

Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte

Else Schmidt

Selbstverlag: Berlin 2008

Autorin:

Else Schmidt, Diplom-Sozialpädagogin (FH), ist als Erzieherin in der montessoriorientierten und bilingualen ASB-Kita „Tollhaus am Wald“ in Falkensee verantwortlich für das bilinguale Konzept (deutsch/englisch) und organisiert den europäischen Freiwilligendienst des Trägers, der ASB Kinder-, Jugend- und Familienhilfe im Havelland gGmbH. Sie hat elf Jahre in England gelebt und verfügt über einen Bachelorabschluss vom King's College (Universität von London) und einen Masterabschluss der Universität von East Anglia.

Kontakt: else.m.schmidt@web.de

kita-tollhaus@asb-falkensee.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Pädagogische Konzepte in der Kindertagesstätte.....	7
2.1	Begriffsbestimmung: pädagogisches Konzept.....	7
2.2	Pädagogische Konzepte in der Kindertagesstätte heute.....	8
2.3	Zusammenfassung.....	9
3	Elternarbeit in der Kindertagesstätte.....	11
3.1	Rechtliche Grundlage der Elternarbeit in Kindertagesstätten.....	11
3.2	Begriffsbestimmung: Elternarbeit.....	12
3.3	Elternarbeit in der Kindertagesstätte heute.....	13
3.4	Elternarbeit aus Sicht der Erzieherinnen.....	14
3.4.1	Das individuelle Erleben der Erzieherinnen.....	15
3.4.2	Strukturelles Problem in der Elternarbeit.....	16
3.5	Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft.....	17
3.5.1	Merkmale der klassischen Elternarbeit.....	17
3.5.2	Merkmale der Erziehungspartnerschaft.....	18
3.6	Zusammenfassung.....	21
4	Das pädagogische Konzept Maria Montessoris.....	23
4.1	Das erste Kinderhaus.....	23
4.2	Grundlagen der Montessori-Pädagogik	25
4.2.1	Die vorbereitete Umgebung	27
4.2.2	Die „neue Lehrerin“ = Die „gute Erzieherin“	28
4.3	Aktualität der Montessori-Pädagogik.....	29
4.4	Zusammenfassung.....	30
5	Elternarbeit als Aspekt der Montessori-Pädagogik.....	32
5.1	Sauberkeitsregel im Kinderhaus.....	33
5.2	Rolle des Kinderhauses als Schule im Haus.....	34
5.3	Offenes Kinderhaus.....	35
5.4	Anforderungen an die Erzieherin.....	36

5.5	Kommunikation mit den Eltern	37
5.6	Schwierigkeiten der Eltern mit ihrer Elternrolle.....	39
5.7	Montessoris Blick auf die Eltern	40
5.8	Zusammenfassung.....	43
6	Das pädagogische Konzept nach Pen Green.....	45
6.1	Allgemeiner Hintergrund.....	45
6.2	Exkurs: pädagogische Hintergrundinformationen.....	48
6.2.1	Chris Athey und das „Froebel Educational Institute Project“.....	48
6.2.2	Susan Isaacs – in Deutschland unbekannt Reformpädagogin.....	49
6.3	Wesentliche Merkmale des Konzepts nach Pen Green.....	51
6.3.1	Grundannahmen im Pen Green Centre.....	52
6.3.2	Jedes Kind ist exzellent	53
6.3.3	Schemata – Beobachtung.....	53
6.3.4	Engagement und Wohlbefinden.....	55
6.3.5	Eltern als Experten ihrer Kinder.....	55
6.4	Zusammenfassung.....	56
7	Elternarbeit als Aspekt des Pen Green Konzepts.....	58
7.1	Grundsätze für die Zusammenarbeit mit den Eltern.....	58
7.2	Anforderungen an die Erzieherin.....	61
7.3	Zusammenfassung.....	63
8	Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte: Fazit und Ausblick.....	64
9	Literatur.....	66

1 Einleitung

Pädagogische Konzepte gibt es viele. Pädagogik nach Montessori, Steiner, Reggio, Fröbel, der Situationsansatz, Pen Green: es lassen sich viele Beispiele nennen. Ältere Konzepte (Fröbel, Montessori, Steiner) stehen neben neueren Konzepten (Situationsansatz, Reggio, Pen Green).

Pädagogische Konzepte¹ werden in Kindertagesstätten (Kitas) herangezogen, um daraus die Arbeit mit den Kindern in der Einrichtung ableiten zu können. Eine Kindertagesstätte nach Maria Montessori wird nicht nur räumlich anders gestaltet sein als die Kita, die nach dem Situationsansatz arbeitet. Auch im pädagogischen Handeln der Erzieherinnen² werden sich die beiden Einrichtungen unterscheiden.

Mit pädagogischem Handeln in der Kita verbindet man in erster Linie Handeln zwischen Erzieherin und Kind. Der professionellen Erzieherin stellt sich also die Frage: „Wie sollte ich mich als Erzieherin dem Kind gegenüber verhalten?“, der sie sich dann mit Hilfe pädagogischer Konzepte nähern kann.

Verhalten wiederum hat mit Haltung zu tun, Haltung im Sinne einer inneren Einstellung. Pädagogische Konzepte versuchen eine solche innere Haltung zu beschreiben. Aus dieser Haltung heraus lässt sich die schwierige Frage nach dem Verhalten in der Vielzahl und Vielfältigkeit der Situationen bei der Arbeit mit Kindern eher beantworten.

Elternarbeit, also die Zusammenarbeit mit den Eltern³, ist ein weiterer Aufgabenbereich der Erzieherin. Wie wichtig eine gelingende Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern für das Wohl des Kindes ist, ist Gegenstand der gegenwärtigen Fachdiskussion.

Dem liegt zum einen die Erkenntnis zugrunde, dass die „klassischen Formen von Elternarbeit nicht mehr ausreichen, um den komplexen Anforderungen gerecht zu werden, vor die die Erziehung von Kindern in unserer Gesellschaft gestellt ist“

¹ Im Sinne einer pädagogischen Grundorientierung und im Gegensatz zu einer einrichtungsspezifischen Konzeption.

² Da in diesem Beruf, zu Montessoris Zeit wie heute, fast ausschließlich Frauen tätig sind, soll in dieser Arbeit, der leichteren Lesbarkeit halber, nur die weibliche Form verwendet werden. Dies soll männliche Erzieher einschließen. Sind ausdrücklich Männer gemeint, wird die männliche Form verwendet.

³ Mit Eltern sind hier nicht nur Sorge- oder Erziehungsberechtigte gemeint, sondern die für das Kind wichtigen erziehenden Personen, also auch Großeltern oder Lebenspartner.

(Bauer / Brunner 2006, S. 9). Zum anderen ist es der Veränderungsprozess, den das Verständnis von Elternarbeit gerade erfährt: nämlich den Wandel von Elternarbeit als „eher ungeliebte und eine als überflüssig betrachtete Zusatzbelastung für die pädagogischen Professionellen“ (ebd., S. 9) hin zur Zusammenarbeit als Erziehungspartnerschaft, bei der „die Fachleute die Rolle von BegleiterInnen und UnterstützerInnen der Lernprozesse bei den Eltern übernehmen“ (ebd., S.12), mit der Zielsetzung, Eltern so zu stärken, dass sie zum Wohl des Kindes „mit ihrer Situation alleine klar kommen“ (ebd., S. 12).

Vor diesem Hintergrund stellt sich der Erzieherin nicht nur die Frage nach dem Verhalten dem Kind gegenüber. Auch die Frage: „Wie verhalte ich mich den Eltern gegenüber?“ gewinnt an Bedeutung. Es gibt zu diesem Thema eine Vielzahl von älteren und neueren Handlungsanleitungen, von Gesprächsführungstechniken bis zur Gestaltung von Elternabenden. So wichtig solche Handlungsanleitungen auch sind, fußen sie doch auf der inneren Haltung der Erzieherin gegenüber den Eltern. Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass es Aufgabe der professionellen Erzieherin ist, sich ihrer inneren Haltung bewusst zu sein und diese auch pädagogisch begründen zu können, z. B. mit Hilfe pädagogischer Konzepte.

Aber wie sieht es aus mit der inneren Haltung der Erzieherin im Kontext der immer wichtiger werdenden Elternarbeit? Geben pädagogische Konzepte Grundlagen für die innere Haltung ausschließlich dem Kind gegenüber oder auch für die Beziehung zu Erwachsenen?

Mir ist in der Fachliteratur bislang keine Arbeit begegnet, die sich in diesem Sinn mit Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte bezogen auf Kindertagesstätten auseinandersetzt.

Ich möchte daher zwei pädagogische Konzepte unter dem Aspekt der Elternarbeit einander gegenüberstellen und gerade den Punkt der inneren Haltung untersuchen: einerseits in Maria Montessoris Pädagogik, der man keinen Fokus auf Elternarbeit zuschreiben würde, und andererseits in dem pädagogischen Modell des Pen Green Centres in England, das der Zusammenarbeit mit Eltern eine zentrale Rolle zuweist.

Zunächst werde ich mich mit den Begriffen „pädagogisches Konzept“ und „Elternarbeit“ auseinandersetzen, um zu klären, was heute darunter verstanden wird und welche Rolle pädagogische Konzepte und Elternarbeit in der Kindertagesstätte gegenwärtig spielen. Danach werde ich die pädagogischen Konzepte vorstellen und auf die innere Haltung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern hin untersuchen. Ich werde dabei die konzeptuell begründete innere Haltung der Erzieherin auf erziehungspartnerschaftliche Aspekte hin betrachten, also ob die innere Haltung gegenüber Eltern, wie sie sich bspw. in der Montessori-Pädagogik oder dem Pen Green Modell darstellt, den Anforderungen einer erziehungspartnerschaftlichen Elternarbeit entspricht.

2 Pädagogische Konzepte in der Kindertagesstätte

Die Auseinandersetzung mit Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte erfordert zunächst einen genaueren Blick auf pädagogische Konzepte bezüglich ihrer Definition und der Rolle, die diese heute in der Kindertagesstätte spielen. Wodurch sind pädagogische Konzepte gekennzeichnet?

2.1 Begriffsbestimmung: pädagogisches Konzept

Es gibt nur wenig Fachliteratur zur Begriffsklärung was pädagogische Konzepte sind und kaum Hinweise auf eine anerkannte Verständigung über den Begriff des pädagogischen Konzepts, wie der Essener Erziehungswissenschaftler Tassilo Knauf (2003) feststellt. Knauf selber bietet folgende theoretische Definition⁴ pädagogischer Konzepte an, die hier gelten soll: „Ein pädagogischer Ansatz ist ein definiertes System pädagogischer Überzeugungen, das historisch entstanden ist, sich bewusst von anderen Ansätzen absetzt und Konsequenzen für eine professionelle pädagogische Praxis formuliert.“ (ebd., S. 244).

Da es in meiner Arbeit vorrangig um die Zusammenarbeit von Erwachsenen geht, möchte ich hervorheben, dass Knaufs Definition keine altersspezifische ist, obwohl es um elementarpädagogische Konzepte geht. Erwachsene können also als Teil eines elementarpädagogischen Konzepts betrachtet werden, was aber nicht bedeuten soll, dass Erwachsene erzogen werden sollen.

Pädagogische Konzepte lt. Knauf (2003, S. 246f) enthalten:

1. anthropologische⁵ Vorstellungen vom Kind
2. Vorstellungen, was die Entwicklung von Kindern fördern kann
3. Vorstellungen von der „guten Erzieherin“ und ihrer professionellen Rolle
4. Vorstellungen von einer wünschenswerten Steuerung sozialer Interaktion und sozialer Erfahrungen

⁴Definitions are a kind of scratching and generally leave a sore place more sore than it was before. Samuel Butler (1835-1902)

⁵ im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Bild z. B. vom Kind in der Pädagogik.

5. Vorstellungen von der Bedeutung und der für Kinder förderlichen Nutzung der pädagogischen Kategorien Raum, Zeit, Material
6. Werte, Normen und Regeln für die Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung
7. Werte, Normen und Regeln für das Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen und für die Gestaltung der Beziehung zu Eltern, Nachbarschaft, Träger, zur erfahrbaren Umwelt und sozialen bzw. institutionellen Netzwerken.

Besonders Punkt 3, die Vorstellung von der „guten Erzieherin“⁶ und ihrer professionellen Rolle in Beziehung zu den in Punkt 7 erwähnten Werten, Normen und Regeln für die Gestaltung der Beziehung zu Eltern berühren das Thema dieser Arbeit, da sie beide wichtige Faktoren für die Zusammenarbeit mit Eltern sind. Wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet, hängt, meiner Meinung nach, wesentlich von den Aussagen der jeweiligen pädagogischen Konzepte zu diesen Punkten ab, wobei ich mich auf die Vorstellung von der „guten Erzieherin“ konzentrieren werde.

2.2 Pädagogische Konzepte in der Kindertagesstätte heute

Pädagogische Konzepte als Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten zu verwenden, scheint so selbstverständlich zu sein, dass Fthenakis und Textor (2000) einleitend zu ihrem Sammelband, der einen kritischen Überblick über klassische und neuere pädagogische Ansätze im Kindergarten gibt, die Notwendigkeit pädagogischer Konzepte weder erwähnen noch begründen.

Sigel (2000) in seinem Schlusswort im o. g. Buch befasst sich aus US-amerikanischer Perspektive mit der Vielfalt frühpädagogischer Programme und der ständigen Suche dort nach neuen Konzepten, sogar nach dem idealen Konzept. Sigel erklärt, dass „die grundlegende Auffassung über die Bedeutung der Frühpädagogik (..) nicht in Frage gestellt“ wird. Es gab keine Veränderung hinsichtlich der fundamentalen Überzeugung, dass man in der frühen Kindheit in das Leben der Kinder intervenieren sollte.“ (ebd., S. 260). Er bedient sich eines Bildes aus der Landwirtschaft, um das elementare Vertrauen in die Kraft früher

⁶ Die Bezeichnung die „gute Erzieherin“ wurde im Original in Anführungszeichen gesetzt. Diese Kennzeichnung übernehme ich im weiteren Text.

Erfahrungen, welches die elementarpädagogische Arbeit begründet, zu verdeutlichen. „Es besagt, dass alles Leben am besten gedeiht, wenn es von seiner Aussaat an ordentlich gepflegt wird.“ (ebd., S. 260) Ich möchte das Wort „ordentlich“ in die Arbeit mit Kindern übertragen: es repräsentiert meiner Ansicht nach das bewusste pädagogische Handeln nach einem pädagogischen Konzept.

Knauf (2003) verweist darauf, dass es keine gesicherten empirischen Befunde für die Annahme gibt, dass die Orientierung an einem pädagogischen Ansatz die pädagogische Qualität der Arbeit der Einrichtung positiv beeinflussen würde, wenngleich er davon ausgeht, dass dem so sei. Er kann trotzdem feststellen, dass Einrichtungen mit einem von einer pädagogischen Richtung geprägten Profil in den Schlüsselprozessen elementarpädagogischer Arbeit (Raumgestaltung, Raumöffnung, pädagogische Materialauswahl- und Verwendung, Rollendefinition und Interaktionsstruktur der pädagogischen Fachkräfte, Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit) i. d. R. ein überdurchschnittliches Qualitätsniveau erreichen.

Elementarpädagogische Ansätze prägen sich in jenen Schlüsselprozessen deutlicher aus, die auch von der aktuellen Qualitätsdiskussion besonders beachtet werden (vgl. Knauf 2003). Gegenwärtig wäre das u.a. der Schlüsselprozess Elternarbeit, indem z. B. Montessori-Einrichtungen sich eltern-, bzw. familienorientiert weiterentwickeln, Montessoripädagogen sich, ähnlich wie diese Arbeit, z. B. mit ihren pädagogischen Wurzeln aus dem Blickwinkel der Elternarbeit erneut auseinandersetzen.

2.3 Zusammenfassung

Pädagogische Konzepte können das theoretische und handlungsleitende Rückgrat der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte bilden. Sie schließen die Zusammenarbeit mit Eltern ein. Der gegenwärtige Stellenwert pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte ist hoch und es gibt Anhaltspunkte - jedoch keine Beweise - dafür, dass die Orientierung an pädagogischen Konzepten mit einem höheren Qualitätsniveau in einem kausalen Zusammenhang stehen. Mit dem stärker werdenden fachlich-professionellen Schwerpunkt auf Elternarbeit steht zu erwarten, dass pädagogische Konzepte sich in diesem Bereich ausprägen. Was Elternarbeit ausmacht und deren Rolle zu sein scheint, wird im

nächsten Abschnitt im Mittelpunkt stehen.

3 Elternarbeit in der Kindertagesstätte

Die Auseinandersetzung mit Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte erfordert nun einen genaueren Blick auf die Elternarbeit bezüglich dem heutigen Verständnis in der Fachdiskussion, ihrer heutigen Rolle in der Kindertagesstätte und ihrer rechtlichen Grundlage, die ich als erstes darstellen werde. Was ist unter Elternarbeit in der Kindertagesstätte zu verstehen?

3.1 Rechtliche Grundlage der Elternarbeit in Kindertagesstätten

In § 22 Abs. 2, SGB VIII heißt es: „Die Aufgabe umfaßt die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“ (Stascheit 2004, S. 9). In diesem Sinne ist Elternarbeit ein Leistungsangebot der Kindertagesstätte als ein Mittel, um sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren zu können. Die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes ohne die Berücksichtigung der Bedürfnisse seiner Familie kann nur schwerlich gelingen – so der aktuelle Stand der Forschung (vgl. Bauer / Brunner 2006) denn das Kind ist Teil des Systems Familie von dessen Wohl auch sein Wohl beeinflusst wird (vgl. Brunner 2006).

In §22 Abs. 3 SGB VIII heißt es: „Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten.“ (Stascheit 2004, S. 9). Die Erzieherinnen und anderen Mitarbeiter sollen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben, nämlich der Umsetzung des Leistungsangebotes, mit den Eltern zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten.

Und weiter heißt es im selben Absatz: „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtungen zu beteiligen.“ (Stascheit 2004, S. 9). Elternvertretungen sind bereits seit langem eingeführt. In den Einrichtungen bedeutet das ganz konkret die Ausübung der Mitspracherechte von Elternvertreter/innen in Kita-Gremien, denen Fachkräfte, evtl. Träger und Eltern angehören. In der Praxis werden diese Mitspracherechte aber häufig reduziert auf die Mitgestaltung von Festen u. ä. von Eltern

wahrgenommen.

Gleichzeitig wird das natürliche Erziehungsrecht der Eltern, garantiert im Grundgesetz, Art. 6 Abs. 2, dem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kindertagesstätten in §9 SGB VIII übergeordnet: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind 1. die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung (...) zu beachten, (...)“ (Stascheit 2004, S. 6). So müssen Erzieherinnen mit den Eltern in Dialog treten, um die Grundrichtung der Erziehung und die Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie in ihrer Arbeit beachten zu können (vgl. Textor www.kindergartenpaedagogik.de/358.html am 11.11.2007). Mit Martin Textors Worten: „Letztlich wird im KJHG [SGB VIII, d. Verf.] sogar indirekt eine Erziehungspartnerschaft rechtlich vorgeschrieben.“ (ebd.).

3.2 Begriffsbestimmung: Elternarbeit

Im Wörterbuch Soziale Arbeit (Kreft / Mielenz 2005, S. 218f) wird Elternarbeit definiert als „die Einbeziehung von Eltern in ganz unterschiedliche Aktivitäten der SozArb [Sozialen Arbeit, d. Verf.] und der Bildungsarbeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Ziel, den Erfolg der professionellen Bemühungen für alle Beteiligten zu erhöhen.“ Elternarbeit wird abgegrenzt von Leistungen der Jugendhilfe, die „ausschließlich und unmittelbar“ (ebd., S. 218) an Eltern und Familien gerichtet sind, z. B. Familienbildung, Erziehungsberatung, etc. Allerdings gab und gibt es Überschneidungen (vgl. ebd.).

Die Grenzen verschwimmen stärker mit dem aktuellen Prozess, Kindertageseinrichtungen zu Eltern-Kind-Zentren zu entwickeln⁷ (u. a. nach dem Pen Green Modell – vgl. Kap. 6). Der Grundgedanke hinter diesen Zentren ist es, über die Kindertagesstätte, mit Hilfe erziehungspartnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern, einen besseren und möglichst frühen, vertrauensvollen Zugang zu Eltern und Familien zu finden und bedarfsorientiert Angebote machen zu können (z. B. „Starke Eltern - starke Kinder[®]“ Kurse, Mütter-, Vätertreffen, Babymassagekurse, Informationen zu Ämtern und Behörden). Hier

⁷ In Brandenburg sind 14 modellhafte Eltern-Kind-Zentren seit 2005 entstanden. In Nordrhein-Westfalen sollen langfristig ein Drittel der über 9700 Tageseinrichtungen für Kinder, zu Familienzentren ausgebaut werden (vgl. Textor 2007)

überlappen sich Elternarbeit, Elternbildung, Familienbildung und Familienselbsthilfe: fließende Übergänge sind gewollt. Erzieherinnen werden somit auch stärker in anderen Rollen gefordert sein: in einer Lotsenfunktion zu anderen Angeboten Sozialer Arbeit oder als Ansprechpartner bei familialen Problemen, die nicht direkt das Kita-Kind betreffen, wohl aber indirekt von Belang sein können (z. B. bei finanziellen Problemen, Wohnungswechsel, Trennungssituationen, Krankheiten der Eltern, Geschwister, Großeltern etc.).

Neben der o. a. Definition von Elternarbeit gibt es eine Bandbreite von Auslegungen, deren Spektrum im „Handbuch der Elternarbeit“ (Bernitzke / Schlegel 2004) erkennbar wird. Da findet sich eine Definition der Elternarbeit, die Eltern als Partner in einer „konstruktiven, partnerschaftlichen und dialogischen Kooperation“ (ebd., S. 10) versteht, neben einer Definition, die Eltern mit ihren Kindern als Kunden der Kindertagesstätte als soziales Dienstleistungsunternehmen sieht, das in Konkurrenz mit anderen Unternehmen steht und Eltern und Kinder als Faktoren zur Arbeitsplatzsicherung sieht.

Der Begriff Elternarbeit soll in dieser Arbeit allgemein für die Zusammenarbeit von Einrichtung und Erzieherinnen mit den Eltern (und anderen Erziehenden sowie der Familie, s. o.) und nachfolgend, der einfacheren Lesbarkeit halber, als Zusammenarbeit mit Eltern bezeichnet werden. Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass Erzieherinnen und Einrichtung sich an demselben pädagogischen Konzept orientieren. Auch innerhalb dieser Konstellation wird es immer nur relative Einigkeit und viele individuelle Unterschiede geben, da in der Praxis die Menschen naturgemäß ihre persönliche Geschichte und Prägung in ihre Arbeit einbringen. Die Einrichtung spielt eine Rolle in der Zusammenarbeit mit Eltern, dennoch möchte ich den Rahmen dieser Arbeit auf die Erzieherinnen und ihre innere Haltung beschränken.

3.3 Elternarbeit in der Kindertagesstätte heute

Die Tatsache, dass konkrete Elternarbeit bislang historisch kaum aufgearbeitet wurde und wird (vgl. Thiersch 2006), deutet daraufhin, dass der Stellenwert von Elternarbeit bisher nicht sehr hoch war. Heute scheint das anders zu sein:

Textor berichtet, dass Erzieherinnen in den letzten zwanzig Jahren „immer mehr

die Bedeutung der Elternarbeit erkannten und neue Angebotsformen in ihren Einrichtungen einführten“ (Textor www.kindergartenpaedagogik.de/1068.html, am 30.10.2007). Laut Thiersch hat die Zusammenarbeit von Familie und Kitas „gegenwärtig Konjunktur“ (Thiersch 2006, S. 80).

Elternarbeit heute bietet ein sehr unterschiedliches aber auch dynamisches Bild. Aus fachlich-wissenschaftlicher Sicht ist Elternarbeit als partnerschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und Professionellen zu verstehen. Elternmitwirkung und –beteiligung sicherzustellen und in Leistungen der Sozialen Arbeit einzubeziehen „gehört zu den Grundstandards guter fachlicher Arbeit“ (Kreft / Mielenz 2005, S. 219). Dem steht gegenüber, dass Elternarbeit „häufig nicht viel mehr war als die verordnete Unterrichtung der Eltern über den Stand der Dinge“ (Bauer / Brunner 2006, S. 9), und, wie es im Wörterbuch Soziale Arbeit beschrieben wird, „hinkt die praktische Umsetzung von Elternarbeit häufig dem konzeptionellen Anspruch weit hinterher“ (Kreft / Mielenz 2005, S. 219). Elternarbeit wird als ein prekäres Arbeitsfeld dargestellt, das häufig strukturell schlecht abgesichert sei und sich zwischen den Schwierigkeiten der familialen Innenwelt und der öffentlichen Sozialen Arbeit mit ihren Kontrollfunktionen bewege (vgl. ebd.).

3.4 Elternarbeit aus Sicht der Erzieherinnen

Ich halte es für hilfreich, einen Einblick in Elternarbeit aus Sicht der Erzieherinnen zu geben, denn Ansprüche an die Zusammenarbeit mit Eltern (und die Umsetzung des pädagogischen Konzepts) müssen in die Praxis umgesetzt werden. Ich werde daher in diesem Abschnitt die Erzieherinnen und ihr Verhältnis zu Elternarbeit in den Mittelpunkt rücken. Also nicht wie die Erzieherin nach einem pädagogischen Konzept sein sollte sondern wie das Verhältnis von Erzieherinnen zur Zusammenarbeit mit Eltern zu sein scheint.

3.4.1 Das individuelle Erleben der Erzieherinnen

Wolfram (1995) hat hierzu eine Untersuchung vorgelegt, die auf Interviewdaten

von 1988 basieren. Dies ist relativ lange her. Jedoch finde ich meine eigenen Erfahrungen aus den letzten vier Jahren Erzieherinnen-tätigkeit in Wolframs Ergebnissen teilweise wieder und halte daher die gemachten Aussagen für noch immer aktuell. Er zeigt auf, dass für Erzieherinnen Elternarbeit ein wesentlicher Bestandteil der Kindergartenarbeit ist. Sie wünschen sich Kontakt mit Eltern und möchten über ihre Arbeit informieren, wofür sie sich auch überwiegend kompetent fühlen und aufgrund der Reaktionen von Eltern sich diesbezüglich in ihren Bemühungen bestärkt sehen. Jedoch bei Versuchen, sich über die Entwicklung des Kindes auszutauschen und pädagogische Anregungen zu geben, erleben Erzieherinnen mehr ablehnende Reaktionen der Eltern. Hier liegt allerdings ein Kernbereich der Zusammenarbeit mit Eltern, der sich problematisch zeigt, wie Kreft und Mielenz (2005) schon bekunden. Ein weiterer für Erzieherinnen problematischer Bereich ist, von den Eltern zu wenig Interesse und Anerkennung für ihre pädagogische Arbeit zu bekommen. Auch würden Eltern Wünsche äußern, die die Erzieherinnen unakzeptabel finden. Andererseits gehen nur wenige Erzieherinnen auf die Eltern zu, um deren Vorstellungen kennen zu lernen und sie in ihre Arbeit einzubeziehen (vgl. Wolfram 1995).

Noch schwieriger wird es im Umgang mit Eltern auffälliger Kinder. Kommunikation über das Verhalten des Kindes gelingt noch teilweise, auch bzgl. Hinweisen, organische Auffälligkeiten diagnostisch abklären zu lassen. Fast völlig aber scheitern Erzieherinnen bei Versuchen, die Eltern dazu zu bewegen, den Umgang mit ihren Kindern zu ändern (vgl. Wolfram 1995). Die „Zusammenarbeit mit Eltern muss deshalb als sehr sensibler und schwieriger Bereich der Kindergartenarbeit angesehen werden.“ (Wolfram 1995, S. 296) stellt Wolfram abschließend fest.

Zwei zusätzliche Umstände beeinflussen das Verhältnis von Eltern und Erzieherinnen: erstens scheinen Erzieherinnen zu wenig Anerkennung von gleichgestellten Erwachsenen zu bekommen (Eltern sind neben den Kolleginnen die größte Erwachsenenengruppe). Zweitens halten die Erzieherinnen das System Kindergarten von angrenzenden Systemen (Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Schule) fern. So können positiv wirkende Kontakte unter Erwachsenen, die zu mehr Anerkennung führen könnten, kaum entstehen (vgl. Wolfram 1995).

Ein etwas anderes Bild ergibt sich aus Befragungsergebnissen zur Elternarbeit

einer Studie mit neueren Daten von Fthenakis et. al., die Textor (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1013.pdf> am 28.11.2007) zusammenfasst. Es zeigt sich zwar auch in dieser Studie, dass Elternarbeit den Erzieherinnen ein wichtiges Arbeitsfeld ist: 56% der brandenburgischen Gruppenleiterinnen fanden, dass Elternarbeit für die Qualität der pädagogischen Arbeit besonders wichtig sei (Bayern 48%, Nordrhein-Westfalen 44%), auf das sie sich allerdings sehr schlecht vorbereitet fühlen. Hier gaben zwischen 76 und 93% der Befragten⁸ an, von Eltern Lob und Anerkennung zu erfahren. Die Erzieherinnen erlebten mehrheitlich deutliche Signale von Seiten der Eltern, dass diese ihre Arbeit schätzten. Als problematisch wurde hier von den Erzieherinnen erlebt, dass Eltern „nur an ihr eigenes Kind denken würden“ und „nicht genügend Zeit für eine angemessene Zusammenarbeit hätten“ (ebd.).

Zusammenfassend scheint Elternarbeit nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht sondern auch im Erleben der Praktikerinnen ein Spannungsfeld zwischen zufriedenstellender Zusammenarbeit und fast völligem Scheitern zu sein. Obwohl mein Fokus auf den Erzieherinnen liegt, soll die Sicht der Eltern auch erwähnt werden. Es scheint den Eltern nicht viel anders zu gehen: „Eltern [sind] davon überzeugt, dass ihre Vorschläge nicht aufgenommen und mit (vermeintlichen) Sachzwängen abgelehnt werden oder auf Gleichgültigkeit treffen“ (Schütze 2007, S. 43, runde Klammer im Original).

3.4.2 Strukturelles Problem in der Elternarbeit

Diese Spannungen zwischen Erzieherinnen und Eltern sieht Schütze (2007) als zu stark auf die Personen bezogen. Probleme und Missstimmungen seien nicht primär auf individuelles Versagen, sondern eher auf ein strukturelles Problem zwischen Elternhaus und Kita zurückzuführen. Das strukturelle Problem sieht Schütze darin, dass Elternhaus und Kita häufig „eher gegeneinander oder nebeneinander als gemeinsam“ (ebd., S. 48) agieren würden. Das rühre her, so Schütze, von einem fundamentalen Unterschied zwischen Elternhaus und Kita: die Kita sei auf theoretisch begründbares pädagogisches Handeln spezialisiert, während die Familie ein auf Dauer angelegtes Beziehungssystem darstelle, das auf die Bewältigung des Alltagslebens aller Familienangehörigen ausgelegt sei und seine Handlungsmaximen nicht aus dem Studium der Pädagogik beziehe.

⁸ Kindergarten- und Gruppenleiter/innen

In diesem Spannungsfeld können die Schwierigkeiten in der Elternarbeit von Seiten der Erzieherinnen - wie der Eltern - auch als strukturelles Problem gesehen werden. Dieser Unterschied lässt sich „nicht aufheben, aber er lässt sich versöhnen“ (Schütze 2007, S. 48) – und zwar mindestens ansatzweise durch die innere Haltung, die mit der Idee der Erziehungspartnerschaft einhergeht. Zur Erziehungspartnerschaft komme ich im folgenden Abschnitt.

3.5 Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft

Wie bereits oben erwähnt, besteht heute der fachliche Anspruch an Elternarbeit darin, die Zusammenarbeit mit Eltern partnerschaftlich zu gestalten, um dem Kind eine seinen Bedürfnissen gerecht werdende Umgebung zu bieten. Dieser Anspruch ist mehr ein Anspruch an die innere Haltung der Praktikerinnen als an die konkrete Form der Elternarbeit, denn der Schwerpunkt liegt in dem Wort „partnerschaftlich“. Mit Partnerschaft ist zentral die Beziehung zwischen Erzieherinnen und Eltern angesprochen. Elternarbeit besteht weiterhin aus den klassischen Elementen, doch wird nun als Grundlage der Elternarbeit von der Erzieherin erwartet, den Eltern gegenüber eine bestimmte innere Haltung einzunehmen. Elternarbeit kann in der Konsequenz weit über die klassischen Formen hinausgehen. Soweit, dass die o. g. Grenzen zu anderen Bereichen der Sozialen Arbeit immer fließender werden.

3.5.1 Merkmale der klassischen Elternarbeit

Ich werde im Folgenden kurz einige klassische Elemente der Elternarbeit benennen - sie sind hinreichend bekannt und es soll eine Auflistung genügen.

Klassische Formen der Elternarbeit sind u. a.:

- Elternmitarbeit und -beteiligung nach gesetzlichen Vorgaben,
- Elternmitarbeit in der Einrichtung: Feste gestalten helfen, Projekt-, Themenarbeit werden bereichert durch Elternkompetenzen (Fremdsprachen, Kulturen, berufliche Kompetenzen, Interessen, Erfahrungen),

- Gespräche mit Eltern: z. B. Vorgespräch zur Eingewöhnung, Entwicklungsgespräch (in Brandenburg mind. 1x jährlich), Konfliktgespräch,
- Informelle Gespräche: Tür-Angel-Gespräch, Hausbesuche,
- Elternabende,
- Feiern mit Eltern, Vorbereitungen dazu
- Elternbegleitung von Ausflügen, Fahrten, Theaterbesuchen, usw.

Die wesentlichen Beispiele sind genannt, davon gibt es vielfältige Ausgestaltungen (vgl. Bernitzke / Schlegel 2004; Ziesche / Herrnberger / Karkow 2003).

3.5.2 Merkmale der Erziehungspartnerschaft

Im Sinne einer Erziehungspartnerschaft, wird in der Elternarbeit eine bestimmte innere Haltung verlangt, die von einigen wesentlichen Merkmalen geprägt ist.

Grundsätzlich lässt sich zunächst sagen, dass Familie und Kindereinrichtung, bzw. Erzieherin sich füreinander öffnen und ihre Erziehungsvorstellungen transparent machen sollen, sowie zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder kooperieren (vgl. Textor www.familienhandbuch.de/cms/Kinderbetreuung-Elternarbeit.pdf am 20.07.2007). Diese Definition bezieht alle beteiligten Personen in das partnerschaftliche Verhältnis ein - also auch die Eltern. Allerdings wird diese innere Haltung im wesentlichen zunächst von der Erzieherin erwartet. Sie soll mit dieser inneren Haltung auf die Eltern zugehen und auch aushalten, dass die Partnerschaft erst einmal erarbeitet werden muss.

Ein wesentliches Merkmal der inneren Haltung ist die grundsätzliche Achtung der Erzieherin vor dem Erziehungsbemühen der Eltern im Kombination mit dem „universellen Respekt“ (Wiezorek 2006, S. 57), den sie den Eltern entgegenbringt. Dass sie also Respekt auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Begegnung mit den Eltern hat .

Durch Achtung und Respekt kann die „Zuerkennung des Rechtes auf Anderssein“ (Wiezorek 2006, S. 57) der Eltern von der Erzieherin geleistet werden. Das

bedeutet nicht, dass die Erzieherin den Erziehungshaltungen oder Wertvorstellungen der Eltern gleichgültig gegenüber sein soll oder wird (vgl. ebd.).

Auf dieser Basis von Achtung, Respekt und Zuerkennung von Anderssein wiederum kann in der Erziehungspartnerschaft bei unterschiedlichen Sichtweisen oder Wertvorstellungen statt Abwertung die Auseinandersetzung treten (vgl. Wiezorek 2006).

Genauso wichtig wie die respektvolle Haltung gegenüber den Eltern, ist die Reflexion der eigenen Wertvorstellungen. Vor dem Hintergrund der Pluralisierung der familialen Lebensformen ist die Reflexionsfähigkeit der Erzieherin hinsichtlich der eigenen Annahmen über was die „gute Familie“⁹ oder „gute Eltern-Kind-Beziehungen“ ausmacht, von großer Bedeutung. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion ist von ebensolcher Bedeutung in der pädagogischen Arbeit mit Eltern, um nicht in die Pädagogisierung (also die Erziehung) von Eltern abzugleiten (vgl. Bauer / Brunner 2006). Die Selbstreflexion gehört zu den zentralen Anforderungen an das professionelle pädagogische Handeln (vgl. Wiezorek 2006).

Zusammengefasst soll also die Elternarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft von folgenden inneren Haltungen seitens der Erzieherin geprägt sein:

- Positiver Grundhaltung gegenüber den Eltern
- Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern
- Grundsätzlicher Achtung der Eltern
- Transparenz der Erziehungsvorstellungen
- Sich füreinander Öffnen
- Kooperation zum Wohl des Kindes
- Zuerkennung des Rechts auf Anderssein der Eltern
- Auseinandersetzung statt Abwertung
- Selbstreflexionsbereitschaft und -fähigkeit

⁹ Die „gute Familie“ ist hier als Übertragung des Gedankens der „guten Erzieherin“ zu verstehen. Dasselbe gilt für die „gute Eltern-Kind-Beziehungen“ u. ä. im folgenden Text.

- Besonders Reflexion der eigenen Vorstellungen über Familie und Elternrolle

Folgende Merkmale einer inneren Haltung werden zusätzlich als notwendig für eine gelingende Erziehungspartnerschaft erachtet:

- Echtheit
- Wertschätzung und einfühlsames Verstehen
- Vertraulichkeit und Vertrauen
- Achtung vor der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Menschen
- Wärme und Zuneigung

(vgl. Textor, M., www.kindergartenpädagogik.de/358.html am 11.11.2007)

Ferner wird von der professionellen Erzieherin in der erziehungspartnerschaftlichen Zusammenarbeit erwartet, dass sie in der Lage ist, mit der o. g. inneren Haltung auf die Eltern zuzugehen, was man hingegen nicht von den Eltern erwarten kann (vgl. Textor, M., www.kindergartenpädagogik.de/358.html am 11.11.2007). Aber gerade das Auf-Die-Eltern-Zugehen ist für Erzieherinnen ein problematischer Bereich (s. Kap. 3.4).

Sowohl aus meiner Erfahrung als Erzieherin als auch meinem Erleben als Elternteil heraus, meine ich, dass man von der Erzieherin aufgrund ihrer Rolle als professioneller pädagogischer Fachkraft eine hohe Frustrationstoleranz andersgeneigten Eltern gegenüber abverlangen kann. Es scheint mir eine wichtige Aufgabe der Erzieherin, am Gelingen der Erziehungspartnerschaft dadurch beizutragen, dass sie kontinuierlich an ihrer Beziehung zu Eltern arbeitet. Gelingt es ihr, die oben beschriebene Haltung zu verinnerlichen, dürfte sie bspw. aufgrund ihres Zuerkennens auf Anderssein weniger durch Anderssein frustrierbar sein.

Ich möchte in meinem weiteren Vorgehen die Elternarbeit, wie sie sich aufgrund des pädagogischen Konzepts darstellt, zusätzlich auf ihre

erziehungspartnerschaftlichen Aspekte hin betrachten. Dabei werde ich folgende Aspekte der inneren Haltung besonders beachten, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen:

- Positive Grundhaltung gegenüber den Eltern
- Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern
- Grundsätzliche Achtung vor den Eltern
- Transparenz der Erziehungsvorstellungen
- Sich füreinander öffnen
- Reflexionsfähigkeit über eigene Wertvorstellungen
- Kooperation zum Wohl des Kindes

3.6 Zusammenfassung

Elternarbeit ist eine für alle Kindertageseinrichtungen rechtlich verbindliche Aufgabe und in der Umsetzung somit auch Aufgabe der Erzieherinnen. Indirekt ließe sich sogar die Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft rechtlich begründen. Der Begriff Elternarbeit bezeichnet die Zusammenarbeit der beteiligten Erwachsenen. Fachlich vorherrschender Anspruch an Elternarbeit ist der einer Erziehungspartnerschaft, bei der sich Eltern und Erzieherinnen auf Augenhöhe begegnen. In der Praxis verfehlt Elternarbeit oft dieses Ziel. Elternarbeit aus Sicht der Erzieherinnen bietet ein ähnlich gespaltenes Bild. Elternarbeit wird erlebt in einem Spannungsfeld zwischen Zufriedenheit und fast völligem Scheitern. Die Schwierigkeiten, die sich in der Elternarbeit zeigen, können auch als Ausdruck einer strukturellen Dichotomie zwischen den immanenten Aufgaben von Familie und Kindertagesstätte gesehen werden. Die Erziehungspartnerschaft kann dieses strukturelle Problem nicht aufheben aber mildern.

Der Erziehungspartnerschaft liegt eine bestimmte innere Haltung zugrunde. Aus dieser inneren Haltung heraus ergibt sich dann die Beziehung zu den Eltern und das weitere Handeln in den vielfältigsten Situationen, die der Kita-Alltag bietet. Die innere Haltung ergibt sich, wie weiter oben bereits benannt, aus der Verinnerlichung von verschiedenen Merkmalen. Davon sind einige für die nachfolgende Betrachtung der pädagogischen Konzepte ausgewählt worden.

Pädagogische Konzepte enthalten, wie in Kap. 2 ausgeführt, neben den Vorstellungen von der Beziehung zwischen Kind und Erzieherin auch Vorstellungen von der Beziehung zwischen Pädagogen und Eltern. Aus dieser Sicht ist Elternarbeit als ein Aspekt pädagogischer Konzepte zu sehen. Denn Pädagogen haben ein bestimmtes Bild oder Verständnis ihrer professionellen Welt, auch in ihrer Beziehung zu Eltern. Welcher Art diese Beziehung in der Montessori-Pädagogik und im Pen Green Konzept sein könnte, soll nun thematisiert werden.

4 Das pädagogische Konzept Maria Montessoris

In diesem Kapitel werde ich die Montessori-Pädagogik überblicksartig aufzeigen, da sie - besonders die Materialien - hinlänglich bekannt ist und in der Fachliteratur vielfach dargestellt ist (z. B. Becker-Textor 2000; Becker-Textor 2005; Erler 2000; Kazemi-Veisari 2005; Ludwig 1997). Ich werde dabei einen Schwerpunkt auf Montessoris Vorstellungen von der „guten Erzieherin“ und deren professionellen Rolle legen. Mit diesen Vorstellungen wird die gewünschte innere Haltung der Erzieherin zum Kind beschrieben, die in der Montessori-Pädagogik eine zentrale Rolle spielt.

Ich werde außerdem das erste Kinderhaus beschreiben. Zum einen übertrug Montessori dort ihre Pädagogik von behinderten Kindern auf nicht-behinderte Kinder was zur Allgemeingültigkeit des Montessoriansatzes führte. Zum anderen war das Casa dei Bambini ein Projekt, das auch Eltern betraf und mit einbezog.

4.1 Das erste Kinderhaus

Das Casa dei Bambini in einem Armenviertel (San Lorenzo) in Rom entstand 1907 als Teil eines sozialen Projekts in dem desolate und überfüllte Wohnungen instand gesetzt und an bedürftige Familien vermietet wurden. Durch ihre finanzielle Not mussten in der Regel auch die Mütter ganztägig arbeiten, für die Kinder im Vorschulalter gab es keine Betreuung. So kam es durch die unbeaufsichtigten Kinder zu Beschädigungen, deren Instandsetzung Kosten verursachten. Um diese Kosten zu vermeiden, wurde das Kinderhaus eingerichtet und aus den eingesparten Geldern finanziert. Die mietenden Familien waren verpflichtet, das Casa und das ganze Gebäude selbst instand zu halten.

Montessori hatte mit dieser Einrichtung diverse sozialreformerische Rahmenbedingungen umgesetzt:

Erstens war das Kinderhaus im Wohnblock der Familien angesiedelt. Es hatte damit eine Brückenfunktion: es war lt. Montessori die erste Einrichtung, die Familie und öffentliche Erziehung miteinander auf diese räumliche Weise verband. Ihr Anliegen war die Erziehung in der Familie zu verändern, daher war

diese neuartige Nähe von besonderer Bedeutung für Montessoris Pädagogik (vgl. Montessori 1928).

Zweitens waren die Wohn- und Lebensbedingungen für die Menschen wesentlich verbessert worden. Es gab lichte Wohnungen, die jeweils nur von einer Familie bewohnt wurden. Die sanitäre Ausstattung war gut, die Wohnungen und Wohnblöcke sauber und in gutem baulichen Zustand. Die Menschen dort schienen mit ihrer neuen Situation sehr zufrieden (vgl. Montessori 1928).

Das Kinderhaus war ganztägig geöffnet und für die Familien kostenlos. Es bot Bedingungen, die sonst nur wohlhabenden Familien zur Verfügung standen, denn die Kinder wurden von Montessori-ausgebildeten möglichst im Haus wohnenden Pädagogen betreut. Sie wurden im Kinderhaus ärztlich untersucht und ggf. in der im Gebäude vorhandenen Praxis behandelt. Sie wurden kindgerecht gepflegt. Es gab eine Entwicklungsdokumentation (den sogenannten biographischen Bogen) für die Eltern (vgl. Montessori 1928).

Es bestand die Verpflichtung zu wöchentlichen Gesprächen zwischen Erzieherin und Eltern über das Kind. Hierbei hatten die Eltern über das häusliche Leben des Kindes Auskunft zu geben und Ratschläge der Erzieherin entgegenzunehmen. Ferner stand die Leiterin der Einrichtung den Müttern jederzeit zur Verfügung und sollte durch ihre Anwesenheit im Haus den Bewohnern ein Vorbild bzgl. ihrer eigenen Bildung und Erziehung sein (vgl. Montessori 1928).

An den Besuch der Kinder im Kinderhaus wurden einige Bedingungen geknüpft. Das Nicht-Einhalten der Regeln konnte bedeuten, dass das Kind das Kinderhaus nicht besuchen durfte. Damit sollte ein erzieherischer Effekt bei den Eltern eintreten: nämlich, dass die Eltern zukünftig den Rückfall ihrer Kinder in die Verwahrlosung vermeiden würden indem sie die Regeln des Hauses beherzigten:

„Die Eltern, die sich der Vorteile des Kinderheims bedienen, bezahlen nichts. Sie müssen jedoch folgende Verpflichtungen streng einhalten:

- a) ihre Kinder rechtzeitig, mit reinem Körper und reinlicher Kleidung und mit einer geeigneten Schürze versehen, ins Kinderheim schicken,
- b) der Lehrerin die größte Achtung und Entgegenkommen zu beweisen, ebenso den andern dem Kinderheim beigegebenen Personen, und die Lehrerin in ihrem Erziehungswerk unterstützen. Einmal in der Woche

sollen die Mütter mit der Lehrerin sprechen, ihr das Nötige über das häusliche Leben des Kindes mitteilen und fördernden Rat von ihr entgegennehmen.

Ausgeschlossen von Kinderheimen werden:

- a) jene Kinder, die sich ungewaschen oder in schmutziger Kleidung einfinden,
- b) jene, die sich als unverbesserlich erweisen,
- c) jene, deren Eltern es an der nötigen Achtung gegen die mit dem Kinderheim betrauten Personen fehlen lassen oder durch ihr Verhalten das Erziehungswerk der Anstalt beeinträchtigen.“

(Montessori 1928, S. 64f)

4.2 Grundlagen der Montessori-Pädagogik

Die Grundhaltung und Einstellung, also die innere Haltung dem Kind gegenüber, ist zentrales Element der Montessori-Pädagogik. Montessoris Erkenntnisse beruhen hauptsächlich auf Beobachtungen, die sie an Kindern gemacht hat. Sie blickt zu den Kindern auf, bewundert ihre Fähigkeiten. Die Kraft und Macht, die nach Montessori in allen Kindern steckt, darf nicht behindert werden. Die eigenen Kräfte des Kindes sollen zur vollen Entfaltung kommen. Diese Entfaltung ist möglich, wenn die Umgebung es erlaubt. Montessori fordert die „vorbereitete Umgebung“ und „die neue Lehrerin“ wobei mit „Lehrerin“ auch Erzieherinnen und Eltern gemeint sind (vgl. Becker-Textor 2000).

Maria Montessoris Interesse gilt der seelischen Gesundheit des Kindes, von seiner Geburt an bis zum Erwachsenwerden. Montessori, Ärztin und Psychologin, will Kinder(seelen) heilen. Ihr Anspruch, zu heilen ist heute in der Umsetzung ihrer Pädagogik in den Hintergrund gerückt, zugunsten der Bildungserfolge ihrer Pädagogik, und wird in der Praxis und in der Sekundärliteratur kaum noch erwähnt. Man könnte bei der Montessori-Pädagogik von heilenden Prozessen sprechen, deren Motor der Wissensdrang ist, deren Produkt das seelisch gesunde Kind und deren Nebenprodukt die erworbene Bildung sind.

Die Normalität, wie Montessori es nennt, ist die absolute physische und psychische Gesundheit, die sich in der entsprechenden Umgebung einstellen kann und umgekehrt macht eine unpassende Umgebung den Menschen krank.

Montessori ist der Überzeugung, dass die Erwachsenen auf das Kind blicken müssen und so seine Fähigkeiten und Fertigkeiten entdecken können, die es ganz aus sich heraus entwickelt hat. Für Montessori ist in jedem Menschen von Geburt an ein Bauplan vorhanden und latent ebenso die eigene Persönlichkeit. Montessori: "Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns so alles verdankt. Nein, das Kind ist der Baumeister des Menschen, und es gibt niemanden, der nicht von dem Kind, das er selbst einmal war gebildet wurde." (Oswald / Schulz-Benesch 1969, S. 13). Dieser innere Bauplan¹⁰ bedeutet, dass jedes Kind in seiner Entwicklung Phasen durchlaufen wird, in denen es mühelos und unbewusst sein ganzes Potential an Neugier und Wissensdurst ausschöpft, sogenannte sensible Phasen (z.B. Sprechen lernen, Gehen lernen, etc.). Diese Phasen sind von Kind zu Kind verschieden ausgeprägt, der Zeitpunkt wann sie eintreten lässt sich für das einzelne Kind nicht voraussagen. Wohl aber hat Montessori bestimmte sensible Phasen mit bestimmten Lebensaltern in Zusammenhang gebracht .

Für eine gesunde Entwicklung muss das Kind in jeder Phase seine Bedürfnisse, seinen Lernhunger, befriedigen können. Es ist die Aufgabe der Lehrerin/Erzieherin durch genaue Beobachtung jedes Kindes, dessen sensiblen Phasen zu erkennen und entsprechend die Umgebung vorzubereiten. Ein Teil der Umgebung, nämlich der Raum, ist die äußere Manifestation des inneren Raumes, der Seele, des Kindes. Die Ordnung, die das Kind im äußeren Raum schafft, wird auch in eine innere Ordnung umgesetzt, welche Grundlage seelischer Gesundheit des Kindes ist. Der Raum muss so ausgestattet sein, dass das Kind die Ordnung selber herstellen kann.

Die Polarisation der Aufmerksamkeit beschreibt besondere Konzentrationsmomente, in denen das Kind einem Interesse uneingeschränkte (und durch nichts abzulenkende) Aufmerksamkeit schenkt und am Ende tiefe Befriedigung seines Wissensdurstes erfährt. Dieser Prozess, so Montessori, hat eine verändernde Wirkung auf die seelische Verfassung des Kindes und führt sogar zu seelischer Gesundheit. Durch die Konzentration kommt es, nach Montessori, zur Normalisation des Kindes, d.h. „dem Wiederherstellen der wahren Möglichkeiten, über die das Kind von Natur aus verfügt.“ (Ludwig 1997,

¹⁰ Für Montessori ist der Bauplan dem Kind durch Gott gegeben. Auf den Gottesbezug Montessoris einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

S. 12).

4.2.1 Die vorbereitete Umgebung

„Eine geeignete Umgebung, eine demütige Lehrperson und wissenschaftliches Material – das waren die drei wichtigsten äußeren Gegebenheiten.“ (Montessori 2000, S. 142)

Ein Kind braucht für seine Entwicklung nach Montessori bestimmte äußere Voraussetzungen, deren Qualität Erwachsene beeinflussen können. Sie betreffen einerseits das Verhalten, die Einstellung der Bezugspersonen und andererseits räumliche und materielle Voraussetzungen, insgesamt bezeichnet als die vorbereitete Umgebung. In der vorbereiteten Umgebung werden anregende Lernvoraussetzungen für das Kind geschaffen.

Die räumliche und materielle Umgebung soll kindgemäß ausgerichtet sein. Die Ausstattung und die Materialien haben bestimmte Plätze und bieten damit die äußere Ordnung, die dem Kind den Rahmen für die Entfaltung seiner inneren Ordnung gibt. Der Raum soll eine kindgerechte aber sozusagen erwachsene Welt sein, mit kleinen Möbeln, niedrig hängenden Bildern, Pflanzen, die es selber pflegen kann und soll so gestaltet sein, dass es den Raum selbstständig sauber halten kann. So kann das Kind den Raum in Besitz nehmen und sich seiner Umwelt sicher sein, was es ruhig und glücklich macht (vgl. Montessori 2000).

Alle Materialien sollen dem Kind frei zugänglich sein. Das Kind soll sie eigenständig handhaben können, was die Möglichkeit der Selbstkontrolle einschließt. Die Lehrerin soll dem Kind den richtigen Gebrauch der Materialien erläutern, eine anderweitige Verwendung der Materialien ist nicht erwünscht. Denn, so schreibt Montessori: „Unsere Methode empfiehlt gewiß nicht die Achtung vor den Fehlern und Oberflächlichkeiten. Ihre wesentliche Grundlage ist das Unterscheidenkönnen zwischen den Zuständen des Kindes, die sein geistiges Wohl fördern, und jenen, die nichts aufbauen können, nicht bildend sind oder die seine Entwicklung geradezu schädigen, indem sie seine Kräfte nutzlos vergeuden.“ (Deutsche Montessori Gesellschaft 1954, S. 87). In diesem Sinne würde eine Zweckentfremdung der Materialien einen Zustand anzeigen, der dem

geistigen Wohl des Kindes nicht förderlich wäre.

Der erziehende Erwachsene spielt in dieser Umgebung eine zentrale - wenn auch zurückhaltende - Rolle. Diese Rolle ist von der inneren Haltung dieses Menschen getragen. Montessori schreibt: „Die Lehrerin muss daran glauben, daß das Kind das sie vor sich hat, seine wahre Natur zeigen wird, wenn es eine Arbeit gefunden hat, die es anzieht“ (zitiert in Becker-Textor 2000, S. 33). Allgemeine weitere Voraussetzungen an die Lehrerin sind folgende: sie soll eine (Montessori)ausbildung haben, die Einfachheit der Sprache pflegen, keine unnützen Worte verwenden und sie muss helfen: aber ausschließlich wenn Hilfe benötigt wird. Das Motto „Hilf mir, es selbst zu tun“ ist für sie oberstes Gebot. Niemals darf Hilfe aufgedrängt werden.

Die Lehrerin soll nur soviel anleiten, dass sie dem Kind hilft, das Vorhaben selber zu bewältigen. Sie muss sich durch Beobachten über die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes bewusst werden und diesem dann Raum geben, dass es ungehindert seinen inneren Entwicklungsdrang befriedigen kann.

Die Beobachtung ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Montessori-Pädagogik. „Die Lehrerin darf sich daher nicht darauf beschränken, die Kinder nur deshalb zu beobachten, um sie kennenzulernen. Alle Beobachtungen müssen darauf abzielen (und nur darin finden sie ihre Rechtfertigung), den Kindern helfen zu können.“ (Deutsche Montessori Gesellschaft 1954, S. 85) und in „Das Kind in der Familie“ bemerkt Montessori: „Wenn man bedenkt, welchen Erfolg die Methode der Beobachtung auf allen Gebieten davongetragen hat, folgert daraus, daß sie auch die pädagogische Haltung ändern wird.“ (ebd., S. 17).

4.2.2 Die „neue Lehrerin“ = Die „gute Erzieherin“

Ich gehe jetzt näher auf Montessoris Vorstellungen von der inneren Haltung der „neuen Lehrerin“, oder nach Knauf (2003) der „guten Erzieherin“ ein, da sie eine zentrale Rolle in der Zusammenarbeit mit Eltern spielt. Lehrerin und Erzieherin sind synonym zu verstehen. Wie genau soll denn nach Montessoris Vorstellungen die „neue Lehrerin“ sein? Ich werde hier versuchen, diese Frage zu beantworten.

Montessori (2000) schreibt über die innere Vorbereitung des Lehrers: „Wir bestehen mit Nachdruck darauf, daß der Lehrer sich innerlich vorbereiten muss: er muß mit Beharrlichkeit und Methode sich selber studieren, damit es ihm gelingt, seine hartnäckigsten Mängel zu beseitigen, eben die, die seiner Beziehung zum Kinde hinderlich sind. Um diese verborgenen Mängel zum Bewusstsein zu bringen, haben wir Hilfe von außen nötig, bedarf es einer gewissen Weisung; es ist unumgänglich, daß jemand uns auf das hinweist, was wir in uns erkennen sollen.“ (Montessori 2000, S. 153) Selbstreflexion ist also ein Muss in Verbindung mit dem Streben nach Veränderung.

Montessori appelliert an die Erwachsenen in der Erziehung des Kindes demütig zu sein, sich selbst zu prüfen und weder zornig noch stolz noch tyrannisch zu sein. Der Lehrer „muss aus seinem Herzen Zorn und Stolz verbannen, muss lernen, demütig zu sein, und sich in Liebe kleiden. Das ist die innere Haltung, die er einnehmen muss, die Grundlage, auf der es sich zur Ausgewogenheit gelangen lässt, der unentbehrliche Stützpunkt für sein Gleichgewicht. Darin besteht die innere Vorbereitung: ihr Ausgangspunkt und ihr Ziel.“ (Montessori 2000, S.156f).

Umgesetzt in die heutige Fachsprache soll die Erzieherin sich selber reflektieren (sich selbst prüfen), selbsterziehend (seine hartnäckigsten Mängel beseitigen), wertschätzend und respektierend gegenüber dem Kind sein (demütig sein) und Wärme und Zuneigung zeigen (sich in Liebe kleiden).

4.3 Aktualität der Montessori-Pädagogik

Die Kinder mit denen Montessori selber gearbeitet hat, ob zuerst in der Psychiatrie oder im Casa die Bambini/ Kinderhaus in Rom waren intellektuell und materiell ausgehungert und insofern vielleicht schon für ihr Angebot an vorbereiteter Umgebung höchst empfänglich. Man könnte meinen, dass heute die meisten Kinder eher überflutet sind als ausgehungert. Dass also Montessoris Theorie für materiell arme und aus bildungsfernen Familien stammende Kinder da sei.

Sie setzt sich aber auch mit dem Verhalten von Kindern „aus bevorzugten

Gesellschaftsschichten“ (Montessori 2000, S. 147) auseinander und beschreibt wie Erzieherinnen, bzw. Lehrerinnen diese Kinder erlebt haben. Diese Passage ist hochaktuell, denn heute muss man davon ausgehen, dass fast jedes Kind in einem Kinderzimmer voller Spielzeug und äußerer Anregungen aufwächst. Eben vergleichbar mit den Kindern privilegierter Eltern von damals.

Montessori (2000) schildert die Situation folgendermaßen: Die Kinder haben ein geringes Konzentrationsvermögen, sind disziplinlos und geistig untätig. Die Kinder brauchen eine Zeit der Umstellung, um die vorbereitete Umgebung, die Materialien, die Ordnung, das manuelle Tun, etc. anzunehmen. Sie brauchen Zeit, sich von den anderen zu lösen und sich dem eigenen Interesse völlig hinzugeben und bei sich zu sein in der Arbeit. „Das geistig frühreife Wunderkind, das heldenhafte Kind, das sich selbst überwindet und sich über den Schmerz zur Lebenskraft und zur Gelassenheit durchringt, das reiche Kind, das disziplinierte Arbeit oberflächlicheren Lebensformen vorzieht, sie alle sind *Normalkinder*. Was wir, solange es nur das Zutage treten einer überraschenden Tatsache war, Bekehrung nannten, das muss nach all unseren ausgedehnten Erfahrungen als eine *Normalisierung* angesehen werden.“ (ebd., S. 152, Hervorhebungen im Original).

Montessoris Pädagogiktheorie scheint mir durchaus aktuell zu sein, denn unsere Kinder heute entsprechen eher den reichen Kindern, die Montessori beschreibt. Unsere Probleme in Kindereinrichtungen haben ganz wesentlich mit Konzentrationsstörungen, Disziplinproblemen, Interesselosigkeit zu tun: mit materiell reichen aber emotional armen Kindern.

4.4 Zusammenfassung

Auch wenn Maria Montessoris Pädagogik heutzutage für ihre Materialien bekannt ist, ist doch in dieser Pädagogik die innere Haltung der Erziehenden zum Kind von zentraler Wichtigkeit für die ausgewogene seelische Verfassung des Kindes – dem Baumeister des Menschen. Die ganze Kraft der Entwicklung ist bereits im Kind vorhanden. Es liegt in der Verantwortung der Lehrerin eine Umgebung (räumlich, materiell, menschlich) zu schaffen, die dem Kind die Entfaltung dieser Kraft erlaubt. Als Teil dieser Umgebung kommt der Rolle der Lehrerin eine herausragende Bedeutung zu. Sie muss erstens das Kind beobachten und

aufgrund der Ergebnisse die Umgebung gestalten. Zweitens soll ihre Haltung dem Kind gegenüber respektierend, achtend, wertschätzend, selbstreflektierend und liebevoll sein.

5 Elternarbeit als Aspekt der Montessori-Pädagogik

Da Elternarbeit in der Montessori-Pädagogik kein ausdrückliches Thema ist, überrascht es nicht, dass auch in dieser Recherche weder direkte Aussagen Montessoris zur Zusammenarbeit von Erzieherin und Eltern noch zur inneren Haltung der Erzieherin den Eltern gegenüber gefunden wurden¹¹. Es gibt aber Aussagen und Informationen, die auf Elternarbeit in der Montessori-Pädagogik hinweisen. Bei der Auswahl der unten präsentierten Informationen habe ich mich auf Bereiche konzentriert, die evtl. Rückschlüsse auf die innere Haltung der Erzieherin den Eltern gegenüber ermöglichen. Ich gehe davon aus, dass, wenn in der Montessori-Pädagogik bspw. Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern vorhanden ist, dieser Respekt auch Teil der inneren Haltung der professionellen Montessori-Erzieherin den Eltern gegenüber sein soll.

Ich habe folgende Bereiche ausgewählt:

1. Sauberkeitsregel im Kinderhaus,
2. Rolle des Kinderhauses als Schule im Haus
3. Offenes Kinderhaus
4. Anforderungen an die Erzieherin
5. Kommunikation mit den Eltern
6. Schwierigkeiten der Eltern mit der Elternrolle
7. Montessoris Blick auf die Eltern

Ich werde nun auf diese Bereiche jeweils eingehen, wobei die ausgewählten Zitate zur leichteren Erkennbarkeit hervorgehoben sind.

¹¹ Ich habe mich in meiner Auseinandersetzung mit der Montessori-Pädagogik auf Primärliteratur konzentriert, um möglichst nah an den konzeptuellen Grundlagen zu bleiben. Montessori selber war es ein sehr wichtiges Anliegen, dass ihre Methode unverändert verbreitet würde, was primär bedeutete, dass sie das selber übernahm, bzw. sie die Aktivitäten, die in ihrem Namen geschahen genau kontrollierte (vgl. Schwegman 2000).

5.1 Sauberkeitsregel im Kinderhaus

Wenn die Kinder im Kinderhaus ankamen wurden sie als erstes im Kinderhaus auf Sauberkeit und ordentliche Kleidung hin geprüft (s. Kap. 4). Die Kinder sollten sich gegenseitig prüfen und ggf. die Erzieherin dabei helfen. Die Kinder sollten auf diese Weise daran gewöhnt werden, auf sich selbst zu achten. Mütter waren dabei z. T. anwesend, wurden aber auf Mängel nicht angesprochen, wie Montessori betont:

„Sowie die Kinder zur Schule gekommen sind, findet eine Nachprüfung in Beziehung auf Reinlichkeit statt, womöglich in Anwesenheit der Mütter (aber ohne, daß Bemerkungen unmittelbar an diese gerichtet werden).“ (Montessori 1928, S. 116)

Diese Situation lässt sich zwar kaum als Zusammenarbeit mit Eltern beschreiben, sie sagt aber etwas über die Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern aus:

Es handelt sich einerseits um eine Kontrollsituation, da das saubere, ordentliche Erscheinen der Kinder im Kinderhaus die erste Hausregel war (s. o. Kap. 4). Insofern ist die Beziehung von einem erheblichen Machtgefälle geprägt. Montessori erwähnt in diesem Zusammenhang auch nicht, dass auffällige Kinder immer des Hauses verwiesen wurden. Eher ist davon auszugehen, dass es einen Ermessensspielraum über die Einhaltung dieser Regel gab.

Es wurden den anwesenden Müttern keine Vorwürfe gemacht, Montessori verstand, dass die Eltern ihre Kinder nicht absichtlich oder böswillig vernachlässigten (vgl. Montessori 1928). Sondern es wurde eine Veränderung (zu mehr Sauberkeit, ordentlicherer Kleidung) über das Kind in die Familie gebracht. So betrachtet, spricht die Aussage, dass Mütter anwesend waren, aber nicht angesprochen wurden für die Annahme, dass es Respekt vor dem Erziehungsbemühen und Achtung vor den Eltern von Seiten der Erzieherinnen gab.

Die Sauberkeitsregel an sich konnte auch bedeuten, dass die Kinder auf diese Weise in der Familie mehr Zuwendung erhielten. Vermutlich war es den Müttern nicht gleichgültig, ob ihr Kind nach Meinung der Erzieherinnen und der anderen

Kinder unsauber oder unordentlich im Vergleich zu den anderen in der Einrichtung war. Die Aufmerksamkeit auf den Zustand des Kindes bevor es in das Kinderhaus ging, das Beschaffen, Waschen und die Reparatur der Kleidung sowie das tägliche Zurechtmachen können für die Kinder ein Mehr an Beachtung und Fürsorge durch die Eltern bedeutet haben. So betrachtet geht es hierbei um Kooperation zum Wohle des Kindes – wenn auch mit ungleicher Machtverteilung.

5.2 Rolle des Kinderhauses als Schule im Haus

Das Kinderhaus hatte eine Art Brückenfunktion zwischen privatem Raum des Elternhauses und dem öffentlichen Raum der Schule. Das ist Montessori wichtig, denn sie sagt:

„Das „Kinderhaus“ ist von doppelter Bedeutung: seine soziale Bedeutung liegt in der „Schule im Haus“; seine rein erzieherische hängt von der Anwendung der von mir erprobten Methode ab. (...) es berührt also den wichtigsten Punkt der sozialen Fragen, nämlich den intimen Lebensbereich der Menschen.“ (Oswald / Schulz-Benesch, 1969, S. 46, Anführungszeichen im Original.)

Aber was oder wer sollte über die Brücke gehen und in welche Richtung?

Die Schule sollte in die Lebenswelt der Familien integriert werden, indem sie in die Wohnblöcke gebracht wurde und:

„Wir haben sie ins Haus verlegt als das Eigentum der Gemeinschaft, und auch das ganze, der Erfüllung des Berufes gewidmete Leben der Erzieherin vollzieht sich unter den Augen der Hausbewohner.“ (Montessori 1928, S. 58)

Zunächst scheint es sich um eine einseitige Brückenfunktion zu handeln: nämlich die Montessori-Pädagogik in die Familien zu bringen. Erziehende Erwachsene, hier: die Eltern, sollten geändert werden, die Kinder sollten die neuen, besseren Menschen werden.

Aber das Kinderhaus ist auch Quasi-Eigentum der Gemeinschaft, also der dort lebenden Familien, denn das Haus wird über die eingesparten Instandhaltungsgelder finanziert. Die Familien waren für die Erhaltung des Kinderhausgebäudes verantwortlich, sie mussten die Instandhaltung übernehmen (vgl. Montessori 1928). Insofern waren die Eltern – auch wenn sie wahrscheinlich kaum Einfluss auf das Geschehen im Kinderhaus hatten – als Quasi-Eigentümer auf eine neue Art innerlich beteiligt.

Diese Beteiligung zeigt eine Parallele zur heutigen Kita als Dienstleistungszentrum auf. Zwar haben damals die Eltern ihre Bedürfnisse und Wünsche wahrscheinlich nicht eingebracht, auch hatten sie keine Alternative außer ihr Kind unbeaufsichtigt zu lassen. Aber der Gedanke, Eigentümer der Einrichtung zu sein, ist mit der aktuellen Vorstellung, Kunde zu sein insofern vergleichbar, als dass es auf eine ausgewogenere Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern hindeutet., im Sinne einer Kooperation zum Wohle des Kindes wie auch der Achtung vor der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Eltern.

5.3 Offenes Kinderhaus

“Die Mütter können zu jeder Zeit des Tages kommen und das Leben in der Schule beobachten, bewundern, oder sich Gedanken darüber machen. Es ist in jeder Hinsicht ein fortwährender Anreiz zum Nachdenken und eine Quelle offenbaren Segens für ihre Kinder.“ (Montessori 1928, S. 58)

Die Mütter durften ihre Kinder jederzeit besuchen und hospitieren. Durch diese Öffnung wurde für Transparenz der Erziehungsmethoden und damit teilweise der Erziehungsvorstellungen gesorgt. Da alle Eltern Analphabeten waren, war dies wohl auch ein wichtiger Kommunikationsweg¹². Besuche und Hospitationen jederzeit wirken auch vertrauensbildend. Die Öffnung des Hauses für die Mütter in dieser Weise zeigt ferner, dass die Mütter willkommen waren¹³.

¹² Es stellt sich mir die Frage ob die Mütter auf diesem Wege selber einige Buchstaben lernen konnten.

¹³ Für Eltern jederzeit besuchen und hospitieren zu dürfen, ist in meiner Erfahrung als Erzieherin, auch heute keine Selbstverständlichkeit in Kitas.

5.4 Anforderungen an die Erzieherin

Als Indikator für die Anforderungen an die Erzieherin soll eine Beschreibung der Erzieherin des Kinderhauses Casa dei Bambini dienen:

„Die Leiterin steht den Müttern jederzeit zur Verfügung, und ihr Leben, als das einer gebildeten und wohlerzogenen Person, ist ein beständiges Beispiel für die Einwohner des Hauses, denn sie ist verpflichtet im Hause zu wohnen, und so ist sie eine Wohnungsgenossin aller Eltern ihrer Schüler.“ (Montessori 1928, S. 56)

In Bezug auf Elternarbeit ist hier ein Hinweis auf den Anspruch der Öffnung nach außen, der Integration in die Gemeinde, also im Ansatz einer Gemeinwesenorientierung - die heute für Erzieherinnen problematisch ist (s. Kap. 3). In die Gemeinschaft integriert zu sein, immer den Müttern zur Verfügung zu stehen, sogar dort zu wohnen deutet auf eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern in der Montessori-Pädagogik hin, die auch von Respekt und Wärme - nämlich Takt und Herz - geprägt sein soll:

Eine wahre Missionarin, eine Königin der Sitte unter diesem Volk, kann sie, wenn es ihr nicht an Takt und Herz fehlt, eine bisher unbekannte Ernte des Guten aus ihrem sozialen Werke einbringen.“ (Montessori 1928, S. 56)

Von Seiten der Eltern, bzw. der Mütter gehen Signale einer positiven Beziehung aus, denn:

„Man darf sagen, die Eltern legen eine tiefe Verehrung für die Lehrerin und die Schule an den Tag. Wie viele zartgefühlte und gedankentiefe Aufmerksamkeiten erweisen nicht die guten Mütter der Lehrerin ihrer Kleinen!“ (Montessori 1928, S. 58)

Die o. g. Aufmerksamkeiten deuten auf eine enge Beziehung hin, in der Zuneigung (zartgefühlte) und Einfühlung (gedankentiefe) vorhanden zu sein

scheinen.

Im Zusammenhang mit der Übermittlung von Arztmitteilungen, besonders bzgl. hygienischer Behandlung des Kindes und Hygiene im allgemeinen, wird das Vertrauensverhältnis zwischen Erzieherin und Müttern angesprochen:

„Die Leiterin der Schule diene in dieser Sache als Vermittlerin, denn sie hat das Vertrauen der Mütter, und von ihrer Seite erscheint der Rat ungezwungen und natürlich.“ (Montessori 1928, S. 75)

Die Erzieherin soll als Vertrauensperson Vermittlerin zwischen Arzt und Eltern sein. Der ärztliche Rat von der Erzieherin ausgesprochen wird von den Müttern eher angenommen, denn der erscheint ungezwungen und natürlich. Ungezwungen und natürlich zu sein, ist ein Anspruch, der Echtheit, Authentizität der Erzieherin in der Beziehung zu den Müttern verlangt.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist aus dieser Sicht ist eine intensive, denn die Erzieherin wohnt im selben Umfeld und ist immer ansprechbar. Aus erziehungspartnerschaftlicher Sicht ist zu bemerken, dass sie den Eltern Respekt und Wärme entgegenbringen soll, authentisch sein und eine vertrauensvolle Beziehung zu den Müttern haben soll. Dass sie gleichzeitig eine Missionarin, eine Königin der Sitte unterm Volk sein soll spricht eher für eine pädagogisierende und distanzierte innere Haltung der Erzieherin in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

5.5 Kommunikation mit den Eltern

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes gab es im Casa dei Bambini Austausch zwischen Erzieherin und Eltern, einer klassischen Form der Elternarbeit.

Es gehörten zur Versorgung der Kinder im Kinderhaus jährliche ärztliche Entwicklungsuntersuchungen, die den Eltern in ihnen verständlicher Form mitgeteilt wurden (vermutlich hieß das mündlich, denn alle Eltern waren Analphabeten):

„Den Familien wurden in regelmäßigen Abständen die Maße ihrer Kinder sowie die normalen, dem Alter entsprechenden Durchschnittsmaße zugeschickt; daraus ergab sich, dass die Eltern die körperliche Entwicklung ihrer Kleinen verständnisvoll verfolgten.“ (Oswald / Schulz-Benesch 1969, S. 48)

Daraus ergaben sich dann u. U. Fragen zur Krankheitsgeschichte, die die Lehrerin dann vermutlich den Eltern stellte. Auch sollte die Vorgeschichte der Familien genauer in Erfahrung gebracht werden – und zwar von den Lehrerinnen:

„Deshalb ermunterte ich [Montessori, d. Verf.] die Lehrerinnen, sich bei der Unterhaltung mit den Müttern Angaben sozialer Natur zu verschaffen – über die Erziehung der Eltern, ihre Gewohnheiten, ihr Einkommen und ihre Ausgaben“ (Oswald / Schulz-Benesch 1969, S. 53).

Aus diesen Informationen sollten Monographien „im Stil von Le-Play“ (ebd., s. 53) erstellt werden. F. Le Play (1806-1882) fand große wissenschaftliche Beachtung aufgrund seiner Forschungsmethoden, die zu ersten ausführlichen empirischen Erhebungen von Familien führten. Er zeichnete sich besonders durch seine teilnehmenden Beobachtungen aus, durch die er versuchte, die Familienverhältnisse so authentisch wie möglich zu erheben. Le Play lebte sogar zeitweilig in den Familien, die er untersuchte.

Wenn man von den Anforderungen einer Le Play Monographie weiß, wird auch die Einschränkung Montessoris verständlich, dass das nur praktisch wäre, wenn die Lehrerin in der Nachbarschaft der Familie wohnt (vgl. Oswald / Schulz-Benesch 1969). Eben jene Anforderungen geben aber auch einen weiteren Hinweis auf eine Nähe zu den Familien der Kinder, die vermutlich erstens nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung des Kindes war und zweitens eine relativ intensive Begegnung zwischen Lehrerin und Eltern erforderte, sowie die Auskunftsbereitschaft der Eltern voraussetzte. Im Zusammenhang mit dem positiven Gefühl von „Frieden und Behagen“ (Oswald / Schulz-Benesch 1969, S. 43), das Montessori bei den Familien beschreibt, kann ein nennenswertes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrerin und Eltern vermutet werden.

Hausbesuche gehören zum klassischen Repertoire der Elternarbeit, wie auch Entwicklungsgespräche und Entwicklungsdokumentation. Im Sinne einer Erziehungspartnerschaft ist das Vertrauensverhältnis zwischen den Personen von besonderer Bedeutung, damit schwierige Themen (wie z. B. eine finanzielle Krise in der Familie) leichter angesprochen werden können. Das Einbeziehen vielfältiger Informationen aus der Familiensituation des Kindes ist ein aktuelles Thema, obgleich andere Informationen bevorzugt würden.

Als letzten Punkt zur Elternarbeit in diesem Kontext rät Montessori der Lehrerin, nicht nur, die spezifischen und allgemeinen ärztlichen Ratschläge den Müttern zu vermitteln sondern auch:

„(...) ihre eigenen [Ratschläge, d. Verf.] über die individuelle Erziehung des Kindes hinzufügen.“ (Oswald / Schulz-Benesch 1969, S. 53)

Es werden also in der Montessori-Pädagogik umfassende Entwicklungsgespräche geführt, die u. U. weit in die Familie hineinreichen können. Wie die Eltern auf solche Gespräche reagieren, führt Montessori leider nicht aus. Und sie beendet dieses Thema ohne es, soweit mir bekannt, an anderer Stelle zu vertiefen.

„Vor allem muß sich unter den Einwohnern und den Familien der Kinder ein bis dahin unbekanntes Gefühl von Frieden und Behagen, von Sauberkeit und Zusammengehörigkeit gebildet haben. Hinzu kommt, daß die dort lebenden Leute, *moralisch gesehen, eine Auswahl* darstellten.“ (Oswald / Schulz-Benesch 1969, S. 43, Hervorhebung im Original)

5.6 Schwierigkeiten der Eltern mit ihrer Elternrolle

Junge Eltern, so Montessori, sind auf ihre Aufgabe als Erziehende nicht vorbereitet :

Trotzdem sind weder Vater noch Mutter auf diese schwere Aufgabe vorbereitet.“ (Deutsche Montessori Gesellschaft 1954, S. 18)

Mit Erziehung ist (nach damals vorherrschendem Erziehungsverständnis) gemeint, dem Kind ein vollendetes Vorbild zu sein, dass mit Autorität erzieht indem es Fehler korrigiert und selbst ein fehlerfreies Vorbild ist:

„Außerdem ist es schwer, mit einem Male ein vollendetes Vorbild zu werden, so vollendet, dass es wert ist, von den Kindern nachgeahmt zu werden. (...) Nun erhalten sie plötzlich eine neue Aufgabe: die Pflicht, vollkommen zu sein. Sie sollen ihre Kinder mit bewußter Autorität erziehen; sie sind verpflichtet, deren Fehler zu berichtigen, sie durch Strafe und vor allem durch das leuchtende Beispiel ihrer eigenen Vollkommenheit zu bessern.“ (Deutsche Montessori Gesellschaft 1954, S. 18)

Vollkommen sein zu müssen, ist kaum möglich und stellt Eltern somit vor große Probleme in der Beziehung zu ihrem Kind. Montessori begegnet dieser Auffassung von Vorbild mit der Ansicht, dass ein nachahmenswertes Vorbild in der Lage sein muss, auch einem Kind gegenüber Fehler zuzugeben. Die Erwachsenen sollen ehrlich und echt sein mit dem Kind, nicht fehlerlos. Dann kann eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Kind entstehen. Auch heute stehen Eltern unvorbereitet vor dem plötzlichen Rollenwechsel von Beruf und Freizeit zur Elternrolle. Doch gute Vorbilder sein, das wollen Väter und Mütter auch heute. „Alles richtig machen“ ist ein Maxim, dass viele Eltern antreibt und gleichzeitig verunsichert und zu einer Flut von Erziehungsratgebern führt (vgl. Brunner 2006). In diesem Verständnis für die Schwierigkeiten der Eltern steckt eine innere Haltung des Respekts vor dem elterlichen Erziehungsbemühen.

5.7 Montessoris Blick auf die Eltern

In der Montessori-Pädagogik sind nicht nur die Beobachtung und das reflektierte Handeln der Lehrerin wichtig sondern auch die Beobachtung und das reflektierte Handeln der Eltern:

„Die neue Erziehung, die das Kind zunächst *beobachtet*, bevor sie sich anmaßt es erziehen zu wollen, soll endlich auch in die Familie eindringen und hier nicht nur ein neues Kind, sondern vor allem neue Väter und neue Mütter schaffen.“ (Deutsche Montessori Gesellschaft 1954, S. 17, Hervorhebung im Original)

Die Erziehung im Elternhaus soll sich ändern und zwar durch eine Änderung der inneren Haltung der Väter und Mütter zum Kind. Es ist Anspruch in der Montessori-Pädagogik nicht nur das Kind innerhalb der Einrichtung im Blick zu haben, sondern auch seine Situation in der Familie zu verbessern. In den Eltern eine veränderte Haltung zum Kind zu erreichen.

An anderer Stelle wird klargestellt, dass es nicht genügt, sich um die Kinder Gedanken zu machen, sondern, wenn man Veränderung für die Kinder möchte, der Blick auf die Erwachsenen, hauptsächlich die Eltern, gerichtet und konsequenterweise mit ihnen gearbeitet werden muss:

„Wenn wir bessere Bedingungen für die Kinder herstellen wollen, so müssen wir an die Eltern denken. (...) daß man diese Erwachsenen ändert, die so darum besorgt sind, kleinen Kindern eine moralische Erziehung zu geben.“ (Schulz-Benesch 1979, S. 95)

Verhaltensstörungen bei den Kindern sind, so Montessori, teils den Eltern zu zuschreiben und sollten daher mehr Aufmerksamkeit erhalten als die Kinder:

„Es handelt sich um eine Frage, wie die Welt um die Kinder herum sie beeinflusst. Es handelt sich mehr um einen Mangel bei den Eltern als bei den Kindern, und man sollte mehr Aufmerksamkeit auf sie verwenden als auf die kleinen Kinder.“ (Schulz-Benesch 1979, S. 94f)

Diesen Blick auf die Eltern kann man mit heutigem Verständnis als Elternarbeit mit verschwimmenden Grenzen bezeichnen, nämlich zur Elternbildung. Der Montessori-Pädagogik zufolge, sollten Mütter die psychischen Bedürfnisse ihrer

Kinder anhand von Beobachtungen erkennen können und kindgerecht reagieren. (Ein Thema, dessen sich die Pen Green Pädagogik auch annimmt, wie später ausgeführt wird.)

„Wissen um die psychischen Bedürfnisse des Kindes und die Fähigkeit, seine Äußerungen zu beobachten und richtig zu deuten – dies ist die Vorbedingung für jede Mutter, die ihr Kind erziehen will.“ (Deutsche Montessori-Gesellschaft, S. 30, Kursiv im Original)

Welche Form Elternarbeit dann annehmen würde bspw. in Richtung Elternbildung, scheint in der Montessori-Pädagogik nicht ausgeführt zu werden. Aber Montessori hat z. B. Vorträge für Eltern gehalten (vgl. Schulz-Benesch 1979), führte Gespräche mit Müttern (vgl. Deutsche Montessori Gesellschaft 1954), hat Kinder im Unterricht gefilmt und diese Filme dann vertrieben (vgl. Schwegman 2000). All das kann man heute als Elternarbeit im weiteren Sinne, auch in der Form von Elternbildung, verstehen.

Clara Grunwald, die in den 1920er Jahren zu den bedeutendsten Montessori-Pädagoginnen Deutschlands gehörte, konstatierte 1925¹⁴: „Der Montessori-Lehrer kann sich nicht damit begnügen, nur die Schule selbst zu einer Stätte heiteren und gesunden Kinderlebens umzuschaffen. Er täte seine Arbeit nur halb, wenn seine Sorgfalt nicht auch das Leben des Kindes im Elternhaus mitumfaßte.“ (Holtz 1995, S. 151).

Die häusliche Situation des Kindes (mangelnder Nachtschlaf, unregelmäßiges Leben, usw.), schreibt Grunwald weiter, beeinflusst sein Verhalten, seine Leistungsbereitschaft. Das scheint mir, aus meiner Erfahrung als Erzieherin heraus auch heute noch so zu sein. Immer noch aktuell scheint ebenso Grunwalds Feststellung, dass nicht die wirtschaftliche Notlage sondern Unkenntnis „zu solchen Fehlern der Lebensführung“ (Holtz 1995, S. 151) führen würden. Sie sieht den Lehrer, die Lehrerin den Eltern als willkommenen Freund und Berater, solange er „mit Sachkenntnis, Liebe und Takt“ (ebd., S. 151) berät. Wenn es in dieser Arbeit eigentlich um die von Montessori selber verfassten

¹⁴ Diese Zitat ist nicht hervorgehoben, damit es nicht als Montessorizitat missverstanden wird.

Gedanken geht, ist Grunwalds Ansicht doch im Einklang mit Montessoris Äußerungen und soll die Qualität der Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern veranschaulichen und den elternberatenden und –bildenden Aspekt der Montessori-Pädagogik belegen.

In ihrem Spätwerk „Das kreative Kind“ kritisiert Montessori, dass Familie und Schule (und Universitäten) jeweils zwar Teile der Gesellschaft seien aber von der Gesellschaft und voneinander getrennt existierend mit Erziehung befasst seien (vgl. Oswald / Schulz-Benesch, 1972). Es geht ihr besonders darum, dass einerseits soziale Probleme bestünden und das psychische Leben der Kinder zu schützen sei, andererseits aber die Gesellschaft Kleinkinder betrachtet als der Familie und nicht dem Staat gehörend. Montessori fasst ihre Sicht folgendermaßen zusammen:

“Es besteht keine Gesamtkonzeption, keine soziale Anregung für das Leben, sondern es bestehen nur Bruchstücke, die getrennt nebeneinander stehen. (...) Es besteht also kein System, das der Entwicklung des Lebens hilft.“
(Oswald / Schulz-Benesch 1972, S. 10f).

Hier sehe ich einen indirekten Bezug zu Elternarbeit: nämlich im Sinne einer Brückenfunktion zwischen Familie und Kita als öffentliche Einrichtung. Elternarbeit stellt auch eine Verbindung zwischen den Systemen dar, wenngleich Montessori eher gesamtgesellschaftliche Größenordnungen der Veränderung gemeint hat (wie bspw. größere finanzielle Ausstattung der Erziehungs- und Bildungsbereiche).

5.8 Zusammenfassung

Es gibt also einige Indizien für eine Elternarbeit in der Montessori-Pädagogik und mit einigen erziehungspartnerschaftlichen Aspekten.. Erstens beinhaltet die Pädagogik eine konkrete Vorstellung von den „guten Eltern“ verbunden mit dem Anspruch Mütter und Väter entsprechend dieser Vorstellung zu ändern. Zweitens muss Eltern Aufmerksamkeit gewidmet werden. Es ist also nicht nur der Blick aufs Kind in der Montessori-Pädagogik verankert. Es wird der schwierigen Situation von Eltern Verständnis entgegengebracht. Die Kinder sollen in ihren Familien gesehen werden, denn die Pädagogik erkennt an, dass das Verhalten vom Kind wesentlich durch die Eltern und die familiäre Umwelt geprägt wird.

Letztlich sieht die Montessori-Pädagogik Familien und „Schulen“ als Subsysteme der Gesellschaft, die nicht genug Verbindung untereinander und zur Gesellschaft haben. So kann Elternarbeit in der Montessori-Pädagogik also den Stellenwert einer Brückenfunktion haben zwischen den Systemen Familie und Kindertagesstätte (als „Schule“).

6 Das pädagogische Konzept nach Pen Green

Nun komme ich zum zweiten pädagogischen Konzept: Pen Green, in der deutschen Fachliteratur meistens bezeichnet als ‚Early Excellence‘¹⁵. Dieses pädagogische Konzept ist in Deutschland vergleichsweise neu, 2001/2002 wurde das erste Early Excellence Centre in Deutschland gegründet¹⁶. Auch in Großbritannien hat es, im Vergleich zur Montessori-Pädagogik, eine junge, nämlich etwa 25jährige, Geschichte.

Ich werde Pen Green teilweise ausführlicher als die zuvor beschriebene Montessori-Pädagogik vorstellen und zwar besonders die Entwicklung des Pen Green Centres. In der deutschen Fachliteratur sind einige, mir wichtig erscheinende, pädagogische Hintergrundinformationen noch nicht vorhanden. Deshalb werde ich in diesem Kapitel einen Exkurs zu Susan Isaacs und Chris Athey machen, deren Arbeiten eine wichtige Rolle in Pen Green spielen. Tina Bruce ist eine weitere britische Pädagogin in diesem Bereich auf die aber hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden kann. Nach diesem Exkurs werde ich die wesentlichen Elemente des Pen Green Konzepts vorstellen.

6.1 Allgemeiner Hintergrund

Das Pen Green Centre für Familien mit Kindern unter fünf Jahren wurde 1983 in der Stahlindustriestadt Corby in Mittelengland eröffnet. In den 1980er Jahren entstand durch die Schließung der Stahlwerke eine hohe Arbeitslosigkeit (43% der männlichen Bevölkerung). Der Bildungsstand vieler Menschen dort war gering. Die Familien waren von Armut betroffen, lebten in schlechten Wohnverhältnissen („inadequate housing“ (Whalley 2001, S. 1)) und wurden kaum von öffentlicher Seite unterstützt. Etwa 50% der Familien, die das Zentrum nutzten, waren alleinerziehende Eltern (vgl. Whalley 2007). Mangelnde Bereitstellung von ganztägiger Kleinkinderbetreuung erschwerte die Aufnahme einer Ausbildung, bzw. Arbeit besonders der Mütter.

So wurden Programme mit Kinderbetreuungsangeboten speziell für

¹⁵ Ich sehe eine Gefahr, dass ‚Early Excellence‘ als anscheinend selbsterklärend übernommen wird: nämlich, dass es sich um ein Konzept zur Frühselektion hochbegabter Kinder handelt. ‚Pen Green‘ hingegen, verlangt automatisch die Frage nach dem Inhalt des Konzepts. Im Übrigen heißen die Early Excellence Centres im Vereinigten Königreich inzwischen Children’s Centres. Es hat sich aber ‚Early Excellence‘ als Bezeichnung in der deutschen Fachdiskussion etabliert.

¹⁶ Das Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin.

benachteiligte Familien entwickelt, jedoch nicht mit den Betroffenen abgesprochen. Die lokale Bevölkerung befürchtete, durch ein speziell auf sie ausgerichtetes Pen Green Centre stigmatisiert zu werden, da Leistungen des Sozialamts üblicherweise nur für Bedürftige und soziale Brennpunkte gemacht wurden (vgl. Whalley 1998). Also formulierten Eltern, Mitarbeiter/innen und Politiker/innen gegenüber der Stadt ihre Wünsche und Visionen. Hieraus entstanden die Grundannahmen, auf deren Grundlage das Pen Green Centre noch heute arbeitet (vgl. Wehninger 2006). Hier wird also deutlich, dass in der Entstehung des Pen Green Centres die Eltern bereits beteiligt wurden und auch die Interessen der lokalen Bevölkerung mit einbezogen wurden.

Auf die Grundannahmen werde ich weiter unten im Zusammenhang mit den wesentlichen Merkmalen der Pen Green Pädagogik eingehen.

Pen Green war - und ist - ein multi-funktionales Haus in dem ein interdisziplinäres Team arbeitete. Die Einrichtung wurde mit öffentlichen Mitteln finanziert und stand erstmals unter der gemeinsamen Zuständigkeit des Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitsamtes. Das Centre begann in einem kleinen, alten Schulgebäude mit sechs Mitarbeiter/innen und 50 Kindern. Inzwischen arbeiten dort 35 Mitarbeiter/innen aus einem breiten Spektrum sozialer Berufe: Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, Kinderschwestern, Psycholog/innen, Kinderpfleger/innen, Heilpädagog/innen. Heute besteht die Mehrzahl der Mitarbeiter/innen im Pen Green Centre aus ehemaligen Eltern, die auf diese Weise zu Ausbildung und in Arbeit gekommen sind¹⁷. Ungefähr 500 Familien nutzen inzwischen das Pen Green Centre, das sich auch baulich wesentlich vergrößert und erweitert hat (vgl. Wehninger 2006).

Das Pen Green Centre hat sich zu einem sogenannten „One-stop Shop“ für die Familien des Stadtteils entwickelt, d.h. einem Zentrum in dem alle Angebote „unter einem Dach“ zu finden sind. Wie die Vielfalt der dort vertretenen o. g. Berufsgruppen schon mutmaßen lässt, können Eltern hier die verschiedensten Angebote der Kinderbetreuung, Beratung und Kurse wahrnehmen. Besonders ungewöhnlich für deutsche Verhältnisse sind Aus- und Weiterbildungsangebote für Eltern, die auf diese Weise auch Berufsabschlüsse nachholen können (vgl. Wehninger 2006).

¹⁷Lt. Aussage der stellvertretenden Leiterin des Pen Green Centre bei einem Besuch d. Verf. im Dezember 2006.

Ende der 1990er wurden zwei Regierungsprogramme aufgelegt, durch die das Pen Green Konzept finanziell und politisch unterstützt wurde. Das „Early-Excellence-Programm“ sowie das „Sure Start Programm“. „Early-Excellence“ steht für frühzeitige, hochqualifizierte Vorschulpädagogik mit deren Hilfe die Erziehungskompetenzen der Eltern möglichst früh unterstützt werden sollten, um die Entwicklung der Kinder positiv zu beeinflussen. Ziel war auch ein Netzwerk von Centres aufzubauen, die wie Katalysatoren regionale und lokale Veränderungen bewirken sollten. Das Pen Green Centre war eines von 29 ausgewählten Standorten für das „Early Excellence Programm“. Das „Sure Start Programm“ soll benachteiligte Familien mit Kindern unter vier Jahren unterstützen. Diese Familien erhalten alle Leistungen des Pen Green Centres kostenfrei, auch Kinderbetreuung und Bildungskurse mit beruflichen Perspektiven (vgl. Wehninger 2006). Durch die Öffnung des Centres für alle Familien, wird es ein niedrighschwelliges Angebot, denn durch die Nutzung des Zentrums ist ein Rückschluss auf eine eventuelle Bedürftigkeit nicht gegeben.

Heute ist das Pen Green Centre eine große Einrichtung mit Hörsaal, Multifunktionsräumen, Bibliothek, Ausbildungsräumen und über 20 weiteren Räumen in denen Angebote für Gruppen stattfinden, sowie Spiel- und Außenbereichen. Insgesamt gibt es sechs verschiedene Angebotsbereiche, die von den Familien nach ihren Bedürfnissen genutzt werden: hochqualifizierte Kindertagesbetreuung; Elternbildungsangebote einschließlich der Beteiligung am Lernen und an der Entwicklung ihrer Kinder; familienunterstützende Angebote z. B. durch das „Sure Start Programm“ (s. o.) und Hilfen für Familien mit besonderen Bedürfnissen; Verbesserung des Wohnumfelds durch Stadtteil- und Gremienarbeit; allgemeiner Gesundheitsservice für Schwangere, Mütter, Familien mit kranken oder behinderten Kindern etc. und letztlich Ausbildung und Forschung wobei Abschlüsse vom Schulabschluss bis zum Masterstudiengang angeboten werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Pen Green Centre ein besonderes Familienzentrum ist, weil unter einem Dach Integration stattfindet in den Bereichen Bildung für Kinder, Kooperation mit Eltern und Öffnung der Kindertagesstätte mit Angeboten für Familien in allen Lebenslagen flexibel auf die Bedürfnisse der Nutzer des Zentrums abgestellt.

Pen Green verwirklicht hohe wissenschaftliche Ansprüche an die Förderung der Kinder, Eltern und Mitarbeiter. Es bietet Raum für eine „kreativ lernende Gemeinschaft von Kindern, Eltern und Mitarbeiter/innen, deren Ziel es ist, jedem Einzelnen die Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die er oder sie zur eigenen Lebensgestaltung braucht, um ein positives Lebensgefühl entwickeln zu können.“ (Wehninger 2006, S.175).

6.2 Exkurs: pädagogische Hintergrundinformationen

Meiner Meinung nach, könnte es für den Leser hilfreich sein, etwas mehr über Susan Isaacs und Chris Athey's pädagogische Forschungsarbeiten zu erfahren. Beide haben auf die Pen Green Pädagogik signifikanten Einfluss, sind aber in der deutschen Fachliteratur wenig (Athey) bzw. anscheinend fast gar nicht (Isaacs) bekannt.

6.2.1 Chris Athey und das „Froebel Educational Institute Project“

Chris Athey leitete in den 1970er Jahren eine Studie, das „Froebel Educational Institute Project“, bei der es zentral um die Qualität der „educational interaction between teacher and child, parent and child and parent and professional“ (Athey 1990, S. 3) ging.

In der Studie wurden Schemata gesucht, also Verhaltens- und Denkmuster von Kindern. Dafür wurden Beobachtungskonzepte entwickelt, die auf Piagets Entwicklungstheorie fußten. Auch sollte die Studie ein Bereicherungsprogramm der Bildung und Erziehung für Kinder benachteiligter Familien darstellen. Neu dabei war die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften indem die Fachkräfte ihr Fachwissen ohne Angst vor Statusverlust an die Eltern weitergaben (vgl. Athey 1990).

Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden 20 Kinder einer Projektgruppe im Kindergarten des Froebel Institutes in London (und teilweise deren Geschwister) beobachtet und getestet. 5333 Beobachtungen wurden statistisch analysiert. Für jedes Kind wurde jede Beobachtung anhand vorhandener Theorien untersucht, und einer schematischen oder kognitiven Struktur zugeordnet. Die

Beobachtungen und Analysen wurden während des Projektverlaufs mit den Eltern besprochen. Obwohl sich Häufungen im Auftreten der Schemata ergaben, die eine Entwicklungshierarchie nahe legen könnte, wurde festgestellt, dass Schemata clustern: „Schemas and concepts are ‚systems‘ of thought and perception.“ (Athey 1990, S. 51).

Die Kinder erzielten signifikante Verbesserungen in ihren Testergebnissen im Projektzeitraum und darüber hinaus. Athey (1990) schließt daraus, dass das Bildungsprogramm die Möglichkeiten der Kinder in den Tests positiv beeinflusst hat. Sie hält es für wahrscheinlich, dass es auf eine Kombination dreier Hauptfaktoren des Programms zurückzuführen ist: „parents participating with professionals within an articulated pedagogical approach (the three ‚p’s).“ (ebd., S. 51), also die Beteiligung von Eltern und ihre Zusammenarbeit mit den Professionellen innerhalb eines in Worte gefassten pädagogischen Ansatzes. Diese Erkenntnis von Athey ist eine konzeptionelle Säule der Pen Green Pädagogik.

6.2.2 Susan Isaacs – in Deutschland unbekannte Reformpädagogin

Athey (1990) bezieht sich weitgehend auf Piagets kognitive Strukturen, nimmt aber eine weitere Pädagogin in den Blick: Susan Isaacs.

Susan Isaacs war eine britische Reformpädagogin. In den 1920er Jahren analysierte Isaacs das kindliche Denken in ihrer Modellschule Malting House School. Für ihre Analysen nutzte sie Theorien aus vielen Quellen. Sie verband Beobachtung von Kindern mit Theorien der Psychologie und bot dann den Kindern wertvollen Curriculuminhalt an. Danach hat sie die Reaktionen der Kinder analysiert. Der Erfolg dieses Ansatzes, welcher Beobachtung, Theorie, Unterrichten und Evaluation miteinander verbindet, kann im angloamerikanischen Raum am kontinuierlichen Bedarf an Susan Isaacs Büchern gemessen werden (vgl. Athey 1990).

Chris Athey (1990) schreibt über Susan Isaacs, dass sie die erste Wissenschaftlerin war, die die Nützlichkeit von Piagets Defizitblick auf das kindliche Denken anzweifelte. Piaget hatte, lt. Athey (1990) einen defizit-orientierten Blick auf das Kind und zwar in dem Sinn, dass Kinder im Alter

zwischen zwei und fünf Jahren gegenüber 6-7jährigen Kindern kognitive Defizite hätten (bekannt als statisches oder prä-operationales Denken) und auch defizit-orientiert charakterisiert würden. D. h. die kognitiven Leistungen jüngerer Kinder wurden nicht für sich gewürdigt. Das Stadium der Zwei- bis Fünfjährigen ist noch dazu – so Athey (1990) – im Verhältnis zum Alter 0-2 und 6-11 Jahren wenig und mangelhaft erforscht was dazu führte, dass die Entwicklung ab 6 Jahren umso dramatischer erfolgreich erschien.

Susan Isaacs war Wegbereiterin für den Gebrauch der Beobachtung in der Pädagogik. Sie wollte allgemeingültige Theorien erstellen über kindliches Lernen und kindliche Entwicklung. Sie war aber auch beschäftigt mit den Unterschieden die Kinder in ihrem Verhalten zeigten und wollte die individuellen Interessen von Kindern erforschen. Sie wollte auch mehr erfahren über das ausgiebige emotionale Erleben von Kindern und zeigte bemerkenswertes Verständnis für und Kenntnisse über negative Gefühle der Kinder (vgl. Whalley 2001). “There is nothing sanitized¹⁸ about Isaac’s descriptions of experimentation inside and outside the classroom. The children in her school were interested in life, death and bringing things back to life” (Whalley 2001, S. 149).

Indem Isaacs das individuelle emotionale und intellektuelle Leben der Kinder würdigt, stellt ihre Arbeit eine deutliche Warnung an alle Erziehenden im frühkindlichen Bereich dar. Es ist eine Aufforderung an die Erziehenden alles Beobachtete zu beachten, nicht nur das was uns als Erwachsene interessiert oder gar gefällt. Isaacs grundlegende Erkenntnis spiegelt sich für die Pen Green Pädagogik in folgender Feststellung Margy Whalleys (2001, S. 150) wieder: „it would be very easy as adults to focus on our observations and what interests *us*, on the aesthetically pleasing for example rather than on those things which are of deep concern to young children.”

Susan Isaacs und Piaget waren Zeitgenossen, kannten einander und hatten großen Respekt füreinander. Sie besuchten gegenseitig ihre Schulen und zeigten einander gegenüber konstruktiv kritisch. Aus der genauen Beobachtung kleiner Kinder zogen sie ihrem jeweiligen Ansatz entsprechend unterschiedliche Schlussfolgerungen. Bewertungen aus einer „top-down“ Perspektive führen zu negativen Schlussfolgerungen, da jüngere Kinder als weniger kompetent gesehen werden als ältere. Eine „bottom-up“ Perspektive, die von Susan Isaacs

¹⁸ „sanitized“ bedeutet im Deutschen „bereinigt“ oder auch „gesäubert“.

eingonnen wurde, basiert auf der grundsätzlich positiven Beschreibung kognitiver Kompetenzen. Wenn dann das fortgeschrittenere Denken älterer Kinder analysiert wird, wird zwar kognitive Entwicklung deutlich, lenkt aber nicht von früheren Kompetenzen ab (vgl. Athey 1990).

Der „bottom-up“ oder „prospective“ Ansatz unterstützt die Erzieherin, die positiven Aspekte während der kognitiven Entwicklung der Kinder zu erkennen. Auf diese positiven Aspekte aufbauend können dann Bildungsangebote gemacht werden, um diese zu bereichern oder zu erweitern. Der „top-down“, oder „retrospective“ Blick erkennt die Fortschritte älterer Kinder, indem sie diese mit vorangegangenen Defiziten vergleicht. „This issue is of considerable interest to present-day teachers given the current emphasis on assessing children’s achievements at different ages.“ (Athey 1990, S. 17).

Die Beobachtung der Kinder und ihrer Lernprozesse in Centre ist u. a. beeinflusst von Isaacs indem die Kinder zunächst beobachtet werden, dann wird das Beobachtete interpretiert und analysiert anhand gegenwärtig zur Verfügung stehender Theorien. Den Eltern werden in Seminaren Ansätze und Orientierung zur häuslichen Beobachtung ihrer Kinder angeboten. In diesen Kursen werden Beobachtung und der positive Blick auf die kognitive Entwicklung im Kind auf der Basis von Susan Isaacs Arbeit in der Malting House School vermittelt (vgl. Whalley 2001).

6.3 Wesentliche Merkmale des Konzepts nach Pen Green

Ich komme nun zu den wesentlichen Merkmalen des pädagogischen Konzepts nach Pen Green. Voranstellen werde ich die Grundannahmen, die oben bereits erwähnt wurden. Sie bilden noch heute die Grundlage der Arbeit im Pen Green Centre und beinhalten wesentliche Aspekte des Konzepts.

6.3.1 Grundannahmen im Pen Green Centre

Der effektivste Weg jungen Familien umfassende Bildung, Gesundheits- und Sozialdienstleistungen zu bieten, ist ein nahegelegenes Zentrum in dem alle Angebote unter einem Dach für alle Familien leicht erreichbar sind. Unterstützung

soll also dort angeboten werden, wo auch das Kind betreut wird. Die Angebote sollen flexibel reagieren auf die Bedürfnisse aller Kinder der Umgebung und deren erweiterten Familien. Erziehung, Bildung und Betreuung sind untrennbar miteinander verbunden. Der Bildungsplan sollte der Entwicklungsprozessen von Kindern zwischen 0 und 5 Jahren angemessen sein und die zentrale Bedeutung des Spiels für das frühkindliche Lernen anerkennen. Das Angebot soll die individuellen Unterschiede der Kinder und Eltern respektieren und schätzen sowie ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt würdigen. Erziehung und Bildung beginnen mit der Geburt – das Angebot muss Eltern als die ersten Erzieher ihres Kindes anerkennen und ihr Engagement für die frühkindliche Bildung ihrer Kinder würdigen. Angebote der Eltern- und Erwachsenenbildung sollten Eltern zur Verfügung gestellt werden im Rahmen der Angebote für die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen müssen hochausgebildete, reflexionsfähige Praktiker/innen sein mit gerechten Arbeitsbedingungen (z. B. angemessene Bezahlung, Vorbereitungszeit, Weiterbildung, Supervision, Aufstiegsmöglichkeiten, etc.) und den Mitarbeiter/innen muss die Verbesserung der Machtverhältnisse und des Wohnumfeldes ein Anliegen sein (vgl. Whalley Whalley, M. / The Pen Green Centre Team 2001; Wehninger 2006).

Das Pen Green Modell verlangt eine Entwicklung der Einrichtung zum integrierten Zentrum (so wie es mit dem Konzept der Eltern-Kind-Zentren in Deutschland z. T. umgesetzt wird). Aber es gehört noch mehr dazu als diverse Angebote Sozialer Arbeit unter einem Dach zu realisieren (vgl. Eichrodt 2007). Hebenstreit-Müller zufolge, als Leiterin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin, das das erste Early-Excellence-Centre nach dem Pen Green Modell aufgebaut hat, macht das Pen Green Modell deutlich, dass eine solche integrierte Einrichtung von einer gemeinsamen Philosophie getragen werden muss, der ein bestimmtes Menschenbild zugrunde liegt (vgl. ebd.). Im Pen Green Modell ist es ein positives Menschenbild, das die Stärken und Kompetenzen Erwachsener und Kinder beachtet.

6.3.2 Jedes Kind ist exzellent

Die Pen Green Pädagogik geht davon aus, dass jedes Kind exzellent ist. Es geht dabei nicht darum akademische Auswahlverfahren in den frühkindlichen Bereich

vorzulegen sondern die Erziehenden müssen die Kompetenzen und Interessen jedes des Kindes erkennen und dann stärken. Deshalb steht die Beobachtung des Kindes an erster Stelle und wird im nächsten Unterpunkt näher ausgeführt. Grundvoraussetzung aller Beobachtung ist der positive Blick auf das Kind. Die individuelle Förderung wird aufgrund der Ergebnisse entwickelt und angeboten (auf den jeweiligen Bildungsplan abgestimmt). Die Kommunikation mit den Eltern über die Schemata ihres Kindes stellt eine besondere Verbindung zwischen Eltern und Erzieherinnen dar. Eltern lernen das Verhalten ihrer Kinder besser zu verstehen, daher gibt im häuslichen Bereich weniger Konflikte, aber mehr Stärkung der Kinder. Außerdem ist das Kind so eingebettet in einen einheitlicheren Kontext, denn Eltern und Erzieherinnen haben beide seine Stärken im Blick und stützen diese (vgl. Lepenies 2007).

6.3.3 Schemata – Beobachtung

Ein Merkmal der Pen Green Pädagogik ist die Beobachtung des Kindes – und zwar durch Erzieherinnen¹⁹ und Eltern. Durch Beobachtung können Verhaltensmuster des Kindes besser erkannt werden, denn sie zeigen den Beobachtenden, mit welchen Lernthemen es gerade befasst ist. "A schema is (..) is a pattern of repeatable behaviour into which experiences are assimilated and that are gradually co-ordinated. Co-ordinations lead to higher-level and more powerful schemas." (Athey 1990, S. 37). Ein Schema ist also ein Muster wiederholbaren Verhaltens, in das Erfahrungen assimiliert werden und die nach und nach koordiniert werden. Koordinierungen führen zu komplexeren und stärkeren Schemata.

Ein Kind kann ein Schema dominant oder auch mehrere Schemata gleichzeitig zeigen. Schemata werden von allen Menschen gezeigt. Sie unterscheiden sich zunehmend mit fortschreitender Entwicklung, da jeder Mensch individuell ausgeprägt ist und unterschiedlichen Umwelteinflüssen ausgesetzt ist. Zum Beispiel beeinflussen Erwachsene durch die Gestaltung der Umwelt des Kindes inwieweit sich Schemata beim Kind entwickeln (ähnlich Montessoris vorbereiteter Umgebung – s. Kap. 4). Kinder mit ähnlichen Schemata spielen oft zusammen; wenn Schemata nicht zusammenpassen kann es vermehrt zu Streitigkeiten kommen. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen entsprechende Angebote zu

¹⁹ Es sind alle gemeint, die sich pädagogisch mit den Kindern in der Tagesstätte beschäftigen also auch Praktikanten und ehrenamtlich Tätige.

machen. Schemata kommen alltäglich und nicht nur spielgebunden vor (vgl. Wilke 2004).

Aus Athey's (1990) Beobachtungen kristallisierten sich ca. 36 verschiedene Verhaltensmusterkategorien heraus, von denen wiederum einige besonders häufig vorkommen. Diese werde ich hier mit jeweils einem Beispiel benennen, eine ausführliche Beschreibung würde hier zu weit führen und kann an anderer Stelle gefunden werden (z. B. Hebenstreit-Müller / Kühnel 2004; Athey 1990):

1. Gerade Linien (Trajectory), können horizontal oder vertikal verlaufen und äußern sich in Auf- und Abbewegungen (Kind lässt immer wieder sein Spielzeug aus dem Kinderwagen fallen) oder bildet bspw. aus Autos, Steinen, Spielfiguren horizontale Linien.
2. Einwickeln (Enveloping): Kind deckt sich oder Dinge zu oder wickelt sich ein, nimmt gerne Schuhe, Tücher, Hüte zum Verkleiden.
3. Kreise (Rotation): Kind schaut gerne einem Ventilator zu, malt gerne Kreise, schaut der Waschmaschinentrommel beim Rotieren zu.
4. Transportieren (Transporting): Kind trägt Dinge von einem Ort zum Anderen.
5. Verbindungen (Connections) äußert sich in Versuchen etwas zusammenzufügen: Kind bindet Tischbeine mit Schnur zusammen, liebt es Spielzeugeisenbahnwaggons zusammenzukoppeln.

(vgl. Pen Green Centre Team 2004)

Entsprechend der Schemata werden den Kindern dann Materialien zur Verfügung gestellt, Angebote gemacht. Nimmt das Kind diese nicht an, wurde das falsche Schema vermutet. Es wird explizit nicht vom Kind erwartet, dass es nun dem (von den Erwachsenen vermeintlich erkannten) Schema entsprechen solle. Dies wurde mir selber so in Pen Green und im St. Thomas's Children's Centre in Birmingham, das ähnlich wie Pen Green arbeitet, geschildert.

6.3.4 Engagement und Wohlbefinden

Kinder können ihre Entwicklungsressourcen nur nutzen, wenn sie sich wohl fühlen. Diese Erkenntnis ist Teil der Pen Green Pädagogik wie auch der Montessori-Pädagogik bei der die vorbereitete Umgebung die Polarisation der

Aufmerksamkeit ermöglicht (s. Kap. 4). Wenn Kinder sich wohl fühlen sind sie engagiert. Die beiden Faktoren Engagiertheit und Wohlbefinden spielen eine große Rolle in der Pen Green Pädagogik. Engagiertheit und Wohlbefinden werden nach der Leuener Engagiertheits-Skala (LES-K) von Laevers (1997) eingeschätzt. Diese werde ich hier nicht weiter ausführen, sie ist auch in Deutschland bekannt und nachzulesen. Die Bedeutung von Engagiertheit und Wohlbefinden für die frühkindliche Entwicklung lässt sich folgendermaßen ausdrücken: „Es geht nicht darum, wie und mit welchem Material sich das Kind beschäftigt, sondern in welcher Qualität die Beschäftigung stattfindet.“ (Wilke 2004, S. 58). Das Material, bzw. das Angebot, sollte aufgrund der beobachteten Schemata so ausgewählt werden, dass damit eine hohe Qualität der Beschäftigung des Kindes ermöglicht wird.

Es gehört zum Pen Green Konzept, die Eltern in die Beobachtung zu involvieren. Es soll zum Wohlbefinden des Kindes beitragen, wenn die Eltern seine Schemata erkennen und benennen können. Damit bekommt die Eltern-Kind-Beziehung eine andere Qualität: die Eltern können das Verhalten des Kindes besser verstehen, können eine unterstützendere Umgebung herstellen, können Konflikte vermeiden. Wenn z. B. ein Kind ein Transport-Schema zeigt indem es diverse Gegenstände zuhause von einem Ort zum anderen trägt, kann es sein, dass es aus Sicht der Eltern „nur für Unordnung sorgt“. Wenn die Eltern Schemata kennen, können sie nun das vermeintlich ungezogene Verhalten ihres Kindes positiv einordnen. Ähnlich Montessori, die auch der Meinung ist, dass die Beobachtung des Kindes von großer Bedeutung ist und auch Eltern erst ihre Kinder beobachten müssen, bevor sie erziehend handeln (s. Kap. 4 und Kap. 5).

6.3.5 Eltern als Experten ihrer Kinder

Eine weitere Säule der Pen Green Pädagogik ist die Überzeugung, dass Eltern die ersten Erzieher und somit Experten ihrer Kinder sind. Die Erzieherinnen lernen von den Eltern für die professionelle Arbeit in der Kindertagesstätte. Zugrunde liegt die – im angloamerikanischen Raum verbreitete - Ansicht, dass besonders beim kleinen Kind die Erfahrung der häuslichen Lebenswelt als entscheidende Grundlage von Lernen und Erziehen anzusehen ist. Daher ist der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern ein besonderer Stellenwert

einzuräumen (vgl. Lepenies 2007).

Pen Green spezifisch ist die innere Haltung, die von Seiten der Erzieherinnen den Eltern, Kindern und Kolleginnen entgegengebracht werden soll. Diese innere Haltung ist geprägt von, erstens, dem Glauben, dass Eltern sich für ihre Kinder interessieren. Zweitens stehen Eltern im Mittelpunkt der häuslichen Erfahrungswelt des Kindes und stehen insofern neben dem Kind im Mittelpunkt des Interesses der Erzieherinnen. Eltern und Erzieherin sind gleichwertige Partner in der Erziehung des Kindes.

6.4 Zusammenfassung

Das pädagogische Konzept nach Pen Green ist entstanden im Rahmen eines Versuches in den 1980er Jahren, um eine neuartige Zusammenarbeit - sozusagen unter einem Dach - von Sozial-, Gesundheitsamt und Bildungs- und Erziehungsbereich in einer frühpädagogischen Einrichtung zu ermöglichen. Prägend für das Modell, das sich entwickelte, ist das Engagement und die Einbeziehung der Eltern und der lokalen Bevölkerung von Anfang an. Das Zentrum bietet um die Kinderbetreuung herum ein breites und anpassungsfähiges Spektrum an familienunterstützenden Angeboten, die die Aus- und Weiterbildung von Eltern einschließt und dazu geführt hat, dass inzwischen das pädagogische Personal größtenteils aus ehemaligen Eltern (die zuvor unqualifiziert und arbeitslos waren) besteht. Ziel ist es, jedem Einzelnen im Zentrum Möglichkeiten zu geben, ein positives Lebensgefühl zu entwickeln.

Die pädagogischen Säulen sind erstens die Annahme, dass jedes Kind exzellent ist, zweitens Eltern Experten ihrer Kinder sind und somit drittens der Zusammenarbeit mit Eltern ein besonderer Stellenwert zukommt. Die Zusammenarbeit ist von Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern geprägt. Die Eltern werden in die Beobachtung ihrer Kinder einbezogen und es wird ihnen pädagogisches Wissen über die kindliche Entwicklung, speziell Schemata, vermittelt. Aufgrund dieses Wissens können Eltern das Verhalten ihres Kindes besser einschätzen und kindgemäßer, förderlicher reagieren (wie die Montessori-Pädagogik). Die Pen Green Pädagogik, ganz ähnlich der Montessori-Pädagogik, enthält ein positives Menschenbild, dass von Stärken und Kompetenzen in allen Menschen ausgeht.

7 Elternarbeit als Aspekt des Pen Green Konzepts

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits deutlich, dass der Elternarbeit eine zentrale Rolle im Pen Green Modell zukommt. Die Zusammenarbeit mit Eltern war ein Merkmal der Entstehungsgeschichte des Pen Green Centres. Eltern sind in allen Bereichen der Arbeit des Pen Green Centres involviert. Viele Mitarbeiter der Einrichtung sind ehemalige Eltern, die sich durch das Zentrum beruflich qualifizieren konnten, von der Alphabetisierung bis zum akademischen Mastersabschluss. Die pädagogische Arbeit mit den Kindern verlangt die Einbeziehung der Eltern als Experten ihrer Kinder.

Mein Interesse gilt auch hier wieder der inneren Haltung der Erzieherin in der Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Hauptanliegen dieser Arbeit. Welche Anforderungen an die innere Haltung der „guten Erzieherin“ stellt das Pen Green Konzept? Inwieweit überschneidet sich die Elternarbeit nach Pen Green mit dem Anspruch an eine Erziehungspartnerschaft? Ein Anspruch im Pen Green Konzept ist das Offenlegen, d. h. die Transparenz der Grundsätze der Professionellen. So sind auch die Aussagen in der Primärliteratur zur Elternarbeit und der inneren Haltung der Erzieherin deutlich und direkt im Gegensatz zur Montessori-Pädagogik.

Die ausgewählten Zitate sind wieder zur leichteren Erkennbarkeit hervorgehoben.

7.1 Grundsätze für die Zusammenarbeit mit den Eltern

In „Working with Parents“ haben Whalley und das Pen Green Centre Team (1997) die grundlegenden Ansichten und Wertvorstellungen auf deren Basis in Pen Green mit Eltern zusammengearbeitet wird bereits im Vorwort dargestellt.

Die Grundsätze sind im Zusammenhang zu sehen und daher im Ganzen hervorgehoben. Im Anschluss werden die einzelnen Punkte erörtert.

1. Wir glauben daran, dass Eltern sich für ihre Kinder engagieren.
2. Wir wollen mit den Eltern Macht teilen und auf befähigende Art und Weise arbeiten.
3. Wir wollen, dass unser Service für alle Eltern gleich leicht erreichbar ist. Wir wissen, dass wir, um dieses Ziel zu erreichen, ständig unsere eigene Arbeit daraufhin überprüfen müssen.
4. Wir sind davon überzeugt, dass Eltern eine Auswahl an Leistungen zur Verfügung stehen sollte.
5. Wir wissen, dass Schuldzuweisungen nicht funktionieren und unangemessen sind. Eltern wollen in der Regel das Beste für ihre Kinder.
6. Wir wissen, dass wir den kulturellen Hintergrund der Eltern respektieren und Schubladendenken vermeiden müssen.
7. Wir sind überzeugt, dass wir nicht isoliert arbeiten sollten: wir brauchen die Vernetzung mit anderen Menschen und Organisationen.
8. Wir wissen, dass wir flexibel und anpassungsfähig sein müssen. Wenn wir mit Eltern arbeiten wollen, sollten wir nicht den Eltern die ganze Anpassung abverlangen.
9. Obwohl wir Ausbildung und Unterstützung brauchen, glauben wir, dass die Erzieherin am besten von den Eltern lernt.

(Whalley 1997, S. X, Übersetzung d. Verf.)

Was bedeuten diese Grundsätze für die innere Haltung der Erzieherinnen gegenüber den Eltern?

Zu Punkt 1: Die Erzieherin glaubt an den guten Willen und an das ehrliche Bemühen der Eltern um das Kind: damit nimmt sie den Eltern gegenüber eine positive Grundhaltung ein.

Zu Punkt 2: Die Erzieherin teilt Macht und unterstützt die elterliche Entwicklung: Macht zu teilen setzt voraus, einen "Dialog auf Augenhöhe" (Thiersch 2006, S. 87) mit den Eltern zu führen. Die Erzieherin

beansprucht nicht den machtvollen Status einer überlegenen, weil professionellen, Fachkraft, sondern bezieht die Eltern in Beobachtungen und daraus resultierenden Analysen ein. Auch die Mitwirkung der Eltern in der Einrichtung - vom ehrenamtlichen Engagement bis zu Personalentscheidungen - ist gemeint.

- Zu Punkt 3: Die ständige Überprüfung der eigenen Arbeit auf die gleich leichte Erreichbarkeit der Angebote für alle Eltern erfordert von der Erzieherin kontinuierliche Kommunikation mit allen Eltern und ihr einfühlsames Verstehen in elterliche Bedürfnisse.
- Zu Punkt 4: Eine Auswahl an Leistungen zur Verfügung zu stellen, erfordert von der Erzieherin Achtung vor der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Eltern, die in der Wahlmöglichkeit zwischen Angeboten zum Ausdruck kommt.
- Zu Punkt 5: Das, was die Erzieherin als elterliches Engagement wahrnimmt, ist anzuerkennen als das Beste, was die Eltern zurzeit leisten können: hierin spiegelt sich Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern statt Abwertung und es spiegelt sich auch die positive Grundhaltung gegenüber den Eltern.
- Zu Punkt 6: Die Erzieherin respektiert kulturelle Unterschiede und stereotypisiert nicht: ihre innere Haltung erfordert daher Achtung, Respekt und der Zuerkennung des Rechtes auf Anderssein der Eltern.
- Zu Punkt 7: Dass die Erzieherin nicht isoliert sondern vernetzt arbeiten soll, spricht die Schwierigkeit an, die (anscheinend nicht nur deutsche) Erzieherinnen haben, auf Eltern zuzugehen und außerhalb der Einrichtung Netzwerke zu bilden (s. Kap. 3); es geht hier um die Bereitschaft der Erzieherin, sich anderen zu öffnen. Hier steht, bzgl. der inneren Haltung, der Wille zur Kooperation der Erzieherin zum Wohl des Kindes im Vordergrund.
- Zu Punkt 8: Den Eltern nicht die ganze Anpassung abzuverlangen sondern

selbst flexibel und anpassungsfähig zu sein, verlangt nach einer respekt- und achtungsvollen inneren Haltung und der Selbstreflexionsbereitschaft und -fähigkeit der eigenen Erziehungs- und Wertvorstellungen.

Zu Punkt 9: Der Grundsatz, dass die Erzieherin zwar Aus- und Weiterbildung braucht, aber am besten von den Eltern lernt; setzt ebenso Achtung und Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern voraus, wie auch die Zuerkennung auf das Recht auf Anderssein, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung statt Abwertung und besonders die Reflexion der eigenen Vorstellungen über Familie und Elternrolle.

Die innere Haltung der Erzieherin gegenüber den Eltern kann, wie sie sich aus den o. g. Grundsätzen der Pen Green Pädagogik schließen lässt, zunächst zusammengefasst werden, als den Eltern gegenüber grundsätzlich positiv, selbstreflektierend, kooperativ, achtend und respektvoll.

7.2 Anforderungen an die Erzieherin

Als direkte Anforderungen an die Erzieherinnen in ihrer Zusammenarbeit mit den Eltern werden folgende Aussagen von Whalley und dem Pen Green Centre Team gemacht:

“As early years educators it is part of our job to challenge these kinds of stereotypes. We must appreciate the fact that children can thrive, be strong and happy and fulfilled with many different kinds of parents.” (Whalley 1997, S. 9)

Es wird von der Erzieherin erwartet, dass sie allen Familienformen offen gegenüber ist, und ihre eigenen Vorstellungen von einer „guten Familie“ erstens reflektiert und zweitens nicht auf die Familien projiziert:

“Early years educators need to recognise and build on the positive aspects of the parents’ parenting styles.” (Whalley 1997, S. 16)

Die Probleme zwischen Eltern und ihren Kindern liegen, so Whalley (1997), meistens nicht in der Form der Familie sondern im „parenting style“, was im Deutschen dem Begriff Erziehungsstil nahe kommt:

“As an early childhood educator it is important for you to think highly of the parents of the children in your care. You also need to feel good about working with them if you are to develop a genuine partnership.” (Whalley 1997, S. 12)

Die Pen Green Erzieherin soll eine hohe Meinung von den Eltern haben und gern mit den Eltern arbeiten, wenn es zu einer echten Partnerschaft kommen soll.

“As an early years educator you should be careful not to be judgemental.” (Whalley 1997, S. 12)

Die Erzieherin soll nicht werten, z. B. bzgl. Familienformen, Eigenschaften der Eltern oder anderer Bezugspersonen.

“As an early years educator you may not share all the same values as the parents who use your nursery and you may not like some of the things that they are doing. However, it will be important for you to recognise and build on the positive aspects of their parenting styles.” (Whalley 1997, S. 12)

Es ist wichtig, dass die Erzieherin, auch wenn sie mit dem elterlichen Handeln oder deren Wertvorstellungen nicht übereinstimmt, die positiven Aspekte der elterlichen Erziehungsstile erkennt und darauf aufbaut.

In der folgenden Auflistung wird noch einmal ganz deutlich, welche Anforderungen an die Erzieherin in der direkten Arbeit mit Eltern gestellt werden:

- “We need to be able to involve parents and work with them as equal partners.
- We need to be able to share the decision-making with them and work in an empowering way.
- We need to be able to think about things from the parents’ perspective.
- We need to believe in what we are doing.” (Whalley 1997, S. 21)

Die Erzieherin muss sowohl in der Lage sein, die Eltern zu involvieren wie auch mit ihnen als ebenbürtigen Partnern zu arbeiten. Sie muss ferner in der Lage sein Entscheidungsprozesse mit den Eltern zu teilen und befähigend zu arbeiten. Die Erzieherin muss in der Lage sein, die Perspektive der Eltern einzunehmen und sie muss an das was sie tut glauben – sie muss authentisch sein.

7.3 Zusammenfassung

In Bezug auf die innere Haltung der Erzieherin in der Elternarbeit finden sich direkte und indirekte Aussagen in der Pen Green Pädagogik. Diese Aussagen zeichnen ein detailliertes Bild von der inneren Haltung, die die Erzieherin den Eltern gegenüber hat. Diese innere Haltung ist von einer positiven Grundhaltung gegenüber den Eltern geprägt. Diese positive Grundhaltung erfordert Respekt und Achtung gegenüber den Eltern in ihrem Erziehungsbemühen, ihrem Anderssein, ihren verschiedenen Erziehungsstilen und Familienmodellen und ihrer Rolle als Experten ihrer Kinder. Die Anforderungen an die innere Haltung der Erzieherin in der Pen Green Pädagogik sind zugleich Anforderungen an ihre Professionalität in ihrer Rolle als „Early years educator“ (Whalley 1997, S. 9).

8 Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte: Fazit und Ausblick

Ich habe zwei verschiedene pädagogische Konzepte auf den Aspekt der Elternarbeit, also auf ihre Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern hin, untersucht. Dabei habe ich mich auf die innere Haltung der Erzieherin den Eltern gegenüber konzentriert. Da gegenwärtig die Zusammenarbeit mit Eltern auf erziehungspartnerschaftlicher Basis gestaltet werden soll, habe ich zusätzlich die Elternarbeit, wie sie sich mir aufgrund meiner Untersuchung darstellt, auf ihren Gehalt an erziehungspartnerschaftlichen Aspekten betrachtet.

Meine Anfangsfrage, ob pädagogische Konzepte auch Grundlage für die innere Haltung bezüglich der Beziehung zwischen Erzieherin und anderen erziehenden Erwachsenen, hier: den Eltern, sein könnten, lässt sich nun beantworten. Am Beispiel der beiden Ansätze, Montessori und Pen Green, ließ sich zeigen, dass beide Konzepte durchaus Grundlagen enthalten.

Die Konzepte beinhalten unterschiedliche und unterschiedlich genaue Vorstellungen von der „guten Erzieherin“ und ihrer inneren Haltung den Eltern gegenüber. Ein Bild der inneren Haltung der Erzieherin gegenüber den Eltern in der Montessori-Pädagogik entsteht hauptsächlich durch Rückschlüsse indirekter Informationen. Diese lassen Interpretationen, aber kaum eindeutige Schlüsse zu, daher besteht hier weiterhin Klärungsbedarf. In der Pen Green Pädagogik hingegen sind Elternarbeit und die innere Haltung der Erzieherin den Eltern gegenüber explizit formulierte und tragende Säulen der Pädagogik.

Auch sind Übereinstimmungen der konzeptuellen Anforderungen an die innere Haltung der Erzieherin mit den Anforderungen an eine Erziehungspartnerschaft in den Konzepten vorhanden, wenn auch sehr unterschiedlich ausgeprägt.

In der Montessori-Pädagogik sind einige Übereinstimmungen vorhanden, bspw. Reflexionsfähigkeit der Erziehenden, Achtung vor den Eltern, Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern, Vertrauen. Ob diese erziehungspartnerschaftlichen Anteile an der Montessori-Pädagogik für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern ausreichen, bleibt zu klären. Eine systematischere Untersuchung der Primärliteratur könnte ein vollständigeres Bild

der Elternarbeit und der inneren Haltung geben, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war. Dass es für beide, Elternarbeit und innere Haltung in der Montessori-Pädagogik Anhaltspunkte gibt, konnte in dieser Arbeit gezeigt werden. Eine Untersuchung der Zusammenarbeit der Erzieherinnen in der Montessori-Praxis heute auf erziehungspartnerschaftliche Aspekte hin, würde ein interessantes Gegenstück zu dieser abstrakten Arbeit bilden.

Der Pen Green Pädagogik liegt die Zusammenarbeit mit Eltern und eine definierte innere Haltung der Erzieherin zugrunde, die erziehungspartnerschaftlichen Aspekten entspricht. Die innere Haltung wird mit der Professionalität der „Early Years Educators“, also dem professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkraft, verbunden und bildet eine tragende Säule der Pädagogik.

Mit der wachsenden Bedeutung der Elternarbeit in der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte steht zu erwarten, dass sich pädagogische Konzepte in diesem Schlüsselbereich ausprägen (s. Kap. 3). Ein Vergleich pädagogischer Konzepte, in größerem Rahmen als es in dieser Arbeit möglich war, aus der Perspektive der Zusammenarbeit mit Eltern; könnte eine Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Konzept unterstützen. Eine solche Arbeit würde einen umfassenderen Überblick bieten über die Landschaft pädagogischer Ansätze aus erziehungspartnerschaftlicher Perspektive. Solch ein Überblick würde auch konzeptuell bedingte Möglichkeiten und Einschränkungen einer erziehungspartnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern aufzeigen können.

9 Literatur

Athey, C. (1990): Extending Thought in Young Children. A Parent-Teacher Partnership. Paul Chapman, London

Bauer, P. / Brunner, E. J. (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 7-19

Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B.

Becker-Textor, I. (2000): Maria Montessori. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz, Weinheim, S. 30-41

Becker-Textor, I. (2005): Maria Montessori und die Montessori-Pädagogik - Erziehung zur Selbständigkeit. In: Kindergarten heute - spezial (2005): Pädagogische Handlungskonzepte von Montessori bis zum Situationsansatz. Herder, Freiburg i. B., S. 14-19

Becker-Textor, I. (1998): Der Dialog mit den Eltern. Don Bosco , München

Berger, M. (2000): Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz, Weinheim, S. 10-22

Bernitzke, F. / Schlegel, P. (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. Bildungsverlag Eins, Troisdorf

Brandhorst, K. / Kohr, A. (2006): Gute Elternarbeit aus professioneller Sicht. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 156-171

Brunner, E. J. (2006): Eltern als Architekten der Familie - Familienpädagogische Annäherungen. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 22-41

Burdorf-Schulz, J. (2006): Das Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße - Aufbau eines ersten *Early Excellence Centres* in Berlin. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2006b): Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht. Budrich, Opladen, S- 187-198

Colberg-Schrader, H. / Oberhuemer, P. (2000): Ein Modell für Kindertageseinrichtungen der Zukunft? Ein Besuch im englischen Pen Green. In: Wunderlich, T. / Hugoth, M. / Jansen, F. (2000): Themenwechsel - Die Zukunft lernt im Kindergarten. Positionen und Impulse. Herausgeber: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder - Bundesverband e.V., ohne Verlagsangabe, Freiburg, S. 377-380

Colberg-Schrader, H. (2003): Informelle und institutionelle Bildungsorte: Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 266-284

Deutsche Montessori Gesellschaft (Hrsg.) (1954): Maria Montessori. Das Kind in der Familie und andere Vorträge. Klett, Stuttgart

Dohrmann, W. (2003): Growing Together at the Pen Green Centre - Zusammenwachsen im Pen Green Centre. Materialien zu dem Videofilm des Pen Green Centre for Under-fives and their Families in Corby, Northamptonshire. Dohrmann, Berlin

Eichrodt, A. (2007): Das Feiern kleiner Erfolge. Bedingungen des Lernens von Organisationen. In: Hebenstreit-Müller, S. / Lepenies, A.. (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der Positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10, Dohrmann, Berlin, S. 171-186

Erler, L. (2000): Kommentar: Kosmische Erziehung - ein zentrales Element der Montessori-Pädagogik. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz, Weinheim, S. 42-49

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B.

Fthenakis, W. E. (2003a): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 18-37

Fthenakis, W. E. (2003b): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 208-242

Hebenstreit (1980): Einführung in die Kindergartenpädagogik. Klett, Stuttgart

Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas - Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 6, Dohrmann, Berlin

Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas - Individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit Eltern. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 9, Dohrmann, Berlin

Hebenstreit-Müller, S. / Lepenies, A.. (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der Positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10, Dohrmann, Berlin

Hocke, N. (2003): Zu den strukturellen Voraussetzungen der Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 285-293

Holtstiege, H. (1999): Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion. Herder, Freiburg i.B.

Holtz, A. (Hrsg.) (1995): Clara Grunwald. Das Kind ist der Mittelpunkt. Kinders, Ulm und Klemm & Oelschlaeger, Ulm und Münster

International Integration (INT2) Project (2004): Early Excellence - eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung, Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internationale Standards. British Council Deutschland, Berlin

Isaacs, S. (1966): Intellectual Growth in Young Children. Schocken Books, New York

Jackson, P. (2000): Kommentar: Zwei Höhepunkte - eine englische Perspektive zur Erziehung nach Fröbel. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz, Weinheim, S. 23-29

Kazemi-Veisari, E. (2005): Das Bild vom Kind - das Bild vom Lernen. Auf der Suche nach pädagogischen Handlungskonzepten. In: *Kindergarten heute - spezial (2005)* : Pädagogische Handlungskonzepte von Montessori bis zum Situationsansatz. Herder, Freiburg i. B. , S. 4-13

Knapp, O. (1928): Einleitung. In: Montessori, M. (1928): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Hoffmann, Stuttgart, S. V-VI

Knauf, T. (2003): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 243-265

Kreft, D. / Mielenz, I. (Hrsg.) (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Juventa, Weinheim und München

Laevers, F. (1997): Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Centre for Experimental Education, Leuven

Lepenies, A. (2005): Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita. In: Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas - Individuelle Förderung und Zusammenarbeit mit Eltern. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 9, Dohrmann, Berlin, S. 11-25

Lepenies, A. (2007): Der positive Blick auf das Kind: Die „Pädagogischen Startegien“ des „Early-Excellence“-Ansatzes. In: Hebenstreit-Müller, S. / Lepenies, A. (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der Positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10, Dohrmann, Berlin, S. 51-62

Ludwig, H. (1997): Maria Montessori – Leben, Werk und Grundgedanken. In: Ludwig, H. (Hrsg.) (1997): Erziehen nach Maria Montessori. Herder, Freiburg i. B., S. 17-35

Ludwig, H. (Hrsg.) (1997): Erziehen nach Maria Montessori. Herder, Freiburg i. B.

Mayr, T. / Ulich, M. (2003): Die Engagiertheit von Kindern: Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 169-189

Montessori, M. (1928): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Hoffmann, Stuttgart

Montessori, M. (2000): Kinder sind anders. Deutscher Taschenbuch Verlag, München

Oberhuemer, P. (2003): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre: ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 38-56

Oberhuemer, P. / Ulich, M. (1997): Kinderbetreuung in Europa - Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Beltz, Weinheim

Oswald, P. / Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1969): Maria Montessori. Die Entdeckung des Kindes. Herder, Freiburg i. B.

Oswald, P. / Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1972): Maria Montessori. Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Herder, Freiburg i.B.

Pen Green Centre Team (2004): Schemata - kindliche Verhaltensmuster. Eine Informationsbrochüre für Eltern und Erzieher/innen. In: Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas - Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 6, Dohrmann, Berlin, S. 62-67

Rupp, M. / Smolka, A. (2006): Empowerment statt Pädagogisierung - Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 193-214

Schütze, Y. (2007): Elternhaus und Kindergarten: Gemeinsam sind wir stark. In: Hebenstreit-Müller, S. / Lepenies, A.. (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der Positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10, Dohrmann, Berlin, S. 43-50

Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1979): Maria Montessori. Spannungsfeld Kind - Gesellschaft - Welt. Auf dem Wege zu einer "Kosmischen Erziehung" Herder, Freiburg i. B.

Schwegman, M. (2000): Maria Montessori 1870-1952: Kind ihrer Zeit - Frau von Welt. Primus, Darmstadt

Sigel, I. (2000): Schlusswort. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.) (2000):

Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz, Weinheim, S.259-265

Stascheit, U. (Hrsg.) (2004): Gesetze für Sozialberufe. Nomos, Baden-Baden

Thiersch, R. (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 80-106

Tschöpe-Scheffler, S. (2006): Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 174-192

Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2006a): Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht. Budrich, Opladen

Weber, K. / Herrmann, M. (2003): Basiswissen Kita: Erfolgreiche Methoden für die Team- und Elternarbeit. Herder, Freiburg i. B.

Wehninger, U. (2006): Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, England. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2006b): Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht. Budrich, Opladen, S. 175-160

Wehrmann, I. (2003): Zukunft der Kindergärten - Kindergärten der Zukunft: Neue Formen der Kindergartenbetreuung. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg i. B., S. 294-316

Welzien, S. (2006): Basiswissen Kita: Familien Stärken - Elternbildung in der Kita. Herder, Freiburg i. B.

Whalley, M. (1998): Learning to be Strong - Setting up a Neighbourhood Service for Under-fives and their Families. Hodder and Stoughton, Sevenoaks

Whalley, M. / The Pen Green Centre Team (2001): Involving Parents in their Children's Learning. Paul Chapman, London

Whalley, M. / The Pen Green Centre Team (1997): Working with Parents. Hodder and Stoughton, Sevenoaks

Whalley, M. (2007): Leitungsqualität in integrierten Service-Einrichtungen für Kinder und ihre Familien. In: Hebenstreit-Müller, S. / Lepenies, A. (Hrsg.) (2007): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 10, Dohrmann, Berlin, S. 29-42

Wiezorek, C. (2006): Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung - Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungstheoretischer Perspektive. In: Bauer, P. / Brunner, E. J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik - Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Lambertus, Freiburg i. B., S. 42-60

Wilke, F. (2004): Schemata. Eine Theorie kindlicher Bildungsprozesse. In: Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas - Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Band 6, Dohrmann, Berlin, S. 46-61

Wolfram, W.-W. (1995): Das pädagogische Verständnis der Erzieherin - Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Juventa, Weinheim

Ziesche, U. (Hrsg.) / Herrnberger, G. / Karkow, C. (2003): Qualitätswerkstatt Kita - Zusammenarbeit von Kita und Familie. Beltz, Weinheim

Aus dem Internet:

(alle URL-Angaben sind mit vorangestelltem <http://> zu verstehen)

Hebenstreit-Müller, S.: „Orte der frühkindlichen Förderung im Quartier - das Beispiel der Early Excellence Center“, www.eundc.de/pdf/42005.pdf am 07.07.2007

Pen Green Centre Team: "All About ... Working with Parents",
www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/resources/downloads/2_2_a.pdf am 24.07.2007

Textor, M.: "Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen",
www.familienhandbuch.de/cms/Kinderbetreuung-Elternarbeit.pdf am 20.07.2007

Textor, M.: „Familienfreundliche Kindertagesstätten“,
www.kindergartenpaedagogik.de/1068.html am 30.10.2007

Textor, M.: „Elternarbeit - auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft“,
www.kindergartenpaedagogik.de/358.html am 11.11.2007

Textor, M.: „Befragungsergebnisse zur Elternarbeit“,
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1013.pdf> am 28.11.2007