreiber 2004, S. 43). Eltern mit geringer Bildung und Eltern mit Migrationshintergrund ist das Thema Bildung in den Einrichtungen wichtiger als dem Durchschnitt der Eltern. Insbesondere die Vorbereitung auf die Schule spielt für sie eine größere Rolle (Joos/Betz 2004, S. 84).

Schon der *Sechste Familienbericht* hat vor circa zehn Jahren festgestellt, dass die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung bei Migrantenfamilien vor allem mit der Sprachförderung, aber auch mit der Verbesserung der Bildungschancen in Zusammenhang steht (BMFSFJ 2000). Diese Befunde legen nahe, dass sich Eltern von Kindertageseinrichtungen die Vermittlung jener Kompetenzen erhoffen, von denen sie annehmen, dass sie selbst diese nicht oder nur schwer vermitteln können.

Es zeigt sich aber auch, dass Eltern ganz unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die Bildung in Kindertageseinrichtungen haben. Die Hetero-

genität von Eltern und die damit einhergehenden unterschiedlichen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen konnten in der *Sinus-Studie*, aber auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden (Pfaller-Rott 2010, S. 276 ff.; Henry-Huthmacher 2008).

In der pädagogischen Diskussion werden zusätzlich weitere, bislang nicht empirisch abgesicherte Argumente angeführt, um die Vorteile des Besuchs einer Kindertageseinrichtung im Hinblick auf eine Ergänzung und Kompensation der Familienerziehung zu untermauern. Hierbei werden insbesondere die vom Kind erlebten Unterschiede zwischen der Institution und der Familie aufgeführt: Zunächst ist die unterschiedliche Form der Beziehung zwischen den Individuen zu konstatieren. Zwischen Eltern und Kindern gibt es langfristige, emotionale Bindungen, frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind dagegen zunächst „fremde“ Personen, deren Beziehung zu den Kindern „professioneller“ Natur ist und nur für einen klar umrissenen Zeitraum besteht. Daneben spielt das Agieren in der Gruppe in der Kindertageseinrichtung eine wichtige Rolle, während sich die familiäre Erziehung auf das einzelne Kind konzentriert. Aber auch die Raumsituation in Kindertageseinrichtungen und die zielgerichtete Beschäftigung und Erziehung unterscheiden sich von der räumlichen Situation und der Erziehung zu Hause (Liegler 2010; Roth 2010, S. 203).



Aus diesen Gründen ist die Kindertageseinrichtung für alle Kinder eine Ergänzung zu ihrer Sozialisation zu Hause. Sie lernen, sich in eine Gruppe einzufügen und die festen Strukturen einer Einrichtung zu kennen. Somit können Kinder im Hinblick auf den bevorstehenden Eintritt in die Schule davon profitieren – ein Effekt, der sich für sozial benachteiligte Kinder erhöht (vgl. die Ergebnisse aus dem *Head Start Programm* bei Kratzmann/Schneider 2008; siehe auch Betz 2010, S. 123 und Roßbach u.a. 2008, S. 58).

1.2 Veränderte Lebenslagen von Familien

Familien brauchen Unterstützung

Neben der Bildung des Kindes haben Kindertageseinrichtungen auch den Auftrag, die Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen sowie ihre Erziehungskompetenz zu fördern. Dieser Auftrag stellt eine erhebliche Veränderung der Sichtweise auf die Kindertageseinrichtung dar, die ursprünglich „nur“ ergänzend tätig sein sollte.

Da sich die Lebenslagen von Familien in den letzten Jahren sehr verändert haben, besteht für die Familien zunehmend Unterstützungsbedarf. Die Veränderungen betreffen die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit, die einen erhöhten Betreuungsbedarf zur Folge hat. Weiterhin beeinträchtigt die von vielen Arbeitnehmern geforderte Mobilität die Möglichkeit, Familien und Beruf zu vereinbaren, da durch Umzüge immer wieder das soziale Netz verloren geht und jeweils von Neuem aufgebaut werden muss. Es gibt mehr Familien mit Migrationshintergrund, die besondere, aber auch unterschiedliche Unterstützungsbedarfe aufweisen. Die Zunahme von Trennungen und neuen Familienformen führen ebenfalls zu veränderten Bedarfen, ebenso eine veränderte Gesellschaft, in der Familien und Kinder eine immer geringere Rolle spielen.

Hilfestellung durch die Kindertageseinrichtung

Neben diesen allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen gibt es darüber hinaus Situationen,



in denen die Kindertageseinrichtung eine stabilisierende Rolle übernehmen kann, insbesondere für Kinder aus Familien, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden, wie psychische Probleme oder Suchterkrankung der Eltern, materielle Schwierigkeiten, Arbeitslosigkeit, Tod eines nahen Angehörigen. Die Einrichtung kann diesen Kindern in solchen Situationen Kontinuität und Verlässlichkeit bieten, die ihnen hilft, die Situation zu Hause besser zu bewältigen.

Gestaltung einer anregenden Lernumgebung

Besonders bedeutsam ist das Fehlen einer anregenden häuslichen Lernumgebung für die Entwicklung von Kindern. Die britische Studie „Effective Provision of Pre-School“ (EPPE) belegte, die langfristige „Bedeutung des häuslichen Lernens und die Rolle der Eltern, den Kindern eine vielfältige und anregende Lernumgebung zur Verfügung zu stellen“ (Sammons 2010, S. 33). Kindertageseinrichtungen können Eltern helfen zu verstehen, was eine anregende Lernumgebung ist und wie wichtig sie für die Entwicklung ihrer Kinder sind.

Zeit für Kinder – in der Kita und zu Hause

Martin R. Textor führt weitere Argumente für eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus an. Ausgehend von Betrachtungen zur Wach- und Schlafzeit von Kindern in den ersten fünf Lebensjahren sowie deren Zeit in Familie und Einrichtung wird deutlich, dass die in der Familie verbrachte Zeit im Vergleich zu der Zeit, die das Kind in einer Kindertagesbetreuung verbringt, immer weiter abnimmt. Durch diese Entwicklung wird der Einfluss der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder steigen. Insofern ist auch eine enge Kooperation mit Blick auf die zeitlich geteilte Verantwortung für das Kind wichtig.

Hinzu kommt, dass viele Eltern vor der Geburt ihrer eigenen Kinder kaum Kontakt zu Kindern haben und aufgrund der Betreuung in Krippen nur wenig Zeit haben, eine sichere Erziehungskompetenz zu entwickeln (Textor 2010, S. 2 f.). Eine enge Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften könnte in diesen Fällen dazu beitragen, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu bestärken und die Kinder angemessen zu fördern.

1.3 Ausbau von Kindertageseinrichtungen

Überwiegend sind die Fachkräfte in den Einrichtungen kaum auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren vorbereitet, da diese Altersgruppe nur einen kleinen Teil der zu betreuenden Kinder ausgemacht hatte. Im Zuge des Ausbaus wird sich das verändern, womit die Zusammenarbeit mit deren Eltern einen

höheren Stellenwert bekommt. Eltern von Kindern in diesem Alter haben ein großes Bedürfnis nach Austausch über das Kind. Gleichzeitig kann sich das Kind selbst nur eingeschränkt mitteilen, wodurch eine gute Kommunikation mit den Eltern besonders wichtig wird, um allen Beteiligten ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln (Hédervári-Heller 2009, S. 43 f.; Wüstenberg/Schneider 2008, S. 167).

In diesem Zusammenhang sind der Übergang von der Familie in die Einrichtung und die Eingewöhnungsphase zentrale Situationen für die weitere Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern.

1.4 Stärkung der Erziehungskompetenz

Zunehmendes Interesse am Thema „Erziehung“

Nicht nur Eltern von Kindern in den ersten drei Lebensjahren fragen verstärkt nach einer intensiven Zusammenarbeit mit den frühpädagogischen Fachkräften. Insgesamt hat das Interesse an Erziehungsthemen zugenommen, was seinen Grund auch in einer Verunsicherung der Eltern in ihrem Erziehungsverhalten hat und sich in der Konsultation von Experten oder von Fachliteratur niederschlägt (Henry-Huthmacher 2008, S. 14; Weiß 2007, S. 79; Rauschenbach 2006, S. 142 ff.).





Die Studie „Eltern unter Druck“ spricht von „Erziehungsdruck“ und konstatiert, dass „viele Eltern verunsichert sind, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich“ (Henry-Huthmacher 2008, S. 14). Erzieherinnen und Erzieher sind neben den Ehepartnern die wichtigsten Ansprechpartner in Sachen Erziehung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006). Die Kindertageseinrichtung gilt somit als Ort, an dem über die Betreuung der Kinder hinaus fachlicher Rat eingeholt werden kann und der die Möglichkeit bietet, sich mit anderen Eltern auszutauschen. Sie eignet sich hierfür im Besonderen, weil dort viele Familien mit unterschiedlichen Hintergründen aufeinandertreffen (Weiß 2007, S. 83).

Kita und Familienzentrum als Anlaufstellen

Auch die Kindertageseinrichtungen selbst haben vielerorts erkannt, dass sie eine Anlaufstelle für die Eltern geworden sind und entwickelten aus dieser Erkenntnis heraus Konzepte, die diesem Bedürfnis gerecht werden (Diller/Schelle 2009, S. 12). Das Ergebnis sind Familienzentren, die auf eine veränderte Elternschaft sowie auf das zunehmende Bedürfnis nach Austausch und Rat gezielt eingehen können.

In Familienzentren, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben, werden neben der Kindertagesbetreuung Angebote zur Familienberatung und Familienbildung bereitgestellt. Abhängig von den Bedürfnissen der Eltern des

Einzugsgebietes können die Angebote im Zentrum unterschiedlich gestaltet und von verschiedenen Trägern bereitgestellt werden. Ziel ist es, die Familien zu unterstützen und die Inanspruchnahme von Angeboten zu erleichtern (Diller/Schelle 2009, S. 13).

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein zentrales Anliegen von Familienzentren, daher richten sich die Angebote an die ganze Familie. Familienzentren sind damit auch Orte der Prävention, an dem die Ressourcen von Familien wahrgenommen und gezielt gestärkt werden können.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Gründen an Bedeutung gewonnen hat. Um die Zusammenarbeit an Eltern orientiert zu gestalten und den zahlreichen Anforderungen, die an sie geknüpft sind, gerecht zu werden, müssen sich die Fachkräfte in einem ersten Schritt über die Bedeutung der Zusammenarbeit bewusst werden.

MERKPOSTEN 1

Es ist anzunehmen, dass die Fachkräfte noch nicht ausreichend auf die Herausforderungen, die sich aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen an die Zusammenarbeit mit Eltern stellen, vorbereitet sind. Daher sollen aus der Darstellung des fachwissenschaftlichen Hintergrunds Kompetenzen abgeleitet werden, die für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern notwendig sind und im Rahmen von Weiterbildung vermittelt werden können.

2 Rechtliche Grundlagen

Die Rechtlichen Grundlagen für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen sind in verschiedenen Gesetzen verankert, so im *Grundgesetz* (GG), im *Sozialgesetzbuch* (SGB) bzw. im *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) und im *Tagesbetreuungsausbaugesetz* (TAG) sowie in den einschlägigen Landesgesetzen.

2.1 Vorgaben des Grundgesetzes

Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen ist das *Grundgesetz* (GG): In Artikel 6 (Absatz 2) heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“⁵

Die Eltern sind somit grundsätzlich für die Erziehung und Pflege ihrer Kinder zuständig, sie delegieren diese Aufgabe nur zeitweise an die Kindertageseinrichtung. Die Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung erfolgt freiwillig durch die Eltern, die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für die Erziehung der Kinder verbleibt letztlich bei den Eltern (Reichert-Garschhammer 2009, S. 19).

2.2 Regelungen des Sozialgesetzbuches

Das Sozialgesetzbuch (SGB VIII – oder auch: Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG) greift in § 1 die Leitlinie des Grundgesetzes auf und formuliert in den § 1 bis § 10 Grundnormen für die Kinder- und Jugendhilfe. Die in § 1 Abs. 3 SGB VIII formulierten Leitlinien gelten auch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung:

„(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“⁶

Die §§ 22 und 22a behandeln die Ausgestaltung der *Zusammenarbeit mit Eltern*. In § 22 Abs. 2 und 3 wird der Auftrag der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Förderung des Kindes konkretisiert und die Unterstützung der Eltern spezifiziert.⁷

§ 22 (2) SGB VIII:

„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“

„(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Erschließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“⁸

5 www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html

6 www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html

7 www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html

8 www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html

Diese Regelungen verdeutlichen, dass der Auftrag von Kindertageseinrichtungen zwei Ebenen umfasst: die Ebene des Kindes und die der Familie. Zum einen soll das Kind individuell vor dem Hintergrund seines familiären und persönlichen Hintergrunds gefördert werden. Zum anderen soll die Familie in der Erziehung und Bildung, aber auch in der Betreuung der Kinder unterstützt werden.

In Absatz 3 wird betont, dass die ganzheitliche Förderung des Kindes angestrebt wird, die nicht unabhängig von den spezifischen Voraussetzungen des Kindes und seiner Familie erfolgen darf.

2.3 Maßgaben des Tagesbetreuungsausbaugesetzes

Der § 22a SGB VIII wurde ergänzend im Rahmen der Entwicklung des *Tagesbetreuungsausbaugesetzes* (TAG) eingefügt und verdeutlicht, dass die Förderung der Kinder auch über eine Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen erreicht wird (Struck 2006, S. 331). Es werden die Ziele der Zusammenarbeit formuliert und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit betont.

§ 22a Abs. 2 SGB VIII:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -Beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.“

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.⁹

In § 22a Abs. 3 SGB VIII wird nochmals konkretisiert, was mit den wesentlichen Angelegenheiten gemeint ist:

„(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Werden Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen, so hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen.“

Die Formulierung „Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten“ beinhaltet dabei die Aspekte Ausgestaltung der Öffnungszeiten, Festsetzung der Elterbeiträge und Personalentscheidungen (Struck 2006, S. 334 f.).

Aufgegriffen und weiter konkretisiert werden die Bundesgesetze in *länderspezifischen Ausführungsgesetzen*. Die Bundesgesetze machen deutlich, dass es im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen einen großen Spielraum für die Zusammenarbeit mit Eltern gibt, der länderspezifisch unterschiedlich gefüllt werden kann.

2.4 Der Stellenwert des Jugendamtes

Rechtlich relevant für die Zusammenarbeit mit Eltern ist auch das sogenannte „Sozialrechtliche Betreuungsverhältnis“. Dieses umfasst die Eltern, das Jugendamt und die Träger der Einrichtung. Vonseiten der Eltern besteht ein Anspruch gegenüber dem Jugendamt auf Leistung, d.h. auf Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder. Das Jugendamt delegiert die Ausführung dieser Leistung an den Träger, der die Leistung erbringt. Bei Konflikten ist daher stets zu prüfen, wer der richtige Ansprechpartner ist.

Der Betreuungsvertrag zwischen Träger und Eltern bildet die rechtliche Grundlage für die Übertragung der Verantwortung für das Kind. Verbindliche Vorgaben, welche Punkte der Betreuungsvertrag enthalten sollte, gibt es nicht. Die Eltern haben aber die Möglichkeit, einen Träger gemäß seiner Konzeption und entsprechend ihrer Werte und

⁹ www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22a.html

Einstellungen auszuwählen (z.B. konfessioneller Träger, spezifische Richtungen wie Waldorfpädagogik, Montessori). Allerdings kann die Wahlfreiheit der Eltern aufgrund eines Mangels an Betreuungsplätzen eingeschränkt werden, der sich spätestens mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz auch für Kinder unter drei Jahren ab dem Jahr 2013 verschärfen wird.

Die beschriebenen Regelungen bilden den Rahmen für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und sollten von den frühpädagogischen Fachkräften beachtet werden. Die Frühpädagogische Fachkraft sollte diese Regelungen kennen, um einschätzen zu können, wo die Ziele und Grenzen einer Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen liegen. **MERKPOSTEN 2**

2.5 Die Bildungspläne der Länder

In den Bildungsplänen der Länder wird ebenfalls auf die Zusammenarbeit mit Eltern Bezug genommen, allerdings haben die Empfehlungen keinen rechtlich bindenden Charakter. Dennoch bilden sie in vielen Bundesländern die Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und für die Zusammenarbeit mit Eltern (Diskowski 2005).¹⁰

2.6 Die Bedeutung des Datenschutzes

Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind auch die Regeln des Datenschutzes relevant. So werden beispielsweise im Rahmen der Dokumentation von Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder Daten erhoben, die als Grundlage für Gespräche mit Eltern genutzt werden können. Die Erhebung dieser Daten ist grundsätzlich zulässig, da sie zur rechtmäßigen Aufgabenerfüllung der pädagogischen Fachkraft erforderlich ist. Die Weitergabe von Daten an die Schule oder andere kooperierende Einrichtungen ist jedoch ohne Einverständnis der Eltern nicht zulässig (Roth 2010, S. 54). Eine ausführliche Behandlung des Themas Sozialdatenschutz ist im Rahmen der Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement für Kindertageseinrichtungen erfolgt und kann dort vertieft werden (Reichert-Garschhammer 2001).

¹⁰ www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027

3 Stand der Forschung und Fachdiskussion

3.1 Grundlagen der Zusammenarbeit

Entsprechend den rechtlichen Grundlagen hat die Kindertageseinrichtung vorrangig die Aufgabe, die Eltern mit Blick auf Erziehung, Bildung und Betreuung zum Wohle des Kindes zu unterstützen und zu ergänzen. Die frühpädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung müssen sich zunächst darüber vergewissern, wie sie die Eltern unterstützen können.

Die Heterogenität der Eltern

Es gibt nicht „die Eltern“, sondern Mütter und Väter, die unterschiedliche Bedarfe und Wünsche haben. Eltern unterscheiden sich in ihren Lebenslagen und Lebensformen, in ihrem kulturellen und ethnischen Hintergrund sowie in den finanziellen Ressourcen und anderen Merkmalen (Merkle/Wippermann 2008; Thiersch 2006, S. 100 ff.).

Bereits Mütter und Väter unterscheiden sich in ihrer Art und Weise voneinander, wie sie Verantwortung für das Kind übernehmen sowie als Adressaten und Akteure der Zusammenarbeit wahrgenommen werden und agieren. Mütter sind häufig die ersten Ansprechpartner für die Kindertageseinrichtungen, doch auch Väter sind für die Kinder wichtige Bezugspersonen, die es

in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen gilt (Brock 2011).

Die Heterogenität von Eltern beinhaltet jedoch neben dem Geschlechtsaspekt viele weitere Dimensionen. Insbesondere die Lebensformen von Familien haben sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. So zeigt der *Zweite Bildungsbericht* auf, dass verheiratete Paare mit Kindern bei den Lebensformen mit Kindern zwar nach wie vor die Mehrheit stellen, die Gruppe der Alleinerziehenden und nichtverheiratete Paare mit Kindern jedoch in den letzten Jahren zugenommen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 25). Ebenso hat fast jedes zweite neugeborene Kind mindestens einen Elternteil mit Migrationshintergrund, was eine breitere kulturelle und sprachliche Vielfalt der Elternschaft zur Folge hat (Rupp/Smolka 2006, S. 199).

Die Lebensform hat Auswirkungen auf die finanzielle Ausstattung der Familie. Vor allem Alleinerziehende sind hiervon betroffen. 11 Prozent der Kinder von Alleinerziehenden waren in Deutschland 2006 von Risikolagen betroffen, d.h. es handelt sich um Kinder, die „bei Eltern, die nicht erwerbstätig sind, die selbst keine oder nur einen geringen Schulabschluss erworben haben und in Armut leben“, aufwachsen. Diese Risikolagen wirken sich nachteilig auf die Bildungschancen der Kinder aus. Der *Bildungsbericht* 2008 konstatiert, dass 30 Prozent aller Kinder in Deutschland von mindestens einer dieser drei Risikolagen betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 26 f.).

Diese Befunde machen deutlich, dass sich Eltern in Bezug auf ihre Lebenslagen voneinander unterscheiden, darüber hinaus in ihren Einstellungen, Erfahrungen, Sichtweisen und durch ihre Herkunft. Daraus resultieren unterschiedliche Bedarfe und Wünsche an die Zusammenarbeit. **MERKPOSTEN 3**

Modi der Zusammenarbeit

Renate Thiersch hat den Versuch unternommen, Eltern nach ihren Erwartungen zu unterscheiden und sie auf dieser Grundlage in Gruppen zu „kategorisieren“. Als Resultat unterscheidet sie zwischen verschiedenen „Modi der Zusammenarbeit“ (Thiersch 2006, S. 96):



Aufseiten der Eltern werden vier verschiedene Modi konkretisiert. Der *Modus der Identifikation* steht für Eltern, die genau über die Ereignisse und Abläufe in der Kindertageseinrichtung informiert sein möchten, der *Modus der Delegation*, für Eltern, die sich vor allem knappe, praktische Hinweise wünschen und die Erziehung und Bildung für die Zeit des Besuchs der Kindertageseinrichtung an diese delegieren. Der *Modus der Beratungsbedürftigkeit* verweist auf Eltern, die sich von den Fachkräften Beratung in Erziehung und Lebensführung erhoffen und im *Modus der Unterstützung* erwarten die Eltern praktische Unterstützung von den Fachkräften für ihre Lebensführung. Thiersch weist jedoch darauf hin, dass diese Modi der Zusammenarbeit nur analytisch zu trennen sind und in der Realität in Mischformen und unterschiedlich stark ausgeprägt vorkommen können.

Das Prinzip der Modi der Zusammenarbeit lässt sich auch auf die Fachkräfte übertragen. Fachkräfte im *Abgrenzungsmodus* möchten ihre Professionalität gegenüber den Eltern demonstrieren. Der *Modus der persönlichen Zuwendung* besteht, wenn die Fachkraft eine persönliche Beziehung zu den Eltern und dem Kind anstrebt. Der *Modus der Belehrung* beinhaltet die Annahme, dass Eltern nicht ausreichend kompetent in Erziehungsfragen sind und der *Modus der Ressourcenorientierung* wiederum schätzt besonders die Kompetenzen der Eltern.

Die Auflistung macht deutlich, dass sich die verschiedenen Modi unterschiedlich gut ergänzen. Einige der Modi der Eltern harmonisieren sehr gut mit anderen Modi der Fachkräfte und umgekehrt. Dort, wo die Modi und damit die Vorstellungen und Erwartungen nicht kompatibel sind, werden zwangsläufig Konflikte und Frustration auftreten (Thiersch 2006, S. 96 f.).

Durch die Verwendung der „Modi“ wird besonders deutlich, wie die Eltern und Fachkräfte die Ausgestaltung der Zusammenarbeit in Wechselwirkung beeinflussen. Die Fachkräfte haben jedoch die Aufgabe, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten und eine professionelle Haltung einzunehmen (Diller 2010, S. 147; Thiersch 2006, S. 97). Die Kindertageseinrichtung ist ihre Arbeitsstätte und ihnen obliegt der Arbeitsauftrag, die Zusam-

menarbeit mit Eltern durchzuführen und inhaltlich zu gestalten (Roth 2010, S. 22 f.).

Um Eltern mit Angeboten zur Zusammenarbeit ansprechen zu können, müssen die Angebote an den Bedarfen und Erwartungen von Eltern ausgerichtet sein und hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit kritisch hinterfragt werden. Mit Hilfe der Bedarfsanalyse können die Bedürfnisse der Eltern erfasst und die Zusammenarbeit mit Eltern darauf abgestimmt werden.



Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit

Eltern, die davon ausgehen, dass ihr Kind in der Kindertageseinrichtung vor allem betreut wird, sind möglicherweise überrascht, dass dort auch Fragen der Bildung und Erziehung eine Rolle spielen und die Fachkräfte mit ihnen hierüber in Austausch treten wollen. Andere Eltern suchen dagegen den intensiven Kontakt mit der Fachkraft, um möglichst viel Anteil am Leben ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung zu nehmen, und haben daher einen hohen Bedarf an Austausch. Unterschiedliche Erwartungen können jedoch leicht zu Konflikten führen, wenn die divergierenden Erwartungen nicht transparent gemacht werden (Rohnke 2008; Thiersch 2006, S. 96; Bernitzke/Schlegel 2004, S. 241).

Die Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Kindertageseinrichtung umfassen (nach Bernitzke/Schlegel 2004, S. 23) folgende mögliche Wünsche:

- umfassende Information über die Einrichtung
- fortlaufende Information über die Entwicklung des Kindes
- fundierte Informationen zu Erziehungsfragen
- Berücksichtigung der Elterninteressen im Erziehungsalltag
- Hilfen bei Entscheidungen und in Konfliktsituationen.

Entsprechend den Erwartungen kann die Bandbreite der Zusammenarbeit zwischen *keinem Interesse* und *starkem Interesse* schwanken, abhängig von den jeweiligen Eltern und deren Themen. Der Umgang mit dieser Bandbreite ist für die Fachkräfte nicht einfach und die Hintergründe können individuell ganz unterschiedlich sein.

MERKPOSTEN 4

Werden die Erwartungen von Eltern enttäuscht, besteht die Gefahr, dass sie das Vertrauen in die Einrichtung verlieren, zumal Eltern grundsätzlich Kindertageseinrichtungen mit einem großen Vertrauensvorschuss begegnen. Sie entscheiden sich für eine Einrichtung, ohne die dort tätigen Personen im Einzelnen zu kennen, und vertrauen ihnen ihr Kind an. Eltern wollen ihre Kindertageseinrichtung positiv sehen und sind daher auch mit wenig Zusammenarbeit zufrieden. Wenn das Vertrauen jedoch verloren gegangen ist, dann wird dadurch die Zusammenarbeit erheblich erschwert (Thiersch 2006, S. 88 f.).

Die Erwartungen der Fachkräfte

Auch vonseiten der Fachkräfte bestehen Erwartungen an die Eltern. Sie haben jedoch die Aufgabe, sich auf die Erwartungen der Eltern und deren Lebenssituationen einzustellen und sich selbst mit ihrer Person und Biografie zurückzunehmen (Roth 2010, S. 64).

Dies erfordert, dass Einstellungen und Erfahrungen reflektiert werden müssen, um auch die Sichtweisen Anderer nachvollziehen zu können. Diese Vorgehensweise ist Bestandteil einer professionellen Haltung. Den Rahmen für die Orientierung an den Erwartungen und Bedarfen der Eltern setzt die Konzeption, die eine Grundausrichtung der Einrichtung benennt und Vorausset-

zung sowie gegebenenfalls auch die Grenzen der Zusammenarbeit aufzeigt.

Die Einrichtungskonzeption selbst ist kein statisches Dokument, sondern muss regelmäßig auf die Angemessenheit im Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen überprüft werden. Somit ergibt sich ein Kreislauf: Die Konzeption gibt den Rahmen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vor; aus der gelebten „partnerschaftlichen“ Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften ergeben sich Veränderungen dieser Konzeption (Roth 2010, S. 65 ff.).

Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte

Die frühpädagogische Fachkraft hat als professionelle Gestalterin der Zusammenarbeit die Aufgabe, auf die Eltern mit einer bestimmten inneren Haltung zuzugehen (Tietze/Roßbach 1996, S. 254).

Die frühpädagogischen Fachkräfte unterscheiden sich von den Eltern durch ihre professionelle Haltung, die durch Unvoreingenommenheit und Offenheit gekennzeichnet sein sollte. Aufgabe der Fachkraft ist es, sich eine professionelle Haltung im Umgang mit den Eltern zu erarbeiten, unterstützt durch Aus- und Fortbildung sowie durch Supervision und Reflexion (Thiersch 2006, S. 97). **MERKPOSTEN 5**

Im Rahmen des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ konnte belegt werden, dass die innere Haltung maßgeblich zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit Eltern beiträgt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006). Auch im fachwissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Konsens, dass die Haltung der Fachkräfte ein entscheidender Aspekt in der Zusammenarbeit mit Eltern ist, dennoch bleibt der Begriff selbst häufig vage. Xenia Roth konkretisiert den Begriff und unterscheidet zwischen *respektvoller* und *wertschätzender* Haltung sowie *vorurteilsbewusster*, *ressourcenorientierter* und *dialogischer* Haltung. Weiterhin gehört für sie die Bereitschaft zur Selbstreflexion und das Wissen um systemische Denk- und Arbeitsansätze zum Rüstzeug einer frühpädagogischen Fachkraft für die Zusammenarbeit mit den Eltern (Roth 2010, S. 23 ff.).

Die frühpädagogischen Fachkräfte müssen bereit sein, eine solche Haltung zu erlangen, indem sie ihr eigenes Handeln und Denken einer kritischen

Selbstreflexion unterziehen. Auch der Umgang mit Konflikten oder unterschiedlichen Erwartungen gestaltet sich auf der Basis einer wertschätzenden Haltung leichter (Schütze 2007).

Partnerschaftliche Beziehung

Zum Teil gibt es auch heute noch Fachkräfte, die die Meinung vertreten, dass sie besser als die Eltern wissen, was das Beste für das Kind ist. Diese Einstellung negiert wissenschaftliche Erkenntnisse, die zeigen, dass die wichtigsten Personen für Kinder ihre Eltern sind (Roth 2010, S. 77).

Ein wertschätzender Umgang mit den Eltern vermeidet Loyalitätskonflikte von Kindern. Eine partnerschaftliche Begegnung auf Augenhöhe eröffnet vielfältige Möglichkeiten für die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern.

MERKPOSTEN 6

Es wird davon ausgegangen, dass Eltern als Experten ihrer Kinder anerkannt und damit als gleichberechtigte Partner in der Bildung und Erziehung wahrgenommen werden sollten. Diese Sichtweise bedeutet eine gleichberechtigte Ebene, auf der „die gegenseitige Akzeptanz der jeweiligen Erziehungsrolle gegeben ist“ (Kruthaup 2007, S. 107; vgl. dazu auch Roth 2010, S. 203 ff.).

Diese Expertenschaft der Eltern lässt sich auf folgende Punkte beziehen:

- Die bisherige Erziehung der Kinder wurde durch die Eltern erfolgreich bewältigt.
- Sie sind die ersten Bezugspersonen der Kinder (Textor 1998, S. 185).
- Sie sind verantwortlich für die häusliche Erziehung und Betreuung und können über den Alltag der Kinder zu Hause Auskunft geben.

Voraussetzung für eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern sind *Transparenz* und *Teilhabe*. Demnach ist der Erziehungsprozess sowohl vonseiten der Eltern als auch vonseiten der Fachkräfte transparent zu machen. Hierzu ist insbesondere der Austausch über Erziehungsziele hilfreich. Eine andere Möglichkeit ist, gezielt mehr über den Umgang von Eltern mit ihren Kindern zu erfahren. Das setzt voraus, dass Eltern Fachkräften die Möglichkeit geben, am Familienalltag durch Berichte, Hausbesuche, Veranstaltungen teilzuhaben, und Fachkräfte wiederum den Eltern anbieten, in der Einrichtung durch Hospitation, Mitarbeit bei verschiedenen Gelegenheiten oder der selbstständigen Übernahme eines Projekts mitzuwirken.¹¹

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit kann jedoch auch an ihre *Grenzen* geraten. Einerseits sollen die Eltern als ebenbürtige Partner anerkannt werden, andererseits sollen sie in ihrer Erziehungskompetenz gefördert werden. Eine solche Gratwanderung erfordert viel Sensibilität vonseiten der Fachkräfte. In Einzelfällen ist die Umsetzung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit nicht möglich, da aufgrund von deutlichen Defiziten wie Missbrauch oder Verwahrlosung des Kindes weitere Experten hinzugezogen werden müssen (Kruthaup 2007, S. 108). In diesen Fällen stößt die partnerschaftliche Orientierung der Zusammenarbeit an ihre Grenzen und führt zu Konflikten. Ein Verweis auf entsprechende Beratungsstellen oder die Herstellung eines Kontakts kann den Konflikt entschärfen und die frühpädagogische Fachkraft entlasten.



¹¹ Unterschiedliche Kulturen verfolgen unterschiedliche Erziehungsziele. Interessante Erkenntnisse diesbezüglich bietet das Buch von Heidi Keller (2011): *Kinderalldtag*. Berlin.

3.2 Anliegen der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie verfolgt verschiedene Anliegen. Das vorrangigste Anliegen ist die kontinuierliche Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes vor dem Hintergrund der geteilten Verantwortung zwischen Kindertageseinrichtung und Familie. Es soll eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etabliert werden, die zum Wohl des Kindes besteht. Ein weiteres Anliegen ergibt sich aufgrund von Schwierigkeiten von sozialen Fachdiensten, wie z.B. Familienbildungsstätten oder Frühförderung, Familien niederschwellig zu erreichen. In Kindertageseinrichtungen können auch solche Familien mit passgenauen Angeboten angesprochen werden. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich mögliche Defizite in der Familienerziehung mildern oder beheben lassen und die Kindertageseinrichtung kompensatorisch wirken kann. Ein drittes Anliegen der Zusammenarbeit ist die Beteiligung der Eltern an den Entscheidungsprozessen in Kindertageseinrichtung. Diese drei, sehr unterschiedlichen Anliegen der Zusammenarbeit mit Eltern werden in den folgenden Abschnitten behandelt.

3.2.1 Kontinuität in der Erziehung, Bildung und Betreuung

Die ganzheitliche Förderung des Kindes und seine Erziehung, Bildung und Betreuung ergeben sich aus den rechtlichen Grundlagen und sind vor allem im SGB XIII, § 22 (2) und (3) verankert (Wiesner 2006, S. 323).

Die Eltern geben ihre Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Betreuung durch die Unterbringung des Kindes in der Kindertageseinrichtung nicht ab, sondern sie delegieren ihren Auftrag nur für die Zeit, die das Kind in der Einrichtung verbringt, bleiben aber grundsätzlich zuständig. Insofern können die Ziele der Kindertageseinrichtungen nur in Kooperation mit den Eltern verfolgt und erreicht werden (Roth 2010, S. 20 f.). Eine

Abstimmung grundlegender Erziehungsziele der frühpädagogischen Fachkräfte und Eltern bildet somit die Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern. Auf dieser Basis ist eine kontinuierliche und kongruente Begleitung der Kinder und der Familien möglich, die insbesondere von Wertschätzung, Respekt und Vertrauen getragen wird.



Beginnend mit der ersten *Kontaktaufnahme* und dem *Anmeldeggespräch*, in der grundlegende Erwartungen der Eltern und erste Informationen über die Familie und das Kind ausgetauscht werden, kann eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erwachsen. Die *Eingewöhnungsphase* bietet die Gelegenheit, das Kind und die Eltern näher kennenzulernen und einen intensiven Austausch über Erziehungsvorstellungen und Gewohnheiten zu beginnen. Nach Abschluss der Eingewöhnungsphase bilden regelmäßige Gespräche die Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Roth 2010, S. 65). Seit den 1990er-Jahren hat sich dieser Begriff weitgehend durchgesetzt und wird als Leitbild für die Zusammenarbeit mit Eltern verstanden (Cloos/Karner 2010).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gilt heute als Idealform der Zusammenarbeit mit Eltern (**MERKPOSTEN 7**).

Martin R. Textor hat den Begriff entscheidend mitgeprägt und dessen Verbreitung befördert. Aus seiner Sicht waren die bis dahin gebräuchlichen

Begriffe unzulänglich und berücksichtigten nicht das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften. Ausgangspunkt ist „das gemeinsame Interesse am Kind, seiner Entwicklung, Erziehung und Bildung“ (Textor 2003, S. 8), aus der die gewachsene Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien resultiert. Eltern stehen vor immer größeren Herausforderungen (siehe Kapitel 1), aber auch Fachkräfte klagen über Überforderung und schwierige Kinder. Vor diesem Hintergrund, so argumentiert Martin R. Textor, liegt es nahe, dass Eltern und Fachkräfte gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder übernehmen und die Kompetenzen des Partners jeweils anerkennen. „Beide Seiten sind also aufeinander angewiesen, müssen kooperieren und sich gegenseitig unterstützen“ (Textor 2003, S. 6).

Der Begriff Erziehungspartnerschaft berücksichtigt jedoch noch nicht ausreichend, dass Bildung in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung von zentraler Bedeutung ist. Aus diesem Grund hat Textor den Begriff Erziehungspartnerschaft um den Begriff Bildungspartnerschaft erweitert. Dadurch wird deutlich gemacht, dass sich Elternhaus und Kindertageseinrichtung in Bezug auf die Bildung der Kinder sinnvoll ergänzen sollen und Eltern zum reichhaltigen Bildungsangebot einer Einrichtung aktiv beitragen können, indem sie ihre Kompetenz zur Verfügung stellen. Grundlage für eine solche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist ein offener Austausch zwischen Einrichtung und Familie (Textor 2009, S. 9; 2003, S. 7). Das Anliegen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft besteht demnach in der gemeinsamen Förderung des Kindes durch die Aktivierung

der vorhandenen Kompetenzen und der darauf aufbauenden Unterstützungsleistung für die Familie.

Um eine *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* zu erreichen, ist eine Reihe von Voraussetzungen zu erfüllen, die im Folgenden dargestellt werden:

- *Wechselseitige Öffnung*: Eltern und Fachkräfte müssen sich für den gegenseitigen Austausch öffnen und benötigen hierfür Zeit. Der Austausch betrifft alle relevanten Aspekte rund um das Kind und die Familie. Er kann aber auch darüber hinausgehen. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass Eltern und Fachkräfte Verständnis für die jeweils andere Situation entwickeln. Eine Möglichkeit des Austauschs neben dem Gespräch ist die Hospitation. Es können Reflexionsprozesse angestoßen und Modelllernen begünstigt werden. Durch die gegenseitige Öffnung kann eine Einwirkung auf das Erziehungsverhalten der Eltern erreicht werden.
- *Möglichkeit der Beratung*: Die Fachkräfte können als Expertinnen und Experten für Erziehung um Rat gebeten werden bzw. sind Ansprechpartnerinnen für Probleme vielerlei Art. Dies bedeutet aber nicht, dass die Fachkräfte in jedem Fall selbst die Beratung vornehmen müssen, sondern auch an externe Stellen weiter verweisen können.

MERKPOSTEN 8

- *Mitarbeit der Eltern*: Durch die Beteiligung an der Arbeit in der Kindertageseinrichtung entsteht ein engerer Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften; zudem können Eltern Kompetenzen einbringen und Bestätigungserfahren. Auf diese Weise können auch



Eltern mit Migrationshintergrund leichter integriert werden. **MERKPOSTEN 9**

- *Mitbestimmung von Eltern*: Eltern müssen die Möglichkeit haben, auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen, beispielsweise bei der Konzepterstellung, der Jahresplanung oder Projektarbeit. So können Eltern Verantwortung übernehmen und diese mit den pädagogischen Fachkräften teilen.
- *Integration der Kindertageseinrichtung in das Gemeinwesen*: Es werden Kontakte zum Umfeld hergestellt und Angebote zur Vernetzung in der Nachbarschaft gemacht. Die ausgereifte Form einer solchen Integration wäre die Erweiterung zu einem Familien- oder Nachbarschaftszentrum, das ausgehend von der Kindertageseinrichtung agiert (Textor 2009, S. 10 ff.; Textor 1998, S. 186 f.; vgl. auch Diller/Schelle 2009). **MERKPOSTEN 10**

Grundsätzlich können alle Formen der Zusammenarbeit, die beide Eltern erreichen wollen und Rücksicht auf die Ressourcen der Familie nehmen, auch im Rahmen der Erziehungspartnerschaft eingesetzt werden (Textor 2003, S. 8). Die *Bildungspartnerschaft* dagegen kann durch eine aktive Mitarbeit der Eltern umgesetzt werden (Textor 2003, S. 9). Eine solche umfassende Zusammenarbeit mit Eltern fordert von den Fachkräften weitreichende Kompetenzen und von den Eltern viel Zeit.

Manche Eltern haben aber aus unterschiedlichen Gründen wenig Interesse an einer engen Zusammenarbeit, da sie anderweitig stark eingespannt sind oder mit einem geringen Maß an Zusammenarbeit zufrieden sind. Dies muss nicht bedeuten, dass Eltern die Zusammenarbeit ganz ablehnen. Die Fachkräfte sollten in der Lage sein, in einem wertschätzenden Verhalten diese Haltung zu akzeptieren. Erziehungsverträge können ein Mittel sein, um die Rechte und Pflichten sowohl der Eltern als auch der Fachkräfte bei der Ausübung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu regeln (Textor 2003, S. 7).

Der Zusammenarbeit mit Eltern sind jedoch auch Grenzen gesetzt. Die Kindertageseinrichtung hat den Auftrag, die Eltern zu unterstützen und zu entlasten. Durch die Zusammenarbeit können zusätzliche Aufgaben für die Eltern entstehen, jedoch nicht in unbegrenztem Maß.

Mittlerweile wird der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ durchaus kritisch bewertet, auch von Martin R. Textor selbst (2011). Peter Cloos und Britta Karner (2010) weisen darauf hin, dass einer Realisierung der Erziehungspartnerschaft das asymmetrische Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften entgegensteht, die unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen und daher auch leicht in Konflikt geraten können. Darüber hinaus bestehen an die Kindertageseinrichtungen Erwartungen, die in Kontrast zu einer gleichberechtigten Erziehungspartnerschaft stehen (ebd., S. 170 f.). Hinzu kommt, dass das Konzept der Erziehungspartnerschaft vage und unpräzise ist und weder theoretisch noch empirisch abgesichert erscheint (ebd. 2010, S. 185).

Die Kritik am Konzept der Erziehungspartnerschaft macht deutlich, dass die unterschiedlichen Erwartungen der Eltern und Fachkräfte an die Zusammenarbeit, aber auch an die Kindertagesbetreuung, gewichtig sind und in der Zusammenarbeit unbedingt thematisiert werden müssen. Die Bedarfsanalyse ist dafür ein Instrument, um herauszuarbeiten, welche Bedarfe Eltern haben und wie die Kindertageseinrichtung hierauf reagieren kann.

3.2.2 Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern

Ein weiteres Anliegen der Zusammenarbeit mit Eltern ist die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern **MERKPOSTEN 11**



Gegenseitiges Vertrauen – die Basis der Partnerschaft

Eltern heute sind in ihrer Erziehungskompetenz oftmals verunsichert und brauchen daher Unterstützung (Textor 2003). In der Kindertageseinrichtung bietet sich die Gelegenheit, Eltern niederschwellig zu erreichen und mit Angeboten an sie heranzutreten. Dies kann z.B. durch informelle Gespräche, durch ein positives Beispiel oder einen Elternabend geschehen. Durch Einblicke in die Kindertageseinrichtung sowie durch den Austausch mit den Fachkräften und anderen Eltern können Eltern in ihrer Erziehung angeregt werden und ein genaueres Bild vom Entwicklungsstand ihres Kindes gewinnen. Zusätzliche gezielte Angebote können diese Funktion der Zusammenarbeit unterstützen, z.B. durch Vorträge, Elterngesprächskreise oder durch Elternkurse, gegebenenfalls mit einem externen Anbieter (Thiersch 2006, S. 94).



Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit zeigen, dass die Stärkung der Erziehungskompetenz besser gelingt, wenn das Vertrauen der Eltern gewonnen wurde (ebd., S. 29). Das bedeutet, dass auf der Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch das Anliegen der Stärkung der Erziehungskompetenz erreicht werden kann. Aufgrund des Vertrauensverhältnisses stehen die Eltern Vorschlägen offener gegenüber, sie sind motivierter, in der Kindertageseinrichtung mitzuarbeiten und sie betrachten die Einrichtung als einen Teil ihres Lebens.

Zudem ist es für beide Seiten leichter, schwierige Themen anzusprechen, wenn die Kommunikation von positiven Themen dominiert wird.

Umgekehrt gilt, wenn die Eltern erst einmal das Vertrauen in die Kindertageseinrichtung verloren haben, wird jede Äußerung oder Handlung kritisch reflektiert. Daher ist es wichtig, das Vorschussvertrauen, das Eltern der Kindertageseinrichtung entgegenbringen und das sich in der vertrauensvollen Übergabe des Kindes ausdrückt, zu erhalten, auszubauen und zu stärken (ebd., S. 88 f.).

Der Stellenwert der Elternbildung

Eine besonders ausgeprägte Form der Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern ist die Elternbildung. In den letzten Jahren wurde Elternbildung zunehmend ein Thema der Zusammenarbeit mit Eltern.

Bislang war Elternbildung vorrangig Aufgabe von Familienbildungsstätten, aber aufgrund der Möglichkeit des niederschweligen Zugangs in Kindertageseinrichtungen und der schlechten Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen werden Elternbildungsprogramme dort zunehmend angeboten.

Elternbildung ist kein neues Thema, aber seit einigen Jahren wieder von aktueller Bedeutung. Davon zeugen zahlreiche Bücher, Zeitschriften, Fernsehsendungen und Diskussionen zu Erziehungsfragen. Wie wenig sich in der Diskussion verändert hat, zeigen bereits die Klagen von großen Pädagogen wie Johann Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel und Janusz Korczak, die das Unvermögen der Eltern in Erziehungsfragen bereits beschäftigt hat. Dennoch schätzt Sigrid Tschöpe-Scheffler die Erziehung heute aufgrund von Traditionsabbruch und Wertepluralismus, die sich in Orientierungslosigkeit und Unsicherheit niederschlagen, als schwieriger und komplizierter ein (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 11).

Darüber hat sich Kindheit gewandelt und hat wenig mit der Kindheit der Eltern- oder Großelterngeneration gemein (Kränzl-Nagel/Mierendorff 2007). Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg von Kindern scheint die Förderung der Erziehungs- und Bildungskompetenz von Eltern geboten.

Zentrale rechtliche Grundlage für Elternbildung bildet der § 16 des *Kinder- und Jugendhilfegesetzes* (KJHG/SGB VIII). Hier werden ausdrücklich Familienbildung und Familienerholung genannt und gefordert. Die Angebote sollen den Bedürfnissen und Interessen der Familien entsprechen.

Ziel der Elternbildung oder Familienbildung ist Prävention. Durch die Einführung des § 1631 Abs. 2 im *Bürgerlichen Gesetzbuch* (BGB) zur gewaltfreien Erziehung von Kindern und Jugendlichen wird zudem die Art der Erziehung der Eltern bestimmt. Ergänzend hierzu stellt das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* im § 16 fest, dass Kinder- und Jugendhilfeträger Eltern Wege zur gewaltfreien Lösung von Konfliktsituationen aufzeigen sollen (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 12).

Elternbildung – eine Vielfalt von Angeboten

Heute gibt es eine Vielzahl an Angeboten der Elternbildung, die den verschiedenen Lebenslagen und Erziehungssituationen gerecht zu werden versuchen. Die Angebote lassen sich dabei strukturieren nach:

- dem Alter der Kinder;
- der Lebenslage der Familie;
- der Methode der Elternbildung.

Alle Angebote haben darüber hinaus (nach Tschöpe-Scheffler 2005, S. 13) ihre Schwerpunkte in einem der folgenden Bereiche

- Informationsvermittlung;
- Erweiterung der Handlungs- und Erfahrungsoptionen;
- (Angebote der) Selbstreflexion und Selbsterfahrung;
- Aufbau und Nutzung von Netzwerkstrukturen.

Familienbildung orientiert sich weg von der Hilfe bei Defiziten und hin zur Stärkung von vorhandenen Ressourcen. Sie wird als Dienstleistung begriffen und muss daher möglichst niederschwellig angelegt sein (IFB 2004, S. 4).

Ein großer Teil der Elternbildung wird derzeit durch *Elternkurse* abgedeckt, die aber nicht ausschließlich in Kindertageseinrichtungen abgehalten werden. In Elternkursen geht es um Kompe-

tenzen und Lerninhalte mit hohem Alltagsbezug. Es sind jedoch nicht alle Kurse gleichermaßen für alle Eltern geeignet, da sie sich hinsichtlich des Bildungs- und Reflexionsniveaus unterscheiden. Darüber hinaus liegen den Kursen verschiedene theoretische und methodische Konzepte zugrunde. Ein großes Problem besteht darin, dass Elternkurse überwiegend von bildungsgewohnten Eltern besucht werden und selten auch sozial benachteiligte Eltern erreichen.

Elternkurse sind jedoch nur eine Form der Elternbildung, andere niederschwellige Formen sind ebenfalls denkbar, beispielsweise *Hospitationen*. An dieser Stelle überschneiden sich Elternbildung und Zusammenarbeit mit Eltern (Tschöpe-Scheffler 2005, S. 13 f). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sind insgesamt für alle Eltern geeignete Orte, Angebote der Elternbildung niederschwellig zu vermitteln oder anzubieten.

Kritische Stimmen zur Elternbildung verweisen insbesondere auf die Gefahr hin, dass Eltern ihre Erziehungskompetenz in Frage gestellt sehen, wenn sie Hilfe bei Experten suchen. Diese können die Unsicherheit der Eltern reproduzieren, wenn sie nicht bei der Suche nach eigenen Antworten und individuellen Lösungen behilflich sind, sondern lediglich vorgefertigte Antworten bereithalten (Schopp 2006, S. 37). Dies hängt jedoch von der Ausgestaltung der Elternbildung im Einzelnen ab.

Demgegenüber stehen eine Reihe von vorstrukturierten Elternbildungsangeboten: „Starke Eltern – starke Kinder“, „Triple P“, „STEP-Elternkurs“, „Erziehung macht Spaß – der Erziehungsführerschein“ (Tschöpe-Scheffler 2005, 2003).

Neben diesen *Kursangeboten* kann Elternbildung aber im Rahmen einer *Vortragsreihe* zu bestimmten Erziehungsthemen erfolgen oder auch in Form von *Hospitationen* in Kindertageseinrichtungen. Am Beispiel der Fachkraft können die Hospitierenden sehen, wie die Interaktion mit Kindern gestaltet wird, und sie bekommen dadurch Anregungen für den eigenen Umgang mit Kindern.

Auch wenn der größte Teil der Elternbildungsangebote von Eltern der Mittelschicht besucht wird, gibt es speziell zugeschnittene Angebote für die verschiedenen Zielgruppen, wie für Eltern

mit Migrationshintergrund. Beispiele hierfür sind Angebote wie das muttersprachliche Angebot für Eltern der *Evangelischen Familien-Bildungsstätte Nürnberg*, der „Leitfaden für die Arbeit mit Migrantenfamilien“ des *Deutschen Jugendinstituts* (DJI) sowie Angebote zur Sprachförderung für Eltern und Kinder (*Kikus*) (IFB 2004, S. 40). Konkrete Programme wie HIPPY, *Rucksack*, *FuN* oder *Spielen zu Hause* haben ebenfalls besondere Zielgruppen im Blick (Thimm 2007, S. 307).

Die Integration elternbildender Angebote in die Konzeption der Einrichtung

In Familienzentren ist die Elternbildung ein Ziel der Einrichtung. Vor allem die englischen *Early Excellence Centres* waren Vorreiter in der Verfolgung dieses Konzepts. Die Idee zu solchen Zentren entstand zeitgleich auch in Deutschland, dennoch sind die englischen Zentren Vorbild für die gelungene Verbindung von Kinderbetreuung und Familienbildung.

Die Grenzen zwischen konzeptionell in diesem Sinne ausgerichteten Kindertageseinrichtungen und Familienzentren werden auf diese Weise durchlässig. Das Zentrum kann z.B. ein Familiencafé, ein Sonntags-Familienfrühstück u.a. zum Kommunikations- und Erfahrungsaustausch anbieten, aber auch Kurse für Eltern von Eltern. Diese Vorgehensweise erlaubt es, die Bedürfnisse von Eltern und Kindern besser zu berücksichtigen (IFB 2004, S. 44; vgl. auch den Exkurs zu den Familienzentren auf S. 53).

3.2.3 Mitbestimmung in der Kindertageseinrichtung

Eine andere Ebene der Zusammenarbeit ist die Beteiligung an Entscheidungsprozessen in der Kindertageseinrichtung. Renate Thiersch (2006, S. 94) nennt diese Funktionen der Zusammenarbeit „Mitgestaltung und Mitbestimmung“ und zeigt drei verbreitete Möglichkeiten auf, die Mitarbeit im Elternbeirat, die Mitarbeit bei Veranstaltungen und die Mitarbeit bei der Erstellung der Konzeption.

Das *Sozialgesetzbuch* legt im § 22 a Abs. 2, 3. SGB VIII fest, dass „die Erziehungsberechtigten (...) an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten zu beteiligen sind“ (Struck 2006, S. 331). Damit wird deutlich gemacht, dass Eltern Mitspracherechte in Bezug auf die Konzeption der Einrichtung und der Jahresplanung haben sowie bei Veranstaltungen oder besonderen Aktivitäten (Textor/Blank 2004, S. 54).

In einigen Bundesländern, wie beispielsweise in *Bayern* und *Hamburg*, ist auch eine Mitbestimmung auf Landesebene möglich. In *Hamburg* vertritt der Landeselternausschuss die Kinder und Eltern der Kindertageseinrichtungen gegenüber der Behörde für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz. Diese Form der Partnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung ermöglicht es den Eltern, Einfluss über die eigene Kindertageseinrichtung hinaus zu nehmen¹² (Thiersch 2006, S. 94 f.).

Die Arbeit in den Elternbeiräten wird in den Kita-Gesetzen der Bundesländer geregelt. Die Gesetze machen deutlich, dass Elternbeiräte als Mittler zwischen der Institution Kindergarten und der Elternschaft gesehen werden. Der Elternbeirat kann unterschiedlich besetzt sein, das Zahlenverhältnis aus Eltern, Träger und Fachkräften ist länderabhängig geregelt. Regelungen für den Konfliktfall sind nicht vorgesehen, da von einvernehmlichen Beschlüssen ausgegangen wird.

Im Zentrum steht die Mitwirkung der Eltern, eine echte Mitbestimmung mit einklagbaren Rechten und Pflichten ist jedoch nicht vorgesehen. Grundsätzliche Möglichkeiten zur Mitwirkung bestehen in den folgenden Punkten:

- Recht auf Information in wichtigen Fragen der Erziehung und Bildung
- Recht auf Beratung über pädagogische Programme und Konzepte
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Trägern und Fachkräften
- Beratung über Angebote für die Elternbildung
- Mitwirkung bei der Aufstellung von Grundsätzen für die Aufnahme von Kindern

¹² www.lea-hamburg.de/der-lea

- Unterstützung des Trägers in organisatorischen, baulichen und personellen Angelegenheiten
- Anhörungsrecht bei der Festlegung der Öffnungszeiten
- Finanzierungsangelegenheiten
- Personalangelegenheiten
- Beteiligung im Verfahren der Erstellung und Verabschiedung des Bedarfsplans
- Gesundheitserziehung der Kinder.

Die Gesetze der Länder zur Arbeit der Elternbeiräte sind jedoch unterschiedlich ausdifferenziert und reichen von sehr allgemeinen Aussagen bis zu konkreten Aufgaben der Mitwirkung. Es ist für die Elternbeiräte gleichsam eine Pflicht, das zutreffende Gesetz gut zu kennen, damit sie ihren Spielraum als Elternvertreter nutzen können (Hense 2001, S. 14 ff.). Aufgrund von ungenauer Kenntnis der jeweiligen Verordnungen können vermutlich die Mitwirkungsmöglichkeiten jedoch nicht umfassend genutzt werden.

Nach Martin R. Textor und Brigitte Blank (2004, S. 56) sind die Eltern dann bereit, sich im Elternbeirat zu engagieren, wenn sie das Gefühl haben, eine Veränderung bewirken zu können und sowohl von Fachkräften als auch von Eltern unterstützt und beachtet zu werden. **MERKPOSTEN 12**

Eine besondere Form der Elternmitbestimmung wird in *Eltern-Kind-Initiativen* praktiziert. In diesen Einrichtungen fungieren die Eltern als Träger und Arbeitgeber der frühpädagogischen Fachkräfte und haben daher die Rechte und Pflichten von Arbeitgebern. Somit gewinnen sie großen Einfluss auf die Gestaltung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Allerdings verläuft die Zusammenarbeit mit den Fachkräften aufgrund dieses Machtverhältnisses häufig nicht spannungsfrei und durch die wechselnde Elternschaft unterliegt die Trägerschaft und Leitung einer hohen Fluktuation (Nagel/Kalicki 2006, S. 4).

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus kann auf unterschiedlichen Ebenen realisiert werden. Allerdings dient die Kindertageseinrichtung vor allem der *Entlastung der Eltern*, daher sollte die Einbeziehung der

Eltern nicht zu viel Zeit verschlingen. Da dies auch nicht von den Eltern gewünscht wird, ist es nötig, eine angemessene Balance zwischen zeitlichem Aufwand und attraktiven Beteiligungsmöglichkeiten zu suchen.

3.3 Spezifische Anlässe in der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen ist ein kontinuierlicher Prozess. Es gibt jedoch ausgewählte Anlässe, die für die Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung haben und im Rahmen derer die Zusammenarbeit intensiver erfolgt als im regulären Alltag. **MERKPOSTEN 13**

Solche Situationen sind insbesondere die *Übergangssituation* vom Elternhaus in eine Kindertageseinrichtung, das regelmäßig stattfindende *Entwicklungsgespräch* und die *Bewältigung von Konfliktsituationen*.



3.3.1 Übergänge

Der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung, der Wechsel von einer Einrichtung in eine andere (für das Kind neue) Einrichtung oder der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule sind für alle Familienangehörigen mit großen Veränderungen verbunden (Textor/Blank 2004, S. 39). Sie führen zu Anpassungsleistungen des Kindes und der Familie an neue Personen sowie an die neue räumliche und organisatorische Struktur.

Übergänge sind komplexe Vorgänge

In der neueren Literatur wird statt von Übergängen häufig von Transitionen gesprochen, womit eine spezifische Sicht auf Übergänge einhergeht (Roßbach 2006, S. 280). Mit der Verwendung des Begriffs *Transition* soll deutlich gemacht werden, dass Übergänge komplex sind und sich auf individueller, familialer und kontextueller Ebene auswirken (Wörz 2004, S. 26). Transitionen bezeichnen „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren“ (ebd., S. 35).

Der *Transitionsansatz* versucht, die Übergänge mit Hilfe von Theorien aus verschiedenen Disziplinen zu erfassen und zu beschreiben. Wilfried Griebel und Renate Niesel haben diesen Ansatz aufgegriffen und ihn in Bezug auf die Frühpädagogik konkretisiert (2004). Auch der frühpädagogische Transitionsansatz berücksichtigt eine Reihe von Theorien, die „Übergänge“ wissenschaftlich untersuchen (Griebel/Niesel 2004, S. 45 ff.).



Es wird explizit berücksichtigt, dass nicht nur die Kinder von Übergängen betroffen sind, sondern auch deren Eltern (Roßbach 2006, S. 286; Griebel/Niesel 2004). Ein gelungener Übergang kann das Kind in seiner Entwicklung bestärken, dies hängt jedoch in hohem Maße davon ab, wie sicher es an seine Eltern gebunden ist (Meiser 2004, S. 51) und wie die Eltern selbst zu diesem Übergang stehen.

Den Übergang gestalten und reflektieren

Zur Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung gehören insbesondere der Erstkontakt mit den Eltern, der Abbau von Verunsicherungen und die Versorgung der Eltern mit wichtigen Informationen. Darüber hinaus ist die Erstellung eines Konzeptes für die Eingewöhnung der Kinder wichtig, das allen Beteiligten zugänglich und bekannt ist. Mögliche Angebote zur Unterstützung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung sind vor allem ausführliche Anmeldegespräche, Informationsbroschüren, Schnuppertage, Einladung zu Festen und Feiern, das Erstgespräch mit der Gruppenleiterin sowie ein gestaffelter Beginn.

Die Zeit der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung ist ein wichtiger Bestandteil der Gestaltung des Übergangs und eine wichtige Situation im Hinblick auf die zukünftige Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften und den Eltern. Die frühpädagogische Fachkraft hat im Rahmen der Eingewöhnung die Aufgabe, ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern und dem Kind aufzubauen und relevante Informationen einzuholen. In der Eingewöhnungszeit wird der Grundstein des Verhältnisses zwischen der Fachkraft und den Eltern gelegt, da diese hierbei viel Zeit in der Einrichtung verbringen.

Aus diesem Grund ist es wichtig, sich während der Eingewöhnung besonders viel Zeit sowohl für das Kind als auch für die Eltern zu nehmen, da dies Auswirkungen auf die künftige Zusammenarbeit hat. Aber auch für das Gelingen der Eingewöhnung des Kindes ist die Kooperation zwischen der Einrichtung und den Eltern von zentraler Bedeutung, auch wenn diese Kooperation erfahrungsgemäß nicht so häufig stattfindet, wie sie vielerorts gefordert wird (Roßbach 2006, S. 289).

Der Übergang in die Krippe

Im Zuge des voranschreitenden Ausbaus der Kindertageseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gewinnt auch der Übergang von der Familie in die Krippe an Bedeutung, da der Übergang dadurch gleichsam nach vorne verlegt wird. Bei Kindern in diesem Alter muss eine besonders enge Abstimmung mit dem Elternhaus erfolgen, da die Kinder sich noch nicht adäquat ausdrücken können und ihre Gefühle über die Eltern regulieren (Ahnert 2010). Daher sind die frühpädagogischen Fachkräfte in besonderem Maße auf Informationen der Eltern angewiesen. Gleichzeitig brauchen häufig auch die Eltern Unterstützung bei diesem Übergang, da es ihnen schwerfällt, ihr Kind in „fremde“ Hände zu geben.

Der Eingewöhnung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird auch in der Literatur besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da der Eintritt in eine Kindertageseinrichtung bei dieser Altersgruppe lange eher kritisch gesehen wurde. Die Problematik wird daher in speziellen Eingewöhnungsprogrammen berücksichtigt (Roßbach 2006, S. 288 ff.).

Der Übergang in die Schule

Nicht nur der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung, auch der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule bedeutet für die Familien und ihre Kinder eine große Umstellung. In diesem Zusammenhang ist insbesondere eine gute Kooperation zwischen der Einrichtung und der Schule hilfreich. Zur Anwendung kommen können wechselseitige Hospitationen, gemeinsame Konferenzen und Arbeitskreise, gemeinsame Projekte, Patenschaften, Schulbesuche der Kindergartenkinder, Besuche der Schulkinder oder eine gemeinsame Jahresplanung.

Neben diesen Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Kindertageseinrichtung können auch eine Reihe von Maßnahmen und Angebote für die Eltern und deren Kinder den Übergang erleichtern, z.B. regelmäßige Entwicklungsgespräche, ein Elternabend zur Einschulung, eine Abschiedsfeier für die Schulkinder (Textor/Blank 2004, S. 40 ff.).



3.3.2 Entwicklungsgespräche

Eine besondere Form der Zusammenarbeit mit Eltern sind die Entwicklungsgespräche: Sie haben die persönliche Entwicklung des Kindes zum Gegenstand und sollen regelmäßig mit den Fachkräften und den Eltern des Kindes stattfinden. In vielen Bundesländern ist die Durchführung dieser Gespräche rechtlich verankert.

Entwicklungsgespräche haben keinen besonderen Anlass und werden mindestens einmal jährlich durchgeführt. Dies hat den Vorteil, dass sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern unvoreingenommen in das Gespräch gehen und kommunizieren können.

In vielen Kindertageseinrichtungen werden Termine vergeben, die über das ganze Jahr verteilt sind und circa eine Stunde beanspruchen. Diese Vorgehensweise hat das Ziel, beide Elternteile zu erreichen, die sich auf diese Weise den Termin einrichten können.

Die Entwicklungsgespräche bieten eine gute Grundlage für eine Erziehungspartnerschaft, da Eltern über das Familienleben berichten können und somit als Experten ihrer Kinder ernst genommen werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006).

Die Gespräche basieren auf Beobachtungen der Fachkräfte zu den Bildungs- und Lernprozessen der Kinder, aber auch auf Beobachtungen der Eltern. Eltern und Fachkräfte tauschen sich über das Kind aus und gelangen auf diese Weise zu einer Verständigung über die Bedürfnisse des Kindes. Wichtig für die Gespräche ist eine gute Vor- und Nachbereitung (Klein/Vogt 2006 b, S. 33).

Die Durchführung der Entwicklungsgespräche ist für die frühpädagogischen Fachkräfte mit Unsicherheiten verbunden, die aber oftmals durch eine entsprechende Weiterbildung verringert werden können. Die Ausbildung sollte die Fachkräfte in die Lage versetzen, die Gespräche ressourcenorientiert vorzubereiten (sowohl in Bezug auf das Kind als auch in Bezug auf die eigenen Ressourcen) sowie sensibel auf die Fragen und Anregungen der Eltern eingehen zu können. Anhand eines Leitfadens kann der Ablauf des Gesprächs strukturiert werden, was gleichzeitig einer zielorientierten Vorbereitung dient. Ein Protokoll des Gesprächs dient vorrangig der Ergebnissicherung, darüber hinaus ist es nützlich, um den Verlauf des Gesprächs und das eigene Verhalten reflektieren zu können. Dies kann im Hinblick auf zukünftige Gespräche hilfreich sein. Der Erfolg von Elterngesprächen hängt maßgeblich davon ab, wie „professionell eine Erzieherin ist bzw. wie viel berufliche Autorität sie ausstrahlt“ (Textor/Blank 2004, S. 30). Neben diesen technischen Aspekten gilt es, das Gespräch auf die anwesenden Eltern zuzuschneiden und ressourcenorientiert zu kommunizieren.

3.3.3 Konflikte

In der Zusammenarbeit zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften können auch Konflikte entstehen, die jedoch nicht als Ausnahmeerscheinung betrachtet werden sollten. So wie die Zuständigkeit über die inhaltliche Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern bei den frühpädagogischen Fachkräften liegt, ist auch die Bearbeitung der Konflikte Aufgabe der Fachkräfte (Roth 2010, S. 185; Klein/Vogt 2006a).

In der Kindertageseinrichtung treffen oftmals Menschen mit ganz unterschiedlichen persönlichen Hintergründen, Einstellungen und Erfahrungen aufeinander, sodass Konflikte nicht immer vermieden werden können. Eine ressourcenorientierte Haltung der frühpädagogischen Fachkraft kann dazu beitragen, Konflikte als Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu nutzen und aus ihnen zu lernen. Dabei ist der Prozess der Auseinandersetzung bedeutsamer als die letztendlich gefundene Lösung (Şikcan 2003, S. 88 f.).

Exemplarisch können folgende Konfliktanlässe unterschieden werden: Beschwerden, Missstimungen wegen Vereinbarungen und Vorgaben oder divergierenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen.

Beschwerden

Beschwerden sind eine Möglichkeit der Eltern, ihre Vorstellungen zu einem bestimmten Thema zum Ausdruck zu bringen. Beschwerden gehören zum Alltag in einer Kindertageseinrichtung und zielen in der Regel nicht darauf ab, eine Fachkraft zu diskreditieren. Da Beschwerden zumeist ein Hinweis auf unerfüllte Erwartungen sind, kann aus der Beschwerde abgeleitet werden, wo möglicherweise ein Missverhältnis zwischen dem formulierten Anspruch an die Zusammenarbeit und der Praxis besteht.

Insbesondere die ersten Tage in einer Kindertageseinrichtung sind für Eltern schwierig, da sie und ihr Kind mit einer neuen Institution sowie deren Regelungen und Abläufen konfrontiert werden. Dadurch kommt es in dieser Zeit oft zu Beschwerden (Bostelmann 2008, S. 13). Die Einführung eines *Beschwerdemanagements* erleichtert die konstruktive Auseinandersetzung. Ein funktionierendes Beschwerdemanagement kann beispielsweise die Zahl der Konflikte verringern, umgekehrt können aber auch unbearbeitete Beschwerden in Konflikte münden (Roth 2010, S. 178 ff.).

Um Beschwerden angemessen zu berücksichtigen, ist es wichtig, *Verantwortungsketten* festzulegen und bei der Bearbeitung im Blick zu behalten. In einem solchen Verständnis werden Eltern mit ihren Beschwerden zum Antrieb für die Weiterentwicklung der Einrichtung.

Missstimmungen wegen Vereinbarungen und Vorgaben

In jeder Kindertageseinrichtung kommt es regelmäßig zu Missstimmungen, beispielsweise durch das Zu-spät-Kommen, Abholen außerhalb der dafür vorgesehenen Zeiten, Missachten der Vereinbarungen im Krankheitsfall eines Kindes u.Ä. Für frühpädagogische Fachkräfte sind diese Vereinbarungen und Vorgaben fachlich begründet und selbstverständlich, für die Eltern sind sie es möglicherweise nicht. Häufig ist die Missachtung von Vereinbarungen und Vorgaben keine Kritik an der Einrichtung, sondern den Lebensumständen und Lebensstilen geschuldet. Sanktionen führen dabei nicht weiter, weil den Eltern nicht klar geworden ist, dass die Einhaltung der Regeln im Interesse ihres Kindes ist (Bostelmann 2008, S. 13).

Bei regelmäßig wiederkehrender Missachtung von Vereinbarungen können solche Konflikte aufgelöst werden, indem die Gründe für die Regelungen nochmals erläutert werden. Bei häufig erfolgten Regelmissachtungen sollte aber auch vonseiten der Leitung eine grundsätzliche Reflexion über die Sinnhaftigkeit bestimmter Regeln erfolgen (Roth 2010, S. 183 ff.).

Divergierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen

Eltern haben an Kindertageseinrichtungen bestimmte Erwartungen, was die Förderung der Entwicklung ihrer Kinder betrifft. Diese Erwartungen können z.B. die Vorbereitung auf die Schule sein, die Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten oder auch gezielte Zusatzangebote (wie Musik, Englisch, Sport). Diese Erwartungen decken sich nicht immer mit dem Bildungsverständnis der Einrichtung.

Ein Grund hierfür ist die Erkenntnis, dass Kinder beiläufig lernen, d.h. in der Auseinandersetzung mit der Welt und den Erwachsenen, insbesondere im Spiel. Dabei laufen bei Kindern Lernprozesse ab, die nach außen hin nicht unbedingt als solche erkannt werden. Die Forderung von Eltern nach kursartigen Angeboten und Inhalten, die keine Berührungspunkte zur Lebenswelt des Kindes aufweisen, sind vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung nachvollziehbar.

Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte ist es, den Eltern einfühlsam die Angst zu nehmen, ihr Kind würde durch die Angebote der Einrichtung zu wenig auf die späteren Anforderungen vorbereitet werden. Die pädagogische Dokumentation der Aktivitäten in der Einrichtung kann helfen, den Eltern den fachlichen Hintergrund der Angebote transparent zu machen und Konflikte zu vermeiden (Roth 2010, S. 181 ff.; Bostelmann 2008, S. 14 f.).



Divergierende Erziehungsvorstellungen sind ein weiterer möglicher Konfliktpunkt. Unterschiedliche Ansichten in Erziehungsfragen können leicht zu Rückzug oder Beziehungsabbruch führen. Die Fachkraft wird auch auf Erziehungsvorstellungen treffen, von denen nur schwer zu unterscheiden sein wird, ob es sich um eine Andersartigkeit oder um eine Unangemessenheit handelt. Die Begriffe Vernachlässigung, Verwöhnung, Strenge oder unterschiedliche kulturelle Prägungen zeigen die Bandbreite der Möglichkeiten auf. Von der Fachkraft wird gefordert, dass sie den Eltern vorurteilsbewusst begegnet, deren Ansichten reflektiert und erst nach genauem Abwägen und Rücksprache im Team reagiert.

Aufgabe der Fachkraft ist es auch, die unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen von Familien mit anderen kulturellen Wurzeln zu berücksichtigen und sie über unser Erziehungs- und Bildungswesen zu informieren. Bei Eltern mit Migrationshintergrund können darüber

hinaus die Unterschiede in der Gesprächskultur die Zusammenarbeit erschweren (Borke u.a. 2011, S. 17 ff.).

Die sensible, wertschätzende und vorurteilsbewusste Kommunikation mit Eltern ist in diesen Zusammenhängen von großer Bedeutung, um den Eltern deutlich zu machen, dass ihre Erziehungsvorstellungen respektiert werden bzw. um ihnen reflektiert entgegenzutreten (Roth 2010, S. 184).

Aus den dargestellten Konfliktmöglichkeiten lässt sich schlussfolgern, dass für die erfolgreiche Bearbeitung von Konflikten die Haltung der frühpädagogischen Fachkraft sowie eine angemessene Gesprächsführung entscheidend sind. Eine vorurteilsbewusste, dialogische Haltung und die Fähigkeit, Konfliktgespräche zu führen, können helfen, Konflikte rechtzeitig aufzufangen, angemessen mit ihnen umzugehen, Eskalationen zu vermeiden und aus ihnen zu lernen.

3.3.4 Kindeswohlgefährdung

Eine besondere Herausforderung für die Fachkräfte stellt der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung dar. In solchen Fällen ist zunächst eine differenzierte Analyse der Situation erforderlich, aber auch eine Absprache im Team über die richtige Vorgehensweise sowie das Hinzuziehen von Experten aus anderen Institutionen.

Der § 8 a des SGB VIII sieht ein geregeltes Verfahren vor, an dem sich die Fachkräfte orientieren müssen. Die Eltern sind in einem solchen Fall mit einzubeziehen, soweit dadurch nicht eine weitere Gefahr für das Kind ausgeht (von Behr 2010, S. 25). Jörg Maywald (Maywald 2011) fordert in seiner WiFF-Expertise „Kindeswohlgefährdung“, dass Eltern „im Rahmen eines strukturierten und zielgerichteten Vorgehens auf die Gefährdung ihres Kindes angesprochen werden müssen“, auch wenn die Beziehung zu den Eltern dadurch belastet wird (Maywald 2011, S. 9). In diesem Kontext sei auch auf die *Herner Materialien* verwiesen, die Aufklärung und Orientierung bieten (Esch u.a. 2010).

3.4 Effekte der Zusammenarbeit mit Eltern

Bislang gibt es wenig empirisch gesichertes Wissen zu den Effekten einer Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern auf die Entwicklung der Kinder.

Wolfgang Tietze und Hans-Günther Roßbach konstatieren, dass es im deutschsprachigen Raum kaum Längsschnittuntersuchungen gibt, die Aufschluss in dieser Frage geben könnten (Tietze/Roßbach 1996, S. 244; vgl. auch Sturzbecher/Bredow 1998, S. 197). Zudem lassen sich mögliche Effekte einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften auf die Kinder empirisch nur schwer nachweisen, da die Entwicklung der Kinder von vielen Faktoren beeinflusst wird.

Eine Möglichkeit, Effekte der Zusammenarbeit festzustellen, ergibt sich aus der Untersuchung des Besuchs von Kindertageseinrichtungen. In den USA gibt es Untersuchungen und Belege für den positiven Effekt eines Besuchs von familienunterstützenden Institutionen. So zeigt das *Head-Start-Projekt* auf, dass sich eine nachhaltige, langfristig angelegte Zusammenarbeit mit Eltern positiv auf die Lebenslagen von Kindern auswirkt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008, S. 38 f.; Liegle 2004, S. 3). Die Effekte zeigen sich aber erst zu einem späteren Zeitpunkt und betreffen „verringerte Zurückstellungen vom Schulbesuch, vermindertes Sitzenbleiben, weniger Zuweisungen an eine Schule [für Kinder] mit Lernbehinderungen, eine verringerte Kriminalität sowie eine erhöhte spätere Berufstätigkeit“ (Tietze/Roßbach 1996, S. 244).

Dies sind erste Erkenntnisse in Bezug auf die Effekte der Zusammenarbeit, eine breite empirische Bestätigung steht jedoch noch aus.

3.5 Empirische Befunde zur Zusammenarbeit mit Eltern

Zur Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen liegen eine Reihe von empirischen Untersuchungen vor, die vor allem im Zeitraum von 1980 bis 2002 durchgeführt wurden (vgl. die

Übersicht in Wolf 2003, S. 18 und Wolf 2002, S. 11). Darüber hinaus dokumentieren wenige neuere Arbeiten die Unterschiede zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften bezüglich ihrer Erwartungen und Wünsche an die Kindertageseinrichtung (Hopf 2002 und Stickelmann/Will 2007). Die meisten dieser Arbeiten beziehen sich aber nicht vorrangig auf die Zusammenarbeit mit Eltern, sondern haben unter einem anderen Forschungsinteresse Eltern und Erzieherinnen zu ihrer Zusammenarbeit befragt (Cloos/Karner 2010, S. 181 ff.). Zuletzt sind eine Reihe von Untersuchungen zu nennen, die sich spezifischen Aspekten der Zusammenarbeit mit Eltern widmen und damit den aktuellen Stand der Diskussion um die Bedeutung der Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften aufgreifen (beispielsweise: Hildenbrand/Köhler 2010; Pfaller-Rott 2010; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006; Herrmann 2007).

Die folgende Darstellung der empirischen Erkenntnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern ist eine kurze, nach Schlagwörtern strukturierte Zusammenstellung aus den zuvor genannten Studien. Die Beschreibung ist bewusst knapp gehalten, da die wenigen aktuellen empirischen Arbeiten eher kleine Stichproben enthalten und thematisch eng angelegt sind, während die vorliegenden breiter angelegten Studien zum Teil veraltet sind.

Frühpädagogische Fachkräfte sollten diese zentralen Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern kennen und sie für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern nutzen. **MERKPOSTEN 14**

Die Eltern sind mit den pädagogischen Fachkräften überwiegend zufrieden

Die älteren Studien stellen übereinstimmend fest, dass die *Zufriedenheit* mit den meisten Erzieherinnen vonseiten der Eltern hoch ist (Herrmann 2007; Wolf 2002; Kahle 1997, S. 69; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Nach Einschätzung von Bernhard Wolf liegt der Grund für diese hohe Zufriedenheit auch in der Scheu der Eltern, die Kindertageseinrichtung zu kritisieren.

Aber auch die frühpädagogischen Fachkräfte stellen die positiven Aspekte in der Zusammenar-

beit mit den Eltern in den Vordergrund (Wolf 2003, S. 26). Ein Teil der Erzieherinnen findet die Zusammenarbeit mit den Eltern als zunehmend belastend (Kahle 1997; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Krenz 1993; Kindergarten heute 1990). Dies hat aus Sicht der Erzieherinnen verschiedene Gründe, beispielsweise die überhöhten Erwartungen von Eltern oder die Durchsetzung von Interessen der Eltern gegen den Wunsch der Erzieherinnen (Kahle 1997, S. 69). Ines Herrmann konnte mit ihrer Studie bestätigen, dass die aktiveren Eltern auch diejenigen sind, die mit der Betreuungssituation insgesamt am zufriedensten waren (Herrmann 2006, S. 199).



Die Eltern schätzen den Rat der frühpädagogischen Fachkräfte

Erzieherinnen werden von Eltern am häufigsten in der Rolle der *Ratgeberin* gesehen, gefolgt von der Rolle der anerkannten *Autorität* (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006; Stuck/Wolf 2004, S. 88). Schwierigkeiten zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern liegen vorrangig auf der persönlichen Ebene und verdeutlichen die Heterogenität beider Gruppen. Vor allem junge Fachkräfte übergehen zum Teil die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern, hinzu kommt, dass den Fachkräften die Darstellung ihrer Arbeit schwerfällt (Kahle 1997, S. 69 ff.).

Ines Herrmann (2007, S. 198) ergänzt mit ihrer Studie „Der Kindergarten aus Sicht der Eltern“ diese Erkenntnisse. Sie konnte zeigen, dass Eltern

den Kindergarten häufiger als öffentliche Dienstleistung mit partnerschaftlichen Umgangsformen sehen als die helfend-beratende Funktion oder die sozial-kompensatorische Funktion des Kindergartens herauszustellen.

Dazu passen die Schlussfolgerungen von Bernhard Kalicki. Er warnt Fachkräfte vor „einer Vermischung der Erzieherrolle mit einer Beraterrolle und entsprechenden Grenzüberschreitungen“ (Kalicki 2010, S. 200). Die Ergebnisse von Gabriele Peitz (2004) belegen, dass frühpädagogische Fachkräfte mit kritischen Einschätzungen zum Entwicklungsstand des Kindes vorsichtig sein sollten, wenn Eltern keinen Bedarf an Rat und Anleitung signalisieren. Sie konnte feststellen, dass Mütter frühpädagogische Fachkräfte als inkompetent charakterisieren, wenn diese Schwierigkeiten beim Kind identifizieren. Die Art, wie Mütter mit solchen Feststellungen umgehen, hing dabei stark von der persönlichen Lebenssituation der Mutter ab (Peitz 2004). Die Erziehungspartnerschaft kann demnach durch den Versuch der Fachkraft, beratend tätig zu werden, zusätzlich belastet werden.

Die Haltung der Fachkräfte als Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit

Die Studie von Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006) konnte zeigen, dass die Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Mit Hilfe von Fortbildungen haben Erzieherinnen und Erzieher an ihrer Haltung gearbeitet und gelernt, dass sie aktiv auf die Eltern zugehen müssen, um ihnen Interesse zu signalisieren.

Interesse an der Mitarbeit zeigen zufriedene sowie unzufriedene Eltern

Ein großes Interesse an der Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung zeigen sowohl zufriedene als auch unzufriedene Eltern. Dieses Ergebnis bestätigen sowohl die Studie von Dietmar Sturzbecher und Corinna Bredow (1998) als auch die Analyse von Bernhard Wolf (Wolf 2003, S. 21). Auch Monika Pfaller-Rott (2010) stellt ein hohes Interesse von Migranteneltern an der Zusammenarbeit fest. Grund für das Engage-

ment der unzufriedenen Eltern ist das Bedürfnis, zur Veränderung der Situation beizutragen. Befragt nach der Häufigkeit der Zusammenarbeit zeigt sich in der QUARTA-Studie, dass Eltern gerne häufiger mitwirken möchten, als es bislang der Fall ist. Aus Sicht der Fachkräfte dagegen stimmen Wunsch und Realität zur Mitwirkung von Eltern überein (Stuck/Wolf 2004, S. 61 ff.).

Eltern mit Migrationshintergrund haben ein Interesse an der Mitwirkung in Kindertageseinrichtung und Schule; dieses Interesse ist aber abhängig von der Nationalität, dem sozioökonomischen Status und der Beherrschung der deutschen Sprache. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass frühpädagogische Fachkräfte das Interesse der Eltern geringer einschätzen, als es tatsächlich ist (Pfaller-Rott 2010, S. 298).

Darüber hinaus führen ein großes Interesse und der Einbezug der Eltern dazu, dass Kinder besser gefördert werden. Kinder sind beispielsweise sprachlich kompetenter, wenn die Eltern an der Sprachförderung der Kindertageseinrichtung interessiert und/oder daran beteiligt sind, so das Ergebnis einer Studie zur Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern (Hildenbrand/Köhler 2010, S. 206).

Die Formen der Zusammenarbeit sind vielfältig

Mehrere Untersuchungen bestätigen, dass die dominierenden Formen der Zusammenarbeit die traditionellen Angebote wie Tür-und-Angel-Gespräch, Elternabend, Aufnahmegespräche und Sprechstunden sind. Diese Angebote erfahren sowohl vonseiten der Fachkräfte als auch vonseiten der Eltern eine hohe Akzeptanz, allerdings sind die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern relativ gering. Die partnerschaftliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit wird nur von wenigen Eltern eingefordert (Wolf 2002; Kahle 1997; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Die Existenz eines pädagogischen Konzepts scheint jedoch die Elternbeteiligung zu fördern (Kahle 1997, S. 64). Auch Monika Pfaller-Rott (2010, S. 297 f.) bestätigt in ihrer Untersuchung zur Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund in Grundschulen und Kindergärten, dass die eingesetzten Formen der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Zielgruppe überprüft werden sollten. Ob ein Angebot letztlich

von den Eltern angenommen wird, hängt jedoch von der *Angebotsgestaltung* ab (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006, S. 11).

Zusammenarbeit mit Eltern – ein Thema für die Aus- und Fortbildung

In der Vergangenheit wurde immer wieder bemängelt, dass die Ausbildung den Anforderungen an den Beruf nur unzureichend gerecht wird. Eines der am häufigsten genannten Fortbildungsthemen war bislang die „Kooperation mit Eltern“ (Sturzbecher/Bredow 1998, S. 230). Diese Ergebnisse sind jedoch nicht mehr aktuell und lassen in Bezug auf die gegenwärtige Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern keine Rückschlüsse auf konkrete Inhalte zu. Auch das Angebot an Fort- und Weiterbildungen gibt hierüber keinen Aufschluss.

Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen der Fachkräfte für eine Zusammenarbeit mit Eltern kann unter diesen Voraussetzungen kaum erfolgen. Dennoch gibt es Initiativen, die dem Thema größere Bedeutung zumessen und es fest in die

Aus- und Weiterbildung verankern wollen (vgl. Wünsche u. a. 2010, Teil 1–3).

Zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften besteht ein weitgehender Konsens in der Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Es lassen sich aber auch empirisch gesicherte Ansatzpunkte erkennen, wie die Zusammenarbeit weiter verbessert werden kann. Allerdings spiegeln die zitierten Studien nur bedingt den aktuellen Stand der „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen“ wider, da in den letzten Jahren dieses Thema an Bedeutung gewonnen und eine breitere fachwissenschaftliche Bearbeitung erfahren hat, die jedoch noch nicht ausreichend empirisch erforscht wurden.

Letztlich bleibt der Elementarbereich die Zeitspanne, in der Eltern und pädagogische Fachkräfte am intensivsten und lebendigsten zusammen arbeiten können. In dieser Zeit der Bildungsbiografie ihrer Kinder können Eltern im Vergleich zu späteren Phasen noch relativ großen Einfluss nehmen (Wolf 2002, S. 137).

An diesem Punkt setzt ein aktuelles Projekt des *Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP) an, das sich mit der für Eltern relevanten Frage des Übergangs auseinandersetzt. Das Projekt „Auch Eltern kommen in die Schule“ will mit Hilfe einer bundesweiten Elternbefragung Erkenntnisse darüber gewinnen, wie sich die Eltern von Schule und Kindertageseinrichtung beim Übergang von einer Institution in die andere unterstützt fühlen.



4 Die Zusammenarbeit mit Eltern als Qualitätsdimensionen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und die Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte gestiegen sind. Die bisherige Darstellung bezog sich überwiegend auf die erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist jedoch auch abhängig von der *Systemqualität* der Kindertageseinrichtung. Diese wird im folgenden Kapitel anhand der Qualitätsdimensionen *Strukturqualität*, *Prozessqualität*, *Orientierungsqualität* und *Ergebnisqualität* betrachtet. Dieses Referenzmodell wurde von Wolfgang Tietze für die Kita-Qualitätsdebatte adaptiert (Tietze 1998). Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009) haben in ihrer Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ diese Dimensionen aufgegriffen und erweitert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich weitgehend auf dieses erweiterte Konzept.

Die beiden Autorinnen verstehen unter Strukturqualität „situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen“ (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10; vgl. dazu auch Tietze u.a., 1998, S. 22). Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind hierbei insbesondere die Faktoren *Qualifikation* und *Berufserfahrung* des frühpädagogischen Personals sowie *Raumangebot* und *Zeit* relevant. Die *Prozessqualität* bezieht sich auf die „Wirksamkeit der Abläufe“ in einer Kindertageseinrichtung. Sie ist zentral für die pädagogische Qualität und betrifft alle Handlungen und Interaktionen von frühpädagogischen Fachkräften (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10). Hierunter ist auch die Interaktion mit den Eltern zu rechnen und die konkreten Angebote zur Zusammenarbeit an die Eltern. Unter *Prozessqualität* werden daher die Formen der Zusammenarbeit mit Eltern dargestellt.

Weiterhin gilt es, die *Orientierungsqualität* in den Blick zu nehmen, worunter „normative Ori-

entierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen pädagogisches Handeln (Prozessqualität) erfolgen soll“, zu verstehen sind (ebd. 2009, S. 13). Diese Qualitätsdimension betrifft die Einstellungen und Orientierungen der Fachkräfte, die bei der Interaktion mit den Eltern immer unterschwellig eine Rolle spielen und derer sich die Fachkräfte bewusst werden müssen.

Weitere Qualitätsdimensionen sind die *Managementqualität* und *Organisationsqualität*, die *Kontextqualität* und die *Ergebnisqualität*. Für die Zusammenarbeit mit Eltern ist in Bezug auf die *Managementqualität* und *Organisationsqualität* vor allem die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Abläufe relevant. Die Dimension verweist auf die Angemessenheit des Angebots im Hinblick auf den Sozialraum und die Elternschaft sowie auf die Bedeutung transparenter Strukturen bei der Zusammenarbeit. Die *Kontextqualität* zielt auf die Vernetzung mit externen Unterstützungsangeboten ab, die insbesondere bei der Zusammenarbeit mit Eltern eine große Rolle spielen. Die *Ergebnisqualität* bezieht sich auf die Effekte, die sich durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern ergeben können. Sie ist sozusagen das Resultat einer gelungenen Zusammenarbeit mit Eltern.

4.1 Strukturqualität

Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind insbesondere die Faktoren Qualifikation und Berufserfahrung des frühpädagogischen Personals sowie Raumangebot und Zeit relevant. **MERKPOSTEN 15**

Zeit für die Zusammenarbeit

Eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern erfordert *Zeit* vonseiten der Fachkräfte aber auch vonseiten der Eltern (Tietze/Roßbach 1996, S. 253). Für die Fachkräfte steht die Arbeit mit den Kindern im Zentrum ihrer Tätigkeit, dennoch sollte auch Zeit für die Zusammenarbeit mit deren Eltern eingeplant werden. Die dafür zur Verfügung stehende Zeit ist aber auch abhängig von anderen Faktoren, wie dem Erzieherin-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße,

die Verfügungszeit und der Kontinuität des Personals. Allerdings sind die zeitlichen Ressourcen auf beiden Seiten knapp, daher gilt es, eine Balance zu finden, die den Austausch ermöglicht. Die Fachkräfte klagen vor allem über mangelnde Zeit aufgrund von schlechter personeller Ausstattung in den Einrichtungen.

Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009, S. 4) halten fest, dass „neben der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern viele Aufgaben geleistet werden müssen, die ein zusätzliches Zeitkontingent erfordern“. Somit besteht ein Widerspruch zwischen der Forderung nach einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern und den zeitlichen Möglichkeiten der Fachkräfte.

Stefan Sell weist darauf hin, dass viele Kindertageseinrichtungen allein aufgrund der Rahmenbedingungen nicht in der Lage sind, den komplexen Anforderungen, die an eine gute Zusammenarbeit mit Eltern gestellt werden, gerecht zu werden (Sell 2008, S. 50 ff.). Aber auch Eltern haben viele Verpflichtungen, die sie zum ökonomischen Umgang mit ihrer Zeit zwingen, was von Fachkräften berücksichtigt werden sollte (Textor 2009, S. 15 f.; Thiersch 2006, S. 98 ff.).

Da Zeit eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist, sollte dieser Aspekt der Strukturqualität in der Planung der Personalressourcen berücksichtigt werden.

Passende Rahmenbedingungen

Die Zusammenarbeit mit Eltern verlangt ein entsprechendes *Raumangebot* und die damit verbundene passende *Ausstattung*. Eine Kindertageseinrichtung, die Beratungsgespräche oder ein Elterncafé anbieten will, muss hierzu zunächst die räumlichen Möglichkeiten aufweisen. Leider sind fast 40 Prozent der Kindertageseinrichtungen in Deutschland Kleinbetriebe mit maximal fünf Beschäftigten, die nicht die räumlichen Möglichkeiten für zusätzliche Angebote haben (Sell 2008, S. 47). Zudem sollte die Zusammenarbeit mit den Eltern in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung verankert sein, um die Zusammenarbeit in der Einrichtung tatsächlich praktizieren zu können (Blank/Eder 2000, S. 14).

Qualifikation und Berufserfahrung der frühpädagogischen Fachkräfte sind weitere wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit. Dabei geht es einerseits um das erworbene Fachwissen, welches weit umfassender ist, als es im Rahmen der Qualifikation vermittelt werden konnte. Inhalte wie beispielsweise Gesprächsführung, Beratungskompetenzen, Methoden der Elternbildung, Methoden der Konfliktlösung sowie schriftliche und mündliche Kompetenzen ergänzen die erlernten Wissensbestände (Textor 2009, S. 16). Andererseits benötigen die Fachkräfte auch eine *Handlungskompetenz*, die ihnen die Anwendung des erworbenen Wissens möglich macht und durch die Erfahrung erworben wird. Diese Meinung wird übereinstimmend von vielen Experten vertreten (Sell 2008; Thiersch 2006; Liegle 2004).

Die *Strukturqualität* verweist damit auf situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen und trennt analytisch die Qualifikation und Berufserfahrung einer Person von deren Werten und Überzeugungen, die unter die Dimension *Orientierungsqualität* fällt. Insbesondere in der Interaktion mit Eltern ist es unabdingbar, Fachwissen vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen und Kommunikationsmuster zu reflektieren und auf diese Weise zum offenen Austausch mit den Eltern zu gelangen.



4.2 Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität bezieht sich auf die normativen Orientierungen, Überzeugungen und Werte der Fachkräfte (Viernickel/Schwarz 2009, S. 13). Die Person der Fachkraft hat in der Zusammenarbeit mit Eltern einen zentralen Stellenwert, da sie die Aufgabe hat, auf die Eltern zuzugehen und einen Kontakt herzustellen sowie den Austausch und die Interaktionen zu initiieren und zu gestalten.

Die Persönlichkeit und die Haltung der Fachkraft bilden die Basis

Entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit ist eine positive und offene Haltung der pädagogischen Fachkraft (Textor 2009, S. 17; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006). Kennzeichen dieser Haltung sind *Wertschätzung* und *Akzeptanz* des Anderen, *Offenheit* und *Bereitschaft zur Kommunikation* (Greine 2007, S. 22; Thiel/Stolz 2007, S. 24).

Eine solche Haltung muss jedoch erarbeitet werden, da letztlich jede Person auch von Vorurteilen geprägt ist. Die *Reflexion* der eigenen Haltung ist hierzu notwendig, um die Einstellungen und Haltungen gegenüber den Eltern, aber auch gegenüber anderen Sichtweisen und Kulturen zu überprüfen. Eine offene und wertschätzende Haltung signalisiert den Eltern Akzeptanz, auch wenn nicht immer eine Übereinstimmung in wesentlichen Punkten gegeben ist. In diesem Fall ist es besonders wichtig, die Ursache der unterschiedlichen Sichtweisen zu reflektieren und analysieren (Textor 2009, S. 20).

Selbstreflexion und Wissen als Säulen der Haltung

Xenia Roth konkretisiert den Begriff Haltung, indem sie ihn analytisch in die Teilbereiche *respektvolle Haltung* und *Wertschätzung* sowie in *vorurteilsbewusste*, *ressourcenorientierte* und *dialogische Haltung* trennt. Weitere wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der Beziehungs- und Bildungspartnerschaft sind die Bereitschaft zur *Selbstreflexion* und das *Wissen* um systemische Denk- und Arbeitsansätze (Roth 2010, S. 23 ff.).

Viele Autorinnen und Autoren teilen diese Einschätzung und halten die Haltung der frühpäda-

gogischen Fachkraft sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion für entscheidend, um die Zusammenarbeit mit Eltern erfolgreich durchführen zu können (Schlösser 2009; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006, S. 8; Klein/Vogt 2006a). Fortlaufende Weiterbildungen, Reflexion und Supervision können die Fachkräfte bei der Erarbeitung einer solchen Haltung unterstützen.

4.3 Prozessqualität

Die Prozessqualität bezieht sich auf Arbeitsprozesse, d.h. die Art und Weise, wie Fachkräfte ihre Arbeit gestalten (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10) – entsprechend sind die *Formen der Zusammenarbeit* von Bedeutung. An ihnen wird deutlich, wie die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern gestaltet werden kann.

Frühpädagogische Fachkräfte sollten die Formen der Zusammenarbeit kennen und in der Lage sein, sie im Hinblick auf ihren Einsatz in der Kindertageseinrichtung zu prüfen. **MERKPOSTEN 16**

Angemessene Formen finden

Grundsätzlich sind unzählige Formen der Zusammenarbeit mit Eltern denkbar (Textor 2000). In der Praxis scheint es jedoch ein festes Repertoire an Formen zu geben, die unabhängig von der Elternschaft bestehen. Dies ist vor dem Hintergrund der Berücksichtigung der Lebenslagen und der unterschiedlichen Bedürfnisse von Eltern problematisch und kann zu Desinteresse der Eltern an der Zusammenarbeit führen. Daher ist es notwendig, vor der Wahl einer Form für die Zusammenarbeit mit Eltern die Frage zu stellen, welche konkrete Funktion erfüllt werden soll und ob sie in der jeweiligen Kindertageseinrichtung geeignet ist, die Zusammenarbeit zu intensivieren (Textor 2006b, S. 101f.; Thiersch 2006, S. 91). Klaus Fröhlich-Gildhoff u.a. konnten zeigen, dass ein Angebot von Eltern dann angenommen wird, wenn es genau auf die Bedürfnisse der Eltern zugeschnitten ist. Die Annahme des Angebots zeigt sich in der erhöhten Beteiligung oder Teilnahme der Eltern am jeweiligen Angebot (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2006, S. 11).

Demnach ist der Erfolg der Zusammenarbeit mit Eltern abhängig von der Passgenauigkeit der Form des Angebots. **(MERKPOSTEN 17)**

Die dialogische Kompetenz der Fachkräfte

Um die passende Form der Zusammenarbeit mit Eltern zu finden, müssen frühpädagogische Fachkräfte genau beobachten und wahrnehmen, welche Bedarfe Eltern haben. Aber auch vonseiten der Eltern können konkrete Wünsche an die Fachkräfte herangetragen werden, zu denen Stellung bezogen werden muss. Um dieses zweiseitige Vorgehen erfolgreich zu gestalten, ist eine *dialogische Kompetenz* der Fachkräfte erforderlich, mit der die Fachkraft die Wahl der Formen der Zusammenarbeit diplomatisch begründen kann.



Bei der Zusammenarbeit geht es um die ganze Familie

Auch wenn jede Form der Zusammenarbeit im Hinblick auf ihr Passgenauigkeit zu prüfen ist, gibt es dennoch einige Formen, die aufgrund ihrer Situationsangemessenheit oder rechtlichen Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern immer eine Rolle spielen. Beispiele hierfür sind das Tür- und Angelgespräche sowie das Entwicklungsgespräch. Darüber hinaus gilt es, die gesamte Familie bei der Gestaltung von Angeboten in den Blick zu nehmen. Nicht nur die Förderung des Kindes ist Ziel der Zusammenarbeit mit Eltern, sondern auch die

Unterstützung der Familie mit ihren Bedarfen und Wünschen. Die Konsequenz ist die Berücksichtigung der ganzen Familie in der Wahl der Form der Zusammenarbeit mit Eltern. **(MERKPOSTEN 18)**

Kommunikation als Schlüssel in der Zusammenarbeit

In allen Formen der Zusammenarbeit hat die Gestaltung der Kommunikation eine Schlüsselfunktion. Die Angemessenheit und Form der Kommunikation ist entscheidend für die Zusammenarbeit.

Es liegt auf der Hand, dass bei der *mündlichen* Kommunikation die Wortwahl, der Ton und die Art der Ansprache entscheidend ist. Dementsprechend muss die auch *schriftliche* Kommunikation auf die verschiedenen Elterngruppen angepasst werden. Grundsätzlich ist die Kommunikation an den in der Einrichtung vertretenen Eltern auszurichten und dabei sind deren sprachliche Kompetenzen zu berücksichtigen.

Darüber hinaus ist das *aktive Zuhören* Bestandteil der Kommunikation mit Eltern, da es die Basis für eine gute Kommunikation bildet. Bestimmte Formen der Zusammenarbeit wie Hospitationen oder Hausbesuche erfordern eine besonders sensible Kommunikation, denn Fachkräfte oder Eltern öffnen ihren Arbeits- bzw. Privatbereich für den Kooperationspartner. Dieser Vertrauensbeweis sollte mit Respekt und Taktgefühl zum Ausdruck gebracht werden.

Die Wahl der Formen der Kommunikation zwischen Eltern und Einrichtung bzw. Fachkräften richtet sich jedoch in jedem Fall nach der in der Einrichtung vertretenen Elternschaft (Müller 2009; Münnich 2007).

4.4 Managementqualität und Organisationsqualität

Managementqualität und Organisationsqualität beziehen sich auf die gesamte Einrichtung und richten sich auf „das Vorhandensein und die Angemessenheit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität des Angebots sowie die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Prozesse“ (Vierni-

ckel/Schwarz 2009, S. 13). Auch die *Leistungsqualität* ist Bestandteil der Managementqualität und Organisationsqualität.

Überprüfung der Passgenauigkeit der Angebote

In Bezug auf die Angemessenheit der Zusammenarbeit mit Eltern ist es Aufgabe der Leitung, die Passgenauigkeit der Angebote und Formen immer wieder zu überprüfen. Die Abstimmung der Zusammenarbeit auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Eltern kann jedoch nicht nach vorab festgelegten Qualitätskriterien erfolgen, sondern muss die Eltern selbst einbeziehen (Tietze/Roßbach 1996, S. 254).

Ein Instrument hierfür ist die *Elternbefragung*, die Erwartungen und Wünsche von Eltern thematisiert. Abhängig von der Elternschaft in der Einrichtung kann das Ergebnis ganz unterschiedlich ausfallen. Das bedeutet, dass die Befragung regelmäßig wiederholt werden muss, da die Elternschaft zum Teil jährlich wechselt.

In einem zweiten Schritt könnte die Zusammenarbeit mit den Eltern abhängig von den Ergebnissen der Befragung angepasst werden. Der letzte Schritt wäre, die Qualität der Zusammenarbeit nach den neuen Kriterien durch eine wiederholte Befragung zu überprüfen (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 28 f.). Die einzelnen Schritte sind Teile eines kontinuierlichen Prozesses, der gewährleistet, dass die Passgenauigkeit des Angebots erhalten bleibt.

Frühpädagogische Fachkräfte sollten sich darüber bewusst sein, dass die Zusammenarbeit mit Eltern immer wieder neu an den Erwartungen der Eltern ausgerichtet werden muss und hierzu Erhebungsinstrumente eingesetzt werden können.

MERKPOSTEN 19

Transparenz herstellen und Vertrauen stärken

Um die Zusammenarbeit zu fördern, sollten die Fachkräfte umfassend über Konzepte und Abläufe der pädagogischen Arbeit informieren und auf diese Weise Transparenz herstellen. Unzutreffende Erwartungen der Eltern an Kindertageseinrichtungen können der Kontaktaufnahme und dem

Beziehungsaufbau zu den frühpädagogischen Fachkräften im Wege stehen (Tietze/Roßbach 1996).

Die Transparenz kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden und sollte anderssprachige Eltern oder Eltern mit Leseschwächen berücksichtigen (Böhme/Böhme 2006, S. 12). **MERKPOSTEN 20**

Beispiele für Transparenz sind Plakate mit Bildern, Hospitationen, Berichte an den Elternabenden, Newsletter u.Ä.

Aufgabe der Leitung in der Zusammenarbeit mit Eltern ist es auch, in Kooperation und Absprache mit den Mitarbeitern und Eltern die Konzeption zur Zusammenarbeit festzulegen und zu planen, um deutlich zu machen, mit welchen Ressourcen die Umsetzung verfolgt werden soll. **MERKPOSTEN 21**

Gleichwohl zeigen die Einstellungen von Einrichtungsleitungen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern einen hohen oder niedrigen Stellenwert in der Einrichtung einnehmen kann.

4.5 Kontextqualität

Die Kontextqualität zielt auf die Vernetzung mit externen Unterstützungsleistungen ab, die in der Fachliteratur häufig mit einer „Öffnung zum Sozialraum“ umschrieben wird. Gemeint ist eine Zusammenarbeit mit Familienbildungseinrichtungen, Kultur- und Freizeitangeboten, aber auch mit örtlichen Kinderärzten, Frühförderstellen und Elternberatungsstellen.

Der Einbezug des *Sozialraums* ist abhängig von den örtlichen Gegebenheiten und dem Engagement der Fachkräfte. Allerdings unterliegen die Möglichkeiten zur Vernetzung und Öffnung von Kindertageseinrichtungen Beschränkungen in vielfältiger Form (Sell 2008), da die Lage der Einrichtungen die Möglichkeiten zur Vernetzung bestimmt.

Im Konzept von *Familienzentren* ist die Vernetzung mit dem Sozialraum grundsätzlich vorgesehen, daher bietet sich an dieser Stelle ein Exkurs zu Ziel und Konzept der Familienzentren an.

4.5.1 Exkurs: Familienzentren

Gründe für Familienzentren

Zeitgleich, aber unabhängig voneinander entstanden in den letzten Jahren Familienzentren, die auch unter den Namen *Eltern-Kind-Zentrum* und *Häuser für Kinder und Eltern* geführt werden.

Hintergrund war die Erkenntnis, dass Eltern Bedarfe und Wünsche haben, die von der Kindertageseinrichtung allein nicht abgedeckt bzw. eingelöst werden können. Beispiele für solche Bedarfe sind eine erweiterte Betreuungszeit, Unterstützung in Erziehungsfragen, Erziehungsberatung, Freizeitangebote für Schulkinder, Fortbildung für Eltern und Sprachkurse. Darüber hinaus leben Familien häufig unabhängig von der Herkunftsfamilie, so dass die entsprechend notwendige Unterstützung im Familienverband nicht geleistet werden kann. Ein Familienzentrum hat den Anspruch, die Familien erneut sozial einzubinden und auf diese Weise ein Netzwerk und soziale Strukturen zu schaffen, um Austausch und Solidarität zu ermöglichen (Weiß 2007, S. 85).

Die Familienzentren werden von der Politik unterschiedlich gefördert und sollen die Infrastruktur der Kindertagesbetreuung und den Zugang zu familienunterstützenden Angeboten verbessern (Diller 2008, S. 9). Sie können von Kirchen, einzelnen Bundesländern, Kommunen oder freien Trägern gefördert werden, allerdings mit unterschiedlicher Zielsetzung.

Ziele, Aufgaben und Effekte der Familienzentren

Grundsätzlich knüpft die Initiierung eines Familienzentrums an zwei Punkten an: entweder an der bereits vorhandenen Kindertageseinrichtung oder an einer Stelle der Familienbildung (Diller 2008, S. 8). Insofern stellen Familienzentren vor allem eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern dar, da von beiden Ausgangspunkten aus die Eltern und deren Bedarfe nach weiteren, vernetzten Angeboten verstärkt in den Blick genommen werden.

Zentrales Anliegen von Familienzentren ist die Zusammenführung von Angeboten für Familien

(z.B. Betreuung, Beratung, Freizeitangebot) eines oder mehrerer Anbieter vor Ort.

Insbesondere durch die Verbindung von Angeboten der Betreuung und der Familienbildung sowie der Familienhilfe und Familienberatung ergibt sich ein niederschwelliger Zugang für die Eltern. Durch die Anknüpfung an eine Kindertagesbetreuung können viele Familien mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren erreicht werden, da 93,2 Prozent der Kinder in Deutschland 2010 eine Kinderbetreuung besucht haben (Bertelsmann Stiftung 2010). Dadurch werden die Angebote häufiger wahrgenommen. Über mehrere Jahre hinweg kann ein Familienzentrum so für die Familie eine Unterstützung sein und die Möglichkeit zur sozialen Einbindung und Pflege von Kontakten bieten.

Zudem ermöglicht die Konzeption der Familienzentren eine Verstärkung der Sozialraumorientierung, indem auf den Bedarf vor Ort eingegangen und passende Angebote für die dort ansässigen Familien bereitgestellt werden. Da die Förderung der Familienzentren von Trägern und Regionen abhängig ist, fehlt bislang eine langfristige Perspektive für diese Einrichtungsform.

Über die Angebotspalette in Familienzentren können auch Familien in schwierigen Lebenslagen leichter erreicht werden. Diese Familien wollen nicht über ihre spezifischen Problemlagen angesprochen werden, sondern ein allgemein zugängliches Angebot nutzen. Durch niederschwellige Angebote können somit gezielte Hilfen in einem eher unverbindlichen Rahmen angeboten werden (Weiß 2007, S. 82). Ein positiver Nebeneffekt von Familienzentren ist die sinnvolle Bündelung von finanziellen und personellen Ressourcen unterschiedlicher Institutionen.

Formen von Familienzentren

Familienzentren können verschiedene Strukturen aufweisen und unterschiedliche Formen annehmen: So kann es sich um ein *Zentrum* handeln, das beispielsweise aus einem *Mütterzentrum* entstanden ist und in dem alle Angebote an einem räumlichen Ort konzentriert sind. Es ist aber auch möglich, eine *Kindertageseinrichtung* zu einem *Haus für Eltern und Kinder* auszubauen, indem sich die

Einrichtung nach außen öffnet. Es können *Kooperationen mit der örtlichen Familienberatungsstelle* oder einem *Gesundheitsdienst* initiiert werden. Die Räume könnten dabei auch für Gruppen außerhalb der Kindertageseinrichtung nutzbar gemacht werden. Die Ausgestaltung der Familienzentren ist demnach abhängig von den Lebenslagen der Eltern, dem Leistungsspektrum und den unterschiedlichen Organisationsstrukturen (Diller 2008, S. 11).

Allerdings soll nicht verschwiegen werden, dass die Umwandlung von Kindertageseinrichtungen in Familienzentren nicht reibungslos vonstattengehen kann, da es derzeit vor allem an den personellen und sächlichen Rahmenbedingungen hapert (Sell 2008, S. 58).

Auch im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen der dort tätigen frühpädagogischen Fachkräfte stellen sich neue Anforderungen. Angelika Diller (2010) zeigt auf, wie groß das Leistungsspektrum eines Familienzentrums sein kann und welche Anforderungen hiermit einhergehen. Insbesondere die Gestaltung der Beziehungsqualität ist „eine zentrale, professionelle Aufgabe“ der frühpädagogischen Fachkräfte, um den Aufbau einer wertschätzenden, anerkennenden Beziehung zu den Eltern zu gewährleisten (ebd., S. 146 f.). Die interdisziplinäre Arbeit und die verschiedenen im Familienzentrum beschäftigten Professionen bieten zudem Ansatzpunkte für zusätzliche Konflikte.

Das Modellprojekt „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ in Berlin – ein Beispiel

Das „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ verfolgt drei Ziele: Die individuelle Förderung, die Einbeziehung der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder und die Öffnung der Kita für junge Familien im Stadtteil. Diese Ziele können nur dann erreicht werden, wenn die gesamte pädagogische Arbeit daraufhin ausgerichtet wird.

Am wichtigsten erwies sich die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung, die Fachkräfte, Eltern und Kinder im Umgang miteinander gemeinsam praktizieren. Angestrebt wird eine echte Erziehungspartnerschaft, die Eltern als Experten ihrer Kinder ernst nimmt, aber auch nicht ausschließt, sodass auch Eltern Beratungs- und Unterstützungsbedarf anmelden können (Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005, S. 7 ff.).

Familienzentren können als Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen verstanden werden. Sie orientieren sich an den Bedürfnissen von Eltern und Kindern und integrieren Betreuungseinrichtungen in den Sozialraum. Das Bundesland *Nordrhein-Westfalen* hat die Idee der Familienzentren aufgegriffen und sich zum Ziel gesetzt, bis zum Jahr 2013 30 Prozent aller Kindertageseinrichtungen in Familienzentren umzuwandeln.¹³



4.6 Ergebnisqualität

Die Ergebnisqualität bei der Zusammenarbeit mit Eltern lässt sich auch unter dem Stichwort „Effekte der Zusammenarbeit“ beschreiben. Wie bereits im Kapitel 3.4 beschrieben, gibt es bislang in Deutschland keine Studien, die über die Effekte einer intensiven Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen Auskunft geben könnten. Nachdem das Thema jedoch in vielerlei Hinsicht von großer Bedeutung ist, da sowohl Entwicklungs- und Bildungseffekte als auch bildungsökonomische Effekte von großem gesellschaftlichen Interesse

¹³ www.familienzentrum.nrw.de

sind, bleibt zu hoffen, dass diese Forschungslücke bald geschlossen werden kann. Im Rahmen von Selbstevaluationen können Einrichtungen aber auch selbst dazu beitragen, um sich weiterzuentwickeln und relevante Ergebnisse für ihre weitere Entwicklung zu erhalten.

5 Zusammenarbeit mit Eltern – ein Thema in den Lehr- und Bildungsplänen

5.1 Lehrpläne

Die Ausbildung zu frühpädagogischen Fachkräften findet seit einigen Jahren sowohl an Hochschulen als auch an Fachschulen (*Bayern*: Fachakademien) statt.

Eine Analyse der Modulhandbücher der Bachelorstudiengänge „Pädagogik der frühen Kindheit“ bzw. „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, die an der *Evangelischen Hochschule Freiburg* durchgeführt wurde, hat ergeben, dass das Thema in 42 von 49 Modulhandbüchern benannt, aber unterschiedlich in der Tiefe behandelt wird. Mit Blick auf die Vergabe von *Credit points* ist dieses Thema jedoch kaum relevant (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

In ähnlicher Weise erfolgt die Berücksichtigung des Themas in den Lehrplänen der *Fachschulen*: Hier konnten nur 11 von 16 Lehrplänen gesichtet werden, da sich die übrigen in Überarbeitung befanden oder nur eine Ausbildungsordnung vorlag. In zehn von elf Lehrplänen sind Bezüge zur Thematik „Zusammenarbeit mit Eltern“ festzustellen, in neun Lehrplänen ist es ein Querschnittsthema und in drei Rahmenlehrplänen gibt es einschlägige Module/Themenbereiche.

In *Sachsen*, *Thüringen* und *Niedersachsen* sind eigenständige Lernfelder zur Thematik vorgesehen (Wünsche u. a. 2010, S. 199).

Diese Ergebnisse spiegeln nur bedingt die große Bedeutung und Komplexität des Themas wider. Zudem ist ungewiss, was und wie viel tatsächlich im Rahmen der Ausbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern vermittelt wird, da die Lehrpläne Gestaltungsspielräume aufweisen und die Fachschulen Schwerpunkte in der Ausbildung setzen können.

Die *Evangelische Hochschule Freiburg* hat ausgehend von diesen Schlussfolgerungen das Curriculum „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen“ erarbeitet, um das Thema fest in der hochschulischen Ausbildung zu verankern

und Anregungen für andere Aus- und Weiterbildungsangebote zu geben (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; Wünsche u.a. 2010).

5.2 Bildungspläne

Bildungspläne bilden die Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Alle 16 Bundesländer haben Bildungspläne erstellt und eingeführt. Die Pläne sind sowohl inhaltlich als auch in ihrer Länge sehr heterogen, weisen aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Fast alle Bildungspläne sprechen dabei von der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft; der „alte“ Begriff „Elternarbeit“ wird zwar ebenfalls verwendet, jedoch illustriert die Verwendung des neuen Begriffs einen Paradigmenwechsel zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern (Textor 2006c, S. 12).

Eva Reichert-Garschhammer (2009) führt die gesteigerte Bedeutung des Themas „Zusammenarbeit mit Eltern“ auch auf die Bildungspläne zurück, die die Kindertageseinrichtungen dazu auffordern, zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern überzugehen. Inwiefern jedoch tatsächlich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den einzelnen Bildungsplänen gefordert wird, zeigt die Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009), die Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungsplänen macht. Das Ergebnis: In allen Landesgesetzen ist die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen festgeschrieben, ebenso wie in 15 der 16 Bildungspläne. Es konnten 27 Anforderungen zur Zusammenarbeit mit Eltern identifiziert werden. Der Umfang der Ausführungen reicht von wenigen Sätzen bis zu sechs Seiten, durchschnittlich waren es 3,25 Seiten. Insgesamt lassen sich (nach Viernickel/Schwarz 2009, S. 38) fünf Dimensionen der Zusammenarbeit unterscheiden:

Begleitung der Familien während der Eingewöhnung: Öffentlichkeitsarbeit, Hospitationen, Hausbesuche, Informationsabende, Tag der offenen Tür, Aufnahmegespräche;

Austausch mit Eltern: Tür- und Angelgespräche, Elterngespräche, Elternabende;

Transparenz der Arbeit: Dokumentation, Wochenpläne, Fotos, Hospitationen, Übersetzungen;

Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern: bei Konzepterstellung, Jahresplanung, Projektplanung, Befragung der Eltern, konstruktivem Umgang mit Beschwerden und Kritik, Reflexion der eigenen Grundhaltung Eltern gegenüber;

Spezielle Angebote für die Familien selbst: Elternberatung, Elternbildung, Familienzentren, Vermittlung an Fachdienste, Angebote für Migranten, Väter und Großväter.

In den Bildungsplänen der Bundesländer sind zwischen vier und 22 Anforderungen formuliert, durchschnittlich sind es zwölf. Insgesamt lassen sich fünf Anforderungen identifizieren, die es in 75 Prozent der Bundesländer gibt. Diese fünf Ziele sind in den Dimensionen „Austausch mit Eltern“ und „Mitbestimmung und Beteiligung von Eltern“ zu finden.

Der regelmäßige Informationsaustausch wird von 15 der 16 Bundesländer gefordert, jedoch in unterschiedlicher Häufigkeit. 14 von 16 Bundesländern sehen mindestens einmal im Jahr ein Elterngespräch vor, in vier Ländern werden Gespräche zweimal im Jahr gefordert. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist Gegenstand der Bildungspläne in 15 von 16 Bundesländern. Die Ausgestaltung kommt aus Sicht von 14 Bundesländern vor allem durch den Informationsaustausch und durch die Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern zum Ausdruck. Aber auch die Beteiligung der Eltern an der Konzepterstellung, Jahresplanung oder Projektarbeit wird in drei von vier der Bildungspläne der Länder angesprochen. Das Thema Aufnahme und Eingewöhnung eines neuen Kindes in die Einrichtung wird in elf Bundesländern angeschnitten. Die Transparenz der Arbeit der Fachkräfte für die Eltern wird in zehn Plänen erwähnt.

Auffallend sind die Unterschiede in der Dimension „spezielle Angebote für Eltern“. Zwei Länder beschreiben fünf bis sechs Anforderungen, in sieben Ländern gibt es dazu keine Hinweise hierzu (Viernickel/Schwarz 2009, S. 39).

Die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen wird demnach auch vonseiten

der Länder ernst genommen. Die Unterschiedlichkeit der Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungsplänen zeigt jedoch, welche länderspezifische Bedeutung dem Thema zukommt. Die Diskrepanz zwischen den Forderungen der Wissenschaft und der Fachpraxis sowie der Umsetzung auf Länderebene sticht jedoch im Besonderen hervor.

6 Fazit – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

An die frühpädagogischen Fachkräfte werden bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern hohe Anforderungen gestellt. Um den damit verbundenen Aufgaben angemessen begegnen zu können, benötigen die Fachkräfte spezifische Kompetenzen. Auch die fachwissenschaftliche Literatur stellt fest, dass Fachkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet werden.

Darüber hinaus handelt es sich bei der Zusammenarbeit mit Eltern um eine Aufgabe, die von der Fachkraft als *Person*, aber auch von der Einrichtung selbst in hohem Maße abhängt und daher in der realen Situation mit den Eltern erprobt werden muss.

Aufgabe der Ausbildung ist es demnach, den frühpädagogischen Fachkräften die Grundlagen für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern zu vermitteln. Die Fort- und Weiterbildung dagegen kann an theoretischen Vorkenntnissen und Praxiserfahrungen anschließen und davon ausgehend mit den Fachkräften weiter am Ausbau ihrer Kompetenzen und ihrer Haltung arbeiten.

Aus diesem Grund werden im Folgenden anhand der *Merkposten* relevante Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften zusammengestellt, die im Rahmen einer Weiterbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern thematisiert werden müssten. Die Merkposten bilden eine Grundlage für die Erarbeitung eines Kompetenzprofils zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“.

Merkposten	Seite
MERKPOSTEN 1 Frühpädagogische Fachkräfte sind sich der Bedeutung einer Zusammenarbeit mit Eltern zum Wohl des Kindes bewusst.	25
MERKPOSTEN 2 Frühpädagogische Fachkräfte kennen die rechtlichen Grundlagen für die Zusammenarbeit mit Eltern.	28
MERKPOSTEN 3 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass sich Eltern in ihren Lebenslagen, ihrer Herkunft, ihrer Kultur, ihren Erfahrungen und Sichtweisen unterscheiden und daraus unterschiedliche Bedarfe an die Zusammenarbeit resultieren.	29
MERKPOSTEN 4 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass Eltern in Bezug auf die Zusammenarbeit unterschiedliche Interessen haben und ein unterschiedlich starkes Engagement zeigen. Die Fachkräfte akzeptieren die Grenzen der Zusammenarbeit, soweit sie vom Interesse des Kindes her vertretbar sind.	31
MERKPOSTEN 5 Frühpädagogische Fachkräfte erarbeiten sich eine professionelle Haltung im Umgang mit den Eltern durch Ausbildung, Fortbildung, Supervision und Reflexion.	31
MERKPOSTEN 6 Frühpädagogische Fachkräfte begegnen Eltern auf Augenhöhe und arbeiten partnerschaftlich mit ihnen zusammen.	32
MERKPOSTEN 7 Frühpädagogische Fachkräfte streben eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern an und übernehmen dadurch gemeinsam mit den Eltern die Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder.	33
MERKPOSTEN 8 Frühpädagogische Fachkräfte sind Ansprechpartner für die Eltern, wissen aber auch um ihre Grenzen und verweisen gegebenenfalls auf externe Beratungsstellen.	34
MERKPOSTEN 9 Frühpädagogische Fachkräfte erkundigen sich nach den spezifischen Fähigkeiten von Eltern und wissen sie für die Kindertageseinrichtung zu nutzen.	35
MERKPOSTEN 10 Frühpädagogische Fachkräfte kennen die Möglichkeit einer Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum.	35

Merkposten	Seite
MERKPOSTEN 11 Frühpädagogische Fachkräfte können die Erziehungskompetenz der Eltern mit Hilfe von gezielten und bedarfsgerechten Angeboten stärken.	35
MERKPOSTEN 12 Frühpädagogische Fachkräfte ermutigen Eltern, sich im Elternbeirat zu engagieren und unterstützen den Elternbeirat in seiner Arbeit.	39
MERKPOSTEN 13 Frühpädagogische Fachkräfte können wichtige Situationen der Zusammenarbeit angemessen gestalten (z.B. Konflikte, Übergänge, Gespräche).	39
MERKPOSTEN 14 Frühpädagogische Fachkräfte kennen relevante Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern und berücksichtigen sie in der Gestaltung der Zusammenarbeit.	45
MERKPOSTEN 15 Frühpädagogische Fachkräfte wissen um die Bedeutung der Rahmenbedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern.	48
MERKPOSTEN 16 Frühpädagogische Fachkräfte kennen die Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und können sie bedarfsorientiert anwenden.	50
MERKPOSTEN 17 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass der Erfolg der Zusammenarbeit stark von der Passgenauigkeit des Angebots an die Eltern abhängt.	51
MERKPOSTEN 18 Frühpädagogische Fachkräfte beziehen mit ihren Angeboten die ganze Familie der Kinder mit ein.	51
MERKPOSTEN 19 Frühpädagogische Fachkräfte wissen, dass die Konzeption der Zusammenarbeit mit Eltern immer wieder neu auf die in der Einrichtung vertretene Elternschaft angepasst werden muss.	52
MERKPOSTEN 20 Frühpädagogische Fachkräfte gestalten ihre Arbeit in der Einrichtung transparent, um Eltern größtmöglichen Einblick zu gewähren und auf diese Weise die Partnerschaft zu fördern.	52
MERKPOSTEN 21 Frühpädagogische Fachkräfte kennen den Einfluss der Leitung auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern.	52

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht das Kind?* Heidelberg
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.) (2006): *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.* Freiburg im Breisgau
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern.* WiFF Studien, Band 6. München. Download unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen (29.07.2011)
- Behr, Anna von (2010): *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte.* WiFF Expertisen, Band 4. München
- Bernitzke, Fred/Schlegel, Peter (2004): *Das Handbuch der Elternarbeit.* Troisdorf
- Bertelsmann Stiftung (2010): *Ländermonitor.* www.laendermonitor.de/laendermonitor/index.html (21.07.2011)
- Betz, Tanja (2010): *Kompensation ungleicher Startchancen.* In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler, S. 113–134
- Blank, Brigitte/Eder, Elisabeth (2000): *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Arbeitshilfen für die Praxis.* Kronach
- Böhme, Anke/Böhme, Thomas (2006): *Eltern als Erziehungspartner. Neue Formen der Einbeziehung von Eltern und Familien.* In: Klein & Groß, H. 5, S. 7–13
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): *Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte.* WiFF Expertisen, Band 16. München
- Bostelmann, Antje (2008): *Gemeinsam Krisen meistern. Möglichkeiten einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern.* In: Klein & Groß, H. 4, S. 12–15
- Brock, Inés (2011): *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit.* WiFF Expertisen, Band 24. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2000): *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen.* Berlin.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): *Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien.* In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler, S. 169–189
- Diller, Angelika (2008): *Angebotserweiterung oder neuer Angebotstyp? Konzeptioneller Bezugsrahmen von Familienzentren und Eltern-Kind-Zentren.* In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS*, H. 6, S. 8–15
- Diller, Angelika (2010): *Familienzentren und Co.* In: Cloos, Peter/Kramer, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler, S. 137–152
- Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): *Von der Kita zum Familienzentrum. Konzeptionen entwickeln – erfolgreich umsetzen.* Freiburg im Breisgau
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Kahle, Irene (1995): *Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten.* Bielefeld

- Diskowski, Detlef (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. www.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Synopse_Bildungsplaene.pdf (4.10.2011)
- Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille/Wecker, Frank (2010): Verhaltensauffällige Kinder in Kindergarten und Grundschule: die Herne Materialien zur Früherkennung und zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Mit CD-ROM. Kronach
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maike (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute, H. 10, S. 6–15
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie/Wünsche, Michael/Rönnau-Böse, Maike (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik. Band 7. Freiburg im Breisgau
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau, Maike/Dörner, Tina (2008): Eltern stärken mit Kursen in Kitas. Handreichungen für ErzieherInnen. München
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepenies, Annette (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen, Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10. Berlin
- Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart. S. 1–24
- Hense, Margarita (2001): Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten oder Elternvertretungen. München
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München
- Herrmann, Ines (2007): Der Kindergarten aus Sicht der Eltern – eine empirische Fragebogenstudie zu parental Orientierungen gegenüber Einrichtungen des Elementarbereichs in Ost- und Westdeutschland. Aachen
- Hildenbrand, Claudia/Köhler, Heike (2010): Kooperation mit den Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 5. Freiburg im Breisgau, S. 193–218
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München
- Hopf, Arnulf (2006): Kindergärten müssen pädagogisches Profil deutlich machen. Eltern als „Kunden“? Eine empirische Untersuchung bei Eltern und Erzieherinnen in Niedersachsen. In: Sozial Extra. S. 26–30
- IfB Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Ifb-Materialien 1/2004. Bamberg
- Joos, Magdalena/Betz, Tanja (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken, In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München. S. 69–100
- Kahle, Irene (1997): Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller

- Ökologie. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Weinheim/München. S. 49–76
- Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56. Jahrgang, Heft 2, S. 193–205
- Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Berlin
- Kindergarten heute (1990): Der vergessene Beruf. Auswertung der Umfrage aus Heft 2 zur Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder 1990. H. 4, S. 3–22
- Klein, Lothar/Vogt Herbert (2006 a): Fachfrau für professionelle Beziehungen. Wofür Erzieherinnen in der Zusammenarbeit mit Eltern zuständig sind. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 16–24
- Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2006 b): „Lassen Sie uns mal wieder über Tobias sprechen“. Mit Eltern Entwicklungsgespräche führen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 33–35
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. 2006/481. ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf (22.02.2010)
- Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau, 47. Jahrgang, Heft 1/2007, S. 3–25
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2008): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. SOEPapers Nr. 100. Berlin
- Krenz, Armin: (1993): Das Selbstverständnis der Erzieherinnen. In: Kindergarten heute, H. 10, S. 26–35
- Kruthaup, Bärbel (2007): Eltern im Blick – Transparenz und Teilhabe. Ansprüche an eine Partnerschaft der Erziehungsträger in Kindertagesstätten. In: Stroß, Annette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin. S. 105–119
- Laewen, Hans Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim/Basel/Berlin. S. 16–21
- Lepenies, Annette (2005): Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin. S. 11–25
- Liegle, Ludwig (2004): Die Bedeutung der Familienerziehung. www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_1418.html (22.02.2010)
- Liegle, Ludwig (2010): Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung. Gemeinsamkeiten – Unterschiede – Wechselwirkung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis von familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 63–79
- Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 8. München
- Meiser, Ute (2004): Exkurs: der kompetente Säugling. In: Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel. S. 50–55
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart. S. 25–241
- Müller, Sebastian (2009): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Schreibwerkstatt Teil 3: Schreiben für Eltern. In: Kindergarten heute, H. 3, S. 37–39
- Münnich, Sybille (2007): Auf einer Wellenlänge. Strategien für eine gelungene Kommunikation.

- Teil 1 und 2. In: klein& groß, H. 10, S. 42–43 und H. 11, S. 46–47
- Nagel, Bernhard/Kalicki, Bernhard (2006): Teil 2: Organisation und Konzepte. In: Hugoth, Matthias/Roth, Xenia (Hrsg.): Handbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. München/Kronach, S. 1–26.
- Ostermayer, Edith (2007): Unter drei – mit dabei. München.
- Pfaller-Rott, Monika (2010): Kooperation mit Eltern in Grundschulen und Kindergärten – Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 5. Freiburg im Breisgau, S. 275–304
- Peitz, Gabriele (2004): Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 51. Jg., S. 258–272
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. WiFF Expertisen, Band 7. München
- Rauschenbach, Thomas (2006): Neue Orte für Familien. Institutionelle Entwicklungslinien eltern- und kindfördernder Angebote. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München, S. 133–155
- Reichert-Garschhammer, Eva (2001): Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtungen (Bayern). Blickpunkt: Sozialdatenschutz. Kronach/München.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2009): Dialog auf Augenhöhe. Von der traditionellen „Elternarbeit“ zur modernen „Bildungspartnerschaft mit Eltern“ – ein Wechsel zur echten Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Kinderzeit, H. 2, S. 14–19
- Rohnke, Hans-Joachim (2008): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit. www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html (29.07.2011)
- Roßbach, Hans-Günther (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 208–291
- Roßbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Isenmann, Dominique (2008): Erfahrungen aus internationalen Längsschnittstudien. In: Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (Hrsg.): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Berlin, S. 7–88
- Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Rupp, Marina/Smolka, Adelheid (2006): Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg, S. 193–214
- Sammons, Pam (2010): Welchen Einfluss hat die frühkindliche Erziehung im Kindergarten? Eine Untersuchung über den Einfluss frühkindlicher Erziehung auf kognitive und soziale Verhaltensunterschiede von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen. Berlin, S. 28–52
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 33–43
- Schlösser, Elke (2009): Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaft mit Zuwandererfamilien. In: Frühe Kindheit. Multikulturalität in der Gesellschaft, H. 5, S. 30–33
- Schopp, Johannes (2006): (Mit) Eltern im Dialog. Wie eine respektvolle Atmosphäre echte Begegnung

- ermöglicht. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 36–39
- Schreiber, Norbert (2004): Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München, S. 39–60
- Schütze, Yvonne (2007): Elternhaus und Kindergarten: Gemeinsam sind wir stark. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepénies, Annette (Hrsg.): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin, S. 43–50
- Sell, Stefan (2008): Kindertageseinrichtungen – ideale Orte der Kooperation und Vernetzung? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. H. 3, S. 46–59
- Şıkcın, Serap (2003): „Die verstehen uns nicht!“ Den Dialog mit Immigranteltern eröffnen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, kleine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, S. 77–89
- Smolka, Adelheid/Rupp, Marina (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 219–236
- Stickelmann, Bernd/Will, Hans-Dieter (2007): Welche Kitas braucht das Land? Einschätzungen von Eltern und Erzieherinnen zu Kindertageseinrichtungen in Thüringen. Oldenburg
- Struck, Jutta (2006): Erster Abschnitt: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Wiesner, Reinhard (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 3. Aufl. München
- Stuck, Andrea/Wolf, Bernhard (2004): Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Empirische Ergebnisse aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen. Aachen
- Sturzbecher, Dietmar/Bredow, Corinna (1998): Das Zusammenwirken von Familie und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive von drei Bundesländern. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau, S. 193–232
- Textor, Martin R. (1998): Möglichkeiten und Grenzen der Elternarbeit. In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau, S. 185–192
- Textor, Martin R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München
- Textor, Martin R. (2003): Erziehungspartnerschaft – notwendig zum Wohl des Kindes. www.kindergartenpaedagogik.de/988.html (22.02.2010)
- Textor, Martin R. (2006 a): Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen. www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung_Elternarbeit.pdf (22.02.2010)
- Textor, Martin R. (2006 b): Elternarbeit. In: Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim
- Textor, Martin R. (2006 c): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg/Basel/Wien
- Textor, Martin R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt
- Textor, Martin R. (2010): Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger. www.kindergartenpaedagogik.de/2084.html (17.09.2010)
- Textor, Martin R. (2011): 25 Jahre Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick. www.kindergartenpaedagogik.de/2174.pdf (18.07.2011)
- Textor, Martin R./Blank, Brigitte (2004): Elternmitarbeit: Auf dem Weg zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternmitarbeit.pdf (28.09.2010)
- Thiel, Thomas/Stolz, Uta (2007): Erziehungspartnerschaft. In: Welt des Kindes. H. 5, S. 22–24
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elter-

- narbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–105
- Thimm, Karlheinz (2007): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätte und Grundschule. Praxisanregungen für die Elternaktivierung. In: Soziale Arbeit, H. 8, S. 302–309
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung der pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (1996): Familie und familienergänzende Infrastruktur für Kinder im Vorschulalter. In: Vaskovics, Laszlo A./Lipinski, Heike (1996): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1. Opladen, S. 227–266
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010): Head Start Impact Study. Final Report. Washington, DC. www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/impact_study/executive_summary_final.pdf (28.09.2010)
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise. Berlin
- Weiß, Hans (2007): Was brauchen Kinder und ihre Familien? In: Frühförderung interdisziplinär. Zeitschrift für Praxis und Theorie der frühen Hilfe für behinderte und entwicklungsauffällige Kinder, H. 2, S. 78–86
- Wiesner, Reinhard (Hrsg.) (2006): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 3. Ausgabe. München
- Wörz, Thomas (2004): Transitionen – Theoretische Grundlagen und Modell. In: Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (Hrsg.) (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel
- Wolf, Bernhard (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen
- Wolf, Bernhard (2003): Familie und Kindergarten. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna/Frey, Andreas/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Reihe: Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder. Band 1. Baltmannsweiler, S. 16–37
- Wünsche, Michael/Pietsch, Stefanie/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): „Zusammenarbeit mit Eltern“ – Curriculumsentwicklung an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Teil 1: Grundlagen und Entwicklung des Curriculums. KiTa BW 10/2010, S. 196–199
- Wüstenberg, Wibke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel. S. 144–177



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

- 1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)** Hans Rudolf Leu **72**
- 2 Das Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“** **76**

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich dabei an den aktuellen berufspolitischen Prozessen auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich am *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Teil B wird begründet, warum der DQR als Grundlage für die Erarbeitung der themenspezifischen Kompetenzprofile ausgewählt wurde. Nach einer Einführung in die Handhabung folgt das Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“.

Der Anspruch, frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, ist in Deutschland noch ein Novum. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Hans Rudolf Leu

Die im Rahmen des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) und *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR) geführten Diskussionen verfolgen eine doppelte Zielsetzung. Zum einen sollen mit diesen Instrumenten Abschlüsse sowie berufliche Kompetenzen europaweit vergleichbar gemacht werden. Kompetenzen werden so zu einer übergeordneten „Währung“ von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen Systemen der Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen informeller Lernprozesse erworben werden. Das soll dazu beitragen, Bildungswege durchlässiger und anschlussfähiger zu machen.

Zum anderen ist mit dem Kompetenzkonzept als Instrument zur Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen der Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung verbunden. Im Fokus stehen die Handlungskompetenzen, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen – und kein Kanon an Inhalten, der von den Lehrpersonen vermittelt wird.

Um die Vergleichbarkeit von Kompetenzen auf horizontaler und vertikaler Ebene zu sichern, müssen sie in einem Qualifikationsrahmen innerhalb des Bildungssystems bewertbar sein und eine Anerkennung bzw. Anrechnung auf horizontaler und vertikaler Ebene ermöglichen. Ein solcher Rahmen dient sowohl zur Orientierung bei der Formulierung von Kompetenzen in Studienmodulen als auch bei der Niveaubestimmung eines Studienganges im Rahmen der Akkreditierung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Allerdings stehen die beiden Zielsetzungen in einem Spannungsverhältnis. Das Postulat der Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege, möglichst auch noch auf internationaler Ebene, legt eine vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierung von Kompetenzen im Sinne eines Rahmens nahe, der Raum für unterschiedliche

Formen der Ausgestaltung und Konkretisierung lässt. Das wiederum passt nicht zu dem Ziel, Kompetenzen möglichst präzise mit Bezug auf konkrete, kontextspezifische Handlungsanforderungen zu bestimmen.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass bei Bestrebungen, bei denen die Vergleichbarkeit von Kompetenzen im Vordergrund steht, Berufs- bzw. Studienabschlüsse eine wichtige Rolle spielen – letztlich entgegen der angestrebten Output-Orientierung. Das spiegelt sich auch in der berufspolitisch geprägten Diskussion um den DQR, die sich zurzeit auf Fragen der korrekten Einstufung von Ausbildungs- und Studiengängen auf abstrakt formulierte Niveaustufen konzentriert.

Die von WiFF in den *Wegweisern Weiterbildung* entwickelten *Kompetenzprofile* legen den Akzent eindeutig auf die Seite einer möglichst differenzierten, an spezifischen Aufgaben und Handlungsanforderungen orientierten Bestimmung von Kompetenzen. Es geht hier nicht um Ausbildungs- bzw. Studiengänge, die als Ganzes ins Bildungssystem eingeordnet werden sollen, sondern um Weiterbildungen zu spezifischen Qualifikationsbereichen, für die es erheblichen Weiterbildungsbedarf gibt.

Ziel ist es, in den jeweiligen Qualifizierungsbereichen den mit der Output-Orientierung verbundenen Erwartungen möglichst umfassend Rechnung zu tragen. Die Orientierung an Kompetenzen soll dazu beitragen, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet wird. Es geht vorrangig darum, sowohl die notwendige Eigenaktivität des Subjektes als auch die möglichen Veränderungen situativer Anforderungen zu beachten.

Mit Blick auf einen allgemeinen Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik gilt als

übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der *Erwerb von Kompetenzen*, die pädagogische Fachkräfte dazu befähigt, auf der Grundlage von wissenschaftlich theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in „komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* ‚Neues‘ zu schaffen“ sowie „aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 17).

In ihrer Struktur orientieren sich die WiFF-Kompetenzprofile am DQR (vgl. Abb.). Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung ist seine politische Verbindlichkeit. Er ist am EQR ausgerichtet und soll dazu dienen, in Deutschland erworbene Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf ihre Einordnung im EQR auszustatten. Das *Europäische Parlament und der Europäische Rat empfehlen*, diese Maßnahme bis 2012 umzusetzen.

Abbildung: Struktur des DQR

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Allerdings bezieht sich die Orientierung am DQR lediglich auf dessen Struktur mit der Unterteilung von *Fachkompetenz* in *Wissen* und *Fertigkeiten* und von *Personaler Kompetenz* in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*. Auf eine Zuordnung der Kompetenzen zu übergreifend vergleichbaren Niveaustufen wird verzichtet. Das liegt zunächst daran, dass die *Wegweiser Weiterbildung* für Frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein sollen. Dementspre-

chend müssen Fortbildungen, auch wenn sie sich am gleichen Kompetenzprofil orientieren, *Wissen, Fertigkeiten* und *Personale Kompetenzen* in unterschiedlicher Differenziertheit und Elaboriertheit vermitteln. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass das Anliegen, Kompetenzen möglichst präzise und auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen, sich auch grundsätzlich kaum mit dem Ziel vereinbaren lässt, die Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege möglichst auf internationaler Ebene zu leisten. Letzteres ist nicht ohne vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierungen von Kompetenzen möglich, die Raum für nationale und lokale Formen der Ausgestaltung lassen.

Diese Schwierigkeit zeigt sich auch im DQR. Entsprechend seiner Funktion, einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen für alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zu beschreiben, werden diese Anforderungen notwendigerweise sehr allgemein bzw. abstrakt formuliert. So wird

14 In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns und der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

beispielsweise das Niveau 5 charakterisiert mit „Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“, das Niveau 6 mit „Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 11 f.). Genauso abstrakt sind die dafür erforderlichen *Fachkompetenzen* und *Personalen Kompetenzen*, die als Voraussetzung für die Bewältigung dieser Aufgaben genannt werden.

Demgegenüber werden im WiFF-Kompetenzprofil typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag von frühpädagogischen Fachkräften aufgeführt, die sie professionell zu bewältigen haben. Mit diesen *Handlungsanforderungen* sollen alle für den jeweiligen Qualifikationsbereich wichtigen Anforderungen abgebildet werden. Dadurch wird eine besonders konkrete und situations- bzw. kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen möglich. Dem oben genannten Ziel der Kompetenzorientierung, der Fokussierung auf individuelle Fähigkeiten und der Möglichkeit, Lerninhalte auf konkrete Situationen anzuwenden und Probleme zu lösen, wird damit in besonderer Weise Rechnung getragen.

Dabei hat die Differenzierung in *Wissen* und *Fertigkeiten* sowie in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* deutlich Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XV f.) und ist zumindest implizit auch in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte festzustellen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

In der Spalte *Wissen* werden alle für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich *Fertigkeiten* durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus. Laut

DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um Fertigkeiten, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133).

Die Abgrenzung zur Spalte *Sozialkompetenz* ist oft fließend. Laut DQR gehören dazu Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Ebenfalls (mit Bezug auf Edelmann/Tippelt 2007) ist hier zu ergänzen, dass es auch um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung sowie um Empathie, soziale Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten geht.

Die Spalte „Selbstkompetenz“ als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz“ bezeichnen. Es geht dabei auch um die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie um Strukturierungsfähigkeit und den Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung:

Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht) bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

Die auf *Handlungsanforderungen* in bestimmten Qualifikationsbereichen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*, die zur professionellen Bewältigung typischer Situationen aus dem Arbeitsalltag erforderlich sind, ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenz, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden

(Pasternack/Schulze 2010). Sie beziehen sich aber immer nur auf einzelne Qualifizierungssegmente und nicht auf ganze Studien- bzw. Ausbildungsgänge. Nur solche Segmente können auch Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen sein.

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 *Handlungsanforderungen* formuliert werden, ist auch nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung ausreicht, um alle dafür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert aber eine gezielte Planung von Fortbildungen, weil die *Liste der Handlungsanforderungen* einen Überblick über das ganze Spektrum erforderlicher Kompetenzen gibt. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Dabei eignen sich die Handlungsanforderungen auch als Ausgangspunkt zur Modularisierung von Weiterbildungsangeboten.

Nachfragern von Weiterbildung erhalten mit dem Spektrum von Handlungsanforderungen einen Überblick über die in dem betreffenden Arbeitsfeld erforderlichen Kompetenzen, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Der Verzicht auf eine Einordnung der Kompetenzen in einen hierarchisch strukturierten Qualifikationsrahmen bedeutet keineswegs, dass das Ziel einer Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit von Weiterbildungen auf Ausbildungs- und Studiengänge aus dem Blick gerät. Die dazu vorliegenden Erfahrungen zeigen aber, dass dieses Ziel im Einzelnen am ehesten durch eine möglichst präzise und konkrete Beschreibung kontextbezogener Kompetenzen erreicht werden kann.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten in den DQR noch in einiger Ferne liegt, bedeutet die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)

Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32

Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München

Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München

Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2`10. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg

2 Das Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“

Das Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“ ist ein Instrument für die Konzeption und Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Als solches bietet es einen Ansatz, systematisch und strukturiert die Zielsetzung eines Angebotes in Form von Kompetenzbeschreibungen – auf konkrete Handlungsanforderungen bezogen – aufzuzeigen und den Wechsel von der Input- zur Output-Orientierung zu vollziehen.

Das Kompetenzprofil wurde in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess in der Expertengruppe „Zusammenarbeit mit Eltern“ erarbeitet. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A dargestellt ist, wurden gemeinsam die zentralen Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern bestimmt. Für jede Handlungsanforderung wurden Kompetenzen erarbeitet – differenziert in die vier Kategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* –, die für die Bewältigung der jeweiligen Handlungsanforderungen notwendig sind, wobei gerade der Unterschied zwischen Fertigkeiten und Sozialkompetenz oft fließend ist.

Insgesamt stellen die Kompetenzformulierungen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden sollen. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit in bestehenden Weiterbildungsangeboten zentrale Inhalte vermittelt werden. Dabei können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

In diesem Sinne ist das Kompetenzprofil eine inhaltliche Grundlage für die Konzeption und Gestaltung eines Angebotes und kann als solche von individuellen *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildnern* genutzt werden. Träger von *Weiterbildungsangeboten* finden in dem Kompetenzprofil eine Orientierung für die Vergabe eines Auftrages an ihre *Referentinnen* und *Referenten*. Das Kom-

petenzprofil kann hier eine Grundlage für die inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung oder eine Hilfestellung für die Planung langfristig angelegter, aufeinander aufbauender Weiterbildungseinheiten sein, in denen das gesamte Spektrum an Handlungsanforderungen abgedeckt werden soll. Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Schließlich können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner* das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen *Basiskompetenzen* und *vertiefenden Kompetenzen*. Die Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung tragen, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind und zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können. Die Unterscheidung zwischen *Basiskompetenzen* und *vertiefenden Kompetenzen* gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand in dem betreffenden Qualifizierungsbereich die Aufgabe hat, Kolleginnen bzw. Mitarbeiterinnen anzuleiten.

Die einzelnen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils sind in vier Untergruppen gegliedert:

- Konzeptionelle Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern
- Beteiligung von Eltern und Familien
- Gestaltung von Beziehung und Angebotsformen
- Kooperation und Vernetzung.

Unter diese Kategorien hat die Expertengruppe die zentralen Handlungsanforderungen an Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern gruppiert.

In den beiden Unterkategorien zur *Personalen Kompetenz* finden sich bei unterschiedlichen Handlungsanforderungen oft sehr ähnliche oder identische Formulierungen. Die dadurch entstehenden Wiederholungen sind beabsichtigt, zumal davon auszugehen ist, dass jeweils nur ausgewählte Handlungsanforderungen Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen werden. Darüber hinaus stehen in den Kategorien „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und die eigenen Vorlieben zu reflektieren. Weil dies eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung zahlreicher unterschiedlicher Handlungsanforderungen ist, finden sich hier oft auch ähnliche Formulierungen. Sie werden aber im Hinblick auf die je besondere Handlungsanforderung hin spezifiziert. Dadurch wird deutlich, dass es bei aller Ähnlichkeit jeweils wichtige Unterschiede zwischen den Situationen bzw. Inhalten gibt, die es zu beachten gilt.

Insgesamt zeigt die Beschreibung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen, dass das professionelle Handeln der Fachkraft über die Arbeit mit dem einzelnen Kind, seiner Familie und der Kindergruppe hinausgeht und die Kooperation im Team und die Vernetzung mit dem sozialen Umfeld mit einschließt.

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Vorbemerkung der Expertengruppe

Das vorliegende Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“ ist Ergebnis ausführlicher Diskurse in der *WiFF-Expertengruppe*. Es kann nicht den Anspruch erfüllen, alle Dimensionen in der Zusammenarbeit mit Eltern umfassend zu beschreiben; dafür bedarf es noch weiterer Diskurse und insbesondere der Erprobungen in der Praxis der Weiterbildung.

Das hier vorgestellte Kompetenzprofil beschreibt keine systematisch aufeinander bezogenen Handlungsabläufe, ist aber fachlich anschlussfähig an den Prozesscharakter konkreter Handlungsabläufe, der folgende Schritte beinhaltet: Ausgehend von einer Situationsanalyse wird das Handeln geplant, realisiert und reflektiert bzw. evaluiert. Dieser (in den hochkomplexen sozialen Situationen teilweise in Sekunden ablaufende) Prozess ist zirkulär. Die Reflexion hat wiederum Einfluss auf zukünftige Analysen und Planungen.

Die Handlungsanforderungen im Überblick

Konzeptionelle Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern		Seite
1	Die frühpädagogische Fachkraft vermittelt das rechtliche Betreuungsverhältnis	79
2	Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Erwartungen und Bedarfe der Eltern ¹⁵	80
3	Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet eine sozialraumorientierte Öffentlichkeitsarbeit	81
4	Die frühpädagogische Fachkraft organisiert die einrichtungsinterne Information der Eltern	82
5	Die frühpädagogische Fachkraft organisiert und gestaltet ein Beschwerdemanagement	83
6	Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung	84
Beteiligung von Eltern und Familie		
7	Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt Eltern an den institutionellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes	85
8	Die frühpädagogische Fachkraft verbindet die Kompetenzen der Eltern mit der fachlichen Arbeit der Kindertageseinrichtung	87
9	Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt Eltern an der Konzeptions- und Leitbildentwicklung	88
Gestaltung der Beziehung und Angebotsformen		
10	Die frühpädagogische Fachkraft entwickelt ihre professionelle Haltung kontinuierlich weiter	89
11	Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet alltägliche Kontakte mit den Eltern	91
12	Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet unterschiedliche Angebote mit Eltern (Hospitation, Elternabend, Elternkurse, Hausbesuche ...)	92
13	Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet Übergänge für und mit Eltern	94
14	Die frühpädagogische Fachkraft bearbeitet Konflikte und Krisen	95
15	Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt den Aufbau informeller Netzwerke zwischen Eltern	96
Kooperation und Vernetzung		
16	Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit familienbezogenen Einrichtungen der Jugendhilfe	97
17	Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich am Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke	98
18	Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit den zuständigen Grundschulen	100

¹⁵ Unter Eltern werden leibliche Eltern, Adoptiveltern oder Pflegeeltern, aber auch Einelternfamilien verstanden, außerdem Personen aus dem erweiterten Kreis der Familie wie Großeltern, Freunde, Paten und andere.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Konzeptionelle Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern			
1 Die frühpädagogische Fachkraft vermittelt das rechtliche Betreuungsverhältnis. (vgl. Merkposten 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die juristische und pädagogische Reichweite des Betreuungsvertrages.	... kann Eltern den Betreuungsvertrag vermitteln und seine Bedeutung erklären sowie Gestaltungsspielräume aushandeln.	... kann Verständnis für die Vertragsgestaltung wecken.	... reflektiert Dilemmata, die durch das rechtliche Betreuungsverhältnis entstehen können.
... kennt die Regelungen für die Beitragsfreistellung und zusätzliche Unterstützungsleistungen sowie die datenschutzrechtlichen Vorgaben.	... bespricht mit dem Träger den Inhalt des Betreuungsvertrages.	... reflektiert gemeinsam mit dem Team den Inhalt und die Bedeutung des Betreuungsvertrages. ... informiert das Team über die Ausgestaltung des Betreuungsvertrages.	
+	+	+	+



bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen bzw. Mitarbeiterinnen erforderlich ist.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
2 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Erwartungen und Bedarfe der Eltern. (vgl. Merkposten 3, 4, 11, 13, 14, 15, 16 und 17)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – die spezifischen Rahmenbedingungen der Einrichtung, – demografische, kulturelle und schichtspezifische Merkmale des Sozialraums und der Familien, – die Lebenslagen der Eltern, – Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen der Eltern.	... kann angemessen auf Fragen und Wünsche von Eltern reagieren. ... berücksichtigt in der Einrichtungskonzeption Erwartungen und Bedarfe der Eltern. ... kann Elternbefragungen durchführen.	... signalisiert den Eltern Gesprächsbereitschaft. ... kann mit Eltern auch über nicht erfüllbare Erwartungen sprechen. ... kann im Team eigene Wahrnehmungen und Haltungen offenlegen. ... kann die Erwartungen im Gespräch mit Eltern wahrnehmen und erfassen sowie mit dem Konzept der Einrichtung in Verbindung bringen.	... reflektiert ihren persönlichen Bewertungsmaßstab und ihre Haltung zu Erwartungen, Bedarfen und Nutzungsmotivationen von Eltern. ... reflektiert Rückmeldungen von Eltern. ... ist offen für externe Beratung.
+	+	+	+
... kennt Quellen, die über den Sozialraum informieren. ... kennt Instrumente und Methoden, um Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen zu erfragen.	... beschafft, liest und versteht Sozialberichte und andere vergleichbare Analysen. ... kann Informationen für Eltern und Kollegen aufbereiten.	... verhandelt mit dem Träger über erforderliche Konzeptionsveränderungen. ... leitet Reflexionen im Team an.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... prüft die Konzeption im Hinblick auf die Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen von Eltern und passt sie gegebenenfalls an. ... bindet die Eltern in die Ausgestaltung der Einrichtungskonzeption ein. ... kann eine Elternbefragung konzipieren, durchführen und auswerten.		
3 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet eine sozialraumorientierte Öffentlichkeitsarbeit. (vgl. Merkposten 20 und 21)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit für die Einrichtung.	... kann die Kindertageseinrichtung nach außen vertreten.	... reflektiert im Team über die Ziele und Wirkungen der Öffentlichkeitsarbeit.	... reflektiert die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit für Eltern und die Kindertageseinrichtung.
+	+	+	+
... weiß, welche Elemente und Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit für die Kindertageseinrichtung geeignet sind und welche Wirkung sie haben.	... analysiert die Instrumente und Wirkungen der Öffentlichkeitsarbeit. ... kann die Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit auswählen und anwenden.	... reflektiert gemeinsam mit dem Team geeignete Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit. ... klärt mit dem Träger die Konzeption der Öffentlichkeitsarbeit.	... reflektiert die Effekte der Öffentlichkeitsarbeit. ... schätzt eigene Zeitrressourcen realistisch ein.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... kennt Anknüpfungspunkte und Ansprechpartner im Gemeinwesen.	 ... nimmt mit einschlägigen Kooperationspartnern Kontakt auf. ... kann schriftliche Informationen verfassen oder sie organisieren.		
4 Die frühpädagogische Fachkraft organisiert die einrichtungsinterne Information der Eltern. (vgl. Merkposten 20)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Ziele und Wirkungen der Informationsgestaltung. ... kennt verschiedene Kommunikationswege und Kommunikationsinstrumente. ... weiß um datenschutzrechtliche Grundlagen.	... kann verschiedene Instrumente und Formen der Kommunikation anwenden. ... dokumentiert den Alltag in der Kindertageseinrichtung sichtbar für die Eltern.	... reflektiert im Team Ziele und Wirkungen der Informationsarbeit. ... reflektiert mit Eltern ihre Zufriedenheit. ... kann Stimmungen und Gefühlslagen von Eltern wahrnehmen und verstehen.	... reflektiert die Rückmeldungen der Eltern zur Informationsarbeit. ... reflektiert die eigene Transparenz in der Arbeit der Kindertageseinrichtung.
+	+	+	+
... weiß um die Bedeutung von Transparenz für die Zusammenarbeit mit Eltern. ... gewährleistet die Transparenz der Arbeit in der Kindertageseinrichtung.	... sorgt für verlässliche Rahmenbedingungen für die Information der Eltern.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
5 Die frühpädagogische Fachkraft organisiert und gestaltet ein Beschwerdemanagement. (vgl. Merkposten 1, 5, 6 und 13)				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... weiß, dass Beschwerden eine Chance zur Weiterentwicklung sind. ... kennt Funktion, Organisation und Ablaufplan des Beschwerdemanagements.	... schafft die organisatorischen Voraussetzungen für ein Beschwerdemanagement, z.B. Meckerkasten.	... erarbeitet im Team ein Beschwerdemanagement und übernimmt im Rahmen dessen Verantwortung. ... reflektiert im Team über Beschwerden. ... lädt Eltern zu Rückmeldungen ein. ... reagiert kommunikativ angemessen auf Beschwerden.	... reflektiert die eigene Einstellung zu kritischen Rückmeldungen/Beschwerden. ... reflektiert ihre eigene Frustrationstoleranz. ... kann Beschwerden als Hinweise zur eigenen Weiterentwicklung nutzen.	
+	+	+	+	
	... stellt sicher, dass das Beschwerdeverfahren von der Aufnahme bis zur Maßnahme umgesetzt wird.	... reflektiert die Auswirkungen auf die Beziehungsdynamik des Teams. ... kann mit dem Team Beschwerden angemessen bearbeiten.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
6 Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich an einer familienorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung. (vgl. Merkposten 3 und 10)				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – gesellschaftliche und familiäre Wandlungsprozesse, – veränderte familiäre Bedarflagen, – kompetenzorientierte Beratungs- und Bildungskonzepte.	... richtet ihre Arbeit an einem familienorientierten Ansatz aus.	... reflektiert mit dem Team/Träger über die veränderten Bedarfe und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses eines familienorientierten Auftrages. ... überprüft zusammen mit den Eltern die Weiterentwicklung.	... reflektiert ein verändertes Bild von Familien und Eltern sowie den eigenen (sozial)pädagogischen Auftrag. ... überprüft eigene Ressourcen und deren Einsatz. ... macht sich eigene Stärken bewusst. ... reflektiert die eigene Einstellung zum Veränderungsprozess. ... ist bereit, neue/veränderte Aufgaben anzunehmen.	
 ... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – Projektplanung im Rahmen von Qualitätsentwicklung,	 ... formuliert einen weiterführenden familienorientierten Auftrag für die Einrichtung.	 ... reflektiert über gelingende Faktoren und Störungen sowie Widerstände im Team.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
- Instrumente, die den Weiterentwicklungsprozess unterstützen, - Konzepte der Qualitätsentwicklung, - Netzwerk- und Kooperationsprozesse.	... entwickelt die Konzeption u. a. in Bezug auf Familienbild und Angebotsgestaltung weiter (vgl. auch Handlungsanforderung 9). ... plant, steuert und setzt das weiterentwickelte Angebot um. ... setzt Qualitätsentwicklungsinstrumente ein. ... kann Netzwerke und Kooperationen aufbauen.	... bindet kontinuierlich alle Beteiligten in den Veränderungsprozess ein. ... stärkt die familienorientierte Beratungskompetenz im Team.	
Beteiligung von Eltern und Familie			
7 Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt Eltern an den institutionellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes. (vgl. Merkposten 1, 6, 7, 8, 11 und 13)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: - die Bedeutung eines regelmäßigen Austauschs über die Entwicklung der Kinder, - die Sensibilität von Eltern bei Gesprächen über die Entwicklung des eigenen Kindes,	... kann verfahrensgestützt den Entwicklungsstand eines Kindes einschätzen. ... führt regelmäßig dialogisch und resourcenorientiert Gespräche mit Eltern über die Bildungsprozesse ihrer Kinder. ... kann wertschätzend mit Eltern kommunizieren.	... ist an den Erziehungsvorstellungen der Eltern interessiert. ... klärt unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen. ... bespricht mit den Eltern auf der Grundlage von einrichtungsinternen Dokumentationen den Bildungsprozess des Kindes.	... reflektiert kritisch Einstellungen zur eigenen Rolle als Fachkraft gegenüber Eltern. ... kann unterschiedliche Bildungsverständnisse respektieren. ... kann die Gesprächssituation auf der Metaebene reflektieren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
– die Bedeutung der Eltern und der Kindertageseinrichtung für den Bildungsprozess der Kinder, – Rollenkonflikte zwischen Eltern und Fachkräften, – Entwicklungspsychologie, – unterschiedliche Bildungsverständnisse, – Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente, – Dialogische Gesprächsführung, – Diagnostische Möglichkeiten der Erfassung des Entwicklungsstandes eines Kindes in verschiedenen Bereichen, – weitergehende Fördermöglichkeiten, – Kommunikationstheorien und -strukturen.	... kann das Bildungsverständnis der Kindertageseinrichtung vermitteln. ... kann Eltern zur Beteiligung einladen (z.B. zur Hospitation, zum Entwicklungsgespräch, zur Projektpräsentation). ... erkennt Grenzen der Zusammenarbeit mit Eltern. ... beobachtet und dokumentiert die Bildungsprozesse der Kinder. ... kann Eltern bei Bedarf weitergehende Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten vermitteln und dazu Wege öffnen. ... kann die eigene Position den Eltern gegenüber fachlich klar darstellen und vertreten. ... kann das eigene pädagogische Handeln begründen.	... tauscht sich im Team über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes aus. ... kann in Elterngesprächen die Bildungsbemühungen der Eltern wertschätzen. ... hat Verständnis für Bedarfe, Bedürfnisse und Wünsche, aber auch für die Ängste von Eltern.	... kann Interessen der Eltern und Interessen der Kindertageseinrichtung abwägen. ... kann andere Wertorientierungen nachvollziehen. ... reflektiert eigene Vorstellungen über Entwicklungen und Entwicklungsnormen. ... reflektiert die eigenen Vorstellungen von Förderung und Förderbedarf. ... reflektiert die eigene Belastbarkeit bei divergierenden Positionen.
			
			
	... schafft Rahmenbedingungen, die eine Dokumentation des Bildungsprozesses der Kinder erlaubt und einen regelmäßigen Austausch zwischen Eltern und Fachkräften vorsieht.	... leitet im Team die Reflexion über Bildungsprozesse an, z.B. Inanspruchnahmen von Supervision oder Fallbesprechungen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
8 Die frühpädagogische Fachkraft verbindet die Kompetenzen der Eltern mit der fachliche Arbeit der Kindertageseinrichtung. (vgl. Merkposten 4, 7, 9 und 12)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – unterschiedliche Interessen und Kompetenzen der Eltern, – unterschiedliche Formen und Methoden der Einbindung von Familien, – rechtliche Regelungen der Elternvertretung, – die Chancen und Grenzen der Einbindung der Kompetenzen von Familien und Elternvertretern, – Kompetenzen der Eltern, – die Möglichkeit intergenerativer Lernprozesse mit Großeltern.	... entwickelt ausgehend von den Bedürfnissen der Familien Angebote zur Einbindung von Familien und Elternvertretern. ... nimmt die Ressourcen der Eltern wahr. ... geht auf Familien zu, greift Initiativen auf und motiviert zur Beteiligung. ... kann die vorhandenen Fähigkeiten kontextorientiert einsetzen. ... erfragt das Alltags- und Berufswissen der Familie und nutzt es für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung. ... kann Effekte der Beteiligung einschätzen.	... reflektiert im Team die Möglichkeiten zur Einbindung der Familien in die Arbeit der Kita. ... reflektiert gemeinsam mit dem Team die Aufgabenverteilung im Team. ... spricht Eltern und andere Bezugspersonen an und beteiligt sie. ... erkennt das Engagement der Eltern und dessen Qualität an. ... kommuniziert situationsangemessen und ressourcenorientiert mit den Eltern und dem Team. ... tauscht sich mit Eltern und Elternvertretern aus und nimmt sie ernst, unabhängig von der Sympathie für einzelne Personen. ... kann eigene Stärken und Schwächen einbringen, auch gegenüber dem Team.	... reflektiert vorurteilsbewusst die verschiedenen Familienformen. ... reflektiert eigene Erfahrungen mit Familie und unterschiedlichen Familienformen. ... reflektiert eigene, eventuell divergierende Gefühle und Werte (z.B. Gefühle der Konkurrenz oder des Neids). ... erkennt abweichende Meinungen an.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 	  ... gewährleistet einen regelmäßigen Informationsaustausch mit den Elternvertretern.	  ... leitet die Reflexion im Team an.	 
9 Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt Eltern an der Konzeptions- und Leitbildentwicklung. (vgl. Merkposten 4, 7, 9, 12 und 19)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – die Bedeutung von Beteiligung, Mitarbeit, Mitverantwortung und Mitbestimmung von Eltern, – Beteiligungsformen, – die rechtlichen Regelungen, auch zur Elternvertretung.	... kann die Konzeption und das Leitbild der Einrichtung vermitteln. ... kann Eltern und Elternvertreter ermutigen, sich konzeptionell an der Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu beteiligen. ... akzeptiert die Autonomie der gewählten Elternvertretung und unterstützt sie. ... kann Erwartungen und Wünsche an die Familien und Elternvertretung sprachlich angemessen formulieren. ... gibt Eltern die Möglichkeit für Rückmeldungen zur Konzeption und zum Leitbild der Einrichtung.	... reflektiert im Team die Chancen und Grenzen der Beteiligung der Eltern an der Arbeit der Kindertageseinrichtung. ... reflektiert im Team die Beteiligung der Eltern im Hinblick auf Bedarfe und Erwartungen. ... tauscht sich mit Eltern und im Team zur Konzeption und zum Leitbild aus. ... kann die verschiedenen Interessen von Eltern ausbalancieren.	... reflektiert die eigene Haltung in Bezug auf die Elternvertretung. ... reflektiert kritisch das Verhältnis zwischen Selbsteinbindung und Beteiligung der Eltern. ... kann sich selbst zurücknehmen. ... verfügt über Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und akzeptiert die Beteiligung oder Nichtbeteiligung von Eltern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 	  ... bespricht das Leitbild mit dem Träger. ... beteiligt die Eltern und die Elternvertretung an allen wichtigen Entscheidungen, was das Leitbild und die Konzeption betrifft. ... ändert gegebenenfalls das Leitbild und die Konzeption.	  ... leitet die Reflexion im Team an.	 
Gestaltung der Beziehung und Angebotsformen			
10 Die frühpädagogische Fachkraft entwickelt ihre professionelle Haltung kontinuierlich weiter. (vgl. Merkposten 1, 4, 5 und 16)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoretiefundierte Kenntnisse über: – die professionellen Grundlagen ihrer fachlichen Arbeit mit Kindern und Eltern, – Krisen der Zusammenarbeit mit Eltern, – Grenzen in der Kooperation mit Eltern,	... kann ihre fachliche Arbeit professionell begründen. ... analysiert und beurteilt die angewandten Methoden und Ergebnisse der eigenen Arbeit. ... kennt, dokumentiert, analysiert und gestaltet Dilemma-Situationen im pädagogischen Alltag.	... begegnet Familien offen, aufmerksam, interessiert, feinfühlig, respektvoll und wertschätzend sowie stärken- bzw. ressourcenorientiert. ... tauscht sich im Team über die eigene Haltung aus. ... entwickelt mit den Eltern ein gemeinsames Verständnis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.	... reflektiert kritisch das eigene Bild von Elternschaft und Familie(nentwürfen), Vorstellung von Geschlechtsrollen und subjektive Theorien zu Erziehung sowie persönliche pädagogische Grundwerte.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
- Verfahren der Dokumentation und Analyse für die Zusammenarbeit mit Eltern, - ergänzende institutionelle Angebote für Eltern, - systemische Wechselwirkungen.	... kann Leitbilder und Ziele für die wertschätzende und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern formulieren. ... richtet das eigene pädagogische Handeln an grundlegenden ethischen Prinzipien und den Rechten von Kindern unter Einbezug der elterlichen Interessen aus.	... gestaltet die Interaktion sowohl mit den Kindern und ihren Familien als auch im Teamkontext kultursensibel. ... kann das pädagogische Handeln im Gespräch mit Eltern fachlich begründet vertreten. ... vermeidet Generalisierungen und Stereotypisierungen. ... erkennt und analysiert Konflikte, entwickelt Lösungsmöglichkeiten und setzt diese um. ... kann bei Konflikten oder in Dilemmasituationen die unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen. ... entwickelt im Team mehrere Lesarten einer Situation. ... sucht im Team und mit anderen Fachkräften nach Unterstützungsstrategien für Familien bzw. entwickelt diese gemeinsam.	... reflektiert ihre eigenen positiven und negativen Gefühle gegenüber einzelnen Eltern und bestimmten Situationen. ... reflektiert Gefühle von Irritation, Abwehr und Aggression und sucht konstruktive Lösungen für den Umgang damit. ... reflektiert eigene Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen. ... bemüht sich um einen bewussten und selbstkritischen Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. ... reflektiert die persönlichen Stärken und Ressourcen im Umgang mit Eltern. ... macht sich die Fähigkeiten und Grenzen eigener professioneller Möglichkeiten und Verantwortung bewusst. ... kann Konflikte und Ambiguität zulassen. ... zieht die Möglichkeit der Supervision in Betracht.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
			
... unterstützt die frühpädagogischen Fachkräfte bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Haltung.	... macht die Anforderungen an eine professionelle Haltung gegenüber den Eltern für alle Teammitglieder verbindlich und unterstützt diese bei der Umsetzung.	... reflektiert die eigene Haltung Eltern gegenüber.	... reflektiert die eigenen Reaktionen auf Eltern und deren Informationsbedürfnis.
... kennt Chancen und Grenzen von Alltagskontakten mit Eltern.	... hat ein Konzept für die Gestaltung der Alltagskontakte.	... nimmt Eltern in ihrem Interesse für den Tagesverlauf des Kindes ernst und begegnet ihnen mit Wertschätzung.	... reflektiert den eigenen Umgang mit „Sympathie“ und „Antipathie“.
... weiß um die Bedeutung des „ersten Eindrucks“.	... signalisiert Gesprächsbereitschaft.	... kann den „ersten Eindruck“ in eine angemessene Form der Begegnung einbringen (verbal und nonverbal).	... reflektiert die eigene Offenheit bzw. Verschlossenheit für die spontane Begegnung mit Eltern, denen keine Sympathie entgegengebracht werden kann.
... kann in angemessener Form mit Eltern kommunizieren (Länge, Ebene, Inhalt, Ausdruck).	... kann Wertschätzung und Kritik in angemessener Weise zum Ausdruck bringen.	... bringt den Eltern eine interessierte Haltung – verbal und nonverbal – entgegen.	
... kann Eindrücke bei Bedarf angemessen thematisieren.		... hat ein Gespür für die aktuelle und situative Befindlichkeit des Gegenübers.	

11 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet alltägliche Kontakte mit den Eltern. (vgl. Merkposten 6, 13, 15, 16 und 18)

Die frühpädagogische Fachkraft ...

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
... gibt Informationen sowohl an Kollegen als auch Eltern präzise, kurz und relevant weiter. ... kann Eltern zeitliche oder inhaltliche Ungemessenheit vermitteln.	... entwickelt ein Gespür dafür, wann die Tür- und Angelsituation zugunsten einer geschützten Gesprächsatmosphäre verlassen werden muss. ... kann sich in Eltern hineinversetzen.	... setzt sich kritisch mit den persönlichen und den (zielgruppenspezifischen) Eltern Erwartungen an die Erziehungspartnerschaft auseinander. ... reflektiert und versteht unterschiedliche Lebenslagen und Wertehorizonte.	... entwickelt ein Gespür dafür, wann die Tür- und Angelsituation zugunsten einer geschützten Gesprächsatmosphäre verlassen werden muss. ... kann sich in Eltern hineinversetzen.
+	+	+	+
12 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet unterschiedliche Angebote mit Eltern (Hospitalation, Elternabende, Elternkurse, Hausbesuche). (vgl. Merkposten 3, 4, 6, 11, 16, 17 und 18)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Kenntnisse über: – die Diversität familialer Lebensformen sowie spezifische (erschwerende bzw. kritische) familiäre Lebensbedingungen,	... analysiert Bedarfe, Erwartungen und Wünsche von Eltern an die Einrichtung. ... kann Schlussfolgerungen aus der Analyse ziehen und das Angebot entsprechend ausrichten. ... kann Methoden bzw. entsprechende Begegnungs- und Unterstützungsangebote für die Adressaten in der Kindertageseinrichtung einführen und verwirklichen.	... begegnet Familien offen, aufmerksam, tolerant interessiert, feinfühlig, respektvoll und wertschätzend sowie stärken- bzw. ressourcenorientiert. ... reflektiert im Team und mit anderen Fachkräften das Angebot für Familien und deren Rückmeldungen bzw. entwickelt dieses gemeinsam weiter. ... kann Familien mit besonderen Bedarfen zur Inanspruchnahme von weiterführenden Unterstützungsangeboten motivieren.	... setzt sich kritisch mit den persönlichen und den (zielgruppenspezifischen) Eltern Erwartungen an die Erziehungspartnerschaft auseinander. ... reflektiert und versteht unterschiedliche Lebenslagen und Wertehorizonte.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
– die unterschiedlichen Interessen der Eltern und Elterngruppen sowie über Möglichkeiten der zielgruppenspezifischen Bedarfserhebung, – unterschiedliche Angebotsformen der Zusammenarbeit mit Eltern und deren Funktionen, – die Erreichbarkeit unterschiedlicher Zielgruppen (z.B. Väter, Familien mit Migrationshintergrund, berufstätige Eltern), – spezifische Unterstützungsmöglichkeiten für Familien mit besonderen Bedarfen.	... evaluiert Methoden/Angebote kontinuierlich. ... kann mit heterogenen Elternschaften angemessen umgehen. ... kann Gespräche zugeschnitten auf die spezifischen Elterngruppen führen. ... kann kritische und konflikthafte Interaktion reflexiv und lösungsorientiert gestalten. ... kann unterscheiden zwischen „Hol- und Bringschuld“ der Informationsgewinnung. ... prüft, ob andere Verantwortungsträger mit einbezogen werden müssen. ... verweist auf weiterführende Institutionen, wie z.B. Erziehungs-, Ehe-, Familien- oder Lebensberatungsstelle bzw. institutionalisierte Formen der Familienbildung. ... unterstützt durch gezielte Angebote die Beziehungen und den Austausch zwischen den Eltern, z.B. durch Räume oder Ecken, in welchen sich Eltern informell treffen und austauschen können. ... gestaltet die Angebote ressourcenbedacht.	... kann kultur- und milieuspezifisch Kontakt aufnehmen. ... setzt sich im Team und mit den Eltern kritisch und transparent auseinander, welche Erwartungen erfüllt und realisiert werden können (Passung). ... reflektiert im Team die Reaktionen der Eltern auf die Angebote.	... reflektiert persönliche Grenzen in der Zusammenarbeit mit spezifischen Elterngruppen und findet Wege des Umgangs damit. ... kann zulassen, dass Eltern Einblick in den Arbeitsalltag erhalten. ... reflektiert kritische und positive Rückmeldungen auf das Angebot.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
		 ... leitet die Reflexion im Team an.	
13 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet Übergänge für und mit Eltern. (vgl. Merkposten 13)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – Transitionsprozesse und deren Bedeutung für alle Beteiligten, – Konzepte der Transitionsbegleitung in verschiedenen Lebensphasen.	... kann die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Eltern wahrnehmen und Übergänge daraufhin gestalten. ... kann eine personen- und situations-spezifische Auswahl von Konzepten treffen und weiterentwickeln. ... kann Übergänge partizipativ gestalten und Alltagsübergänge und Rituale initiieren.	... tauscht sich dialogisch mit den Eltern über individuelle Bedürfnisse von Kindern und Eltern bei der Gestaltung von Übergängen aus. ... tauscht sich im Team über die Bedeutung von Übergängen für die Kinder, Eltern und Fachkräfte, aber auch für die Institution aus. ... entwickelt gemeinsam mit dem Team mehrere Lesarten einer Situation (systemischer Blick z.B. auf Alltagsrituale in Familie und Kita). ... begegnet den Übergangserfahrungen der Eltern mit wertschätzender Offenheit.	... reflektiert eigene Übergänge und damit verbundene Erfahrungen. ... reflektiert Erfahrungen anderer Menschen (Fähigkeit zum Perspektivwechsel).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
14 Die frühpädagogische Fachkraft bearbeitet Konflikte und Krisen. (vgl. Merkposten 6 und 13)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: - Gesprächsführung in Konfliktsituationen, - mögliche Konflikt- bzw. Krisenthemen, - Moderationstechniken.	... kann Lösungsmöglichkeiten suchen und finden und diese dialogisch vermitteln.	... kann die eigenen Befindlichkeiten steuern und sich in die Position der Eltern einfühlen. ... vertritt im Gespräch eine offene, wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber. ... tauscht sich im Team über den Konflikt/die Krise aus und lässt sich von Kolleginnen und Kollegen beraten.	... reflektiert den Konflikt und die eigene Haltung dazu. ... kann die eigenen Konflikteile erkennen und verarbeiten. ... reflektiert die eigene professionelle Rolle im Gegensatz zu Eltern als Privatpersonen.
			
... weiß um die Möglichkeit der Inanspruchnahme einer Mediation.	... kann steuernd bei Konflikten/Krisen eingreifen.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
15 Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt den Aufbau informeller Netzwerke zwischen Eltern. (vgl. Merkposten 11, 17 und 18)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – soziale Netzwerke sowie ihre Bedeutung für die Eltern und Kinder, – die psychologischen und sozialen Voraussetzungen zum Aufbau eines spezifischen elterlichen Netzwerkes (Bedarfe, Interessen, Anreize), – existierende Netzwerke wie z.B. das lokale Bündnis für Familien.	... kommuniziert die Chancen informeller Netzwerke. ... bespricht vergangene und gegenwärtige erfolgreiche Gruppenerfahrungen. ... schafft eine Umgebung, die auf Gegenseitigkeit beruhende Austauschbeziehungen fördert. ... sorgt für ermutigende Startbedingungen (z.B. Bereitstellung eines Raumes).	... nimmt die Bedürfnisse der Eltern wahr, diskutiert mit ihnen und setzt sich für sie ein. ... bespricht gemeinsam mit den Eltern, wie sie ihre Interessen am besten realisieren können. ... kooperiert mit den Eltern und zeigt durch eigenes Vorbild und Beispiel, dass sich Teamwork und Austausch lohnen. ... bringt Eltern mit Mitgliedern bestehenden der Netzwerke zusammen. ... beteiligt sich an Netzwerken.	... macht sich die eigene Einstellung zur Vernetzung der Eltern untereinander bewusst. ... berücksichtigt Rückmeldungen der Eltern und des professionellen Teams. ... respektiert, dass viele Eltern ihre Privatsphäre gegenüber einer Fachkraft schützen und sich nicht mit ihr vernetzen wollen. ... ist sich der Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst – auch der eigenen Vorurteile. ... erhält sich Neugier und Offenheit bezüglich der Fähigkeit zur Selbstorganisation der Eltern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 	 	  ... kommuniziert mit dem Träger darüber, wie er ein elterliches Netzwerk unterstützen könnte (Räume, Nutzung der Infrastruktur). ... organisiert, regt an und kommuniziert mit dem Träger.	 
Kooperation und Vernetzung			
16 Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit familienbezogenen Einrichtungen der Jugendhilfe. (vgl. Merkposten 8)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – Strukturen und Zuständigkeiten der Angebote der frühen Hilfen und andere familienbezogene Einrichtungen der Jugendhilfe, – die rechtlichen Vorgaben (z.B. SGB VIII, Vereinbarung mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe) bezüglich der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe.	... kann den Bedarf und die Fragen der Eltern im Hinblick auf Elternberatung und Familienbildung einschätzen. ... kann Erstkontakte initiieren und Kooperationsprozesse für Eltern gestalten. ... kann die jeweiligen Begründungszusammenhänge von Kooperationen kritisch hinterfragen. ... stellt sich als Gesprächspartnerin für Kooperationen zur Verfügung.	... hat Interesse an und Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation mit anderen Professionen und deren Wertvorstellungen. ... kann eigene Standpunkte vertreten und relativieren. ... informiert regelmäßig das Team über die Kooperationen und tauscht sich im Team aus.	... ist sich bewusst, dass sie eine wichtige erste Ansprechpartnerin für erweiterte Problemlagen der Eltern sein kann. ... ist sich ihrer Kompetenz- und Zuständigkeitsgrenzen in der Elternberatung und Familienbildung bewusst und reflektiert diese regelmäßig.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
- Modelle der Vernetzung und Kooperation, - systemische Zusammenhänge und Kooperationszusammenhänge, - unterschiedliche Kooperationskonzepte.			... reflektiert Unterschiede, Dissense und Dilemmata und kann sie aushalten.
	 ... sichert Kontinuität und trifft eine geeignete Auswahl in Rückbindung mit den Trägern.		
17 Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich am Aufbau sozialraumorientierter Netzwerke. (vgl. Merkposten 3)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Kenntnisse über die verschiedenen Organisationsmodelle, Kooperationsaktivitäten und Vernetzungspartner in Bezug auf die Angebotsgestaltung in Kindertageseinrichtungen (§ 22a Abs. 2, SGB VIII).	... stellt sich als Ansprechpartner zur Verfügung und geht aktiv auf Partner zu. ... kann für die Einrichtung relevante Kooperationspartner gewinnen. ... stellt strategische Überlegungen an und entwickelt Verhandlungsgeschick für eine Win-win-Situation.	... ist sich über die „Motorfunktion“ von Kooperationen bewusst. ... entwickelt ein gemeinsames Verständnis über die Kooperationsaktivitäten im Rahmen des gewählten Organisationsmodells mit dem Team und den Eltern unter Einbezug des Trägers.	... überprüft die eigenen Informations- und Kontaktfähigkeiten sowie die Bereitschaft zur Kooperation. ... überprüft die eigene Bereitschaft, Zeit zu investieren sowie Erfahrungen und Kenntnisse mit einzubringen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... weiß, welche Kooperationspartner für die Einrichtung relevant sind.		... tauscht sich über potenzielle Kooperationspartner und die Nutzung von bereits vorhandenen Netzwerken mit dem Team, Eltern, Träger aus. ... tauscht sich aus und klärt gegenseitige Kooperationserwartungen mit den potenziellen Partnern ab. ... informiert die Elternvertreter und bindet sie ein.	
 ... hat theoriefundierte Kenntnisse über: - Vertrags- und sozialrechtliche Bestimmungen. - Qualitätsmanagement-Systeme, - Analyseformen zur Systematisierung von Kooperation (Partner, Strukturen), - Verhandlungstechniken und -strategien.	 ... schließt Kooperationsverträge mit den einzelnen Kooperationspartnern. ... entwickelt das eigene Qualitätsmanagement-System weiter.	 ... tauscht sich über das gemeinsame Kooperationskonzept mit dem Team sowie mit dem Träger aus und entwickelt es weiter.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
18 Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit den zuständigen Grundschulen. (vgl. Merkposten 1 und 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft hat theoriefundierte Kenntnisse über: – die rechtlichen, inhaltlichen und strukturellen Grundlagen der Zusammenarbeit mit der Schule, – das Für und Wider einer Kindergartenpflicht und den jeweiligen Konsequenzen, – die rechtlichen (träger-spezifischen) Grundlagen des Datenschutzes, – die rechtlichen Regelungen und deren praktische Umsetzung im Übergang (z.B. Zurückstellung, Sprachfeststellung, Schuluntersuchung), – die Bedeutung, die die Einschulung für die ganze Familie haben kann, und deren psychodynamische Effekte, – die Möglichkeiten, die Eltern im pädagogischen Alltag in die Kooperation mit der Grundschule einzubinden.	... kann die eigene Konzeption der Kindertageseinrichtung und den Bildungsbegriff der Frühpädagogik vorstellen und vertreten. ... führt gemeinsam mit Eltern und Lehrkräften verantwortlich Gespräche. ... kann sich die wesentlichen Informationen zu den Schulen im Einzugsgebiet zusammentragen. ... gestaltet den Übergang und den Abschied von der Kindertageseinrichtung mit den Eltern.	... nimmt die Interessen, Ressourcen und Fähigkeiten von Eltern und Lehrkräften wahr. ... akzeptiert die verschiedenen Formen des Umgangs von Eltern mit dem Schuleintritt. ... kann nachvollziehen, was die Einschulung der Kinder für die Eltern bedeutet. ... kann mit den Eltern die Zeit in der Kindertageseinrichtung auch kritisch reflektieren. ... bietet den Eltern die Möglichkeit, sich über eigenen Schulerfahrungen, ihre Hoffnungen und Wünsche auszutauschen. ... vertritt selbstbewusst im Hinblick auf die Leistungen der Kindertageseinrichtung die eigene Einrichtung gegenüber der Schule. ... kann unterscheiden zwischen der Lehrperson als Persönlichkeit und als Teil des Schulsystems.	... reflektiert die eigene Schulbiografie und die damit verbundenen Erinnerungen und Gefühle. ... setzt sich mit der Bedeutung von „Mit der Schule beginnt der Ernst des Lebens“ auseinander. ... reflektiert die eigene Arbeit im Spiegel der Verhaltensweisen und Reaktionen der Eltern. ... reflektiert das eigene Auftreten im Umgang mit höher qualifizierten Kolleginnen und Kollegen.

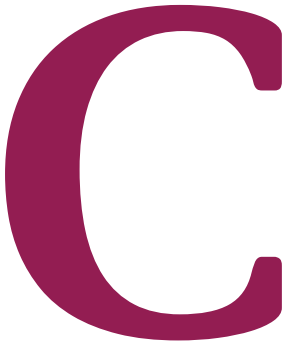
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... weiß um die rechtlichen Grundlagen der Schule im entsprechenden Bundesland (z.B. Rahmencurriculum).	 ... trägt im Team relevante Informationen bezüglich eines Kindes zusammen. ... kann sprachlich in Wort und Schrift die Lerngeschichte eines Kindes in der Kindertageseinrichtung zusammenfassen – für die Eltern und das Lehrpersonal. ... kann Vorträge zur Konzeption der Kindertageseinrichtung halten.		
			



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	108
2	Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten Karin Esch und Tim Krüger	110
2.1	Einleitung	110
2.2	Arbeitsbegriffe zur systemisch-wertschätzenden Haltung	112
2.3	Ziele und Inhalte	117
2.4	Qualifikation und Haltung der Referentin und des Referenten	118
2.5	Methoden	120
2.6	Organisatorischer und strategischer Rahmen	121
2.7	Literatur	123
3	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung Karin Esch und Tim Krüger	124
3.1	Einleitung	124
3.2	Kompetenzen zur Führung wertschätzender Elterngespräche	125
3.3	Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	131
3.4	Organisationsstruktur der Weiterbildung	132
3.5	Ablaufplan	134
3.6	Literatur	146
3.7	Arbeitsblätter	147



Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A „Fachwissenschaftlicher Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind. Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig. *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Referentinnen und Referenten*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in einer Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im folgenden Teil wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen. Karin Esch und Tim Krüger beschreiben davon ausgehend themenspezifische Qualitätsanforderungen an *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner* (Kapitel 2). Sie konzipieren im Anschluss daran auf der Grundlage des Kompetenzprofils ein dreitägiges kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot zum Thema „Wertschätzende Elterngespräche führen“ (Kapitel 3). Karin Esch und Tim Krüger vertreten in diesen Kapiteln ihre spezifische Sichtweise auf die Weiterbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern. Sie besagt, dass nachhaltige Weiterbildungen, die die Zusammenarbeit mit Eltern zum Gegenstand haben, an den Werten der Fachkräfte ansetzen müssen, um mit ihnen gemeinsam an einer wertschätzenden Haltung zu arbeiten. Aus dieser Argumentation heraus ist der bewusste Umgang mit eigenen Werten Grundlage für eine konstruktive Kommunikation sowohl mit Eltern als auch im Team und mit den Kindern.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Aufgabe der Anbieter ist es, die daraus resultierenden Ansprüche als Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote in ihre Arbeit zu integrieren. Auch wenn an der Realisierung und damit am Erfolg von Bildungsprozessen alle Akteurinnen und Akteure im Feld einen großen Anteil haben, so sind es doch die Anbieter der Fort- und Weiterbildung, die für die Qualität ihrer Veranstaltungen maßgeblich verantwortlich sind.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 10) ¹⁶

Das dem Papier zugrunde gelegte Referenzmodell der Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität sowie Ergebnisqualität ermöglicht es, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Dieses Referenzmodell bezogen auf die Aufgaben der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen wird im Folgenden kurz dargestellt.

Orientierungsqualität

Orientierungsqualität beinhaltet, dass der Anbieter seine Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen transparent macht und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädago-

gisches Selbstverständnis sowie seine ideellen bzw. religiösen Werthaltungen und auch sein Verständnis über die Gestaltung von Erwachsenenbildung ausweist und begründet. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit dem Träger der Tageseinrichtung ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch von dem Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet die passende Raum- und Sachausstattung, Einsatz von Medien etc. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten und die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene.

„Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen förderndes

¹⁶ Ausführlich nachzulesen sind die Standards in den Empfehlungen der Expertengruppe: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Klima verständigen.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S.21)

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter mit der Aufgabe, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbioграфische Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität bezieht sich auf eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich auf einer Ebene des Handelns auswirken.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen.“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 25)

Voraussetzung für die Überprüfung der Ergebnisqualität sind nachvollziehbare Weiterbildungsziele, die vom Anbieter verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen.

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

2 Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten Karin Esch und Tim Krüger

2.1 Einleitung

Die „Zusammenarbeit mit Eltern“ in Kindertageseinrichtungen ist ein komplexes und vielfältiges Themenfeld, das ganze Bücher füllen kann. An die Konzeption und Durchführung einer Weiterbildung zu diesem Thema sind jedoch bestimmte Qualitätsanforderungen gebunden, die es von Weiterbildungsreferenten und Weiterbildungsreferentinnen zu berücksichtigen gilt. Diese werden im Folgenden näher beleuchtet und sollen als konkreter Orientierungsrahmen dienen.

Grundsätzlich ist es für die referierende Person wichtig, zunächst zu klären, was im Rahmen einer Weiterbildung sinnvoll zu bearbeiten ist. Im Vorfeld sollte deshalb genau erörtert werden, welche Kompetenzen die an der Weiterbildung teilnehmenden frühpädagogischen Fachkräfte benötigen. Auf Basis dieser Einschätzung können entsprechende Pfade für die Entwicklung einer gelungenen Zusammenarbeit mit Eltern aufgezeigt werden. Dabei ist zu bedenken, dass es nicht „den“ einen Weg für „die“ gelungene Zusammenarbeit mit Eltern geben kann:

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein sozialer Beziehungsprozess, der durch höchst unterschiedliche Bedingungen geprägt wird und für den es keine Ursache-Wirkungsmechanismen geben kann.

Die Sozial- und Kommunikationswissenschaften versuchen mit ihren Methoden Zusammenhänge (sogenannte Korrelationen) von sozialen Gefügen abzubilden, die als Modelle durchaus Leitlinien und Hypothesen für die Gestaltung der Beziehung zwischen Eltern, Kindern und frühpädagogischen Fachkräften liefern können. Diese sollen entsprechende Berücksichtigung erfahren.

Gerade für die Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern bedarf es dabei der wesentlichen Feststellung, dass Eltern zwei unverwechselbare, einzigartige Individuen sind, die durch die Elternschaft die Rolle einer Mutter und eines Vaters leben. Mit

einer Rolle werden entsprechend des jeweiligen sozialen Systems bestimmte Erwartungen, Werte und Handlungsmuster verbunden. Daraus ergibt sich beispielsweise, dass die Mutter oder der Vater ihre Rolle in der konkreten Interaktion mit dem Kind anders gestalten muss als im Elterngespräch mit einer pädagogischen Fachkraft oder in der Auseinandersetzung mit den Großeltern des Kindes.

Die an Eltern gestellten Erwartungen sind demnach unterschiedlich. Dabei wird deutlich, dass es immer die Möglichkeit von „abweichendem Verhalten“ geben kann und wird, weil die Erwartungen an die Beteiligten des sozialen Systems unterschiedlich ausgeprägt sein können. Abweichendes Verhalten kann somit – je nach Ausprägung – als neugierig machend, erhaltend oder zerstörend empfunden werden.

Vor diesem Hintergrund folgen wir bei der Konzeption einer Weiterbildung im Themenfeld „Zusammenarbeit mit Eltern“ einem systemisch-wertschätzendem Ansatz, der sensibel auf die Komplexität der sozialen Beziehungen im Zusammenhang mit der Erziehungspartnerschaft zwischen frühpädagogischen Fachkräften, Eltern und Kindern eingeht. Zugleich soll die Weiterbildung eindeutige Hinweise und Leitlinien vermitteln, wie sich dieser Erkenntnisprozess gestalten kann. Dieser Ansatz geht über die rein kognitive Informationsaufnahme der Teilnehmenden hinaus, indem in erster Linie auf die Entwicklung von Fähigkeiten durch *selbstreflexives Erkennen* der eigenen Rolle als frühpädagogische Fachkraft sowie der damit in Verbindung stehenden *Haltung* und ihrer situativen *Handlungsmöglichkeiten* gesetzt wird.

In der fachlichen Diskussion ist unbestritten, dass die *Haltung* der frühpädagogischen Fachkraft ein zentraler Einflussfaktor für das Gelingen der Zusammenarbeit mit Eltern darstellt. Was dabei konkret mit dem Begriff „Haltung“ gemeint ist und wie diese wirkt, wird aber meistens nicht ausreichend beschrieben (Friederich 2011).

In ersten weitergehenden Definitionen wird der Versuch unternommen, den Begriff zu differenzieren und damit verbundene Qualitäten zu formulieren (Roth 2010). Allerdings gestaltet sich die Konkretisierung als schwierig. So wird „Haltung“ immer häufiger im gleichen Atemzug mit der Eigenschaft „wertschätzend“ genannt – eine Eigenschaft, die scheinbar unreflektiert gegen jegliche Herausforderungen in der Alltagspraxis und insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern verwendet wird.

Aus diesen Diskussionslinien geht jedoch weiterhin nicht hervor, was sich hinter diesen Begriffen verbirgt bzw. wie die konkrete Entwicklung einer solchen „wertschätzenden Haltung“ realistisch im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen umzusetzen ist. Dieser Versuch wird mit dem hier vorgestellten systemisch-wertschätzenden Ansatz unternommen. Damit soll keinesfalls der Anspruch auf den „einzigen“ Lösungsweg erhoben werden. Vielmehr handelt es sich um einen möglichen, erfolgsversprechenden Ansatz, der von uns im Rahmen aktueller Forschungsprojekte und Weiterbildungen erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt wird.¹⁷

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die an diesen spezifischen Ansatz gekoppelten Qualitätsanforderungen aufzuzeigen, die sich an die Referentinnen und Referenten für die Organisation und Durchführung einer entsprechenden Weiterbildung stellen.

Die dargelegten Argumente zeigen, dass eine Weiterbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern die Erarbeitung einer *wertschätzenden Haltung* in den Mittelpunkt stellen sollte. Dies stellt *die* zentrale Qualitätsanforderung an eine Weiterbildung in diesem Themenfeld dar.

Um als Referentin oder Referent ein transparentes Verständnis für den Begriff der wertschätzenden Haltung zu erlangen, wird im *Kapitel 2.2* die

entsprechende theoretische Basis mit der Definition der zentralen Arbeitsbegriffe gelegt sowie durch einen anschließenden Exkurs zum systemischen Spannungsfeld professioneller Wertschätzung illustriert, wobei die Kontextbedingungen für die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung aufgezeigt werden.

Darauf aufbauend erfolgt im *Kapitel 2.3* die Bestimmung der Ziele und Inhalte einer entsprechenden Weiterbildung.

Das *Kapitel 2.4* kennzeichnet die Qualifikation und Haltung der Referentin und des Referenten.

Das *Kapitel 2.5* erläutert die Methoden und das *Kapitel 2.6* zeigt den organisatorischen und strategischen Rahmen für die ausschlaggebenden Qualitätskriterien von Weiterbildungen auf.

¹⁷ Der Ansatz wurde maßgeblich in dem vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* BMBF geförderten Forschungsprojekt „LEA (Lernen-Erfahren-Austauschen): Benchmarking in Kindertageseinrichtungen“ an der Universität Duisburg-Essen entwickelt und erprobt. Der nachhaltige Praxistransfer der Projektergebnisse erfolgt über das *Trainer- und Beraternetzwerk best practice e. V.* Nähere Informationen unter: www.l-e-a.de und www.bestpractice-online.de

2.2 Arbeitsbegriffe zur systemisch-wertschätzenden Haltung

Dem systemisch-wertschätzenden Ansatz folgend, bildet die Arbeit mit Werten und Haltungen den Kern und Ausgangspunkt, um pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung einer professionellen, wertschätzenden Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern zu befähigen. Dies erfordert zunächst eine begriffliche Definition der zentralen Arbeitsbegriffe *System*, *Werte*, *Haltung* und *Wertschätzung*:

Ein System ist nach innen betrachtet etwas Ganzes

Ein System existiert im Zusammenwirken von einzelnen Teilen. Im Fokus stehen somit die Wechselbeziehungen zwischen den Elementen eines Systems, die den Zusammenhalt des Ganzen gewährleisten.

Diese Definition lässt sich unmittelbar auf die Organisation einer Kindertageseinrichtung mit ihren frühpädagogischen Fachkräften übertragen: Die Fachkräfte sind diejenigen, die die vorhandenen Strukturen und Arbeitsprozesse der Einrichtung mit ihren individuellen Fähigkeiten gestalten. Dieses Handeln wird allerdings nicht durch einzelne Faktoren erklärt, sondern stets im Rahmen des komplexen Gesamtgefüges eines Systems betrachtet (Königswieser/Hillebrandt 2009).

Auch nach außen betrachtet existieren Systeme wie Kindertageseinrichtungen daher nicht in Isolation, sondern zeichnen sich durch ihre Beziehungen zu anderen Systemen, wie dem Träger, den Kindern und deren Familien aus.

Werte sind Abstraktionen von unbewussten persönlichen Glaubenssätzen

Glaubenssätze sind tief verwurzelte Grundannahmen, denen durch prägende Sozialisationserfahrungen im Lebensverlauf persönliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Werte haben damit einen erheblichen Einfluss darauf, wie Personen ihre Umwelt wahrnehmen und sich darin orientieren.

Werte sind die grundlegende Triebkraft für unser Handeln. Sie werden damit zur Basis für die Entwick-

lung von individuellen Fähigkeiten und sind für die Ausprägung des Verhaltens und letztlich für die Gestaltung der Umwelt verantwortlich (Dilts 2010).

Dies macht gleichzeitig deutlich, dass Werte einen wesentlichen Faktor für die Gestaltung von Handlungsoptionen in bestimmten Situationen darstellen. Da die Weiterbildung auf der Ebene der individuellen Befähigung von Fachkräften ansetzt, steht der individuelle Bedeutungspol von Werten im Vordergrund – und somit in einem Wechselverhältnis zum kollektiven Bedeutungspol, der sich beispielsweise am verbindenden Charakter von Werten für soziale Gruppen zeigt (Schein 2010).

Haltung gibt einer Person die Sicherheit, sich in der Umwelt zu orientieren

Haltung schließt auch immer eine Bewertung ein, was einer Person als „richtig“ und „falsch“ bzw. „gut“ und „böse“ erscheint. Die Haltung einer Person setzt sich somit aus der Gesamtheit ihrer einzelnen, individuellen Wertvorstellungen in gebündelter Form zusammen. Durch diese Positionierung entscheidet eine Person darüber, wie sich diese zu sich selbst und zu anderen Personen oder Objekten in Beziehung setzt.

Die Entwicklung einer Haltung ist also ein Prozess der Grenzziehung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, die im Selbstverständnis und der Identität mündet (Königswieser/Hillebrandt 2009).

Im Zusammenhang mit Werten und der Haltung spielt der Ausdruck von *Gefühlen* eine wichtige Rolle: Gefühle wie beispielsweise Wut, Angst oder Trauer entstehen, wenn sich andere relevante Personen gegen die eigene Haltung stellen bzw. bestimmte Werte in ihrer Ausprägung im Handeln nicht anerkennen. Denn damit wird neben den persönlichen Werten und der Haltung letztlich die eigene Identität in Frage gestellt.

Gefühle sind demnach wichtige Indikatoren für die Wirkungsweise von Werten und bilden damit gleichzeitig einen geeigneten Zugang, um professionell mit Werten in der Personal- und Organisationsentwicklung zu arbeiten. Negative Gefühle, die nicht aufgelöst werden, führen zweifelsohne zu Konflikten: entweder mit anderen Menschen oder aber mit sich selbst (Virani 2007; LeDoux 2001).

Wertschätzung ist die Voraussetzung für gelungenes systemisches Arbeiten

„Wertschätzung“ kann wörtlich im Sinne des „Schätzens“ von „Werten“ verstanden werden. Dies bedeutet im ersten Schritt, Wertschätzung sich selbst gegenüber zu entwickeln und damit den eigenen „Selbst-Wert“ bewusst zu stärken. Hierzu ist es notwendig, sich der Priorität seiner Werte im Klaren zu sein, da wir als Menschen nicht gleichzeitig unsere Energie in alle Werte investieren können. Dies impliziert die Bewusstmachung, Bewertung und Akzeptanz der eigenen Werte und der sich daraus konstituierenden Haltung. Dadurch wird es erst möglich, kongruentes und damit authentisches Handeln zu leben (Mettler-von Meibom 2007).

In der Interaktion kann Wertschätzung damit einerseits bedeuten, klare Position zu beziehen und sich von den Werten und der Haltung des Gegenübers abzugrenzen und im Zweifel zu distanzieren. Andererseits ermöglicht das Bewusstwerden und die Transparenz über die eigenen Werte ebenso die Akzeptanz von anderen, unterschiedlichen Werten und Haltungen.

Von dieser Basis aus geht es um das „Loslassen-Können“ von fixen Vorstellungen und starren Urteilen und dem „Zulassen-Können“ von Neuem (Scharmer 2009). In diesem Sinne meint Wertschätzung, die subjektive Wahrnehmung der Umwelt zu hinterfragen und das eigene Handeln von einer anderen Perspektive aus zu betrachten, verbunden mit der ständigen Bewusstheit über die eigenen Werte.

Die unterschiedlichen Werte von Interaktionspartnern werden damit nicht weiter als Blockaden, sondern als zusätzliches Potenzial für alternative Handlungsoptionen verstanden, die den eigenen Blickwinkel erweitern und bewusst in das Handeln integriert werden können. Wertschätzung bedeutet dann, seine eigenen Werte und die der anderen relevanten Personen zu erkennen, um sie ergiebig in das jeweilige System einbringen zu können.

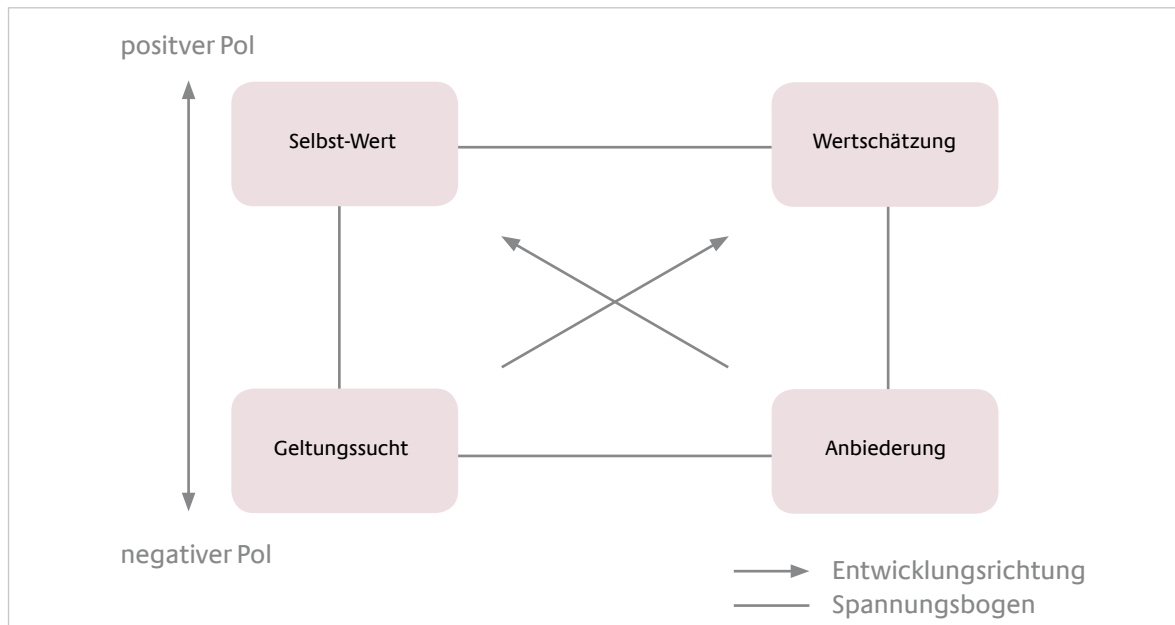
Exkurs: Das systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung

Um eine systemisch-wertschätzende Arbeit zu ermöglichen ist es essenziell, die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber Eltern in einem systemischen Spannungsfeld zu betrachten.

In Anlehnung an das Modell des Werte-Quadrates nach Paul Helwig (1967) und Friedemann Schulz von Thun (2010) zeigt das *Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung* (SSPW) diese Entwicklung zwischen den Extrempolen von Selbst-Wert, Geltungssucht, Wertschätzung und Anbiederung in einer dynamischen Balance.

Das Haltungsrepertoire von Fachkräften schlägt sich zwischen diesen Polen in unterschiedlichen Nuancen nieder, beispielsweise durch Selbstbehauptung, Überheblichkeit oder Unterordnung. Diese Ambivalenzen werden im folgenden Schaubild zusammengefasst (vgl. Abbildung: Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung (SSPW)).

Abbildung: Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung (SSPW)



Quelle: Schulz von Thun 2010; Helwig 1967.

Für die Entwicklung einer systemisch-wertschätzenden Haltung ist somit zunächst die Fähigkeit notwendig, seinen *Selbst-Wert* durch die „Wert“-*Schätzung* der eigenen Wertedynamik zu gewinnen, um hierdurch seinen individuellen professionellen Stil zu schärfen und diesen authentisch nach außen vertreten zu können. Der Selbst-Wert bestimmt die subjektive Einschätzung über die Fähigkeit, mit konfrontativen Anforderungen umgehen zu können.

Ein hoher Selbst-Wert drückt sich darin aus, wenn vorausschauend eingeschätzt werden kann, dass die Situation gut zu bewerkstelligen ist. Die eigene Leistungsfähigkeit wird insofern unabhängig von der bestätigenden Anerkennung des Gegenübers getroffen (Branden 2011; Bandura 1997), sodass die eigene Position selbstwirksam zum Ausdruck gebracht werden kann. Erst wenn das damit verbundene positive Selbstwertgefühl vorliegt, kann gegenüber anderen Personen Wertschätzung – im Sinne des „Schätzens von Werten“ anderer Menschen – erwiesen werden.

Durch die Transparenz gegenüber den eigenen Werten und den bewussten Umgang kann damit eine wahrhaftige, gegenseitige Anerkennung von möglicherweise unterschiedlichen Werten und daraus resultierenden Haltungen gelingen. Professionelle Wertschätzung ist insofern auch die gesunde Abgrenzung der eigenen Werte zu denen des Gegenübers, die sich im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern zwingend aus den unterschiedlichen Rollen heraus ergeben.

Die positiven Pole des Selbst-Wertes und der Wertschätzung entfalten sich im Spannungsbogen zu den negativen Polen der *Anbiederung* und der *Geltungssucht*. Gelingt es der Fachkraft nicht, ihren Selbst-Wert gegenüber Eltern zum Ausdruck zu bringen, so ist ein wertschätzend gemeintes Beziehungsangebot als schwächliche Anbiederung aufzufassen (Schulz von Thun 2010, S. 140).

Martina Schmidt-Tanger (2010, S. 85) fasst das Verhalten einer anbietenden Haltung anschaulich und treffend in dem sogenannten „B.R.A.V.-Reflex“ zusammen.

Das Akronym „B.R.A.V.“ steht dabei für folgende Verhaltensweisen:

- B** = bescheiden, bemüht, beschwichtigend
- R** = rechtfertigen, rausreden, reinwaschen
- A** = angepasst, aktionistisch, ängstlich
- V** = vermeiden von Verantwortung.

Andererseits kann das Verhalten auch in das entgegengesetzte Extrem umschlagen, nämlich in eine *fachliche Arroganz*, die letztlich einschüchternd, degradierend oder belehrend wirkt und in der Geltungssucht mündet. Im Gegensatz zur Anbiederung kommt es hier zu einer übertriebenen Einschätzung der eigenen Wichtigkeit und dem Wunsch nach Bewunderung.

Geltungssucht und Anbiederung sind insofern Haltungen, die zwei Seiten ein und derselben Medaille abbilden und deren Quelle der Angstentspringt, nicht genügend Aufmerksamkeit zu bekommen, wenn das eigene „Selbst“ zum Ausdruck gebracht wird. Eine anbiedernde und geltungssüchtige Haltung kostet ungemein viel Kraft und bindet psychische Energie, weil hier „Fassaden“ aufrechterhalten werden müssen, die dem eigenen Sein nicht entsprechen.

Häufig ist es so, dass insbesondere das Anhaften an diesen Extrempolen unbewusst geschieht und ohne entsprechende Reflexion und Begleitung durch Coaching, Supervision – hin und wieder auch durch Psychotherapie – nur schwer in eine positive Entwicklungsrichtung aufgelöst werden kann.

Der konkrete Ansatzpunkt für die Entwicklung einer systemisch-wertschätzenden Haltung ist die Fähigkeit der emotionalen Selbstregulation (Siegel 2009). Dies bedeutet, ein Selbst- und Fremdverständnis für Haltungen und damit verbundene negative und positive Gefühle zu entwickeln, um diese konstruktiv in die Zusammenarbeit mit Eltern zu integrieren. Um diesen Entwicklungsprozess zu realisieren, gilt es zunächst, eine grundsätzliche Sensibilität gegenüber eigenen Gefühlen in der Interaktion mit Eltern herzustellen.

Ist dieses Bewusstsein vorhanden, geht es im nächsten Schritt darum, die eigenen auftretenden Gefühle zu analysieren und ein individuelles Selbstverständnis für diese zu entwickeln. Dies bezieht sich insbesondere auf negative Gefühle, die aus der

Verletzung der eigenen Haltung resultieren und im Extremfall in ein arrogantes oder anbiederndes Verhalten münden. Der Kern liegt schließlich in der Anerkennung und Nutzung der negativen Gefühle als positive Ressource, um einen Entwicklungsprozess in Richtung Selbst-Wert anzustoßen. Dadurch gelingtes, die eigene professionelle Selbstwirksamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern zu erfahren und von dieser Basis aus wahrhaftige Wertschätzung zu realisieren.

Arrogantes oder *anbiederndes Verhalten* sind demnach menschliche Schutzmechanismen, die durch negative Erfahrungen entstanden sind und danach streben, aufgelöst bzw. transformiert zu werden.¹⁸ In der Regel haben wir es in unserer eigenen Sozialisation jedoch nur unzureichend gelernt, mit – insbesondere negativen – Gefühlen konstruktiv umzugehen.

Wie Grundgefühle als Ressource genutzt werden können, wird in der folgenden Tabelle verdeutlicht und am Beispiel „Kindeswohlgefährdung“ illustriert:

¹⁸ Die Neurobiologie spricht hier von der sogenannten Neuroplastizität. Darunter versteht man die Eigenschaft von Synapsen, Nervenzellen oder auch ganzen Hirnarealen, sich in Abhängigkeit von der Verwendung in ihren Eigenschaften zu verändern. Vergleiche vertiefend: Hüther 2010, 2009; Spitzer 2008.

Abbildung: Grundgefühle positiv nutzen

Grundgefühl	Wut	Angst	Trauer	Scham/Schuld
Interpretation der Situation	Das ist falsch!	Das ist furchtbar!	Das ist schade!	Ich bin schuld/falsch!
Situation	Ich bin überzeugt, Recht zu haben.	Ich bin überzeugt, dass eine Situation unveränderbar ist.	Ich nehme eine Situation als unveränderbar an.	Ich glaube, etwas falsch gemacht zu haben.
Positive Kraft	Klare Positionierung Abgrenzung	Kreativität entwickeln	Demut	Selbstreflexion Abgrenzung
Negative Kraft	Zerstörung	Lähmung	Starre	Selbstzerstörung Selbstschädigung
Funktion	Handlung Aktivität	Innovation Dynamik	Weisheit	Selbsterkenntnis
Positive Umsetzung von negativen Gefühlen (am Praxisbeispiel der Kindeswohlgefährdung)	Es erfolgt eine eindeutige Positionierung der Fachkraft zum Wohl des Kindes.	Obwohl Eltern der Meinung sind, dass keine Kindeswohlgefährdung vorliegt, wird die Gefährdung mittels Fachexperten nachgewiesen.	Obwohl in einem Kindeswohlverfahren alles sehr gut arrangiert wurde, hat das Kind Schädigungen erfahren.	Die Fachkraft erkennt sich selbst gegenüber an, dass sie dem Kind im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten Beistand geleistet hat.

Quelle: In Anlehnung an Virani 2007.

2.3 Ziele und Inhalte

Im Fokus einer Weiterbildung zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ steht die Entwicklung einer systemisch-wertschätzenden Haltung der frühpädagogischen Fachkraft. Gelebte Wertschätzung beinhaltet nach unserer Definition Dimensionen, die über die reine Anerkennung, Bestätigung und Belobigung des Gegenübers hinausgehen. Demnach ist Wertschätzung ein Prozess, der einen bestimmten Grad an persönlicher Reife erfordert.

Persönliche Reife ist dabei nicht zu verwechseln mit dem Lebensalter oder der reinen Berufserfahrung, sondern vielmehr mit der Bereitschaft, sich auf selbstreflexive Prozesse einzulassen. Es geht darum, seinen eigenen Anteil am Geschehen in der Zusammenarbeit mit Eltern zu erkennen und diesen bewusst für die Entwicklung und Steuerung einer produktiven Zusammenarbeit zum Wohl des Kindes einzusetzen. Hierzu ist die Kenntnis der eigenen – häufig unbewussten – Haltung wichtig, um auf dieser Grundlage das eigene Tun, Handeln und Lassen besser verstehen und vermitteln zu können.

Vor diesem Hintergrund setzt die systemisch-wertschätzende Zusammenarbeit mit Eltern bestimmte Kompetenzen voraus, die im Rahmen einer Weiterbildung zur Zusammenarbeit mit Eltern zu erarbeiten sind.

Die wesentlichen Inhalte einer solchen Weiterbildung bestehen in den folgenden aufgeführten Kompetenzen¹⁹:

- Die Herstellung von Transparenz und einer Hierarchie (Prioritäten) gegenüber den eigenen Werten sowie die bewusste Entscheidung zur eigenen Haltung mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern
- Die Entwicklung von Techniken zur emotionalen Selbst- und Fremdregulation, um konfligierende Haltungen „wertschätzend“ integrieren zu können
- Die Klärung der Motivation und des Zwecks zur Zusammenarbeit mit Eltern

- Das Erfassen von eigenen (Rollen-)Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Eltern
- Das Erarbeiten und Trainieren von bestimmten (kommunikativen) Kompetenzen im Umgang mit Eltern
- Die bewusste Gestaltung von äußeren Settings/ Bedingungen und Formen zur Zusammenarbeit mit Eltern.

Bei diesen Zielformulierungen ist die Reihenfolge entscheidend: Der Prozess der intensiven Selbstreflexion über die eigenen Werte und die Haltung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern bildet die Basis, auf der die grundsätzliche Qualität dieser Zusammenarbeit gestaltet wird. Demnach schließt sich daran die Klärung der eigenen Motivation und Erwartungen der Fachkraft an die Zusammenarbeit mit Eltern an, die sich aus der Kenntnis der Funktion von negativen und positiven Gefühlen herleitet. Daraus lassen sich dann entsprechende Kompetenzen und Fertigkeiten identifizieren und trainieren, die für das konkrete Handeln in der Zusammenarbeit mit Eltern notwendig sind, wie beispielsweise kommunikative Fertigkeiten. Schließlich mündet dies in der bewussten Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen und Strukturen für die Elternzusammenarbeit.

Die Weiterbildung folgt der Kernthese, dass der bewusste Umgang mit Werten, Haltungen und Gefühlen die Ausprägung von bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten befördert. Dieser Logik folgend gehen wir mit Bezug auf das WIFF-Kompetenzprofil davon aus, dass die Förderung der *Personalen Kompetenzen* (Selbst- und Sozialkompetenz) zur zielgerichteten Ausprägung der *Fachkompetenzen* (Wissen und Fertigkeiten) bei den frühpädagogischen Fachkräften führt.

Gerade für die Zusammenarbeit mit Eltern trifft dies in erheblichem Maße zu, weil diese in starkem Umfang reflexive Beziehungsgestaltung bedeutet, die nur in geringem Ausmaß durch den Einsatz von technizistisch, kognitiv-diagnostischen Werkzeugen profitieren kann. Der Weiterbildungsbedarf liegt also in erster Linie in der Arbeit an der Haltung der Fachkräfte, um darauf aufbauend spezifische Fachkompetenzen zu erlernen und diese zielgerichtet einzusetzen.

¹⁹ Die genannten Kompetenzen sind abgeleitet aus dem Modell der „Logischen Ebenen“ nach Dilts (2010). Vgl. dazu auch ergänzend die Referenteninformationen zu Arbeitsblatt 1a im Kapitel 3.7.

Mit der Entwicklung von *Personalen Kompetenzen* bei den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eröffnen sich ebenso völlig neue Gestaltungsspielräume auf der Ebene der gesamten Organisation. So lassen sich auf der Grundlage der „Tiefendimension“ von Werten entsprechende Strukturen und Prozesse auf der sichtbaren „Oberfläche“ in der Praxis von Kindertageseinrichtungen strategisch und nachhaltig gestalten. Dies deutet auf das Verhältnis zwischen individuellem und organisationalem Lernen hin, das unmittelbar miteinander verknüpft ist:

Da in jeder Kindertageseinrichtung bereits mit Eltern zusammengearbeitet wird, besteht zumeist eine Identifikation mit dieser vorliegenden Struktur. Dies ist unabhängig davon, ob sich diese Struktur eher als zielführend oder problematisch darstellt. Diese, als natürlich empfundene Identifikation, stellt in der Regel die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Träger vor die Herausforderung, effiziente Problemlösungen zu finden, da aus dieser Innenperspektive heraus das Wissen und somit auch die Problemlösekompetenz eingeschränkt sind. Daher sind Weiterentwicklungen oder etwaige Problemlösungen innerhalb dieses Rahmens nur begrenzt möglich.

Erst das Bewusstmachen und Hinterfragen der aktuellen Situation bzw. der vorherrschenden Praxis in der Zusammenarbeit mit Eltern bildet einen Ansatzpunkt, um nachhaltige Veränderungen in Organisationen anzustoßen. Werte fungieren dabei als strategisches Vehikel auf der Individualebene, um die Zusammenarbeit mit Eltern – ausgehend von der bewussten Gestaltung der Interaktionssituation zwischen Fachkräften und Eltern – auf die Ebene der gesamten Organisation zu übertragen und auszuweiten.

Diese Etablierung einer „wertschätzenden Organisationskultur“ verdeutlicht die unmittelbare Verknüpfung zwischen individueller Befähigung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Entwicklung der gesamten Organisation einer Kindertageseinrichtung. Die Weiterbildung hat demnach das Ziel, hierfür einen Erprobungsraum zu bieten, um die eigene Gestaltungskraft auf der Grundlage von Werten und Haltungen zu erfahren und sie passgenau „vor Ort“ in der Zusammenarbeit mit Eltern gewinnbringend einzusetzen.

2.4 Qualifikation und Haltung der Referentin und des Referenten

Die intensive Beschäftigung mit den Tiefendimensionen von Werten und Haltungen im Themenfeld der Zusammenarbeit mit Eltern erfordert vonseiten der Referentin und des Referenten einen professionellen Umgang mit der eigenen Haltung.

Die Basis für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist sicherlich im ersten Schritt die formale Qualifikation in Form einer umfassenden Trainerausbildung mit systemischer Ausrichtung. Der in der Weiterbildung verfolgte systemisch-wertschätzende Ansatz zielt nicht auf die Vermittlung von statischem Wissen für universelle Problemlösungsstrategien, sondern vielmehr auf die Befähigung der Teilnehmenden, innere Blockaden in ihren Wahrnehmungsweisen und Orientierungsmustern in der Kooperation mit Eltern zu erkennen und selbstständig aufzulösen.

Letztlich geht es also darum, die eigene Haltung als Basis für die Gestaltung der Bedingungen in der Praxis strategisch einzusetzen. Daher ist das Bewusstsein der Referentin und des Referenten um die Subjektivität der eigenen inneren Glaubenssätze und Erfahrungen in Bezug auf die Zielgruppe und das Thema eine Grundvoraussetzung, um die Weiterbildung optimal zu gestalten und bei den Teilnehmenden Impulse für nachhaltige Veränderungen freizusetzen.

Konkret umfasst eine solche „wertschätzende Haltung“ vonseiten der Referentin und des Referenten die folgenden Punkte (Königswieser/Hillebrand 2006):

Berücksichtigung des Kontextes der Zielgruppe und bewusster Einsatz der fachlichen Expertise als frühpädagogische Fachkräfte

Dies beinhaltet vor allem, mehrere Perspektiven auf das Thema der Weiterbildung zuzulassen (Mehrbrillenprinzip), da jede Sichtweise sinnvoll vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen und der jeweiligen Situation der Teilnehmenden ist.

Dies bedeutet, während der Durchführung einer Weiterbildung stets offen für deren Bedürfnisse und Erwartungen zu sein und diese entsprechend in den Verlauf der Veranstaltung zu integrieren.

Um Verständnis für die Situation der Teilnehmenden zu entwickeln bzw. diese nachvollziehen zu können, bedarf es schließlich einer entsprechenden Kenntnis des Feldes sowie eines Zugangs zum Feld vonseiten der Referentin und des Referenten, was es ihnen dann ermöglichen kann, deren Belange besser nachzuvollziehen und diesen „auf fachlicher Augenhöhe“ zu begegnen.

Konflikte als Chance für einen dynamischen Verlauf der Weiterbildung verstehen

Dies bedeutet, Widerstände zwischen Teilnehmenden oder gegenüber der eigenen Person als Energie zu nutzen, um sie in die richtige Richtung zu lenken. Dies erfordert das Aushalten von Widersprüchen und einen flexiblen Umgang mit gegensätzlichen Auffassungen in der Gruppe, die situativ aufgegriffen und in den Ablauf integriert werden müssen.

Ressourcenorientierung

Referentin und Referent sollten grundsätzlich ressourcenorientiert trainieren, um mit diesen bereits vorhandenen und gut gelebten Ressourcen kraftvolle Visionen und Inspirationen mit den Teilnehmenden zu entwickeln.

Das Potenzial der Ressourcen ist je nach Weiterbildungsgruppe unterschiedlich – die Anwendung des ressourcenorientierten Trainings ist jedoch eine innere Einstellung der Referentin und des Referenten nach dem ganzheitlichen Prinzip: Wo auch immer angesetzt wird, wirkt sich dies auf andere Elemente bzw. Personen im System aus (Mobileffekt).

Bewusstsein über Zeitqualität

Die Arbeit mit Werten und die Aneignung von Fähigkeiten braucht Zeit. Dies bedeutet nicht, dass es immer viel Zeit braucht, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Allerdings muss der passende Zeitpunkt von der Referentin und vom Referenten erkannt werden, um die Teilnehmenden zu berühren

und eine bewusste Haltung einzunehmen bzw. sie zu verändern.

Auf „Knopfdruck“ und mit der „Breachstange“ ist gerade in der Arbeit mit Werten und Haltungen – die eine tiefe mentale Ebene darstellen – nichts zu erreichen. Das bedeutet, die Weiterbildung gelassen und dennoch bestimmt zu gestalten. Allerdings ist eine Weiterbildung auf dem Werte-Niveau in einem bestimmten Umfang unvorhersehbar, weil Referentin und Referent passgenau auf die jeweilige Haltung und die Werte der Teilnehmenden eingehen müssen und sich hier die Gruppendynamik unterschiedlich darstellt. Das Gelingen einer Weiterbildung ist insbesondere davon abhängig, inwiefern es als referierende Person gelingt, Offenheit und Vertrauen der Teilnehmenden zu gewinnen.

Referentin und Referent sind Impulsgeber und „Begleiter auf dem Weg“

Um eine höhere Problemlösungskompetenz bei den Teilnehmenden selbst zu entwickeln, geht es weniger darum, sich als konkreter Problemlöser in Situationen der Zusammenarbeit mit Eltern zu verstehen und Standardlösungen im Rezeptformat vorzugeben. Als „Begleiter“ trifft vielmehr das Bild „des Gärtners“ zu (Königswiesner/Hillebrand 2006):

Der Gärtner „kann Strukturen legen, pflanzen, schneiden, düngen, veredeln, pflegen. Aber er kann keine Ananas pflanzen, wenn das Klima und der Boden dafür nicht geeignet sind. Er muss die Wachstumsbedingungen der Pflanzen kennen und respektieren“.

Der Umgang mit Gefühlen – Voraussetzung und Übung

Die Auseinandersetzung mit Werten und Haltungen löst bei den Teilnehmenden nicht selten heftige Gefühle aus, weil es hier um „das Eingemachte“ geht und tiefsitzende (manchmal auch sehr unbewusste) Glaubenssätze hochgespült werden. Hin und wieder ist es so, dass sich die Teilnehmenden selbst über die Heftigkeit der Gefühle wundern, was ein eindeutiger Indikator dafür ist, dass Grundbedürfnisse in unzureichendem Umfang befriedigt wurden und viel zu lange einfach

„still gehalten wurde“, statt klare und eindeutige Positionen zu beziehen.

Insgesamt ist eine hohe psychische Belastbarkeit der Referentin und des Referenten Voraussetzung, um mit einschränkenden Werten und Einstellungen der Teilnehmenden umzugehen. Idealerweise wurde diese Fähigkeit in einer profunden Ausbildung als Trainer oder Coach trainiert und durch kontinuierliche Supervisionen flankiert.

Zu erkennen, welche Werte und welche Haltung hinter Einschränkungen im Verhalten stecken, setzt voraus, dass die Referentin und der Referent sich selbst mit ihren persönlichen Werten und Haltungen auseinandergesetzt haben und sich dieser auch klar sind. Dadurch werden sie Verständnis für die Verletzungen und Einschränkungen der Teilnehmenden entwickeln und konstruktive Techniken einsetzen, um neue Wege in der Zusammenarbeit mit Eltern herzuleiten, die der individuellen und persönlichen Entwicklung von Fachkräften entsprechen. Dies stellt eine Grundvoraussetzung dar, um Eltern in der Zusammenarbeit authentisch begegnen zu können.

Grundsätzlich geht es nicht darum, Aussagen und Einstellungen von Teilnehmenden als unprofessionell abzuqualifizieren (wenn sie es vielleicht auch sind) – es geht vielmehr darum, alternative Perspektiven auf einschränkende Sichtweisen und Glaubenssätze zu liefern und die dahinter liegenden Bedürfnisse zu erkennen, um sie schließlich in konstruktive Bahnen lenken zu können.

Durch gezielte Angebote – sei es in Form von Übungen, sei es durch Diskussionen über alternative Sichtweisen zu gewonnenen Glaubenssätzen – gelingt es der Referentin und dem Referenten im Idealfall, die Teilnehmenden zu sensibilisieren, um diesen Werten durch konkrete, bewusste Handlungen im Alltag begegnen und damit Sorge und Eigenverantwortung für sich selbst tragen zu können.

2.5 Methoden

Die intensive Arbeit mit eigenen Werten und Haltungen setzt den methodischen Schwerpunkt auf Übungssequenzen zur intensiven Selbstreflexion der Teilnehmenden, um die zumeist unbewussten Glaubenssätze und Verhaltensmuster transparent zu machen. Das dadurch hergestellte Bewusstsein über die individuellen Werte und Haltungen darf aber nicht völlig isoliert und ohne Relevanz für die Praxis der Fachkräfte bleiben. Vielmehr geht es darum, anhand konkreter Beispiele aus der eigenen Praxis die Auswirkungen von Werten und Haltung zu erfahren sowie im Austausch mit den anderen Teilnehmenden konsequent zu reflektieren. Die Lehr- und Lernprozesse korrespondieren dabei mit dem Ansatz des *problemorientierten Lernens* (Ruberg 2011, S. 108 f. mit Verweis auf Gerstenmaier/Mandel 1995; Reinmann-Rothmeier/Mandel 2001), wodurch eine entsprechende Anwendungsorientierung und Praxisnähe gewährleistet wird.

Um den Teilnehmenden in diesem Rahmen erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, hat sich bei professionell arbeitenden Trainern und Referenten das *4-Mat System* zur Gliederung von Seminaren angeboten. Dieses wurde vornehmlich von Bernice McCarthy (2007) entwickelt und hat zwischenzeitlich viele Adaptionen und Ausprägungen erfahren. Verbindend bei allen Ausprägungen ist, dass das *4-Mat System* mit seinen Methoden unterschiedliche Lerntypen bzw. Lernfelder abdeckt, die systematisch aufeinander aufbauen und sogenannten Quadranten zugeordnet werden können. Es ist somit eine strukturierte Methode, um die unterschiedlich ausgeprägten Lernbedürfnisse der Teilnehmenden breit abzudecken. Durch die Anwendung des *4-Mat Systems* werden zugleich unterschiedliche Perspektiven und Techniken auf das jeweilige Thema geworfen, was einen zusätzlichen Lerngewinn darstellt.

Das *4-Mat System* unterscheidet folgende Lern-Quadranten:

Der „Warum-Quadrant“

Dieser Quadrant deckt plausible Erklärungen und Gründe ab, weshalb etwas gelernt wird. Im Rahmen der Weiterbildung geht es darum zu erklären, warum Werte wichtig sind und weshalb die Reflexion

und Transparenz von Werten vor dem Training von kognitiven Fähigkeiten und Techniken in der Zusammenarbeit mit Eltern Vorrang geschenkt wird.

Mit dem „Warum-Quadranten“ erarbeiten die Referentin und der Referent mit der Gruppe ein Einverständnis darüber, was Inhalte der Weiterbildung sind.

Ziel dieses Quadranten ist es, intrinsische Motivation bei den Teilnehmenden aufzubauen.

Der „Was-Quadrant“

Dieser Quadrant erklärt, welche Relevanz das neu Gelernte für den Lernenden hat. Im Kontext der Weiterbildung werden hier die relevanten Fragen der Bedeutung von Werten, Haltungen, Wertschätzung und systemischen Herangehensweisen in der Elternzusammenarbeit bearbeitet. Es wird herausgearbeitet und geklärt, welche Bedeutung Werte, Haltungen, Wertschätzung und systemische Perspektiven in der Zusammenarbeit haben.

Der „Wie-Quadrant“

Dieser Quadrant ist daran interessiert, Fähigkeiten und Übungssequenzen zu erfahren, d.h. selbst aktiv zu erleben, wie das Gelernte funktioniert. Es geht in diesem Lernquadranten darum, konkretes „Handwerkzeug“ zur systemisch-wertschätzenden Zusammenarbeit mit Eltern zu erfassen und anzuwenden.

Der „Wozu-Quadrant“

Dieser Quadrant setzt sich damit auseinander, wozu die neuen Informationen gelernt wurden und was damit konkret in der Praxis „bewegt“ werden kann. Es geht also darum, in die „Zukunft zu schauen“, wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern durch die bewusste Anwendung einer systemisch-wertschätzenden Haltung in der Praxis auswirken und verändern wird. Vornehmlich geschieht dies in einer Abschlussrunde zum Thema, indem die vorangegangenen Quadranten reflektiert werden.

Das 4-Mat System wird idealerweise als Meta-Struktur sowohl auf die ganze Weiterbildung angewendet als auch auf den jeweiligen Themenblock, den es in der jeweiligen Sequenz zu erarbeiten gilt (Mini 4-Mat). Dadurch wird ein konsistenter, systematischer Aufbau der Weiterbildung gewährleistet.

2.6 Organisatorischer und strategischer Rahmen

Neben dem systematisch-methodischen Aufbau und der entsprechenden Qualifizierung der Referentin und des Referenten sind bei der Planung und Entwicklung von Weiterbildungen weitere entscheidende Merkmale der Strukturqualität zu berücksichtigen. Idealerweise sind die mit dem Weiterbildungsanbieter abgestimmten Weiterbildungsmaßnahmen in den Rahmen einer Gesamtstrategie zur Personalentwicklung aufseiten des Trägers eingebettet. Diese Strategien bilden das Resultat systematischer Bedarfsanalysen und dienen der Zielerreichung von übergeordneten Prozessen der Organisationsentwicklung.

Nach dem Grundverständnis einer „lernenden Organisation“ handelt es sich bei Weiterbildungen um Investitionen zur Qualifizierung der eigenen Mitarbeiterschaft, um auf diese Weise umfassende Entwicklungs- und Optimierungsprozesse auf der Ebene der gesamten Organisation anzustoßen (Senge 2008). Auf dieses komplementäre Verhältnis zwischen Personal- und Organisationsentwicklung wurde bereits in Kapitel 2.3 aufmerksam gemacht.

Weiterbildung ist eine Investition

Zwar sind qualitativ hochwertige und auf den individuellen Bedarf der Organisation abgestimmte Weiterbildungsangebote mit entsprechenden Kosten verbunden, diese sind jedoch als langfristige und nachhaltige Investition anzusehen. Es ist offensichtlich, dass sich nachhaltige Effekte der Organisationsentwicklung weder mit punktuell und willkürlich durchgeführten, noch mit scheinbar „kostengünstigen“ Weiterbildungsmaßnahmen realisieren lassen.

Diese grundlegende Erkenntnis steht bedauerlicherweise noch häufig im Gegensatz zu den vielfach extrem niedrig angesetzten Weiterbildungsbudgets von Kindertageseinrichtungen. Ohne die Anbindung an eine passgenaue, systematische Strategie mit einer klaren Zielrichtung der Personalentwicklung werden solche vereinzelt Weiterbildungen von den Fachkräften nicht selten

als zusätzliche Belastung empfunden. Davon sollte der Weiterbildungsanbieter überzeugt werden.

Einbindung der Weiterbildung in den Alltag der Kindertageseinrichtung

Ein weiterer struktureller Aspekt, der den Umgang mit Ressourcen adressiert, ist die Einbindung von Weiterbildungsmaßnahmen in das reguläre „Tagesgeschäft“ von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungen erfordern jedoch zusätzliche materielle, personelle und zeitliche Ressourcen.

In einem ersten Schritt ist es daher grundlegend, den Nutzen der Weiterbildung von der Trägerebene bis in die Teams der einzelnen Einrichtungen transparent zu kommunizieren. Dies ist Aufgabe des Trägers und kann logischerweise nicht von der Referentin oder dem Referenten bewerkstelligt werden.

Idealerweise wird die ausfallende Fachkraft, die an der Weiterbildung teilnimmt, durch andere Fachkräfte vertreten. Auch im Anschluss an Präsenztage der Weiterbildung müssen den Teilnehmenden ausreichend Freiräume zur Reflexion und zur Erprobung der Inhalte in der Berufspraxis zur Verfügung stehen. Hier ist vom Weiterbildungsanbieter zu überlegen, wie Weiterbildungen durch entsprechende E-Learning-Plattformen zum Austausch und Training sinnvoll ergänzt werden können.

Externe Weiterbildung oder Interne Weiterbildung

Ein weiterer Aspekt betrifft das Abwägen von Vor- und Nachteilen zwischen externen und internen (Inhouse-)Weiterbildungen: Der Vorteil von Inhouse-Weiterbildungen liegt in erster Linie in der direkten Nähe und Passgenauigkeit zur Organisationsstruktur und der vorherrschenden Praxis und Arbeitskultur der jeweiligen Einrichtung bzw. des Trägers. Da bei Weiterbildungen mit einem systemisch-wertschätzenden Ansatz der Zugang über die intensive Reflexion von Werten und Haltungen sowie die Arbeit mit Gefühlen erfolgt, haben externe Veranstaltungen jedoch den Vorteil, einen „geschützten“ und diskreten Raum außerhalb der Teams der Einrichtungen anzubieten.

Andererseits kann gerade die Arbeit mit Werten und Gefühlen eine wertvolle Basis und Erweiterung für die interne Organisationskultur darstellen. Hier ist eine Abwägung von den personalverantwortlichen Akteuren unabdingbar, welche Form der Weiterbildung (inhouse/extern) die bessere Variante darstellt.

Um systemisch-wertschätzende Personal- und Organisationsentwicklung in der eigenen Einrichtung und Trägerorganisation zu fundieren, bietet sich ein mehrtägiger Block von Präsenztagen als Einstieg an. Um einen nachhaltig erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer zu realisieren, ist die anschließende Erprobung der erlernten Kompetenzen in der Praxis unbedingt erforderlich. Um ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Theorie- bzw. Reflexions- und Praxisphasen zu realisieren, sollten die Erprobungsphasen mit regelmäßigen Reflexionsmaßnahmen flankiert werden, beispielsweise durch individuelle Coachingsequenzen.

Weitere ausführliche Hinweise zur Strukturqualität und zum Theorie-Praxis-Transfer werden in Kapitel 3 beschrieben.

2.7 Literatur

- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman
- Branden, Nathaniel (2011): Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. München
- Dilts, Robert B. (2010): Die Veränderung von Glaubenssystemen: NLP-Glaubensarbeit. Paderborn
- Friederich, Tina (2011): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 26. München
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 41. S. 867–888
- Helwig, Paul (1967): Charakterologie. Freiburg im Breisgau
- Hüther, Gerald (2009): Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden. Göttingen
- Hüther, Gerald (2010): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen
- Königswieser, Roswita/Hillebrandt, Martin (2006): Haltung in der systemischen Beratung. In: Tomaschek, Nino (Hrsg.) (2006): Systemische Organisationsentwicklung und Beratung bei Veränderungsprozessen in Organisationen. Heidelberg, S. 74–82
- Königswieser, Roswita/Hillebrandt, Martin (2009): Einführung in die systemische Organisationsberatung. 5. Aufl. Heidelberg
- LeDoux, Joseph (2001): Das Netz der Gefühle: Wie Emotionen entstehen. München
- McCarthy, Bernice (2007): Hold On, You Lost Me!: Use Learning Styles to Create Training That Sticks: Using Learning Styles to Create Training That Sticks. Alexandria: ASTD Press
- Mettler-von Meibom, Barbara (2007): Gelebte Wertschätzung. Eine Haltung wird lebendig. München
- Reinmann-Rothmeier, Gabriele/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim. S. 603–648
- Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 1. München. S. 100–113
- Scharmer, Otto C. (2009): Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing. San Francisco: Niall Mcshane
- Schein, Edgar H. (2010): The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. Deutsche Ausgabe. Bergisch Gladbach
- Schmidt-Tanger, Martina (2010): Charisma-Coaching. Von der Ausstrahlungskraft zur Anziehungskraft. Präsenz für Wesentliches. Paderborn
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander Reden. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. 31. Aufl. Reinbek bei Hamburg
- Senge, Peter (2008): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
- Siegel, Daniel J./Fosha, Diana/Solomon, Marion F. (2009): The Healing Power of Emotion: Affective Neuroscience, Development & Clinical Practice. New York; W. W. Norton & Company
- Spitzer, Manfred (2008): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg
- Virani, Amana (2007): Gefühle. Eine Gebrauchsanweisung. München

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

Karin Esch und Tim Krüger

Beispiel eines Weiterbildungsangebots: „Wertschätzende Elterngespräche führen“

3.1 Einleitung

Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind Gespräche mit Eltern ein selbstverständlicher Bestandteil und eine zentrale Kommunikationsform im Alltag von Kindertageseinrichtungen. Elterngespräche finden zu verschiedenen Anlässen und in unterschiedlichen Situationen statt – sei es auf Elternabenden, im Erstgespräch zur Aufnahme des Kindes oder im spontanen Tür-und-Angelgespräch.

In vielen Landesgesetzen sind regelmäßige Entwicklungsgespräche vorgesehen, aber nicht nur in diesem vorgegebenen Rahmen finden Elterngespräche statt. Auch schon zuvor waren Elterngespräche fester Bestandteil der Zusammenarbeit mit Eltern in vielen Kindertageseinrichtungen. Die Fachkräfte verfügen daher über mehr oder weniger gute Erfahrungen mit Elterngesprächen.

In Zeiten komplexer und gesteigerter Anforderungen an die Fachkräfte jedoch (Friederich 2011) sowie in einem Bereich, in dem die Ressourcen begrenzt sind und mit der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern gleichzeitig „viel auf dem Spiel steht“, ist es unabdingbar, entsprechend geeignete Methoden und Möglichkeiten für eine gelungene Verständigung zwischen Fachkräften und Familien zu entwickeln. Wertschätzende und professionelle Elterngespräche bieten die Chance, um dies zu erreichen.

Ziel

der in diesem Kapitel vorgestellten Weiterbildung ist es, Elterngespräche als effektives Mittel der Vermittlung zwischen Familien und Fachkräften sowie als Führungsinstrument kennenzulernen und damit in optimierter und angemessener Weise den gesteigerten Anforderungen gerecht zu werden. Die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildung orientiert sich am Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“, das in Teil B vorgestellt wurde.

Zentrale thematische Aspekte

Für das Führen von Elterngesprächen ist eine Reihe von Aspekten zentral, die im Rahmen der Weiterbildung kompetenzorientiert vermittelt werden sollen:

- Elterngespräche sind vor dem Hintergrund einer systemisch-wertschätzenden Haltung zu führen (vgl. hierzu Kapitel 2.3).
- Elterngespräche haben unabhängig vom Anlass immer das Elternteil mit seiner ganz individuellen und persönlichen Sicht- und Lebensweise im Fokus (Bröder 2008; Schnabel 2008; Mienert/Vorholz 2007).
- Elterngespräche beziehen immer auch andere Akteure mit ein, die den Raum der Zusammenarbeit direkt oder indirekt mit gestalten, beispielsweise Kollegen, Trägervertreter oder andere Eltern.

Aus dieser Konstellation ergibt sich eine charakteristische Organisationskultur mit ihren Werten, Traditionen und Ritualen, die es im jeweiligen Gespräch zu berücksichtigen gilt. Diese Gratwanderung erfordert von frühpädagogischen Fachkräften überdurchschnittliche kommunikative Fähigkeiten und ein entsprechendes „Fingerspitzengefühl“.

Im Kapitel 3.2 werden die daran geknüpften Kompetenzen, die zur Führung von wertschätzenden Elterngesprächen erforderlich sind, aufgegriffen und vertieft erläutert.

Das *Kapitel 3.3* behandelt darauf aufbauend die Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers.

Das *Kapitel 3.4* zeigt die Aspekte der Organisationsstruktur auf.

Das *Kapitel 3.5* beschreibt den exemplarischen Aufbau einer Weiterbildung in einem Ablaufplan.

Das *Kapitel 3.6* enthält die verwendeten Arbeitsblätter mit detaillierten Referenteninformationen zu den einzelnen Sequenzen der Weiterbildung.

3.2 Kompetenzen zur Führung wertschätzender Elterngespräche

Ausgehend von der methodischen Basis des systemisch-wertschätzenden Ansatzes (vgl. Kap. 2) zielt die Weiterbildung darauf ab, den Teilnehmenden für ihre frühpädagogische Praxis einen Möglichkeitsraum zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer professionellen Rolle zu eröffnen, der hier im Themenfeld der Zusammenarbeit mit Eltern am Beispiel *Elterngespräche*, erfahrbar gemacht wird.

Aufgrund dieser Perspektive steht die *Sensibilisierung der Teilnehmenden* für die Entwicklung ihrer Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeit thematisch im Mittelpunkt. Den Zugang dazu liefert die intensive Beschäftigung mit den Tiefendimensionen von Werten, Gefühlen und der eigenen Haltung, die als bislang ungenutztes Potenzial zur Entwicklung von entsprechenden Fachkompetenzen entdeckt und nutzbar gemacht werden soll.

Dieses *Ziel* erfordert die grundlegende Einführung in die *Arbeit mit der eigenen Haltung* und die *Erprobung* erster, darauf basierender *Handlungsstrategien* für die weitergehende Entwicklung entsprechender *Fertigkeiten für die Praxis*.

Die Weiterbildung thematisiert damit einen spezifischen, aber grundlegenden Aspekt im Themenfeld der Zusammenarbeit mit Eltern. Daher sollte die Veranstaltung als Basis für fortführende Weiterbildungen zur Förderung von weitergehenden Fachkompetenzen betrachtet werden, die sich optimal daran anknüpfen lassen.

Der hierbei verwendete *systemisch-wertschätzende Ansatz* unterscheidet sich grundsätzlich von einem einseitigen, linear ausgerichteten Qualifizierungsverständnis: vom akademisch gebildeten Fachreferenten zu den Teilnehmenden in die Praxis. Statt universelle und statische Lösungsansätze auf der rein kognitiven Ebene zu vermitteln, die den komplexen Sachverhalten in der Praxis „vor Ort“ wenig entsprechen, zielen die Inhalte vielmehr darauf ab, passgenaue und fundierte Lösungsprozesse bei den Teilnehmenden anzustoßen, die nachhaltig wirken. Das Weiterbildungskonzept folgt dabei der lei-

tenden Prämisse, dass der *bewusste Umgang mit Haltungen und Gefühlen* die Ausprägung von bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten erleichtert. Aus diesem Grund werden Reflexionsübungen zur Förderung der Selbstkompetenz mit Übungen zum Training konkreter Kommunikationstechniken miteinander kombiniert. Im Rahmen dieser Übungssequenzen können die frühpädagogischen Fachkräfte somit unmittelbare Erfahrungen mit den Effekten von Werten und Gefühlen im praxisrelevanten Zusammenhang mit Elterngesprächen machen.

In diesem Sinne bietet die Weiterbildung den Teilnehmenden in erster Linie einen *Erprobungsraum*, um ihre Motivation für das eigene professionelle Handeln grundsätzlich zu hinterfragen und diese durch eine bewusste und proaktive „Wertschätzung“ neu auszuloten (vgl. Kap. 2.3). Dadurch wird ein umfassender Prozess angestoßen, der die Art und Weise der Umsetzung von Lösungen in der Praxis grundsätzlich und nachhaltig optimieren soll.

Inhaltliche Handlungsanforderungen

Vor diesem Hintergrund stehen mit Blick auf das Thema „Elterngespräche“ folgende inhaltliche Handlungsanforderungen aus dem WiFF-Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“ im Fokus der Weiterbildung (vgl. Teil B):

Die frühpädagogische Fachkraft ...

- entwickelt ihre professionelle Haltung kontinuierlich weiter (*Handlungsanforderung 10*).
- gestaltet alltägliche Kontakte mit den Eltern (*Handlungsanforderung 11*).
- gestaltet unterschiedliche Angebote mit Eltern (Hospitation, Elternabende, Elternkurse, Hausbesuche) (*Handlungsanforderung 12*).
- bearbeitet Konflikte und Krisen (*Handlungsanforderung 14*).

Diese ausgewählten Handlungsanforderungen sind nicht als geschlossenes Set von Kompetenzen zu betrachten, die allein für das Thema Elterngespräche gelten. Vielmehr gibt es Überlappungen und Verbindungen zu weiteren Handlungsanforderungen

aus dem Kompetenzprofil, die für pädagogische Fachkräfte ebenso relevant sind, um Elterngespräche erfolgreich zu führen. Allerdings ist es im zeitlichen Rahmen der Weiterbildung nicht möglich, sämtliche dieser Handlungsanforderungen zu berücksichtigen.

Dies gilt ebenso für die entsprechenden Teilkompetenzen innerhalb der ausgewählten Handlungsanforderungen, die nicht in vollem Umfang thematisiert werden können. Da in der hier konzipierten Weiterbildung insbesondere die Förderung *Personaler Kompetenzen* (Selbstkompetenz und Sozialkompetenz) als wesentlicher Treiber für die zielgerichtete Ausprägung der *Fachkompetenzen* (Wissen und Fertigkeiten) im Vordergrund steht, wird der thematische Fokus hier in erster Linie auf eine entsprechende Auswahl aus den Bereichen der „*Selbstkompetenzen*“ gelegt. Im Weiterbildungsverlauf werden dann in Kombination dazu ausgewählte „*Fertigkeiten*“ (beispielsweise Kommunikationstechniken) vermittelt, deren Erprobung und Weiterentwicklung jedoch vor allem für die anschließende Praxisphase vorgesehen sind.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die ausgewählten Teilkompetenzen aus den jeweiligen Handlungsanforderungen 10, 11, 12 und 14, die aus dem Kompetenzprofil entnommen sind und in der Weiterbildung gezielt adressiert werden.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
10 Die frühpädagogische Fachkraft entwickelt ihre professionelle Haltung kontinuierlich weiter.			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoretisierte Kenntnisse über systemische Wechselwirkungen.	... kennt, dokumentiert, analysiert und gestaltet Dilemma-Situationen im pädagogischen Alltag. ... kann Leitbilder und Ziele für die wertschätzende und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern formulieren.	... vermeidet Generalisierungen und Stereotypisierungen.	... reflektiert ihre eigenen positiven und negativen Gefühle gegenüber einzelnen Eltern und bestimmten Situationen. ... reflektiert Gefühle von Irritation, Abwehr und Aggression und sucht konstruktive Lösungen für den Umgang damit. ... reflektiert eigene Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen. ... reflektiert die persönlichen Stärken und Ressourcen im Umgang mit Eltern. ... kann Konflikte und Ambiguität zulassen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
11 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet die alltäglichen Kontakte mit den Eltern.				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
	... hat ein Konzept für die Gestaltung der Alltagskontakte. ... kann Wertschätzung und Kritik in angemessener Weise zum Ausdruck bringen. ... kann Eindrücke bei Bedarf angemessen thematisieren.	... hat ein Gespür für die aktuelle und situative Befindlichkeit des Gegenübers.	... reflektiert die eigene Haltung Eltern gegenüber. ... reflektiert die eigenen Reaktionen auf Eltern und deren Informationsbedürfnis. ... reflektiert die eigene Offenheit bzw. Verschllossenheit für die spontane Begegnung mit Eltern, denen keine Sympathie entgegengebracht werden kann.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
12 Die frühpädagogische Fachkraft gestaltet unterschiedliche Angebote mit Eltern (z.B. Hospitation, Elternabende, Elternkurse, Hausbesuche).				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
	... kann mit heterogenen Elternschaften angemessen umgehen. ... kann Gespräche zugeschnitten auf die spezifischen Elterngruppen führen. ... kann kritische und konflikthafte Interaktion reflexiv und lösungsorientiert gestalten. ... kann unterscheiden zwischen „Hol- und Bringschuld“ der Informationsgewinnung.			... reflektiert und versteht unterschiedliche Lebenslagen und Wertehorizonte. ... reflektiert persönliche Grenzen in der Zusammenarbeit mit spezifischen Elterngruppen und findet Wege des Umgangs damit.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
14 Die frühpädagogische Fachkraft bearbeitet Konflikte und Krisen.			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Kenntnisse über – Gesprächsführung in Konflikt-situationen – mögliche Konflikt- bzw. Krisen-themen – Moderationstechniken.			... reflektiert den Konflikt und die eigene Haltung dazu.

3.3 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Mit Blick auf die Vielschichtigkeit des Themas „Elterngespräche“ einerseits und das zur Verfügung stehende Zeitkontingent einer dreitägigen Weiterbildung andererseits wird schnell deutlich, dass der Anspruch der Veranstaltung weder in der umfassenden Vermittlung des themenspezifischen Expertenwissens noch im intensiven Training der daran geknüpften personalen und fachlichen Kompetenzen liegen kann und soll.

Bewusstsein für die eigene Haltung

Um eine systemisch-wertschätzenden Haltung entwickeln zu können, ist ein langfristig angelegter und dynamischer Entwicklungsprozess notwendig, der durch kontinuierliche Reflexions- und Feedbackschleifen in Coachings und Supervisionen ergänzt wird. Im Rahmen der konzipierten Weiterbildung soll deshalb vor allem das grundlegende Bewusstsein für das Potenzial der eigenen Haltung für die Gestaltung der beruflichen Praxis hergestellt werden, die idealerweise in ein entsprechendes systemisch-wertschätzendes Personalentwicklungskonzept eingebunden ist (vgl. Kapitel 2.6).

Die kontinuierliche und regelmäßige Reflexion sowie die bewusste Arbeit mit eigenen Werten ist daher auch im Nachgang an die Weiterbildung wünschenswert und zielführend, um eine nachhaltig erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern in der Praxis realisieren zu können. Fortlaufende und regelmäßige Reflexionsrunden der Fachkräfte untereinander – beispielsweise im Rahmen von kollegialer Beratung – sowie externe Supervisionen (beispielsweise auch im Rahmen fortsetzender, an diese Veranstaltung anschließende Weiterbildungsangebote) stellen hierfür gute Rahmenbedingungen dar.

Die Bedeutung von Werten und Gefühlen

In der Weiterbildung wird der Schwerpunkt auf umfangreiche Reflexionsphasen und auf entsprechende Übungssequenzen gelegt, mit denen die Bedeutung von Werten und Gefühlen für die

Teilnehmenden unmittelbar erfahrbar gemacht werden. Dadurch werden erste Impulse für die grundlegende Relevanz und die weitergehende Beschäftigung mit diesen Tiefendimensionen freigesetzt. Flankierend dazu garantiert die Verschriftlichung der Erfahrungen aus den Reflexionsphasen auf Arbeitsblättern bzw. in Form eines Journaling-Prozesses²⁰ eine direkte Dokumentation des eigenen Entwicklungsstandes, auf die nach Beendigung der Weiterbildung zurückgegriffen werden kann und an die sich im weiteren Entwicklungsprozess entsprechend anknüpfen lässt.

Grundlage: die Selbstkompetenzen

Die intensive Thematisierung der Selbstkompetenzen der Teilnehmenden bildet die Grundlage, auf der die Förderung von weiteren Fertigkeiten erfolgt. Für die Führung erfolgreicher Elterngespräche ist dabei die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten zentral. Es ist dabei offensichtlich, dass die zu vermittelten kommunikativen Fähigkeiten (beispielsweise Fragetechniken, Konfliktgespräche mit Eltern) im Anschluss an die Weiterbildung ebenso kontinuierlich in der Praxis trainiert werden müssen. Allerdings gelingt durch den Zugang über die individuellen Werte und Haltungen der Fachkräfte die Förderung der benötigten Fachkompetenzen wesentlich selbstverständlicher und authentischer. Denn die Erprobung der Techniken und Handlungsstrategien für Elterngespräche wird von den Teilnehmenden in der Weiterbildung nicht als isolierter inhaltlicher Bestandteil, sondern als auf ihrer inneren Haltung aufbauende und dazu kongruente Entwicklung von Fähigkeiten erlebt. Durch die Auseinandersetzung mit Werten und Haltungen wird in der Regel auch die intrinsische Motivation zur Aneignung von Fähigkeiten und dem Willen zum Training gestärkt, da den Teil-

²⁰ Der englische Begriff „Journaling“ lässt sich wörtlich am ehesten mit „Aufzeichnen“ übersetzen. Es handelt sich dabei um eine Methode zur Verschriftlichung von assoziativen Gedankensequenzen nach Otto Scharmer (2011), die zur Abbildung zumeist unbewusster persönlicher Entwicklungsprozesse dient (vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.7, Referenzeninformation/Arbeitsblatt 9).

nehmenden im Rahmen der Weiterbildung sehr deutlich wird, dass das Training von spezifischen Fähigkeiten ziieldienlich ist, um eigenen Werten und Haltungen Ausdruck verleihen zu können.

Die dazu zu vermittelten grundlegenden Techniken ermöglichen es den Teilnehmenden auch im Anschluss an die Veranstaltung ihre eigenen Selbst- und Fachkompetenzen in dieser kombinierten Form weiter auszubauen. Darüber hinaus erleichtert die praxisnahe Gestaltung der Übungsformate den direkten Transfer der erlernten Techniken auf den konkreten Arbeitskontext im Nachgang an die Weiterbildung.

Ergänzend bietet die Einrichtung einer entsprechenden E-Learning-Plattform ein weiteres Hilfsmittel, um den Praxistransfer nachhaltig zu unterstützen. Eine solche web-basierte Infrastruktur kann den Teilnehmenden auch im Nachgang an die Weiterbildung einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch über die Wirkung der Weiterbildungsinhalte in der Praxis ermöglichen (beispielsweise in einem von der Referentin oder dem Referenten moderierten Diskussionsforum). Außerdem können auf diesem Weg weiterführende Trainingsinhalte online vermittelt werden.

3.4 Organisationsstruktur der Weiterbildung

Die Zielgruppe der Weiterbildung sind *frühpädagogische Fachkräfte*, die in der Alltagspraxis auf vielfältige Weise *mit Eltern interagieren* und zu unterschiedlichen Anlässen *Elterngespräche* führen. Dies umfasst sowohl Leitungskräfte als auch alle weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in entsprechenden Tätigkeitsbereichen, die bei den Anforderungen auf eigene Unsicherheiten stoßen, insbesondere bei konflikthafter Elterngesprächen.

Unter der proaktiven Nutzung der persönlichen Werte und Haltung werden die kommunikativen Fähigkeiten der Teilnehmenden trainiert, um diese in ziieldienlicher Weise zur aktiven Gestaltung wertschätzender Elterngespräche in der Praxis zu nutzen.

Die Größe der Gruppen

Die optimale Gruppengröße für die konzipierte Weiterbildung liegt bei zehn bis 15 Teilnehmenden, um ein intensives, ressourcenorientiertes Arbeiten zu garantieren, das auf deren individuelle Bedürfnisse und Lernprozesse abgestimmt ist.

Die Beschäftigung mit den Tiefendimensionen von persönlichen Werten und Gefühlen stößt intensive Reflexions- und Erfahrungsprozesse an, die möglichst intensiv und individuell begleitet werden sollten. Vor diesem Hintergrund ist ein vertrauliches Setting mit einer angemessenen Personenzahl unbedingt erforderlich.

Damit dies gewährleistet wird, ist es notwendig, dass sich die Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung auf gemeinsame Vereinbarungen mit der Referentin bzw. dem Referenten einlassen, die für das Arbeiten und den Umgang miteinander im Rahmen der gesamten Veranstaltung gelten.

Die Beachtung von Regeln

Folgende Regeln sind Grundvoraussetzung für die Schaffung einer diskreten und produktiven Arbeitsatmosphäre und dementsprechend auch zu beachten.

Die Teilnehmenden sollen ...

- alles im Laufe der Weiterbildung Gesagte und Getane vertraulich behandeln,
- Verantwortung für den eigenen Lernerfolg übernehmen,
- die Lernbedürfnisse anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer respektieren,
- zeitliche Absprachen einhalten,
- Änderungswünsche direkt der Referentin bzw. dem Referenten mitteilen,
- Gelegenheiten nutzen, um die eigene „Komfortzone“ zu verlassen.²¹

Voraussetzung: Qualifizierte Referentinnen und Referenten

Ein weiterer wichtiger Aspekt für den optimalen Verlauf der Weiterbildung ist die Qualifizierung der Referentin und Referenten. Dies umfasst zunächst eine einschlägige Trainerausbildung und mehrjährige Erfahrung in der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen, insbesondere in Verbindung zum Praxisfeld des Elementarbereichs, um eine umfassende Kenntnis des professionellen Kontexts frühpädagogischer Fachkräfte zu garantieren.

Des Weiteren sollten die Referentin und der Referent aus einer entsprechenden professionellen Haltung heraus agieren, um angemessen und effektiv mit den Teilnehmenden auf der Ebene von Werten, Haltungen und Gefühlen zu arbeiten. Was konkret unter einer solchen professionellen Haltung zu verstehen ist, wird ausführlich in Kapitel 2.4 beschrieben.

Darüber hinaus ist es gegebenenfalls sinnvoll, dass die Weiterbildung von zwei referierenden Personen durchgeführt wird, um eine optimale Begleitung der Gruppe und einen reibungslosen Verlauf der Weiterbildung zu garantieren. So können sich die beiden insbesondere bei der individuellen

Betreuung einzelner Weiterbildungssequenzen, wie Kurzinputs, Einzel- und Kleingruppenarbeiten gegenseitig ergänzen und entlasten.

Dauer der Veranstaltung

Die hier vorgestellte Weiterbildung ist idealerweise für drei aufeinanderfolgende Präsenztage konzipiert, da individuelle Lernprozesse auf der Ebene von Werten und Haltungen einen ausreichenden zeitlichen Umfang erfordern.

Ein *dreitägiger Block* bietet den Teilnehmenden daher den „Raum“, um den notwendigen Abstand zum Praxisgeschehen zu erlangen und sich auf intensive Reflexionsprozesse einzulassen.

Optional kann die Weiterbildung auch als *Zwei-plus-Ein-Angebot* durchgeführt werden: Hierzu wird zwischen dem zweiten und dritten Tag eine Praxisphase eingefügt, in der die Teilnehmenden die an den ersten beiden Weiterbildungstagen vermittelten Kommunikationstechniken unmittelbar in der Praxis erproben können.

Im Anschluss daran wird am dritten Weiterbildungstag dann der Akzent auf schwierige Situationen der Zusammenarbeit und Konfliktgespräche gesetzt. Dazu werden in Übungssequenzen gezielt die entsprechenden Selbstkompetenzen gestärkt.

Die Dauer eines Präsenztages umfasst circa sieben Stunden inklusive Pausen. Die umfangreichen Selbstreflexions- und Erfahrungsphasen verlangen einen intensiven Arbeitsprozess. Um die Belastung der Teilnehmenden dennoch möglichst gering zu halten, wird deshalb viel Wert auf eine ausbalancierte methodische und thematische Gestaltung der einzelnen Tage gelegt.

Unter Nutzung des *4-Mat Systems* (vgl. Kap. 2.5) wird dazu an jedem der drei Tage durchgängig zwischen methodischen Blöcken der Reflexion, Diskussion und Entspannung abgewechselt. Neben der Einbindung regelmäßiger Pausen werden die Übergänge zwischen diesen Sequenzen durch zusätzliche kurze Auflockerungsphasen angereichert.

Weitergehende Begleitung

Nach Beendigung der dreitägigen Weiterbildung ist eine weitergehende Begleitung der Teilnehmenden unbedingt erforderlich, um die erlernten

²¹ Damit ist der Wille der einzelnen Teilnehmenden gemeint, sich proaktiv in den Verlauf der Veranstaltung einzubringen, anstatt diese lediglich passiv-rezeptiv zu verfolgen. Insbesondere wird damit die bewusste Überschreitung innerer Hemmschwellen zugunsten der eigenen positiven Entwicklung angesprochen.

Kompetenzen weiter zu trainieren und diese nachhaltig in der Praxis zu verankern (vgl. Kap. 3.3). Idealerweise könnte dies in einem einjährigen Reflexions-/Supervisionszyklus erfolgen (viermal eintägig innerhalb eines Jahres).

Räumliche Gestaltung

Bei der räumlichen Gestaltung der Weiterbildung ist zu beachten, dass entsprechend der Anzahl der Teilnehmenden ein großer, ausreichend heller und gut zu belüftender Raum zur Verfügung steht.

Der Raum ist mit einem Stuhlkreis ohne Tische sowie mit den benötigten Moderationsmaterialien ausgestattet.

Darüber hinaus stehen mindestens zwei weitere Nebenräume (oder Lobby) zur Verfügung, in die sich Kleingruppen für die Durchführung der Übungen zurückziehen können.

Für die Vorbereitung der Räumlichkeiten sowie für den Aufbau der Moderationsmedien und der benötigten technischen Geräte sollte vonseiten der Referentin bzw. des Referenten im Vorfeld ausreichend Zeit eingeplant werden.

Materialien und Medien

Für die Weiterbildung werden folgende Materialien und Medien benötigt:

- Flipchart
- 3 Metaplanwände
- Moderationsmaterial: Stifte, Klebeband, Metaplankarten, Moderationswolken, Nadeln
- Laptop, Beamer, Lautsprecher (gegebenenfalls zusätzliches ein Musikabspielgerät)
- Malmaterial: DIN A1 Plakate für jede teilnehmende Person, Pastellkreide, Pastellwachsmalkreide, Plaka-Farben, Pinsel.

3.5 Ablaufplan

Der nachfolgende Ablaufplan gibt einen Überblick über den *exemplarischen* Verlauf der hier konzipierten Weiterbildung zum Thema „Wertschätzende Elterngespräche führen“ im Themenfeld der Zusammenarbeit mit Eltern.

Dieser Plan gibt Auskunft über die *zentralen Themenblöcke* mit der entsprechend zeitlichen Aufteilung sowie den eingesetzten *Methoden* und *Materialien*.

Vorlagen zu den verwendeten *Arbeitsblättern* finden sich entsprechend der Nummerierung aus dem Ablaufplan im Kapitel 3.7.

Für jedes Arbeitsblatt ist eine ausführliche Referenteninformation zur Übungssequenz vorangestellt.

Sämtliche Vorgaben aus dem Ablaufplan dienen als *allgemeiner Orientierungsrahmen* und sollten bei der tatsächlichen Durchführung der Weiterbildung an den jeweiligen Kontext angepasst und entsprechend variiert werden, um ein optimales Ergebnis zu erzielen.

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung			
	<i>Plenum</i> Vorstellung der Referentin, des Referenten (R)		15
Warm-up			
	<i>Plenum</i> Zum Kennenlernen: Ein Spiel aus der „Spielbar“ (vgl. Rachow 2009) Vereinbarung über gemeinsames Lernen in der Weiterbildung. R erläutert die Vereinbarungen und klärt diese mit den Teilnehmenden (TN) ab.	Vorbereitete Flip-Chart über Vereinbarungen: - Alles im Laufe der Weiterbildung Gesagte und Getane vertraulich behandeln - Verantwortung für den eigenen Lernerfolg übernehmen - Die Lernbedürfnisse anderer TN respektieren - Zeitliche Absprachen einhalten (Änderungswünsche direkt den Referenten mitteilen) - Gelegenheiten nutzen, um die eigene „Komfortzone“ zu verlassen	30

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Lernanliegen klären	<i>Plenarer Arbeitsauftrag /Einzelarbeit</i> Die TN erhalten Moderationskarten und notieren darauf die Antworten auf die folgenden Leitfragen, die jeweils großformatig auf einer Metaplanwand geschrieben sind: 1) Welche Formen von Elterngesprächen kennen Sie? 2) Was ist die größte Herausforderung für Sie im Rahmen von Elterngesprächen? 3) Wenn Sie in drei Tagen nach Hause fahren, was möchten Sie dann gelernt haben?	Drei vorbereitete Metaplanwände mit jeweils einer Leitfrage pro Wand	30
Ablauf der Weiterbildung			10
	<i>Plenum</i> Es wird ein Grobüberblick über die Gestaltung der einzelnen Tage durch R gegeben. Die Inhalte werden mit den geäußerten Lernanliegen der TN abgeglichen und gegebenenfalls angepasst.	Vorbereitete Flip-Chart zum Tagesablauf	
Pause			15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Einstieg ins Thema: Rollen, Werte und Haltung in Elterngesprächen			
<i>// Wissen //</i> TN haben theoriefundierte Kenntnisse über systemische Wechselwirkungen. (10) <i>// Sozialkompetenz //</i> TN haben ein Gespür für die aktuelle und situative Befindlichkeit des Gegenübers. (11) <i>// Fertigkeiten //</i> TN können mit heterogenen Elternschaften angemessen umgehen. (12)	<i>Plenum</i> Kurzinput von R zum Thema „Rollen, Werte und Haltungen in Elterngesprächen: Die Logischen Ebenen“. <i>Kleingruppenarbeit (2 Personen)</i> Ressourcenübung zu den einzelnen Logischen Ebenen. <i>Plenum</i> Blitzlicht zu den Ergebnissen und Erfahrungen der TN aus den Arbeitsgruppen.	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt1 Arbeitsblatt 1	60
Mittagspause			
Reflexion der eigenen Werte			
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren die eigene Haltung Eltern gegenüber. (11) <i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren die persönlichen Stärken und Ressourcen im Umgang mit Eltern. (10)	<i>Plenarer Arbeitsauftrag</i> Anmoderation der Übung „Das Inselfspiel“. <i>Einzelarbeit</i> Zum Ende der Übung überlegen die TN, wie die eruierten Werte durch konkrete Handlungen gelebt werden können (insbesondere mit Blick auf Elterngespräche). <i>Plenum</i> Blitzlicht zu den Ergebnissen und Erfahrungen der TN aus den Arbeitsgruppen.	Referenteninformation zu Arbeitsblatt 2 Arbeitsblatt 2	90

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Pause			15
Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung (SSPW)			
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren ihre eigenen positiven und negativen Gefühle gegenüber einzelnen Eltern und bestimmten Situationen. (10)	<i>Plenum</i> Input von R zum Thema „Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung“ (SSPW).	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt 3	90
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren die eigene Offenheit/Verschlossenheit für die spontane Begegnung mit Eltern, denen keine Sympathie entgegengebracht werden kann. (11)	<i>Einzelarbeit</i> Die TN stellen ihren individuellen Werte und Gefühle in das systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung.	Arbeitsblatt 3	
Abschluss			
	<i>Plenum</i> Abschlussrunde/Blitzlicht zur Reflexion des Tages.		15

Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode/ Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up			
	<i>Plenum</i> Auflockerung durch ein Spiel aus der „Spielbar“ (vgl. Rachow 2009).		15
Das Modell der Welt			
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren eigene Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen. (10)	<i>Plenum</i> Kurzinput von R zum Thema „Subjektive Wahrnehmung von Gesprächssituationen: Das Modell der Welt“.	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt 4	90
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren und verstehen unterschiedliche Lebenslagen und Wertehorizonte. (12)	<i>Kleingruppenarbeit (2 bis 3 Personen)</i> Diskussion der Grundannahmen des Modells der Welt.	Arbeitsblatt 4	
<i>// Sozialkompetenz //</i> TN vermeiden Generalisierung und Stereotypisierung. (10)	<i>Plenum</i> Diskussion der Ergebnisse und Erfahrungen der TN aus den Arbeitsgruppen.		
Pause			15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode/ Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Kommunikationstechniken in Elterngesprächen I			
// Fertigkeiten // TN können Gespräche zugeschnitten auf die spezifischen Elterngruppen führen. (12) // Fertigkeiten // TN haben ein Konzept für die Gestaltung der Alltagskontakte. (11) // Fertigkeiten // TN können unterscheiden zwischen „Hol- und Bringschuld“ der Informationsgewinnung (12)	Plenum Input von R zum Thema „Phasen von Elterngesprächen und Kommunikationstechniken I: Fragetechniken“ . Einzel-/Gruppenarbeit Fragetechniken trainieren.	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt 5 Arbeitsblatt 5	90
Mittagspause			
Fresh-up			
	Plenum Auflockerung durch ein Spiel aus der „Spielbar“ (vgl. Rachow 2009)		15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode/ Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Kommunikationstechniken in Elterngesprächen II			
<i>// Fertigkeiten //</i> TN können Wertschätzung und Kritik in angemessener Weise zum Ausdruck bringen. (11)	<i>Plenum</i> Kurzinput von R zum Thema „Kommunikationstechniken II: Feedback in Elterngesprächen anwenden“.	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt 6	90
<i>// Fertigkeiten //</i> TN können Eindrücke bei Bedarf angemessen thematisieren. (11)	<i>Kleingruppenarbeit (2 Personen)</i> Feedback/Sharing trainieren.	Arbeitsblatt 6	
	<i>Plenum</i> Blitzlicht zu den Ergebnissen und Erfahrungen der TN aus den Arbeitsgruppen.		
Pause			
Integration und Abschluss			
	<i>Plenum</i> Mentale Übung zur Integration (Fantasiereise): R schafft eine angemessene Atmosphäre im Seminarraum (Entspannung, Licht aus) und lesen den Text zur Fantasiereise laut im Plenum vor.	Musik und Abspielgerät Text zur Fantasiereise für R (beispielsweise, aus Maaß/Ritschl 2008 oder Charisma-Reise von Schmidt-Tanger 2010)	40
	<i>Plenum</i> Abschlussrunde und Blitzlicht zur Reflexion des Tages		

Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up			
	<i>Plenum</i> Auflockerung durch ein Spiel aus der „Spielbar“ (vgl. Rachow 2009)		10
Schwierige Elterngespräche führen			
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren den Konflikt und die eigene Haltung. (14) <i>// Selbstkompetenz //</i> TN können Konflikte und Ambiguität zulassen. (10) <i>// Wissen //</i> TN haben Kenntnisse über – Gesprächsführung in Konfliktsituationen, – mögliche Konflikt- bzw. Krisenthemen, – Moderationstechniken. (14) <i>// Fertigkeiten //</i> TN können kritische und konflikthafte Interaktionen reflexiv und lösungsorientiert gestalten. (12)	<i>Plenum</i> Kurzinput von R zum Thema „Das Phasenmodell – Umgang mit konfligierenden Haltungen in schwierigen Elterngesprächen“. <i>Einzelarbeit:</i> Vorbereitung auf ein schwieriges Elterngespräch in fünf Schritten. <i>Plenum</i> Blitzlicht zu den Ergebnissen und Erfahrungen der TN aus der Einzelarbeit.	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt 7 Arbeitsblatt 7	60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode/ Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Pause			15
Unbewusste Blockaden in schwierigen Elterngesprächen auflösen			
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN reflektieren die eigenen Reaktionen auf Eltern und ihr Informationsbedürfnis. (11) // <i>Selbstkompetenz</i> // TN reflektieren persönliche Grenzen in der Zusammenarbeit mit spezifischen Elterngruppen und finden Wege des Umgangs. (12) // <i>Selbstkompetenz</i> // TN reflektieren Gefühle von Irritation, Abwehr und Aggression und suchen konstruktive Lösungen für den Umgang. (10)	<i>Plenum</i> Anmoderation von R zum Triptychon. <i>Einzelarbeit:</i> Erstellen des Triptychons. <i>Kleingruppenarbeit (2 bis 3 Personen)</i> Gegenseitige Darstellung/Sharing/Feedback des fertig gestellten Triptychons. <i>Plenum</i> Blitzlicht zu den Ergebnissen und Erfahrungen der TN mit der Übung.	Referenteninformation zu Arbeitsblatt 8 Arbeitsblatt 8 Pro TN ein DIN A1 Plakat Pastellkreide, Pastellwachsmalkreide, Plaka-Farben Pinself	90
Mittagspause			60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode/ Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Fresh-Up			
	<i>Plenum</i> Auflockerung durch ein Spiel aus der „Spielbar“ (vgl. Rachow 2009)		10
Reflexion und Integration			
// Fertigkeiten // TN kennen, dokumentieren, analysieren und gestalten Dilemmasituationen im pädagogischen Alltag. (10)	<i>Plenarer Arbeitsauftrag / Einzelarbeit</i> „Journaling“-Prozess zur Umsetzung von Visionen in der Zusammenarbeit mit Eltern in der Zukunft.	Referenteninformation zu Arbeitsblatt 9	60
	R liest die „Journaling“-Fragen laut im Plenum vor (Arbeitsblatt 9). Die TN beantworten diese Fragen schriftlich in Einzelarbeit.	Arbeitsblatt 9 (zunächst nur für R, wird dann anschließend an die TN verteilt)	
Pause			15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/ Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Praxistransfer			
// Fertigkeiten // TN können Leitbilder und Ziele für die wertschätzende und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern formulieren. (10)	<i>Plenum</i> Input von R: SMART – Ziele für die Zukunft wirksam formulieren.	Vorbereitete Flip-Charts auf Basis der Referenteninformation zu Arbeitsblatt 10	65
	<i>Einzelarbeit</i> Übung zum SMART Modell vor dem Hintergrund der Fortbildungsinhalte.	Arbeitsblatt 10	
	<i>Kleingruppe</i> Austausch über SMART und Ergebnisse.		
	<i>Plenum</i> Blitzlicht zu den Ergebnissen und Erfahrungen der TN mit der Übung.		
Abschluss und Verabschiedung			
	<i>Plenum</i> Feedback/Sharing – Runde TN bepunkten abschließend die Bewertungszielscheibe und geben so ihr visuelles Feedback zur Weiterbildung. Verabschiedung der TN durch R	Metaplan-Wand mit Bewertungszielscheibe Klebeunkte	20

3.6 Literatur

- Baer, Udo (2008): Gefühlssterne, Angstfresser, Verwandlungsbilder. Neukirchen-Vluyn
- Birkenbihl, Vera F. (2010): Fragetechnik ... schnell trainiert. Das Trainingsprogramm für Ihre erfolgreiche Gesprächsführung. München
- Bröder, Monika (2008): Gesprächsführung in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Cohn, Ruth C. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 14. Aufl. Stuttgart
- Dilts, Robert B. (2010): Die Veränderung von Glaubenssystemen: NLP-Glaubensarbeit. Paderborn
- Doran, George T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. Management Review, 70. Jg. H. 11 (AMA FORUM). S. 35–36
- Glasl, Friedrich (2011): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 9. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Kindl-Beilfuß, Carmen (2010): Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragestellungen für Anfänger und Fortgeschrittene. Heidelberg
- Kluczny, Johann W. (2011): Der Wert und sein Schatten. Der Wert des Schattens. NLP Master Practitioner Manual. Institut für NLP Berlin. 2000–2011. Berlin
- Krause, Matthias P. (2009): Elterngespräche Schritt für Schritt. München
- Maaß, Evelyn/Ritschl, Karsten (2008): Phantasie-reisen leicht gemacht. Die Macht der Phantasie. Paderborn
- Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2007): Gespräche mit Eltern. Entwicklungs-, Konflikt- und Informationsgespräche. Troisdorf
- Motschnig, Renate/Nykl, Ladislav (2009): Konstruktive Kommunikation: Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Stuttgart
- Münchhausen von, Marco/Trageser, Waltraud (2005): Die NLP-Kartei. Practitioner-Set. Paderborn
- O'Connor, Joseph/Seymour, John (2009): Neurolinguistisches Programmieren – gelungene Kommunikation und Entfaltung. Kirchzarten
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2009): Spielbar III: 60 Trainer präsentieren 83 frische TOP-Spiele aus ihrer Seminar-Praxis. Bonn
- Schmidt-Tanger, Martina (2010): Charisma-Coaching. Von der Ausstrahlungskraft zur Anziehungskraft. Präsenz für Wesentliches. Paderborn
- Schnabel, Michael (2008): Das Elterngespräch im Kindergarten. Donauwörth
- Scharmer, Otto (2011): Presencing Institute Tool-book. Version 1.1. Cambridge. presencing.com/tools/toolbook.shtml
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander Reden. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. 31. Aufl. Reinbek bei Hamburg
- Simon, Fritz B./Rech-Simon, Christel (2007): Zirkuläres Fragen – Systemische Therapie in Fallbeispielen: Ein Lernbuch. Heidelberg

3.7 Arbeitsblätter

Im folgenden Anhang finden sich Arbeitsblätter, die jeweils aus *Referenteninformationen* bestehen sowie aus Arbeitsblättern für die Teilnehmenden des Weiterbildungsangebots zu den einzelnen Sequenzen der Weiterbildung „Wertschätzende Elterngespräche führen“. Die *Referenteninformationen* vermitteln Ziel und Hintergrundwissen (Metainformation) sowie die genauen Durchführungsschritte der jeweiligen Weiterbildungssequenz. Die Arbeitsblätter für die Teilnehmenden sind für den Einsatz im Rahmen der Weiterbildung bestimmt und entsprechend der Reihenfolge aus dem Ablaufplan geordnet (vgl. Kap. 3.5.).

- Referenteninformation/Arbeitsblatt 1:
Rollen, Werte und Haltungen in Elterngesprächen: Die Logischen Ebenen
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 2:
Das Inselfeld
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 3:
Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung (SSPW)
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 4:
Die Subjektivität der Wahrnehmung: Das „Modell der Welt“
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 5:
Fragetechniken
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 6:
Feedback/Sharing
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 7:
Vorbereitung eines schwierigen Elterngesprächs
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 8:
Triptychon zum Thema „Schwierige Elterngespräche“
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 9:
„Journaling“ zur Umsetzung von Visionen in der Zusammenarbeit mit Eltern
- Referenteninformation/Arbeitsblatt 10:
Das SMART-Modell – Ziele und Zukunftsvorstellungen wirksam formulieren

Rollen, Werte und Haltungen in Elterngesprächen: Die Logischen Ebenen

Ziel

Bewusstsein über die grundlegende Bedeutung von unterschiedlichen Rollen, Werten und Haltungen in der Zusammenarbeit mit Eltern schaffen.

Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Werten, Fähigkeiten, Verhalten und der Umwelt herstellen, diese reflektieren und als Ressourcen für die optimale Gestaltung von Elterngesprächen erkennen.

Metainformation

Die Weiterbildung folgt der Kernthese, dass der bewusste Umgang mit Haltungen und Gefühlen die zielgerichtete Ausprägung von bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten erleichtert. Diese grundlegende Annahme leitet sich aus dem Modell der „Logischen Ebenen“ (nach Dilts 2010) ab, das die Wechselverhältnisse zwischen den unterschiedlichen logischen Ebenen Umwelt, Verhalten, Fähigkeiten und Werten (ergänzend: Identität) beschreibt.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. auf die Elterngespräche stehen dabei folgende Aspekte im Vordergrund:

Identität: Wer?

Das grundlegende Selbstbild einer Person, seine tiefsten, zentralen Werte und die Aufgabe oder Mission in dessen Leben.

Die Überzeugung und das Bewusstsein über die eigene professionelle Rolle als frühpädagogische Fachkraft. Das Vertrauen in die eigenen Überzeugungen und Fähigkeiten.

Werte: Warum?

Die zumeist unbewussten Glaubenssätze und Einstellungen, die wir als Grundlage unseres alltäglichen Handelns benutzen.

Die Klärung der grundlegenden Motivation und des Zwecks der Zusammenarbeit mit Eltern. Die Herstellung von Transparenz und Hierarchie (Prioritäten) gegenüber den eigenen Werten sowie die bewusste Entscheidung zur eigenen Haltung. Das Erfassen von eigenen (Rollen-)Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Eltern.

Fähigkeiten: Wie?

Kategorien von Verhaltensweisen, allgemeinen Fertigkeiten und Strategien, die wir in unserem Leben benutzen.

Das Erarbeiten und Trainieren von bestimmten Fertigkeiten und Techniken auf Basis der persönlichen Werte (z.B. zur emotionalen Selbst- und Fremdreulation, kommunikative Kompetenzen für Elterngespräche).

Verhalten: Was?

Das Verhalten ist die Summe unserer konkreten Handlungen und Verhaltensweisen.

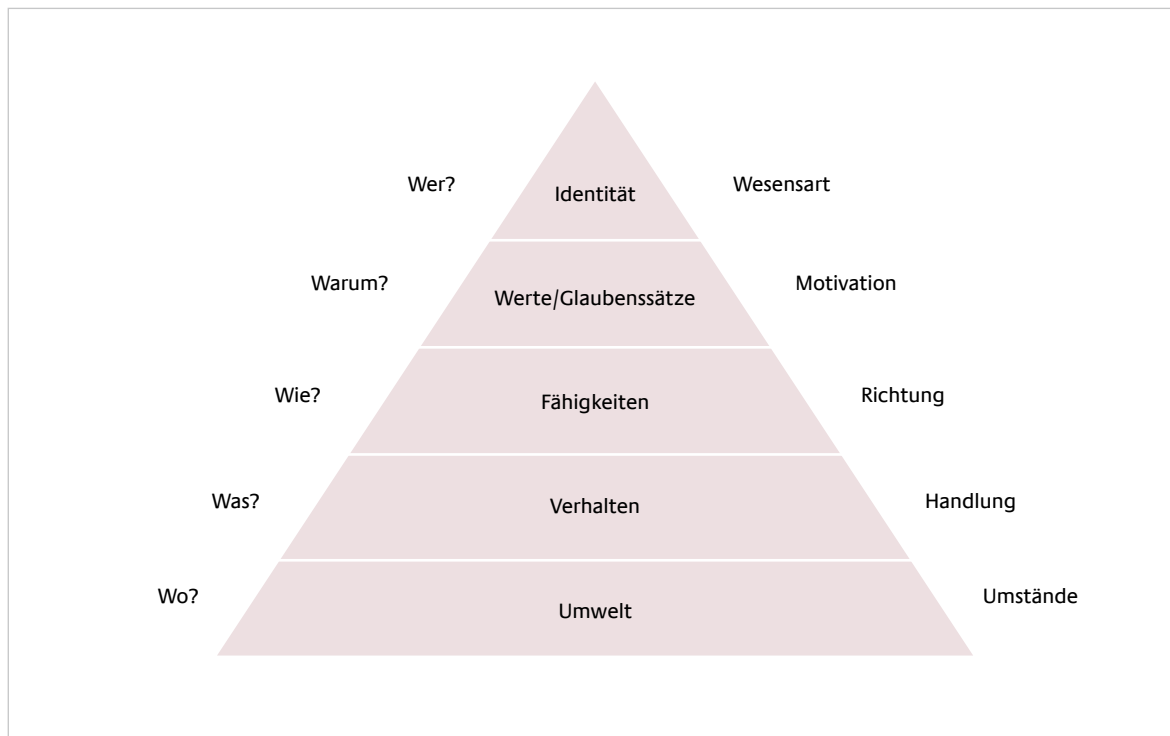
Die Anwendung der entsprechenden Fähigkeiten durch konkrete Verhaltensweisen in der Interaktion mit Eltern.

Umwelt: Wo?

Alles, worauf wir reagieren, unsere Umgebung und andere Menschen, denen wir begegnen.

Die bewusste Gestaltung von äußeren Settings und Formen zur Zusammenarbeit mit Eltern, beispielsweise die Rahmenbedingungen für Elterngespräche (Struktur, Zeitumfang, Raumgestaltung).

Abbildung: Das Dilts Modell der Logischen Ebenen (Dilts 2010)

**Durchführung**

Nachdem die Referentin, der Referent im Plenum das *Modell der Logischen Ebenen* nach Dilts im Kontext von Elterngesprächen vorgestellt haben, bearbeiten die Teilnehmenden in Partnerarbeit die „Ressourcenübung“ zu den Logischen Ebenen.

Dazu werden zunächst Stifte und Moderationskarten verteilt, die von den Teilnehmenden jeweils mit den einzelnen Ebenen beschriftet werden und als Bodenanker dienen.

Die Ebenen werden dann schrittweise zur Reflexion der jeweils damit verbundenen Ressourcen abgegangen:

Nach der Klärung des Ist-Zustandes auf allen einzelnen Ebenen wird der Soll-Zustand beschrieben, um schließlich die persönlichen Entwicklungsbedürfnisse zu identifizieren.

Der Reflexionsprozess wird durch die Fragen der Begleitperson moderiert.

Die Teilnehmenden dokumentieren die Ergebnisse auf dem Arbeitsblatt. Nach der Hälfte der Zeit werden die Rollen in der Partnerarbeit gewechselt.

Rollen, Werte und Haltungen in Elterngesprächen: Die Logischen Ebenen



Zweiergruppe – Einzelarbeit

Zur Durchführung schreiben Sie die Namen der Ebenen jeweils auf einen Zettel.

Legen Sie diese im Raum aus und gehen Sie die Zettel dann Schritt für Schritt ab, während Sie sich die unten aufgeführten Fragen zu den einzelnen Ebenen stellen.

1. Überlegen Sie mit einem Partner zusammen, wie Ihre aktuelle Ausgangslage auf den einzelnen logischen Ebenen ist. Welche Ressourcen stehen Ihnen wo zur Verfügung, um Elterngespräche zu führen?
2. Tun Sie so, als ob Sie bereits alle Ressourcen haben, um erfolgreiche Elterngespräche zu führen. Welche Ressourcen liegen dann auf den einzelnen Ebenen vor?
3. Identifizieren Sie, welche Ressourcen Ihnen noch fehlen, um Elterngespräche optimal zu führen. Schreiben Sie diese Ressourcen auf und entwickeln Sie einen Plan, diese Ressourcen zu bekommen.

Mögliche Fragen auf den verschiedenen Ebenen für die Begleitperson

Bleiben Sie dabei im „Als-ob“-Rahmen.

Fragen Sie sich beispielsweise Folgendes:

- Wie verhalte ich mich, wenn eine gelungene Zusammenarbeit mit Eltern vorherrscht und Elterngespräche optimal verlaufen?
- Welche Fähigkeiten von mir kommen dann ins Spiel?
- Was glaube ich über uns selbst?
- Welche Werte vertrete ich?
- Welches Selbstbild habe ich?

Umwelt

Wo sind Sie hier? Mit wem sind Sie hier?

Was hören Sie? Was sehen Sie? Was schmecken Sie? Was riechen Sie?

Verhalten

Was tun Sie hier?

Fähigkeiten

Welche besonderen Fähigkeiten haben Sie?

Glauben und Werte

Was ist Ihnen hier wichtig? Warum tun Sie das, was Sie tun?

An was glauben Sie hier?

Was motiviert Sie?

Was glauben Sie über sich, andere, Ihren Job usw.?

Identität

Was für ein Selbstverständnis haben Sie hier?

Wie verstehen Sie sich selbst, wer sind Sie?

Meine Erkenntnisse

In die erste Spalte tragen Sie bitte alle erkannten eigenen Ressourcen ein.

In die zweite Spalte tragen Sie bitte die Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Werte ein, die notwendig sind, um Elterngespräche erfolgreich zu führen.

	Vorhanden	noch zu entwickeln
Umwelt		
Verhalten		
Fähigkeit		
Werte		
Identität		

Das Inselspiel

Ziel

Identifizieren von unbewusst wirksamen Werten.
Benennen und Erfassen der eigenen Wertehierarchie.

Metainformation

Das Inselspiel ist eine Übung, um die eigenen Werte zu identifizieren und transparent zu machen. Werte sind für das Funktionieren von sozialen Systemen unabdingbar – so spielen auch unsere favorisierten Werte eine wichtige Rolle in Elterngesprächen. Deshalb ist es wichtig, die Hierarchie der eigenen Werte zu kennen, um sie bewusst zur Steuerung unseres Verhaltens zu nutzen. Nimmt z.B. der Wert „Dynamik“ einen hohen Stellenwert in der Wertehierarchie ein, so wird die frühpädagogische Fachkraft das Elterngespräch anders führen, als wenn der Wert „Harmonie“ an dieser Position stünde. Dies bedeutet nicht, dass „Dynamik“ besser oder schlechter ist als „Harmonie“. Werte bestimmen die Ausrichtung unserer Wahrnehmung und verleihen damit unserem Handeln und Tun einen dem Wert entsprechenden gefärbten Ausdruck. Sind wir uns unserer Werte und ihrer Auswirkungen bewusst, so können wir verstehen, weshalb uns manche Situationen so schwierig erscheinen. Beispiel: Eine frühpädagogische Fachkraft, die „Dynamik“ als einen hohen Wert ansieht, wird sich gegen ein „zähes“ Elterngespräch sträuben und gegebenenfalls mit Ungeduld reagieren. Ohne das Wissen ihrer Wertehierarchie wird sie ihre Ungeduld nur schwer verstehen bzw. gar nicht erfassen können, was sich dann häufig in einem diffusen Unbehagen ausdrückt. Ist einer Fachkraft klar, warum sie so reagiert, so kann sie ihren Umgang bewusst gestalten.

Durchführung

Die Referentin, der Referent moderieren das Inselspiel im Plenum.
Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich vorzustellen, dass sie auf eine Insel fahren. Von dieser Insel werden sie nie wieder zurückkönnen und sie dürfen genau 16 Dinge/Aspekte/Fähigkeiten mitnehmen (z.B. Infrastruktur) – und nicht mehr. Sobald alle Teilnehmenden „ihre“ 16 Dinge/Aspekte/Fähigkeiten auf ein Arbeitsblatt eingetragen haben, sollen sie zwischen den jeweils aufeinander folgenden Dingen/Aspekte/Fähigkeiten das Gemeinsame benennen. Beispiel: Trägt jemand unter Punkt 1 den Aspekt „Energieversorgung“ und unter Punkt 2 „Häuser“ ein – so könnte der verbindende Wert „Sicherheit“ oder aber auch „Geborgenheit“ sein. Um entsprechend den individuellen Wert zu erfassen folgt man der Leitfrage:
„Wenn Du das eine und das andere gleichzeitig hast, was hast Du dann?“
Schließlich stehen acht zentrale Werte da, die in einem dritten Schritt in vier weitere Werte subsumiert werden.¹ Nachdem jeder seine vier zentralen Werte bestimmt hat, werden die Teilnehmenden aufgefordert, für sich zu überlegen, wie sie ihren Werten in der konkreten Gesprächsführung mit Eltern Ausdruck verleihen können (siehe Arbeitsblatt 2b)

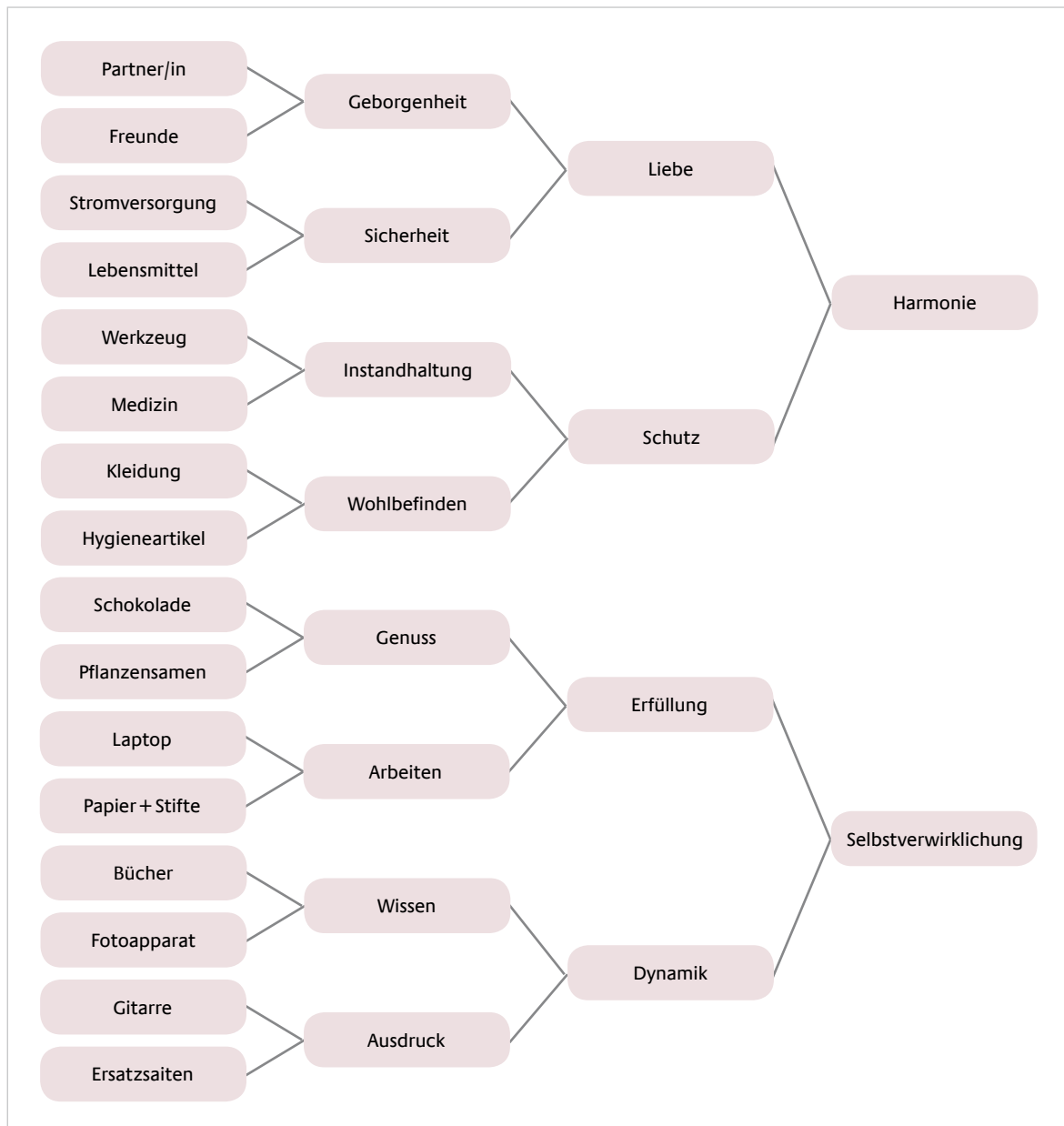
Quelle: In Anlehnung an Kluczny (2011)

¹ Ein Beispiel für eine ausgefüllte Werteliste nach dem Inselspiel finden sie auf Arbeitsblatt 2a.

Das Inselspiel (ausgefülltes Beispiel)

Aufgabe

Was nehmen Sie mit auf eine einsame Insel?



Das Inselspiel

Einzelarbeit/Zweiergruppe

Um im Leben und Beruf ausgeglichen zu sein, ist es wichtig, seinen wichtigsten Werten Bedeutung und Ausdruck zu verleihen.

Notieren Sie sich für ihr Berufs- und Privatleben mindestens drei möglichst konkrete Handlungen/Aktivitäten, die sie umsetzen werden, um ihren individuellen Werten Ausdruck zu verleihen.

Tauschen Sie sich anschließend mit Ihrer Arbeitspartnerin, Ihrem Arbeitspartner darüber aus.

Die Arbeitspartnerin, der Arbeitspartner haben die Aufgabe, aus Ihrer Perspektive konkrete Handlungen vorzuschlagen, die Sie mit den genannten Werten verbinden.

Natürlich ist es die eigene Entscheidung, ob man diese Vorschläge annehmen möchte.

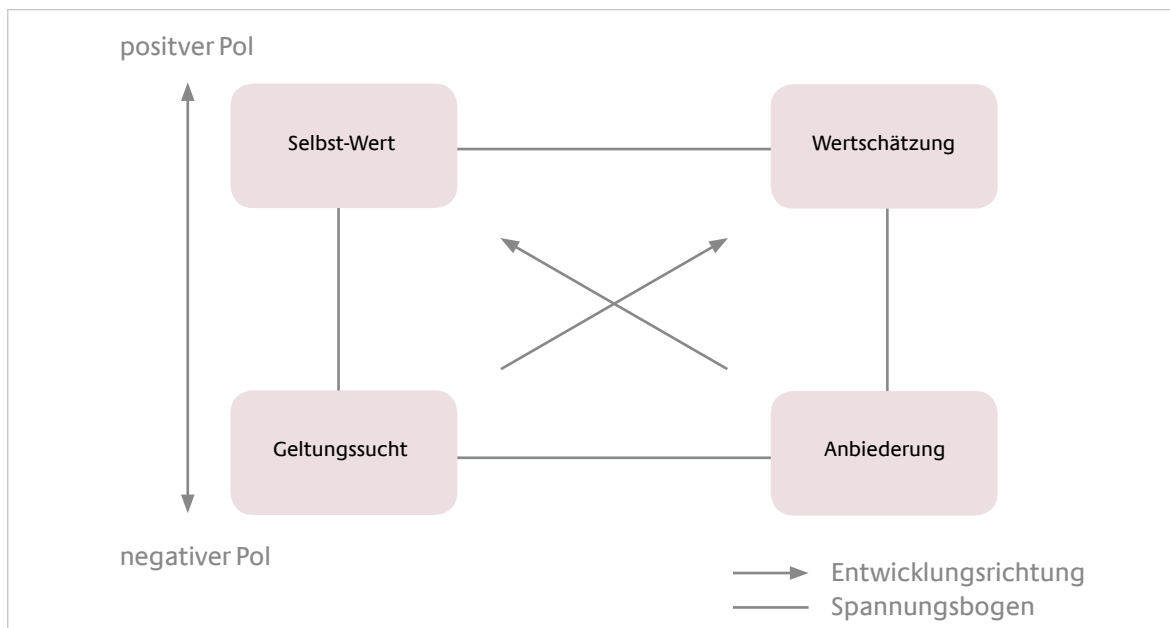
Ziel des Austauschs ist eher zu erfahren, wie sich die genannten Werte bei einer anderen Person ausprägen bzw. welche Assoziationen damit bei anderen Menschen ausgelöst werden.

Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung (SSPW)

Ziel

Den Zusammenhang zwischen individuellen Werten, Gefühlen und Verhaltensweisen erfassen.

Metainformation:



Zum Hintergrund des Systemischen Spannungsfeldes professioneller Wertschätzung (SSPW) vgl. Kap. 2.3.

Durchführung

Die Referentin, der Referent stellen im Plenum das Modell des „Systemischen Spannungsfeldes professioneller Wertschätzung (SSPW)“ vor.

Im Anschluss erarbeiten die Teilnehmenden anhand des Arbeitsblattes in Einzelarbeit ihre individuelle Strategie auf Basis der in der Übung „Das Inselspiel“ identifizierten Werte (vgl. Arbeitsblätter 2 a, 2 b).

Das Systemische Spannungsfeld professioneller Wertschätzung (SSPW)



Einzelarbeit

Versetzen Sie sich in eine konkrete Situation eines Elterngesprächs, das nicht ganz so optimal verlaufen oder gar gescheitert ist.

Vergleichen Sie diese Erfahrung mit Ihren aus dem „Inselspiel“ erfassten Werten: Worin besteht ein Zusammenhang zwischen den von Ihnen als wichtig erfassten Werten und der empfundenen Unzufriedenheit?

Welches Gefühl empfinden Sie bei dieser Unzufriedenheit (Wut, Angst, Trauer, Scham ...)?

Wozu dient das mit der als unangenehm empfundenen Situation verknüpfte Gefühl?

Tipp: Orientieren Sie sich an den oben genannten Grundgefühlen!

Was könnten Sie in der konkreten Situation zukünftig tun, um ihren Werten konkreten Ausdruck zu verleihen?

Welche Ressourcen/Fähigkeiten fehlen, um dies tun zu können?

Woher bzw. wie könnten Sie die Ressourcen/Fähigkeiten bekommen?

Wer könnte Sie hierbei unterstützen?

Die Subjektivität der Wahrnehmung – Das „Modell der Welt“

Ziel

Sensibilisierung, dass wir als Menschen nur „Ausschnitte“ der Realität wahrnehmen.

Die Teilnehmenden sollen erkennen, dass in Elterngesprächen die Perspektive der frühpädagogischen Fachkraft „nur“ eine Sicht auf das jeweilige Thema darstellt – auch oder vielleicht gerade, weil sie professionelle „frühpädagogische Fachkräfte“ sind.

Metainformation

Die Wahrnehmung der Dinge wird von vielen Faktoren (z.B. Erziehung, Erfahrung) beeinflusst. Diese Faktoren bewirken, dass neue Erlebnisse anders gesehen werden, als jemand der darin bereits erfahren ist. Hierdurch gestaltet sich jeder Mensch sein eigenes „Modell von der Welt“: Jeder Mensch sieht und beurteilt die Welt jeweils ein Stück weit anders.

Im Wesentlichen sind es drei Gestaltungsprozesse, mit denen das Erleben verarbeitet wird:

- **Generalisieren** (Verallgemeinern)
- **Tilgen** (Reduzieren)
- **Verzerren** (Phantasieren).

Diese Prozesse erlauben einerseits zu überleben, zu wachsen und zu lernen.

Andererseits können eben diese Prozesse zu Problemen führen, da fälschlicherweise die eigene, selektive Wahrnehmung der Realität mit der äußeren Welt schlechthin gleichgesetzt bzw. verwechselt wird.

Durch *Generalisieren* wird gelernt in der Welt zu bestehen: Wenn man sich beispielsweise als Kind einmal an einem Bügeleisen verbrannt hat, wird diese Erfahrung auf alle Objekte verallgemeinert, die heiß sind und ähnlich aussehen. Wir müssen das gleiche Erlebnis nicht mit einem anderen Bügeleisen wiederholen, denn wir haben die Generalisierung dieser Erfahrung bereits gelernt.

Ein Beispiel für eine einschränkende Generalisierung könnte eine ablehnende Haltung gegenüber alleinerziehenden Vätern sein. Die schlimme Erfahrung, dass ein alleinerziehender Vater in einem Fall sein Kind vernachlässigt hat, ist auf alle existierenden alleinerziehenden Väter übertragen worden. Das Ergebnis ist, dass man diesen Personen skeptisch gegenübertritt und wieder das Schlimmste befürchtet.

Die Fähigkeit des *Tilgens* führt dazu, nur die für das Individuum wichtigen Informationen aufzunehmen. Ansonsten würden wir von einer Flut von Reizen überschwemmt werden, die das Bewusstsein gar nicht alle verarbeiten könnte. So kann jemand ein Buch lesen, während Leute um ihn herum reden oder der Fernseher läuft. Einschränkend wirken Tilgungen jedoch dann, wenn nützliche Erfahrungen gelöscht oder ignoriert werden, wie etwa bei der Klage „Ich bekomme keinerlei Anerkennung“. In dieser Aussage sind nicht nur die Erfahrungen, in denen derjenige anerkannt wurde, verschwunden, sondern auch die Akteure dieses Nicht-Anerkennens sowie das, was von diesen nicht anerkannt wird.

Durchführung

Die Grundannahmen des „Modells der Welt“ werden in der Vorbereitung auf die Weiterbildung auf „Moderationswolken“ geschrieben.

Nachdem die Referentin, der Referent im Plenum das „Modell der Welt“ und die Gestaltungsprozesse vorgestellt haben, werden die Teilnehmenden in Gruppen aufgeteilt, sodass jede Gruppe zwei bis drei „Grundaussagen zum Modell der Welt“ mit in die Gruppenübung nimmt.

In der Gruppenübung werden die Grundaussagen in Bezug auf das Führen von Elterngesprächen diskutiert.

Mittels *Verzerren* und *Phantasieren* können Erfahrungen so umgestaltet bzw. neu gestaltet werden, wie es jeweils gewünscht wird. Auf der Grundlage dieser Fähigkeit ist der Mensch in der Lage, gesetzte Ziele in die Realität umzusetzen, Bilder zu malen oder Romane zu schreiben. Manchmal führt die verzerrte Wahrnehmung aber auch dazu, dass der Wald vor lauter Bäumen nicht gesehen wird.

Die Subjektivität der Wahrnehmung – Das „Modell der Welt“



Zweiergruppe/Dreiergruppe

Grundannahmen zum „Modell der Welt“

1. *Die Landkarte ist nicht das Gebiet.*
Wir alle haben verschiedene Vorstellungen von der Welt. Keine dieser Vorstellungen stellt die Welt vollständig und akkurat dar. Menschen reagieren auf ihre Abbildung von der Realität, nicht auf die Realität selbst.
2. *Menschen treffen innerhalb ihres Modells der Welt grundsätzlich die beste ihnen subjektiv zur Verfügung stehende Wahl.*
Wenn Menschen andere und angemessenere Möglichkeiten für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse zur Verfügung hätten, würden sie vieles von dem nicht tun, was manchmal aus reiner Bosheit zu geschehen scheint.
3. *Hinter jedem auch noch so problematischen Verhalten steckt eine gute Absicht.*
Jedes Verhalten bezweckt im Leben des Betreffenden eine positive Funktion, unabhängig von möglichen negativen Nebenwirkungen.
4. *Für jedes Verhalten gibt es einen Kontext, in dem es sinnvoll oder nützlich ist.*
Gelernt ist gelernt, d.h. dieses Verhalten hat irgendwann zum gewünschten Erfolg geführt. Ziel ist es, zusätzlich zu diesem Verhalten mehr Wahlmöglichkeiten zu entwickeln.
5. *Menschen haben bereits alle notwendigen Ressourcen.*
Es ist wichtig, seine Ressourcen im richtigen Moment zur Verfügung zu haben und in optimaler Weise einzusetzen.
6. *In der Kommunikation gibt es keine Fehler, sondern nur Feedback, aus dem wir lernen können.*
Jede Reaktion und jedes Ergebnis kann als Feedback und als Möglichkeit zum Lernen genutzt werden. Als Feedback geben sie wichtige Hinweise darüber, ob ein Lösungsweg geeignet ist oder nicht, und laden dazu ein, neue Wege zu suchen.
7. *Die Bedeutung der Kommunikation liegt in der Reaktion, die man erhält.*
Man kommuniziert, um von seinem Gegenüber eine erwünschte Reaktion zu erhalten. Bleibt diese aus, so ist die eigene Botschaft nicht angekommen.
Anstatt darauf negativ zu reagieren, ist es sinnvoll, das eigene Verhalten zu ändern.
8. *Wenn etwas nicht funktioniert, tue etwas anderes.*
Wenn wir flexibel sind, dann können wir jede Reaktion als Ergebnis und damit als wertvolle Information ansehen.
9. *Widerstand beim Gegenüber bedeutet mangelnde Flexibilität auf der eigenen Seite.*
Widerstand resultiert nicht aus Bösartigkeit des Gegenübers, sondern ist ein Hinweis auf fehlenden Kontakt auf der Beziehungsebene, der durch (erneute) Bemühungen um die Beziehung ausgeräumt werden kann.
10. *Es gibt keine richtigen und falschen Modelle der Welt.*
Jeder sieht die Welt durch eine andere Brille.

Quelle: O'Connor/Seymour (2009); von Münchhausen/Trageser (2005)

Fragetechniken

Ziel

Die Fähigkeit trainieren, zielfdienliche Frageformen in Elterngesprächen zu verwenden.

Metainformation

Bei einem erfolgreichen Elterngespräch geht es in erster Linie darum, sich mit den Eltern auf eine bestimmte Wellenlänge „einzupendeln“. Dies erreicht man aber nur selten dadurch, dass man ohne Punkt und Komma auf sein Gegenüber „einredet“. Im Gegenteil: Nur wenn wir unserem Gesprächspartner das Gefühl geben, an seiner Meinung interessiert zu sein, wird es gelingen, ein erfolgreiches Gespräch auf Augenhöhe zu führen. Hierzu eignet sich das Trainieren von unterschiedlichen Frageformen.

Durchführung

Die unterschiedlichen Fragetechniken mit Beispielen werden den Teilnehmenden im Plenum vorgestellt. Im Anschluss werden anhand konkreter Situationen in Zweiergruppen die Fragetechniken trainiert (siehe Arbeitsblatt 5):

Offene Fragen

Diese Fragen werden auch W-Fragen oder Informationsfragen genannt, da sie immer mit einem Fragewort beginnen. Sie ermöglichen dem Gesprächspartner eine völlig offene Beantwortung der Frage und signalisieren Interesse.

Geschlossene Fragen

Diese Fragen sind „geschlossen“, weil sie der Gesprächspartner nur mit „ja“ oder „nein“ beantworten kann. Der Einsatz von geschlossenen Fragen eignet sich insbesondere dann, wenn schnell Informationen benötigt werden.

Alternativfragen

Alternativfragen geben dem Gesprächspartner zwei Alternativen zur Beantwortung. Alternativfragen stellen eine Mischform zwischen offenen und geschlossenen Fragen dar. Beispiel: Möchten Sie lieber zum Allgemeinarzt oder zum Kinderarzt gehen?

Hypothetische Fragen

Hypothetische Fragen beziehen auf einen noch nicht eingetretenen Zustand und sind daher meistens in die Zukunft gerichtet. Dadurch können Konsequenzen für das eigene Handeln oder das des Gesprächspartners aufgezeigt werden.

Zirkuläre Fragen

Mit Hilfe von zirkulären Fragen können mögliche Perspektiven von Dritten in das Gespräch hereingeholt werden, um so vielleicht etwas über das Fremdbild des Gesprächspartners erfahren zu können.

Skalierende Fragen

Skalierende Fragen zielen auf die Rang- oder Reihenfolge einer Anzahl von Meinungen, Aussagen, Personen oder Eigenschaften.

Quelle: Kindl-Beilfuß (2010); Birkenbihl (2010); Motschnig/Nykl (2009)

Fragetechniken



Zweiergruppe

Formulieren Sie für jede der folgenden drei Aussagen eine entsprechende Frage zu den oben dargestellten Fragetypen.

Präsentieren Sie die Ergebnisse anschließend im Plenum.

Thema:	Sie möchten von den Eltern erfahren, wie hoch sie ihre Belastbarkeit einschätzen.
Offene Frage	
Geschlossene Frage	
Alternativ-Frage	
Hypothetische Frage	
Zirkuläre Frage	
Skalierende Frage	

Thema:	Sie möchten von den Eltern erfahren, wie sie ihr Kind zum Essen motivieren.
Offene Frage	
Geschlossene Frage	
Alternativ-Frage	
Hypothetische Frage	
Zirkuläre Frage	
Skalierende Frage	

Thema:	Sie möchten von den Eltern erfahren, wie sie die Zufriedenheit mit den Angeboten der Einrichtung einschätzen.
Offene Frage	
Geschlossene Frage	
Alternativ-Frage	
Hypothetische Frage	
Zirkuläre Frage	
Skalierende Frage	

Feedback/Sharing

Ziel

Den Unterschied zwischen Feedback und Sharing erfassen, um dies als konkrete Kommunikationstechnik in Elterngesprächen zielführend einsetzen zu können.

Metainformation

Frühpädagogische Fachkräfte sind – wenn sie professionelle Elterngespräche führen wollen – den Eltern gegenüber verpflichtet, wahrhaftig aufzutreten – das heißt, ihre Beobachtungen und Einschätzungen über das Kind, aber auch die Beobachtungen über das Verhalten von Eltern, authentisch mitzuteilen.

Die Fachkräfte übernehmen damit die Funktion eines „Spiegels“, um eine stringente Erziehung und förderliche Entwicklung des Kindes zu ermöglichen. Dabei müssen sie immer wieder entscheiden, „was“ und „wie“ sie „welche“ bestimmten Beobachtungen formulieren, um den Fokus auf das Ziel des Gesprächs zu wahren. Die Methode der *Themenzentrierten Interaktion* (TZI) fasst dies als „selektive Offenheit zur Gesprächsführung“ zusammen (Cohn 2009).

Dabei gilt es zwischen den wahrnehmenden „Du-Botschaften“ im Feedback und den in Resonanz gehenden „Ich-Botschaften“ im Sharing zu differenzieren (Baer 2008).

Das Feedback fasst mit den Sinnen (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken) erfassbare Beobachtungen zusammen, die sich durch offene Fragen gut ergänzen lassen, um zusätzliche Informationen von den Eltern zu erfahren.

Beispiel: „Ich habe eben gesehen, dass sie gelächelt haben, als ich Ihnen das Foto Ihres Kindes vorgelegt haben (*Feedback*). Was genau hat Sie zum Lächeln bewogen? (*offene Frage*)“.

Im *Sharing* hingegen geht es um die Darstellung der eigenen Resonanz, die ausgelöst wird. Hier ist es notwendig, die subjektive Sicht zu unterstreichen, um Eltern zu signalisieren, dass die getroffene Aussage die eigene Interpretation und damit subjektive Sicht darstellt.

Beispiel: „Als ich Ihnen eben die Beobachtungen aus der Entwicklungsdokumentation darstellte, wirkten Sie auf mich sehr traurig und verzweifelt (*Sharing*).“

Durchführung

Auf einem Flip-Chart werden anhand von zentralen Kriterien das wahrnehmungsbasierte „Feedback“ und das resonanzorientierte „Sharing“ vorgestellt.

Im Anschluss wird eine Übungssequenz zum Trainieren von „Feedback“ und „Sharing“ ermöglicht. Hierzu suchen die Referentin/der Referent unterschiedliche Bilder aus Zeitschriften/Werbebrochüren/Karten aus. Die Teilnehmenden suchen sich fünf Bilder aus und teilen sich in Zweiergruppen auf, um das *Feedback* und *Sharing* anhand dieser Bilder zu trainieren.

Quelle: Baer (2008)

Feedback/Sharing



Zweiergruppe

Sie haben sich fünf Bilder ausgesucht.

Bitte notieren Sie auf einem Zettel, was sie genau auf dem Bild sehen (Feedback) und was dieses Bild bei Ihnen auslöst (Sharing).

Tauschen Sie sich im Anschluss mit Ihrer Arbeitspartnerin, Ihrem Arbeitspartner über Ihre Notizen aus.

Achten Sie darauf, was Ihre Arbeitspartnerin, Ihr Arbeitspartner an Feedbacks und Sharings gesammelt hat und worin die Unterschiede zu ihren Feedbacks und Sharings bestehen.

Vorbereitung eines schwierigen Elterngesprächs

Ziel

Fähigkeit entwickeln, ein schwieriges Elterngespräch professionell zu strukturieren.

Metainformation

Insbesondere bei schwierigen Elterngesprächen ist es wichtig, einen Leitfaden zu haben, um sich daran orientieren zu können.

Die hier skizzierten Phasen stellen eine Möglichkeit dar, ein Elterngespräch sinnvoll zu strukturieren.

Durchführung

Die Referentin, der Referent stellen das Phasenmodell vor.

Das Phasenmodell soll anschließend von den Teilnehmenden in der Einzelarbeit trainiert werden (siehe Arbeitsblatt 7).

Phase 1: Was ist zurzeit los?

In dieser Phase geht es darum, den Eltern darzustellen, was aufgefallen ist.

Ziel hierbei ist die Darstellung möglichst konkreter Beobachtungen.

Es geht nicht darum, Kritik zu üben, sondern vielmehr um eine authentische Darstellung dessen, was die Fachkraft „bewegt“ bzw. stört.

Dies ist die Basis, um miteinander ins Gespräch zu kommen.

Phase 2: Was steht im Weg?

In dieser Phase geht es darum, zu erfahren, welche Hindernisse die Eltern wahrnehmen.

Was denken Sie, wie es zu den oben beschriebenen Einschränkungen oder Problemen kommt. Wie sehen überhaupt die Eltern selbst die Situation?

In dieser Phase gilt es wieder aktiv hinzuhören und nicht zu widerlegen.

Bei allzu abstrusen Erklärungsversuchen und „Theorien“ vonseiten der Eltern können Sie differenzierend nachfragen – appellieren Sie dabei nicht.

Phase 3: Wo sehen Sie Ansatzpunkte?

Wo sieht die frühpädagogische Fachkraft Ansatzpunkte, damit es wieder besser wird?

Oder: Was müsste sich konkret ändern, damit es sich verändert?

Was kann jeder Beteiligte für die Lösung tun?

Prüfen Sie die Realisierbarkeit der Ideen.

Vermeiden Sie Bevormundung.

Versuchen Sie keine Ratschläge zu geben.

Legen Sie den Fokus auf Auswirkungen anstatt auf Gründe.

Phase 4: Was machen wir jetzt konkret?

Fassen Sie das Ergebnis des Gesprächs zusammen und halten Sie die gemeinsamen Vereinbarungen fest.

Vorbereitung eines schwierigen Elterngesprächs



Einzelarbeit

Bereiten Sie sich in fünf Schritten (schriftlich) auf ein schwieriges Elterngespräch anhand folgender Punkte vor:

1. Beschreiben Sie das Problem aus der eigenen Sicht. Klären Sie dafür den Sachverhalt im Vorfeld soweit es geht. Ziehen Sie gegebenenfalls weitere Personen hinzu.
2. Versetzen Sie sich in die Lage der Eltern des Kindes. Wie stellt sich deren subjektive „Realität“ vermutlich dar?
3. Klären Sie für sich, welches Ziel Sie anstreben im Hinblick auf die Problemlösung bzw. auf mögliche kurz- und langfristige Veränderungen.
4. Wechseln Sie wieder die Perspektive: Welche Ziele vermuten Sie bei den Eltern mit Blick auf das von Ihnen angestrebte Ziel?
5. Entwickeln Sie Ideen für dieses Spannungsverhältnis.

Triptychon zum Thema „Schwierige Elterngespräche“

Ziel

Erkennen und Erfassen von unbewussten Blockaden in der Zusammenarbeit mit Eltern.

Metainformation

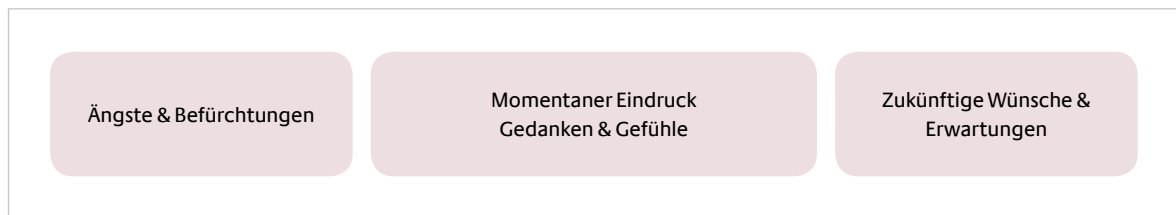
Die Methode des Triptychons stammt aus der Kunsttherapie und wurde von Udo Baer (2008) entwickelt. Triptychen sind drei geteilte Bilder, die durch sogenannte Flügelaltäre im 15. und 16. Jahrhundert bekannt wurden. In einem Triptychon stehen diese drei Bilder nebeneinander und erzählen eine thematisch verbundene Geschichte.

Es ist ein Werkzeug, das vor allem für die Personal- und Organisationsentwicklung adaptiert werden kann. Das Anfertigen eines Triptychons eignet sich insbesondere dann, „wenn Worte nicht ausreichen“. Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit bzw. in der Gesprächsführung mit Eltern zeigen hin und wieder, dass pädagogische Fachkräfte bestimmte Gefühle sich selbst nicht erklären können. Dies muss auch nicht bei allen Aspekten der Zusammenarbeit mit Eltern oder bei allen Elterngesprächen der Fall sein. Zum Aufdecken von diffusen, negativen Gefühlen stellt die Arbeit mit Triptychen jedoch eine geeignete Methode dar.

Durchführung

1. Für das Erstellen eines Triptychons zum Thema „Schwierige Elterngespräche“ bietet sich folgende Vorgehensweise an (in Anlehnung an Baer 2008):
2. Alle Teilnehmenden erhalten einen weißen Bogen Papier (optimal DIN A1), der in drei Teile untergliedert wird. Der mittlere Teil sollte den größten Teil darstellen. Zudem erhalten alle Teilnehmenden ausreichend Malutensilien (Pastellkreide, Plaka Farbe o.Ä.).
3. Der erste Arbeitsschritt besteht darin, dass die Teilnehmenden ihren momentanen Eindruck, ihre Gedanken und Gefühle zu Elterngesprächen intuitiv durch Farben, abstrakte Skizzen oder konkrete Bilder auf der Mitte des Papierbogens zum Ausdruck bringen.
4. Im Anschluss wird die linke Seite bemalt mit der Anleitung, hier die Befürchtungen und/oder Erfahrungen mit schwierigen Elterngesprächen abzubilden.
5. Auf den rechten Teil des Triptychons werden die Wünsche und die zukünftigen Erwartungen beim Führen von Elterngesprächen abgebildet. Das Bearbeiten in dieser Reihenfolge ist wichtig, da in der Regel die äußere Seite, die kraftvolle, positive, hoffnungsvolle Perspektive auf das Thema wirft.
6. In Zweier- und Dreiergruppen tauschen sich die Teilnehmenden anschließend über die angefertigten Triptychen aus. Durch die verbale Mitteilung und den Austausch über das persönliche Triptychon werden unbewusste Blockaden, Bedingungen, Wünsche und Erwartungen fassbar und benannt; d.h. es wird ihnen konkreter Sinn beigemessen. Hierdurch können konkrete, notwendige Maßnahmen erkannt werden, um schwierige Elterngespräche effizienter und effektiver zu gestalten.

Abbildung: Triptychon zum Thema „schwierige Elterngespräche“



Quelle: Baer (2008)

„Journaling“ zur Umsetzung von Visionen in der Zusammenarbeit mit Eltern

Ziel

Den aktuellen persönlichen Entwicklungsstand dokumentieren und neue, unbewusste Ressourcen in der Zusammenarbeit mit Eltern erschließen.

Visionen finden und erste, konkrete Strategien zur Umsetzung entwickeln.

Metainformation

Dem Unterbewusstsein stehen häufig unbekannte Ressourcen zur Verfügung.

Im „Journaling“-Prozess geht es darum, diese Ressourcen durch spontanes, assoziatives Schreiben nutzbar zu machen. Durch die Verschriftlichung von Gedankensequenzen werden unterbewusste Gefühle, Bilder und Ideen aus der „Innenperspektive“ an die Oberfläche gefördert und unmittelbar dokumentiert. Dadurch gelingt es, ein ganzheitliches Bildes des aktuellen persönlichen Zustandes gegenüber spezifischen Herausforderungen aus dem professionellen und/oder privaten Kontext aus der „Vogelperspektive“ abzubilden (beispielsweise zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“).

Dieser Prozess wird systematisiert durch eine logische Abfolge von Fragen, die auf die Entwicklung erster, konkreter Handlungsstrategien und Lösungsansätze abzielen. Die schriftliche Dokumentation erlaubt es, die Erreichung der formulierten Ziele im Nachgang zu überprüfen und somit den weiteren persönlichen Entwicklungsstand zu bewerten.

Durchführung

In der Anmoderation der Übung machen die Referentin, der Referent darauf aufmerksam, dass die Fragen in der „Du-Form“ vorgelesen werden, da das Unterbewusstsein dadurch unmittelbar angesprochen wird. Außerdem wird den Teilnehmenden vermittelt, dass das Geschriebene anschließend nicht im Plenum vorgestellt wird, sondern nur dem jeweiligen persönlichen Gebrauch dient.

Die Referentin, der Referent lesen dann die Fragen für den „Journaling“-Prozess laut und einzeln nacheinander im Plenum vor.

Die Teilnehmenden beantworten diese Fragen spontan und assoziativ, um ihre Gedankensequenzen direkt einzufangen und zu verschriftlichen. Dabei sollte darauf geachtet werden, den Teilnehmenden ausreichend Zeit für die Beantwortung jeder Frage zur Verfügung zu stellen. Andererseits gilt es, die Bearbeitungszeit strikt zu begrenzen, um zu garantieren, dass die Gedanken spontan erfasst und ohne weitere kognitive Vorgänge gefiltert werden.

Im Anschluss wird den Teilnehmenden das Arbeitsblatt ausgeteilt, um die Übung zu einem späteren Zeitpunkt selbstständig wiederholen zu können.

„Journaling“ zur Umsetzung von Visionen in der Zusammenarbeit mit Eltern



Einzelarbeit

Fragestellungen für den „Journaling“-Prozess

1. Wenn eine außenstehende Person auf dein derzeitiges Berufsleben blicken würde: Aus dieser Perspektive, was wären die drei größten Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, die derzeit zu meistern sind?
2. Nenne die größten Erfolge, die du in der Zusammenarbeit mit Eltern gemeistert hast.
3. Nenne die Dinge und Möglichkeiten, die du unbedingt in der Zusammenarbeit mit Eltern umsetzen möchtest. Was liegt dir persönlich dabei am Herzen?
4. Nenne die Quellen deiner Frustration – was stört dich in der Zusammenarbeit mit Eltern?
5. Nenne die Quellen deiner Energie – was liebst du aus ganzem Herzen an Deinem Beruf (Dinge, Personen, Aktivitäten)?
6. Nenne die Quellen deines Widerstandes in der Zusammenarbeit mit Eltern – benenne konkret ein bis zwei Situationen. Welche Gefühle und welche Stimmen sprechen zu dir?
7. Wo könnte ein Ansatzpunkt zur Veränderung liegen? Wer könnte dir helfen? Wie du dir selbst?
8. Wenn du aus der Hubschrauber-Perspektive auf die derzeitige Situation der Zusammenarbeit mit Eltern schaust – was würdest du sagen, was du da machst?
9. Beantworte aus dieser Hubschrauber-Perspektive die Frage: „Was ist die gemeinsame Reise an der ich teilnehme?“
10. Was muss beendet werden und was gelernt werden?
11. Stelle dir vor, du könntest dich zeitlich zehn Jahre nach vorne „beamen“: In dieser Zeit hast Du das ideale Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern entwickelt: Was möchtest du sehen und fühlen in dieser Situation?
12. Was würdest du dir selbst aus dieser Zeit-Perspektive für einen Rat geben wollen oder dir selbst sagen?
13. Wie könnte ein Modell/Prototyp für deine Vision aussehen, den du in naher Zukunft testest?
14. Mit welchen Teammitgliedern und Eltern bist du am meisten verbunden und könntest diese Vision teilen?
15. Was sind deine nächsten praktischen Schritte, in den nächsten 24 Stunden, die du umsetzen wirst?

Quelle: Übersetzt aus dem Englischen in Anlehnung an Scharmer 2011.

Das SMART-Modell – Ziele und Zukunftsvorstellungen wirksam formulieren

Ziel:

Ziele spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert benennen können.

Metainformation

Um ein Elterngespräch erfolgreich zu führen, ist es wichtig, sich im Vorfeld im Klaren zu sein, was genau mit dem Gespräch erzielt werden soll.

Hierzu kann das SMART-Modell zur Zielformulierung genutzt werden.

Das Akronym „SMART“ steht für folgendes:

- S-Spezifisch, konkret formuliert
- M-Messbar
- A-Attraktiv
- R-Realistisch
- T-Terminiert.

„S“ steht für selbstbestimmt und spezifisch. Das Ziel sollte möglichst so formuliert sein, dass sein Erreichen von niemand außer einem selbst abhängig ist. Dies muss klar formuliert sein.

„M“ steht für messbar – mit Etappenschritten. Die wichtigsten Etappenschritte sind dabei Wochen- und Monatsziele. Etappenschritte sind wichtig für die Erfolgskontrolle und für den regelmäßigen Erfolg! Leitfrage: Woran erkennen Sie, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?

„A“ für attraktiv. Das formulierte Ziel sollte so attraktiv und persönlich bedeutsam sein, sodass es sich lohnt, etwas dafür zu tun.

„R“ bedeutet: Realistische Ziele definieren. Unsere Vision, also der Bereich, in dem es um das „Wozu“ hinter unseren Zielen geht, darf ruhig über uns hinausweisen. Das Ziel sollte uns fordern, aber es muss erreichbar sein. Sonst sind wir schon frustriert, bevor wir beginnen.

„T“: Ziele sind Wünsche mit Termin. Nicht: „Ich werde bald anfangen zu joggen“, sondern einen konkreten Termin festlegen und dann anfangen!

Im Rahmen der hier konzipierten Weiterbildung wird das SMART-Modell auf die Umsetzung der in der Weiterbildung erfassten Themenfelder „Wertschätzende Elterngespräche führen“ eingesetzt. Dies bedeutet, dass die Teilnehmenden am Schluss der Weiterbildung mit dem SMART Modell bekannt gemacht werden, um ihre Umsetzungsschritte beim Führen von Gesprächen strategisch zu planen.

Dieses Modell kann selbstverständlich auch dazu genutzt werden, um konkrete, messbare Ziele für Elterngespräche festzulegen.

Durchführung

Die Referentin, der Referent stellen das SMART-Modell anhand eines Flip-Charts vor.

Im Anschluss erarbeiten die Teilnehmenden in Einzelarbeit ihre Ziele entlang des SMART-Modell vor dem Hintergrund der erfassten Inhalte der Weiterbildung.

Quelle: Doran 1981.

Das SMART-Modell



Einzelarbeit

Das SMART-Modell ermöglicht die Konkretisierung von Zielen.

Bitte formulieren Sie entlang des SMART-Modells ihre zukünftigen Ziele mit Bezug auf die wertschätzende Führung von Elterngesprächen.

Zur Erinnerung hier nochmals die Erklärung des Akronym SMART:

„S“ steht für selbstbestimmt und spezifisch.

Das Ziel sollte möglichst so formuliert sein, dass sein Erreichen von niemand außer einem selbst abhängig ist. Dies muss klar formuliert sein.

„M“ steht für messbar – mit Etappenschritten.

Die wichtigsten Etappenschritte sind dabei Wochen- und Monatsziele.

Etappenschritte sind wichtig für die Erfolgskontrolle und für den regelmäßigen Erfolg.

Leitfrage: Woran erkennen Sie, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?

„A“ für attraktiv.

Das formulierte Ziel sollte so attraktiv und persönlich bedeutsam sein, sodass es sich lohnt, etwas dafür zu tun.

„R“ bedeutet: realistische Ziele definieren.

Unsere Vision, das heißt der Bereich, in dem es um das „Wozu“ hinter unseren Zielen geht, darf ruhig über uns hinausweisen. Das Ziel sollte uns fordern, aber es muss erreichbar sein. Sonst sind wir schon frustriert, bevor wir beginnen.

„T“: Ziele sind Wünsche mit Termin.

Nicht: „Ich werde bald anfangen zu joggen“, sondern einen konkreten Termin festlegen und dann anfangen!

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Literatur zu einzelnen Themen	180
1.1	Zusammenarbeit mit Eltern – Überblickswerke	180
1.2	Erziehungsstil, Erziehungskompetenz	180
1.3	Beziehungsgestaltung	181
1.4	Gesprächsführung	181
1.5	Elternbildung	182
1.6	Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien	182
1.7	Curriculum	183
1.8	Übergänge mit Eltern gestalten	183
1.9	Weiterentwicklung zum Familienzentrum	184
1.10	Weiterbildung	184
2	Medien	185

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben.

Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen. Für eine leichtere Orientierung sind die Literatur- und Medienempfehlungen nach thematischen Schwerpunkten aufgeführt.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe beratschlagt und verabschiedet.

Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Referentinnen und Referenten geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im *Frühjahr 2011* und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch in keiner Weise als Bewertung zu verstehen.

1 Literatur zu einzelnen Themen

1.1 Zusammenarbeit mit Eltern – Überblickswerke

Peter Cloos/Britta Karner (Hrsg.)

Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt.

Zum Verhältnis von familialer und öffentlicher Kinderbetreuung.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010

Andrea Gerth

Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft.

Lern- und Arbeitsbuch für Kindergartenteams.

Weimar: verlag das netz 2007

Xenia Roth

Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita.

Freiburg im Breisgau: Herder 2010

Martin R. Textor (Hrsg.)

Erziehungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern.

Freiburg im Breisgau: Herder 2006

Martin Verlinden/Anke Külbel

Väter im Kindergarten.

Anregungen für die Zusammenarbeit mit

Vätern in Kindertageseinrichtungen für Kinder.

Weinheim/Basel: Beltz 2005

1.2 Erziehungsstil, Erziehungskompetenz

Urs Fuhrer

Erziehungskompetenz.

Was Eltern und Familien stark macht.

Bern: Huber 2007

Heidi Keller

Kinderalltag:

Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.

Berlin: Springer 2011

Klaus A. Schneewind

Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie.

In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie

Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 2008, S. 117–145

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Fünf Säulen der Erziehung.

Wege zu einem entwicklungsfördernden

Miteinander von Erwachsenen und Kindern.

Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 2007

Klaus Wahl/Katharina Hees (Hrsg.)

Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern.

Herausforderung für die Elternbildung.

Weinheim/Basel: Beltz 2006

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen

Familiale Erziehungskompetenzen.

Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe.

Weinheim: Juventa 2005

1.3 Beziehungsgestaltung

Inés Brock

Die Beziehung zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern.

Psychodynamische Aspekte der Beziehungsgestaltung.

WiFF Expertise, erscheint 2012

München: Deutsches Jugendinstitut 2012

1.4 Gesprächsführung

Anne Huth

Gesprächskultur mit Eltern.

Berlin: Cornelsen Scriptor 2008

Dörte Weltzien/Anne Kebbe

Handbuch Gesprächsführung in der Kita.

Freiburg im Breisgau: Herder 2011

Arist von Schlippe/Michael Grabbe

Werkstattbuch Elterncoaching.

Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 2007

Sabine Weinberger

Klientenzentrierte Gesprächsführung.

Weinheim: Juventa: 2005

1.5 Elternbildung

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Konzepte der Elternbildung – Eine kritische Übersicht.

Opladen: Budrich 2006

Klaus Fröhlich-Gildhoff/Maike Rönnau/Tina Dörner

Eltern stärken mit Kursen in Kitas.

München: Reinhard 2008

Simone Welzien

Familien stärken – Elternbildung in der Kita. Kindergarten heute – basiswissen kita.

Freiburg im Breisgau: Herder 2006

1.6 Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien

Urs Fuhrer/Haci-Halil Uslucan (Hrsg.)

Familie, Akkulturation und Erziehung.

Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.

Stuttgart: Kohlhammer 2005

Stefan Gaitanides

„Man müsste mehr voneinander wissen!“ –

Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten.

Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag 2007

Christa Preissing/Petra Wagner

Kleine Kinder – keine Vorurteile?

Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

Freiburg im Breisgau: Herder 2003

Wagner, Petra (Hrsg.)

Handbuch Kinderwelten.

Vielfalt als Chance – Grundlagen einer

vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Freiburg im Breisgau: Herder 2008

Maike Rönnau/Klaus Fröhlich-Gildhoff

Elternarbeit in der Gesundheitsförderung.

Angebote und Zugangswege unter besonderer

Berücksichtigung der Zielgruppe „schwer erreichbarer Eltern“.

Expertise im Auftrag des Landesgesundheitsamtes Baden-Württemberg

Stuttgart: Landesgesundheitsamt 2008

1.7 Curriculum

Klaus Fröhlich-Gildhoff/Stefanie Pietsch/Michael Wünsche/Maike Rönnau-Böse (Hrsg.)

Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung.

Freiburg im Breisgau: Forschung, Entwicklung, Lehre 2011

1.8 Übergänge mit Eltern gestalten

Renate Niesel/Wilfried Griebel/Brigitte Netta

Nach der Kita kommt die Schule: Mit Kindern den Übergang schaffen.

Freiburg im Breisgau: Herder 2008

Wilfried Griebel/Renate Niesel

Übergänge verstehen und begleiten.

Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.

Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011

Wilfried Griebel/Renate Niesel

Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen.

Weinheim: Beltz 2004

Anna Winner

Anfang gut? Alles besser!

Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Kindertageseinrichtungen für Kinder.

Berlin/Weimar: verlag das netz 2009

1.9 Weiterentwicklung zum Familienzentrum

Angelika Diller/Martina Heitkötter/Thomas Rauschenbach

**Familie im Zentrum.
Kinderfördernde und elternunterstützende
Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien
und Herausforderungen.**

DJI Fachforum Bildung und Erziehung, Band 6
München: Deutsches Jugendinstitut 2008

Angelika Diller/Regine Schelle

**Von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte
entwickeln – erfolgreich umsetzen.**

Freiburg im Breisgau: Herder 2009

Sabine Hebenstreit-Müller/Barbara Kühnel

**Integrative Familienarbeit in Kitas.
Individuelle Förderung von Kindern und
Zusammenarbeit mit Eltern.**

Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-
Fröbel-Hauses, Band 9
Berlin: Dohrmann 2005

Sybille Stöbe-Blossey

**Familienzentren in Nordrhein-Westfalen:
neue Wege in der Erbringung und Steuerung
sozialer Dienstleistungen.**

In: Sozialer Fortschritt 59. Jg., H. 4/2010, S. 113–118

Sybille Stöbe-Blossey

**Familienzentren in Nordrhein-Westfalen:
Zwischenbilanz und Perspektiven.**

In: Jugendhilfe aktuell, H. 2/2010, S. 30–36

1.10 Weiterbildung

Ines Herrmann

**Lernsettings für die Weiterbildung von früh-
pädagogischen Fachkräften im Themenfeld
„Zusammenarbeit mit Eltern“.**

WiFF Expertise, erscheint 2012

München: Deutsches Jugendinstitut 2012

2 Medien

*Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Familie und Frauen (Hrsg.)*

Freiheit in Grenzen. Praktische Erziehungstipps.

Broschüre mit interaktiver DVD für Eltern mit
Kindern im Vorschulalter. 2008 www.verwaltung.bayern.de

Hällfritzsches, Rainer / Hemberger, Ulrike

Die ersten zwei Jahre – Tipps für Große mit Kids.

Teil 1.

Ein filmischer Ratgeber auf deutsch, türkisch und
arabisch. DVD 42 min

Land Berlin/WIM e.V.

Berlin 2005

Hällfritzsches, Rainer/Hemberger, Ulrike

Von zwei bis sechs – Selbstständig werden.

Tipps für Große mit Kids. Teil 2.

Ein filmischer Ratgeber auf deutsch, türkisch und
arabisch. DVD 40 min

WIM e.V.

Berlin 2008

Erhältlich unter:

Werkstatt für interkulturelle Medienarbeit

WIM e.V.

Crellestr. 19.20

10827 Berlin

info@wim-berlin.de

Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven

Kindertageseinrichtungen sind zentrale Orte im Leben von Kindern und Wegbereiter für ihre zukünftige Entwicklung. Die Qualität der Einrichtungen wird in erheblichem Maße von der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Sie haben eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung und der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Sie brauchen aber auch Weiterbildungsangebote, die ihre anspruchsvolle fachliche Tätigkeit im System der Tageseinrichtungen unterstützen.

An diesem Ziel orientiert sich der *Wegweiser Weiterbildung*. Mit der Verknüpfung von situationsbezogenen Handlungsanforderungen und Kompetenzen wird ein umfassender Bezugsrahmen gesetzt. Er berücksichtigt die Komplexität fachlichen Handelns und macht deutlich, dass in allen pädagogischen Handlungssituationen das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen erforderlich ist.

Der *kompetenzorientierte Weiterbildungsansatz* steht noch am Anfang. Die vorgestellten Überlegungen markieren den Beginn eines langen Entwicklungsprozesses, in dem noch viele Fragen offen sind, beispielsweise:

- Welche Veranstaltungsformate sind besonders geeignet, um die Kompetenzorientierung umzusetzen?
- Wie lässt sich der Zugewinn an Kompetenzen überprüfen?
- Welche Qualifikationen brauchen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, um mit diesem Ansatz arbeiten zu können?

Wir gehen davon aus, dass auch WiFF im weiteren Verlauf der Arbeit zur Klärung dieser wichtigen fachlichen Fragen beitragen kann. Allerdings reicht die Klärung fachlicher Fragestellungen allein nicht aus, um den gestiegenen Anforderungen zu entsprechen.

Damit Weiterbildung die hohen Erwartungen erfüllen kann, die mit ihr verbunden werden, ist es unabdingbar, dass sie auch in förderliche fach- und berufspolitische Rahmenbedingungen eingebettet

ist, mit denen auch Anliegen und Interessen der Fachkräfte berücksichtigt werden. Folgende Faktoren sind dabei von Bedeutung:

- Die regelmäßige Teilnahme an Weiterbildung, die Freistellung von der beruflichen Tätigkeit, eine mindestens teilweise Übernahme der Kosten und die Möglichkeit, auch längerfristige Angebote in Anspruch zu nehmen, müssen gewährleistet sein.
- Weiterbildung ist ein Instrument der Personalentwicklung, das sich nicht nur für Anstellungsträger, sondern auch für die Fachkräfte „rechnen“ muss, deshalb bedarf es veränderter tarifrechtlicher Regelungen, die kontinuierliche Weiterbildung honorieren.
- Längerfristige Weiterbildungen sollten auf einschlägig weiterführende Studiengänge angerechnet werden. Die zuständigen Akteure aus dem System berufsbegleitender Weiterbildung und den Hochschulen sollten dafür geeignete Anrechnungsverfahren entwickeln, wobei die Kompetenzorientierung, der auch in diesem Wegweiser gefolgt wird, die Verbindung der unterschiedlichen Systeme erleichtern kann.
- Ausbildungsinstitutionen, Weiterbildungsanbieter und Einrichtungsträger sollten auf regionaler Ebene ihre Angebote abstimmen mit dem Ziel, ein Netzwerk von Anbietern mit aufeinander abgestimmten Weiterbildungsangeboten zu entwickeln.

Weiterbildung ist bisher ein freiwilliges Angebot. Diese Freiwilligkeit ist im Zuge erforderlicher lebenslanger Lernprozesse zu hinterfragen. Anstellungsträger haben die Verpflichtung, Weiterbildung zu ermöglichen, und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eine Verpflichtung, diese wahrzunehmen. Dabei geht es weniger um einen Weiterbildungszwang als vielmehr um einen Bewusstseinswandel für die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Spezifischer Ansatz von WiFF ist es, das Wissen und die Erkenntnisse über die zentralen Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammenzutragen und aufzubereiten.

Auch die Erarbeitung der *Wegweiser Weiterbildung* findet in enger Abstimmung mit Expertinnen und Experten aus dem frühpädagogischen Feld statt. Dazu werden Expertengruppen einberufen, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung wissenschaftlich und fachlich fundierte Qualitätskriterien zu den einzelnen Qualifizierungsbereichen für die Weiterbildung entwickeln.

Die Expertinnen und Experten diskutieren den fachwissenschaftlichen Hintergrund, begutachten erstellte Texte, arbeiten an der Entwicklung des Kompetenzprofils mit und beratschlagen über die Expertisen, die im jeweiligen Qualifizierungsbereich in Auftrag gegeben wurden. Auf diese Weise begleiten die Expertinnen und Experten die Erstellung der *Wegweiser Weiterbildung* von Beginn an über die gesamte Bearbeitungsphase hinweg.

Mitglieder der Expertengruppe „Zusammenarbeit mit Eltern“

Prof. Dr. Meinrad Armbruster,
Hochschule Magdeburg-Stendahl (FH)

Prof. Dr. Petra Bauer,
Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Inés Brock,
Bildungsvereinigung Arbeit und Leben,
Sachsen Anhalt e.V. „kita elementar“

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff,
Evangelische Hochschule Freiburg

Prof. Ulrike Hemberger,
Alice Salomon Hochschule Berlin

Katharina Klaudy,
Universität Duisburg Essen, Institut Arbeit
und Qualifikation

Elisabeth Minzl,
Bayerischer Landesverband kath.
Tageseinrichtungen für Kinder, München

Xenia Roth,
Ministerium für Integration, Familie,
Kinder, Jugend und Frauen. Rheinland-Pfalz

Dr. Peter Schlegel,
Berufsbildende Schule Hauswirtschaft/
Sozialpädagogik, Ludwigshafen

Dr. Sybille Stöbe-Blossey,
Universität Duisburg Essen, Institut Arbeit und
Qualifikation

Renate Thiersch,
Universität Tübingen, Institut für
Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler,
Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte
Sozialwissenschaften

Petra Wagner,
Internationale Akademie, Institut für den
Situationsansatz (ISTA), Kinderwelten, Berlin

Dr. Monika Wertfein,
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München

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

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:	Zuletzt erschienen:
			
Band 19: Klaus Fröhlich Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte	Band 12: Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
Band 18: Regine Schelle: Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess	Band 11: Vera Deppe: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	Band 1: Sprachliche Bildung	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Band 17: Johanna Gebrande: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen	Band 10: Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote		
Band 16: Jörn Borke/Paula Döge/Joscha Kärtner: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren	Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen		
Band 15: Annika Sulzer/Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte	Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern		

Stand: November 2011

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut