

Kooperation mit den Eltern

**Erziehungspartnerschaft von Familie und
Kindertagesstätte**

Martin R. Textor

München: Don Bosco 2000

Inhalt

1.	Einführung	3
2.	Plädoyer für eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher/innen	6
3.	Formen der Elternarbeit – ein erster Überblick	10
4.	Planung der Elternarbeit	15
5.	Elternarbeit im Jahresverlauf	22
5.1	Die ersten Elternkontakte	22
5.2	Elternarbeit zu Beginn des Kindergartenjahres	24
5.3	Angebote im weiteren Verlauf des Kindergartenjahres	28
6.	Angebote für besondere Elterngruppen – zwei Beispiele	35
6.1	Elternarbeit mit Vätern	35
6.2	Elternarbeit mit Ausländern und Aussiedlern	39
7.	Exkurs: Einige Befragungsergebnisse zur Elternarbeit	42
8.	Grundsätze der Gesprächsführung mit Eltern	47
9.	Vermittlung von Hilfsangeboten	51
10.	Schlusswort: Eltern – Kunden oder Erziehungspartner?	58
11.	Literatur	61
12.	Quellenverzeichnis	64

Einführung

Allgemein bekannt ist, dass Kindertagesstätten ihre Wurzel im Kinderschutz haben: Arbeiterkinder, deren Eltern 12 und mehr Stunden pro Tag arbeiten mussten, sollten in sogenannten „Kinderbewahranstalten“ vor Verwahrlosung geschützt werden. Weitgehend vergessen ist hingegen, dass der Kindergarten auch zur *Elternbildung* geschaffen wurde: Friedrich Fröbel nannte als Aufgabe des von ihm 1840 gegründeten Kindergartens, „Personen, namentlich junge Menschen beiderlei Geschlechts, in der rechten Leitung und Beschäftigung der Kinder zu unterweisen ...“ (zitiert nach Textor 1990, S. 35). Fröbel führte weiter aus, dass diese Personen über die stufenweise Entwicklung des Kindes, sein Wesen, die Bedeutung des Spielens und das richtige – also das Fröbelsche – Spielmaterial unterrichtet werden sollten. Ein Jahrzehnt später schrieb Diesterweg, ein anderer großer Pädagoge dieser Epoche: Im Fröbelschen Kindergarten „können *Mütter* und Jungfrauen lernen, wie man in naturgemäßer Weise kleine Kinder beschäftigt, entwickelt und bildet; kommt, wie es recht und schön ist, die nöthige Belehrung und Aufklärung über das Wesen des Kindes, seine Bedürfnisse, Triebe, Strebungen etc. hinzu, so kann die Erziehung unserer Kinder und damit das Glück der Familien und des Staats unendlich gewinnen“ (zitiert nach Textor 1990, S. 36).

Für Fröbel war der Kindergarten somit von Anfang an eine elternbildende Einrichtung. Die Elternbildung sollte zum einen *praktisch* erfolgen: Junge Erwachsene und Eltern könnten in der „Musteranstalt Kindergarten“ z.B. anschaulich in den Sinn des Spiels eingeführt werden und den richtigen Umgang mit Kleinkindern erlernen. Zum anderen dürfe die *Theorie* nicht zu kurz kommen: Die jungen Erwachsenen und Eltern sollten im Kindergarten z.B. auch über die Entwicklung des Kindes und dessen allseitige Förderung belehrt werden.

Wie dem Zitat von Diesterweg entnommen werden kann, wurde aus der Elternbildung sehr schnell eine „*Mütterbildung*“. Dementsprechend schrieb Albert Reble in seiner „Geschichte der Pädagogik“ über den Fröbelschen Kindergarten: „Jede Mutter und jedes junge Mädchen sollte eine echte ‚Kindergärtnerin‘ werden und sich ihres hohen Berufes als Pflegerin gerade der frühen Kindheit bewusst sein“. Der Kindergarten sollte „nicht eigentlich die Mütter von der Erziehungsarbeit entlasten, sondern sie gerade an das rechte Erziehen heranführen“ (zitiert nach Textor 1990, S. 36).

Eltern als Störer

Wie so oft in der Geschichte der Pädagogik wurde diese elternbildende Funktion des Kindergartens – insbesondere ihre praktische Seite – im Verlauf der Zeit vergessen. So waren in den 60-er Jahren dieses Jahrhunderts Eltern im Kindergarten nicht mehr willkommen. Sie mussten ihre Kinder zu einer bestimmten Zeit vor dem Kindergarten oder in einem Vorraum abgeben und zu einer genau bestimmten Zeit wieder abholen; die Gruppenräume durften von ihnen nicht betreten werden. Ihr Einfluss auf die Kinder wurde eher negativ gesehen – je nach politisch-pädagogischer Ausrichtung aus einem anderen Grund:

- ◆ Für die antiautoritäre Tradition wurden die Kinder in ihren Familien unterdrückt und an dem Ausleben ihrer Gefühle gehindert.
- ◆ Für die sozialistische Tradition reproduzierten die Eltern in ihren Familien die abgelehnte

bürgerliche Gesellschaft und den Kapitalismus.

- ◆ Für die Vertreter/innen einer kompensatorischen Erziehung waren vor allem Kinder in Unterschichtfamilien benachteiligt, weil sie einen „falschen“ Sprach- und Denkstil von ihren Eltern übernehmen mussten.
- ◆ Für die Bildungstradition war der Kindergarten zu einer reinen Bildungseinrichtung, zum Elementarbereich des Bildungswesens, geworden, in der Eltern wie in der Schule nichts zu suchen hatten. Kleinkinder sollten im Kindergarten „gebildet“ werden, also z.B. das Lesen erlernen.

Eltern hatten also keinen Platz mehr im Kindergarten. Die einzige Ausnahme waren die Elternabende, die eher spärlich angeboten und zumeist als reine *Vortragsabende* gestaltet wurden: Die Kindergartenleiterin arbeitete ein Referat über die „richtige“ Erziehung von Kleinkindern aus und „bildete“ auf diese Weise die Eltern. Diese hatten zuzuhören und konnten anschließend noch etwas diskutieren. Waren Eltern mit einzelnen Aussagen nicht einverstanden, wollten sie genauere Informationen über die Erziehung ihrer Kinder haben oder gar diese mitbestimmen, wurden sie als „Störenfriede“ betrachtet. Manche Eltern lösten dieses Problem mit der „Institution Kindergarten“, indem sie eine Elterninitiative gründeten oder einer beitraten.

Elternarbeit im Situationsansatz

Es ist nicht verwunderlich, dass in diesem Kontext der in den 70-er Jahren entstandene Situationsansatz zunächst wie ein Fremdkörper wirkte, betonte er doch die große Bedeutung der Elternarbeit. Und somit ist es nicht überraschend, dass er trotz eines millionenschweren Erprobungsprogramms und Dutzender von Verfechter beim Deutschen Jugendinstitut nur langsam Anhänger/innen in der Praxis fand. Auch heute gibt es noch Fachschulen für Sozialpädagogik und Kindertageseinrichtungen, die den Situationsansatz ablehnen und der Elternarbeit nur eine geringe Bedeutung zusprechen. So hat vielleicht die eine oder andere jüngere Kollegin in der Ausbildung noch ein Referat für einen „klassischen“ Vortragselternabend ausarbeiten müssen.

Auch ist es nicht verwunderlich, dass nahezu alle Kolleg/innen, die den Situationsansatz praktizieren, dessen Vorstellungen zur Elternarbeit nicht in deren ganzer Radikalität übernommen haben: Zum einen sind manche noch zu sehr in der Tradition – Eltern bleiben draußen vor – verhaftet. Zum anderen sind die Anforderungen des Situationsansatzes vielleicht bei weitem zu anspruchsvoll: Für viele Kindertagesstätten ist schon Folgendes nicht machbar, was laut Jürgen Zimmer (1985) in den Modellkindergärten zur Regel wurde: „Wichtiger als der Typus von Elternversammlungen war die Vielfalt der informellen Kommunikation, die Zunahme der nur wenig institutionalisierbaren Formen der Zusammenarbeit zwischen Erziehern und Eltern, sei es bei der Planung von Vorhaben, bei der Organisation von Außenkontakten, der Beschaffung von Materialien oder der gemeinsamen Durchführung von Projekten“ (S. 30). Selbst heute, 30 Jahre später, haben viele Kindertageseinrichtungen diesen Sprung vom alten Paradigma – Eltern als Störende und Auszuschließende – hin zum neuen Paradigma – *Eltern als Mitarbeitende und Kooperierende* – noch nicht geschafft.

Aber der Situationsansatz ist noch radikaler: Auch die „Situation“ war von Anfang an Sache von Erzieher/innen *und* Eltern. Nur der- bzw. diejenige Kollegin setzt den Situationsansatz

wirklich in ihrer Kindertagesstätte um, wenn „die situationsspezifische Kompetenz von Erziehern, Eltern, zum Teil auch von Kindern, weitgehend die Aussagen von Experten bei der Erschließung von Situationen und der Bestimmung pädagogischer Zielsetzungen“ ersetzt – wie Zimmer 1985 (S. 26) formulierte. Nur derjenige Kindergarten arbeitet also wirklich situationsorientiert, der Eltern an der *Analyse bildungsrelevanter Situationen* und an der *Bestimmung der Lernziele und -inhalte*, also auch an der Konzeptionsentwicklung, beteiligt! So schrieb Hedi Colberg-Schrader (1994), „dass im Kindergarten die Beteiligten selbst – die ErzieherInnen, die Kinder, die Eltern – aushandeln sollen, was jeweils Ziele und Inhalte des gemeinsamen Lernens sind. In der Praxis des Situationsansatzes bedeutet dies, dass die Erschließung von bedeutsamen Lebenssituationen, die Gegenstand gemeinsamen Lernens sind, ein Schritt der Zusammenarbeit mit Kindern und beteiligten Erwachsenen ist“ (S. 40).

Wenn man diesen Anspruch des Situationsansatzes mit der Realität in Kindertageseinrichtungen vergleicht, muss man feststellen, dass vielerorts der Begriff „Situation“ verflacht wurde, eine Situationsanalyse mit Erschließung zu erwerbender Kompetenzen ausbleibt, eine Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Planung und praktische Arbeit nicht erfolgt. Kein Wunder, dass Marianne Krug (1995) klagt, dass vielerorts die Kinder nicht ernsthaft beteiligt und Eltern mit ihren Einschätzungen und Wirkungsmöglichkeiten nicht respektiert werden (S. 10). Überspitzt ausgedrückt, scheinen mancherorts die Erzieher/innen dazusitzen und zu warten, dass sich zufällig irgendwelche Situationen ergeben, wo sie kurzzeitig „situationsorientiert“ arbeiten können. Marianne Krug schreibt: „Eine verhängnisvolle Tendenz sehe ich z.B. dann, wenn ‚Bedürfnisorientierung‘ und Differenzierung in der pädagogischen Arbeit soweit gehen, dass an die Kinder gar keine Anforderungen mehr gestellt werden und jeglicher Regression stattgegeben wird, ohne zu überlegen, woher diese kommt und was ein Kind damit ausdrücken will. Geht es Ihnen nicht auch manchmal so, dass Sie gelangweilte Kinder in Einrichtungen entdecken oder Kinder, die sich aggressiv verhalten, weil sie ‚Null Bock auf nichts‘ haben?“ (S. 10). Und kurz darauf schreibt Krug: „Das Hauptmotiv vieler junger Erwachsener, die sich heute für [die Erzieher Tätigkeit] entscheiden, scheint mir manchmal zu sein, das Kind (und sich selbst mit ihm) vor einer unüberschaubaren, übertechnisierten, gefährlichen Welt schützen zu wollen. Lernen, Leistung, Förderung durch Anforderungen – solche Begriffe scheinen heute manchmal neue Tabus unter Erzieherinnen zu sein“ (S. 10). Wenn schon früher in vielen situationsorientierten Kindertageseinrichtungen die Beteiligung der Eltern an der Konzeptionsentwicklung, der Situationsanalyse, der pädagogischen Arbeit und an Projekten zu kurz kam, so wird heute mancherorts der Situationsansatz als Begründung für eine „Laissez-faire“-Pädagogik, für ein Gewährenlassen, für tagelanges Freispiel und totale Selbstbestimmung des Kindes missbraucht.

Die Bedeutung der Eltern

In den gerade charakterisierten Kindertagesstätten wird auch wieder die Bedeutung der Familie und der Zusammenarbeit mit Eltern negiert. Gestatten Sie mir deshalb hierzu einen kurzen Exkurs: In vielen Ländern wie z.B. den USA, Großbritannien oder Australien gibt es keine Schulpflicht. Alleine in den USA besuchen 150.000 bis 300.000 Kinder keine Schule, sondern werden von ihren Eltern unterrichtet. Diese Situation wurde von Lehrern und anderen Personen kritisiert. Daraufhin führten Wissenschaftler viele Untersuchungen durch, bei denen sie die Leistungen und das Sozialverhalten der betroffenen Kinder mit denjenigen von Schulkindern verglichen. Alle Untersuchungen überraschten mit demselben Ergebnis, das von dem

Salzburger Pädagogikprofessor Krumm (1995) wie folgt zusammengefasst wurde: „Im Durchschnitt gleichen die Schulleistungen der von ihren Eltern unterrichteten Schüler den Leistungen von Schülern öffentlicher Schulen und zwar in allen Fächern und in allen Klassenstufen. Wenn die Leistungen ... vom Durchschnitt abweichen, dann häufiger nach oben als nach unten“ (S. 7). Keinerlei Unterschiede wurden hinsichtlich des Selbstkonzepts, der psychischen Gesundheit, der sozialen Kompetenz, der Stellung der Kinder in der Gruppe usw. ermittelt.

Ähnlich überraschend sind andere Forschungsergebnisse, die auch in Deutschland gesammelt wurden: Es wurde festgestellt, dass Kinder – familienbedingt – mit einem unterschiedlichen Ausgangszustand eingeschult werden. Obwohl dann – zumindest in den ersten vier Jahren – alle Kinder dieselbe Schule durchlaufen, gelingt es den Lehrern nicht, diese Unterschiede auszugleichen. Professor Krumm (1995) kommentiert diese Forschungsergebnisse wie folgt: „Die Differenzen in den kognitiven oder affektiven Lernvoraussetzungen zu Beginn der ersten Klasse werden im Verlauf der Schulzeit nicht kleiner, sondern größer. Das heißt natürlich nicht, dass in der Schule nicht viel gelernt wird. Es heißt lediglich, dass Kinder, die vor und während der Schulzeit von den Eltern viel Förderung erhalten, die Lernchancen in der Schule besser nutzen können...“ (S. 8). Die Schulleistungen von Kindern lassen sich also eher durch Bedingungen in der Familie als durch solche in der Schule erklären (bis zu zwei Dritteln der Varianz).

Alle diese Untersuchungen verdeutlichen die große Bedeutung der Familie für das Kind. Offensichtlich ist, *dass in der Familie extrem viel gelernt wird, vor allem aber Kompetenzen und Einstellungen, die im ganzen Leben wichtig sind.* Dazu gehören Sprachfertigkeiten, Grob- und Feinmotorik, Lernmotivation, Neugier, Leistungsbereitschaft, Interessen, Werte, Selbstkontrolle, Selbstbewusstsein, soziale Fertigkeiten usw. So sollten Erzieher/innen die Leistungen der Eltern keinesfalls unterschätzen: Diese haben den Kleinkindern erfolgreich z.B. das Gehen und Laufen, das Sprechen und den Umgang mit anderen gelehrt. Die Eltern verbringen ein Vielfaches an Zeit mit ihrem Kind, als Erzieher/innen dem einzelnen Kind Gruppen widmen können. Auch sind Eltern *wichtigere „Liebesobjekte“* als die Fachkräfte, wobei solche positiven Gefühle Modellernen bzw. Nachahmung fördern. *Zugleich sind Eltern „Spezialisten“ für ihr Kind:* Sie kennen es länger und aus unterschiedlicheren Situationen als Erzieher/innen – und Kinder können sich dort ganz anders als im Kindergarten verhalten.

2. Plädoyer für eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher/innen

Die letzten Abschnitte verdeutlicht, wie wichtig der Austausch zwischen Kindergarten und Familie über das Kind, seine Lebenssituationen und seine Erziehung ist. Erzieher/innen und Eltern haben Wissenslücken – die einen über die Familiensituation sowie das Verhalten und Erleben des Kindes außerhalb der Einrichtung, die anderen über den Erziehungsalltag und die Entwicklung des Kindes in der Tagesstätte. Nur in einem *Dialog* können beide Seiten erfahren, wie sich das Kind in der jeweils anderen Lebenswelt verhält. Dieser Gesprächsaustausch ist die Grundlage für eine *Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher/innen*, d.h.

für eine offene, vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten bei der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1996). Eine solche Erziehungspartnerschaft stellt am ehesten das *Kindeswohl* sicher. So ist es nicht überraschend, dass sie den Kindertageseinrichtungen vom Bundesgesetzgeber aufgetragen wird. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) 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“ (§ 22 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII). Die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung der Kinder steht also im Mittelpunkt der Beziehung zwischen beiden Seiten. Der Begriff „Partnerschaft“ impliziert außerdem, dass Familie und Kindertageseinrichtung gleichberechtigt sind, ein „Bündnis“ geschlossen haben, ähnliche Ziele verfolgen und zusammenarbeiten.

Erziehungspartnerschaft geht aber noch weiter: Sie umfasst auch den wechselseitigen Austausch über Erziehungsziele und -methoden. Nur wenn sich Eltern und Erzieher/innen abstimmen und „am gleichen Strang ziehen“, kann es zu einer *entwicklungsfördernden Kontinuität von privater und öffentlicher Erziehung* kommen. Auf diese Weise wird der größtmögliche Lernerfolg erreicht und die kindliche Entwicklung am besten gefördert (Berger 1986; Epstein 1992). Das Kind wird nicht nur in seiner „Ganzheit“ gesehen (also wie es sich in allen Systemen verhält), sondern es kommt auch ein ganzheitliches Erziehungsprogramm zustande (Gelfer 1991). Allerdings dürfen sich die Erzieher/innen nicht aufgrund ihrer Fachkompetenzen als „Besserwisser“ fühlen, sondern müssen in den Eltern gleichberechtigte Partner sehen.

So muss sich der Dialog zwischen beiden Seiten bewähren, da oft unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und -stile vertreten werden. Dies gilt in besonderem Maße für Familien aus anderen Kulturkreisen. „Abstimmung“ kann somit nicht heißen, dass die eine Seite die andere „bekehrt“ und ihr den eigenen Erziehungsstil überstülpt. Vielmehr geht es um das wechselseitige Kennenlernen und Respektieren von Erziehungszielen und -praktiken. Dann wird die Gefahr gebannt, dass Kindergarten und Elternhaus gegeneinander arbeiten und einander vor dem jeweiligen Kind schlecht machen. Ansonsten belegen viele Forschungsergebnisse, dass sich Kinder – auch Drei- bis Sechsjährige – an verschiedene Erziehungsstile und Normen anpassen können. Ihre Entwicklung wird also nicht geschädigt, wenn sie sich im Kindergarten anders als in der Familie verhalten müssen – vorausgesetzt, Erzieher/innen und Eltern achten einander und zeigen dies auch deutlich dem jeweiligen Kind. Dies wirkt sich auch auf das Kind positiv aus: Sieht es, dass die Erzieher/innen seine Familie wertschätzen, wird es eher Selbstachtung entwickeln. Merkt es, dass seine Eltern die Fachkräfte respektieren, fördert dies den pädagogischen Bezug und die Lernmotivation.

Besonders wichtig sind der Austausch über das eigene erzieherische Verhalten und die Abstimmung von Erziehungsmaßnahmen, wenn ein Kind verhaltensauffällig oder „schwierig“ ist. Nach schon etwas älteren wissenschaftlichen Untersuchungen lassen sich bei 13 bis 20 % aller Kleinkinder psychiatrisch relevante Auffälligkeiten feststellen (Detzner/Schmidt 1988, S. 328); Erzieher/innen nennen heute Zahlen von 25 % und mehr. Die Ursachen lassen sich größtenteils in den Familien finden – zum einen mangelnde Kenntnisse über kindliche Entwicklung, altersgemäße Verhaltensweisen, geeignete Erziehungsmethoden und Beschäftigungsmöglichkeiten, oftmals verbunden mit Erziehungsunsicherheit und Überforderung, zum anderen Erziehungsfehler, problematische Erziehungsstile, pathogene Familienstrukturen und -prozesse, Krisensituationen oder andere Belastungen von Familien. In diesen Fällen muss

der dialoghafte Gesprächsaustausch zwischen Erzieher/innen und Eltern zur *praktischen Erziehungspartnerschaft* erweitert werden (Textor 1996a). Diese umfasst die gemeinsame Reflexion des Verhaltens des jeweiligen Kindes, die Abklärung der Ursachen von Problemen und die Suche nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten, die Beratung der Eltern über ein besseres Erziehungsverhalten und die Abstimmung erzieherischer Maßnahmen vonseiten des Kindergartens und der Familie. Hier übernehmen die sozialpädagogischen Fachkräfte eine *familienunterstützende Funktion*, die sich u.U. auch darin zeigt, dass Hilfsangebote psychosozialer Dienste vermittelt werden (Textor 1996b). Dies macht zugleich deutlich, dass Kindertageseinrichtungen außerdem präventiv tätig werden und Fehlentwicklungen frühzeitig entgegenwirken müssen. Erziehungspartnerschaft umfasst aufseiten der Erzieher/innen also ebenfalls *elternbildende* Elemente, d.h. die Aufklärung über eine normale kindliche Entwicklung und einen positiv wirkenden Erziehungsstil.

Auch für die Planung der pädagogischen Arbeit ist der Gesprächsaustausch mit den Eltern letztlich unverzichtbar. Erzieher/innen können nur den *familienergänzenden Bildungsauftrag* von Kindertageseinrichtungen erfüllen, wenn sie die familiäre Lebenswelt der ihnen anvertrauten Kinder kennen. Nur dann können den Kindern „ergänzende“ Erfahrungen vermittelt werden, z.B. durch eine Öffnung der Tagesstätte zum Umfeld hin, durch Kontakte zu Senioren, durch religiöse, Sozial- oder Medienerziehung.

So wie aus den gerade genannten Erwägungen heraus Eltern den Erzieher/innen die familiäre Lebenswelt transparent machen sollten, müssten umgekehrt die Fachkräfte die Eltern über ihre Arbeit und das Verhalten der einzelnen Kinder informieren. Eltern von Kleinkindern sind in der Regel viel interessierter als Eltern von Schulkindern an Informationen über den pädagogischen Alltag. Zudem wollen sie wissen, wie sie „*kindergartenergänzend*“ tätig werden können, wie sie die dortige kindliche Entwicklung fördern und das Lernen ihres Kindes in der Tageseinrichtung unterstützen können.

Ferner bedeutet Erziehungspartnerschaft, dass Eltern auch *Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten* im Kindergarten erhalten. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) heißt es: „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen“ (§ 22 Abs. 3 Satz 2 SGB VIII). Ihre Rechte sind zumeist in den Ländergesetzen geregelt. Über diese Rechte hinaus können sie aber durchaus auch an der Konzeptionsentwicklung, an der Jahres-, Monats- und Projektplanung, an besonderen Aktivitäten usw. beteiligt werden. Eltern können in Beschäftigungen für Kinder als aktiv Mitwirkende einbezogen werden, wobei dies den Kindergartenalltag bereichert, Kindern neue Bildungsmöglichkeiten eröffnet und ihnen einen umfassenderen Einblick in die Erwachsenenwelt ermöglicht. Auch kann das Kindergartenpersonal Eltern motivieren, ihre besonderen Fähigkeiten (wie Schreibern, Töpfern, Weben) in den Kindergartenalltag einzubringen, Kinder an ihren Arbeitsplatz einzuladen, für sie ein Theater- oder Kasperlestück einzuüben, für sie einen Besuch im Museum, Rathaus, Theater, bei der Müllabfuhr usw. zu organisieren oder die Gruppe bei Ausflügen zu begleiten. Schließlich können die Eltern selbst Elternveranstaltungen planen und eigenständig durchführen.

Fachkräfte, die nach einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern trachten, nehmen auch deren *sozialen Bedürfnisse* ernst. Harald Seehausen (1996) schrieb: „Eltern möchten nicht mehr als 'Zaungäste' des Kindergartengeschehens angesehen werden. Sie suchen nach Wegen der Begegnung und des Gedankenaustausches über Alltagserfahrungen mit anderen Familien,

insbesondere über das Zusammenleben mit ihren Kindern und in der Partnerschaft. Kommunikation und Geselligkeiten werden gewünscht“ (S. 71). Seehausen und andere Mitarbeiter/innen des Deutschen Jugendinstituts haben in den letzten Jahren immer wieder betont, dass Kindertageseinrichtungen den Gesprächsaustausch zwischen Eltern, die Entstehung sozialer Netze und die Familienselbsthilfe fördern sollen und können. Dadurch könnten Familien integriert und stabilisiert werden: „Die Befunde der modernen Netzwerkforschung zeigen, dass soziale Netzwerke das seelische und soziale Wohlbefinden von Eltern und Kindern unterstützen. Sie können vorbeugende, heilende und wiederherstellende Wirkungen persönlicher Bindungen anbieten“ (Seehausen 1996, S. 72). In Einzelfällen kann dann auch eine Erziehungspartnerschaft zwischen zwei, drei Familien entstehen.

Voraussetzungen einer Erziehungspartnerschaft

Eine qualitativ hochwertige Elternarbeit, die Elternbildung, -beratung, -mitarbeit und -mitbestimmung umfasst, ist an bestimmte Vorbedingungen geknüpft. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass *genügend Zeit* für sie zur Verfügung steht – oder die Erzieher/innen sich entsprechende Freiräume schaffen, indem sie den Alltag in der Einrichtung umorganisieren, Arbeiten delegieren usw. (Erb 1994). Eine andere bedeutsame Vorbedingung ist, dass Fachkräfte das für eine intensive Elternarbeit notwendige *Fachwissen* und die benötigten *Fähigkeiten* in der Aus- und Fortbildung erwerben können – was bisher erst ansatzweise gegeben ist. Hierzu gehören relevante Kenntnisse aus den Bereichen Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familienforschung, Erwachsenenbildung und Sozialarbeit sowie Beobachtungsfertigkeiten, kommunikative Kompetenzen (Techniken der Gesprächsführung und Beratung, Sensibilität, Empathie etc.) und Konfliktlösungsfertigkeiten (Arbeitskreis Fortbildung 1993; Gage/Workman 1994). Schließlich sollten sie die Lebenslagen und Bedürfnisse der Familien erfassen (Situations- und Bedarfsanalyse, Elternbefragung).

Selbst dann ist aber eine Erziehungspartnerschaft nicht einfach zu erreichen. Auf der einen Seite haben Eltern z.B. nicht nur unterschiedliche, sondern oft auch widersprüchliche oder überhöhte Erwartungen, stehen den Vorstellungen und der Arbeit der Erzieher/innen manchmal kritisch gegenüber und wollen gelegentlich in zu hohem Maße mitbestimmen oder mitarbeiten. Außerdem werden sozialpädagogische Fachkräfte auch mit Eltern konfrontiert, die an einer Zusammenarbeit mit ihnen nicht interessiert sind und ihr Kind lediglich gut aufbewahrt wissen wollen. Auf der anderen Seite haben Erzieher/innen nicht selten an Eltern etwas „auszusetzen“, haben Angst vor zu enger Kooperation oder werten Interesse der Eltern als Einmischung. Diese Situation führt also auf beiden Seiten zu Ängsten, Unsicherheiten, Hemmungen, Missverständnissen usw. Im Blick auf eine wünschenswerte Erziehungspartnerschaft gilt es, diese Ängste abzubauen. Insbesondere die sozialpädagogischen Aus- und Fortbildungsstätten sind gefordert, Erzieher/innen positive Einstellungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern zu vermitteln und ihnen auch das nötige „Rüstzeug“ mitzugeben. Die Fachkräfte selbst sollten schon bei den ersten Kontakten mit Eltern „neuer“ Kinder eine positive Haltung gegenüber der Erziehungspartnerschaft wecken.

Auf Seiten der Eltern ist die Bereitschaft zur Öffnung, zum Dialog mit den Erziehern/innen und zur Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung eine wichtige Voraussetzung. Die Eltern sollten Vertrauen haben sowie die Person und die Kompetenz der Fachkräfte anerkennen. Wichtig ist auch der Wille zur Reflexion eigener Erziehungsziele, -vorstellungen und -methoden, von Wer-

ten und Leitbildern. Manche Eltern, die sich z.B. aufgrund von Ehescheidung, Alleinerzieher-schaft, Arbeitslosigkeit, Armut oder ausländischer Staatsangehörigkeit abkapseln, müssen be-sonders zur Mitarbeit motiviert werden.

Eine Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Kindertageseinrichtung wird oft durch Ängste, Unsicherheit, Überlegenheits- oder Unterlegenheitsgefühle, überzogene Forderungen, mangelndes Verständnis für die Belastungen der jeweils anderen Seite sowie Vorurteile bezüg-lich anderer Kulturen, Familienformen, Erziehungsstile und Geschlechtsrollenleitbilder er-schwert. Hinzu kommt: „Die Beziehung zwischen Erzieherinnen und Eltern, insbesondere Müttern, ist häufig durch Konkurrenz bestimmt. Die ausgebildete Fachkraft (Expertin für Kin-dergartenpädagogik) rivalisiert mit der erfahrenen Mutter (Expertin für ihr Kind)“ (Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. 1993, S. 2). Neben den hieraus resultierenden Eifersuchtsgefühlen behindern ablehnende Haltungen mancher Träger oder einzelner Kolle-gen/innen eine gute Zusammenarbeit. Es ist offensichtlich, dass solche Hemmnisse erst abge-baut werden müssen, bevor eine Erziehungspartnerschaft möglich ist. Hierzu ist häufig die Hilfe Dritter nötig, also z.B. von Fachberatern oder Supervisoren.

Wird eine intensive Zusammenarbeit angestrebt, darf sich Elternarbeit nicht in Tür- und Angel-Gesprächen, drei oder vier Elternabenden und ein oder zwei Festen erschöpfen. Viel-mehr sind ganz verschiedene Angebote nötig, wenn den Bedürfnissen aller Eltern entspro-chen werden soll. So ist es ganz selbstverständlich, dass nicht jede Mutter/jeder Vater auf jedes Angebot „anspringt“. Erzieher/innen müssen – neben den Kindern – auch in den Eltern ihre „Kundschaft“ sehen, also „kundenorientiert“ arbeiten. Je bedarfsgerechter die Methoden der Elternarbeit sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass Erzieher/innen mit allen „erreichba-ren“ Eltern in Kontakt kommen. Allerdings dürfen sie dann nicht enttäuscht sein, wenn be-stimmte Eltern nur zu Bastelnachmittagen kommen, während andere einen Vortragsabend oder Gesprächskreis besuchen. Erzieher/innen müssen sich bewusst machen, dass Eltern unterschiedliche Bedürfnisse haben und deshalb verschiedene Angebote nutzen; prinzipiell sollten sie alle Angebote als gleichwertig betrachten. Sie dürfen sich aber nicht damit zufried-eden geben, wenn viele Mütter erreicht werden; die Väter sind in der Erziehung ebenso wich-tig. Die Kindertageseinrichtung braucht den Dialog mit Müttern *und* Vätern. Sie muss des-halb ganz individuelle Wege gehen und neue Formen der Zusammenarbeit erproben, wenn sie mehr Väter erreichen will.

3. Formen der Elternarbeit – ein erster Überblick

Erziehungspartnerschaft kann sich in einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Formen realisieren (Blank/Eder 1999; Textor 1999). Wie gerade erwähnt, entspricht ein „Standard-Angebot“ der Elternarbeit weder der Vielfalt der Familienformen, den unterschiedlichen Lebenslagen und der „Entstandardisierung“ familialer Lebensläufe noch den von Eltern geäußerten Wünschen, Inte-ressen und Bedürfnissen (Arbeitskreis Fortbildung 1993; Textor 1994). Die größtmögliche Zahl von Familien kann nur erreicht werden, wenn verschiedene Methoden und Kommunikationska-näle benutzt sowie unterschiedliche Arten von Aktivitäten und Mitwirkungsformen angeboten werden – wobei deren Anzahl aber auch nicht zu groß werden darf, da sich sonst die Eltern-schaft aufsplittert und die Teilnehmerzahlen bei den einzelnen Aktivitäten zu klein werden.

Einen ersten Überblick über die Vielzahl der Formen der Elternarbeit bietet *Tabelle 1* (aus: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1996, S. 11-12):

Table 1: Formen der Elternarbeit

Nr.	Kategorie	Formen der Elternarbeit
1	Angebote vor Aufnahme des Kindes	<p>erster Kontakt zu Eltern Anmeldegespräch Vorbesuche in der Gruppe regelmäßige Besuchsnachmittage Einführungselternabend Elterncafé zu Beginn des Kindergartenjahres Hausbesuche oder Telefonanrufe vor Beginn des Kindergartenjahres</p>
2	Angebote unter Beteiligung von Eltern und Erzieher/innen	<p>Elternabende Gruppenelternabende Elterngruppen (mit/ohne Kinderbetreuung) themenspezifische Gesprächskreise Treffpunkt für Alleinerziehende Vätergruppe Treffpunkt für Aussiedler/Ausländer Gartenarbeit Kochen für Kinder Spielplatzgestaltung Renovieren/Reparieren Büroarbeit, Buchhaltung Elternbefragung</p>
3	Angebote unter Beteiligung von Familien und Erzieher/innen	<p>Feste und Feiern Bazare, Märkte, Verkauf von Second-Hand-Kleidung Freizeitangebote für Familien (z.B. Wanderungen, Ausflüge) Bastelnachmittage Spielnachmittage Kurse (z.B. Töpfern) Familiengottesdienste Vater-Kind-Gruppe/-angebote Familienfreizeiten</p>
4	Eltern als Miterzieher	<p>Mitwirkung von Eltern bei Gruppenaktivitäten, Beschäftigungen und Spielen Begleitung der Gruppe bei Außenkontakten Einbeziehung in die Entwicklung von Jahres- und Rahmenplänen, die Planung von Veranstaltungen und besonderen Aktivitäten, die Gestaltung von Spielecken usw. Kindergartenprojekte unter Einbeziehung der Eltern (z.B. Besuche am Arbeitsplatz, Vorführung besonderer Fertigkeiten) Kurse für Kinder oder Teilgruppen (z.B. Sprachunterricht, Schwimmkurs, Töpferkurs)</p>

		Einspringen von Eltern bei Abwesenheit von Fachkräften (z.B. wegen Erkrankung, Fortbildung)
5	Angebote nur für Eltern	Elternstammtisch Elternsitzecke (auch im Garten) Elterncafé Treffpunktmöglichkeiten am Abend oder Wochenende Elterngruppe/-arbeitskreis (allgemein, themen-/ aktivitätsorientiert, Hobbygruppe) Väter-/Müttergruppen Angebote von Eltern für Eltern Elternselbsthilfe (z.B. wechselseitige Kinderbetreuung)
6	Einzelkontakte	Tür- und Angelgespräche Termingespräche Telefonkontakte (regelmäßig oder nur bei Bedarf) Mitgabe/Übersendung von Notizen über besondere Ereignisse Tagebücher für jedes einzelne Kind Beratungsgespräche (mit Mutter, Eltern, Familie; unter Einbeziehung von Dritten), Vermittlung von Hilfsangeboten Hospitation Hausbesuche
7	informative Angebote	schriftliche Konzeption des Kindergartens Elternbriefe/-zeitschrift schwarzes Brett Rahmenplanaushang Tagesberichte Fotowand Buch- und Spieleausstellung Ausleihmöglichkeit (Spiele, Bücher, Artikel, Musikkassetten) Beratungsführer für Eltern Auslegen von Informationsbroschüren
8	Elternvertretung	Einbeziehung in die Konzeptionsentwicklung Besprechung der Ziele und Methoden der Kindergartenarbeit Einbindung in Organisation und Verwaltungsaufgaben gemeinsames Erstellen der Jahres- und Rahmenpläne Einbeziehung in die Planung, Vorbereitung und Gestaltung besonderer Aktivitäten und Veranstaltungen
9	kommunalpolitisches Engagement	Eltern als Fürsprecher des Kindergartens Eltern als Interessensvertreter für Kinder Zusammenarbeit mit Elternvereinigungen, Initiativgruppen, Verbänden und Einrichtungen der Familienselbsthilfe

Erziehungspartnerschaft bedingt, dass Erzieher/innen ein generelles Interesse am Wohl der Familien der ihnen anvertrauten Kinder entwickeln – qualitativ hochwertige Elternarbeit wird damit zur Familienarbeit. Dies zeigt sich besonders darin, dass *sie bei der Konfrontation mit Familienproblemen oder belastenden Lebenslagen aktiv werden*. So fördern sie den Gesprächsaustausch und die wechselseitige Unterstützung Betroffener, indem sie z.B. Treffpunkte für Alleinerziehende, Aussiedler, Arbeitslose bzw. Ausländer oder Arbeitsgruppen zu Themen wie Wohnen und Wohnumwelt oder Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Tageseinrichtung gründen. Sie ermöglichen die Familienselbsthilfe, indem sie beispielsweise Eltern erlauben, am „schwarzen Brett“ Hinweise auf ihre Babysitterdienste oder Angebote von „Second-Hand-Kleidung“, gebrauchtem Spielzeug oder anderen Gegenständen anzubringen. Sie vermitteln im Einzelfall die Hilfsangebote von psychosozialen Diensten, Behörden und Selbsthilfegruppen oder legen Beratungsführer und relevante Broschüren bzw. Faltblätter aus, sodass sich Familien über finanzielle und immaterielle Hilfen informieren können. Auf diese Weise tragen sie zur Vernetzung sozialer Dienste bei (Arbeitskreis Fortbildung 1993; Hopf 1988; Textor 1992b, 1996b; Textor/Winterhalter 1999).

Beeinflussung der Familienerziehung

Formen der Erziehungspartnerschaft, die auf eine positive Einflussnahme auf die Familienerziehung abzielen, werden in Deutschland kaum, in den USA etwas häufiger diskutiert (Arbeitskreis Fortbildung 1993; Epstein 1992; Gage/Workman 1994; Honig 1976; Sharpe 1991). Diese Angebote gehen davon aus, dass Eltern die Hauptverantwortung für ihre Kinder tragen, dass das Eltern-Kind-Verhältnis alle anderen Beziehungen des Kindes „in Priorität, Dauer, Kontinuität, Bedeutung, Ausmaß, Intensität, Durchdringung und Festigkeit übertrifft“ (Honig 1976, S. 9) und dass die Familie den weitaus größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt. Eine Verbesserung der Familienerziehung stellt sicher, dass die kindliche Entwicklung allseitig gefördert wird, Entwicklungsstörungen frühzeitig entdeckt werden und die Arbeit der Kindertageseinrichtungen und Schulen ergänzt wird. Insbesondere soll erreicht werden, dass Eltern (1) ihr Wissen über die Entwicklung, Pflege und Erziehung von Kindern erweitern, (2) Beobachtungsfertigkeiten entwickeln, sodass sie ihr Kind alters- und bedürfnisgerecht fördern können, (3) gute Erziehungsmethoden einsetzen, sodass positive Verhaltensweisen verstärkt und Erziehungsprobleme vermieden werden, (4) ihrem Kind absichtlich Lernerfahrungen im Gespräch, im Haushalt oder Spiel vermitteln sowie (5) einen dem Alter ihres Kindes entsprechenden Sprachstil verwenden und seine Kommunikationsfertigkeiten fördern (Honig 1976). „Vor allem sollten Eltern empfinden, was für einen Unterschied sie im Leben ihrer Kinder machen. Die gezeigte Aufmerksamkeit, die ausgedrückte Freude, ihr Zuhören, ihr Interesse – all dies nährt das sich entwickelnde Selbst des Kindes wie Nahrung seinen oder ihren Körper nährt und wie Spielsachen und Erblicktes, Töne und Gerüche die Sinne nähren“ (Honig 1976, S. 5).

Wie bereits erwähnt, können Erzieher/innen durch Einzelgespräche mit Eltern, Vorträge von Fachleuten, Elternabende, Elterngruppen und den Verleih von Ratgebern, guten Spielen und Kinderbüchern Einfluss auf die Familienerziehung nehmen. Sie können mit Eltern über die Bedürfnisse von Kindern, entwicklungsfördernde Aktivitäten, Erziehungsziele und -methoden diskutieren, ihr Selbstvertrauen und ihre Kompetenz vergrößern und sie anhalten, ihr Kind viel zu loben und zu ermutigen. Die Eltern sollten viel und über verschiedene Themen mit ihrem Kind sprechen, ihm oft vorlesen, alle seine Fragen beantworten, ihm viel Freiraum zur Erkun-

dung seiner Umwelt lassen, intellektuell stimulierende Aktivitäten anbieten und seine Lernmotivation stärken.

Ein besonders intensives, aber auch arbeits- und zeitaufwendiges Angebot sind *Elternseminare*, die in Kooperation mit Familienbildungseinrichtungen oder Erziehungsberatungsstellen durchgeführt werden können. Hier „... werden alle Eltern informiert, wie Kinder lernen und sich entwickeln, dass Aktivitäten in der Vorschule der Entwicklungsstufe des Kindes angepasst werden und wie wichtig unterstützende Erfahrungen zu Hause sind. Insbesondere sollten Eltern von der Bedeutung der Förderung der Denk-, Urteils- und Problemlösungsfähigkeiten des Kindes wissen. Dadurch kommt es zur Begriffsbildung mit Verallgemeinerungen, die eingesetzt, erklärt und verwendet werden, um weitere Probleme zu lösen, Fragen zu stellen und Sprachfertigkeit zu entwickeln. Es ist nutzlos, bloße Fakten zu wissen oder bestimmte Fertigkeiten zu besitzen, so lange nicht wirklich der Zusammenhang zwischen einer vorschulischen Umgebung reich an Lernmaterialien und einem Heim verstanden wird, das Schutz und Sicherheit bietet sowie die Erfahrungen in der Einrichtung ergänzt“ (Sharpe 1991, S. 61). Da Elternseminare oft schlecht besucht werden, empfiehlt Epstein (1992), Ton- bzw. Filmaufnahmen zu machen oder zusammenfassende Texte zu erstellen, die dann Nichtteilnehmern zur Verfügung gestellt werden können.

Im Einzelfall – insbesondere wenn Eltern große Erziehungsfehler machen oder die kindliche Entwicklung unzureichend fördern – bieten sich *Hausbesuche* an. Vor allem wenn mehrere längere Besuche möglich sind und wenn hierzu eine besonders qualifizierte Fachkraft (z.B. Heilpädagogin) eingesetzt werden kann, lässt sich die Familienerziehung auf diese Weise verbessern. Hier wirkt sich besonders positiv aus, dass die Fachkraft in Anwesenheit der Eltern mit dem Kind interagieren und spielen kann, dabei als Vorbild für ein gutes Erziehungsverhalten wirkt und spätere Nachahmungsversuche verstärken kann. Auch können bestimmte Spiele, Übungen und entwicklungsfördernde Aktivitäten eingeführt werden. Honig (1976, S. 25 f., S. 62) gibt eine Reihe bedenkenswerter Verhaltensregeln für Hausbesuche.

4. Planung der Elternarbeit

In den einzelnen Monaten des Kindergartenjahres gewinnen immer wieder andere Aufgaben und Formen der Elternarbeit an Bedeutung und werden kurze Zeit später weniger wichtig. Beispielsweise müssen zu Beginn des Jahres die neuen Eltern die Arbeit der Einrichtung kennen lernen und integriert werden. Dann folgen der erste Elternabend und die Elternbeiratswahl. Bis Weihnachten werden dann noch Elternbriefe erstellt, gemeinsam mit den Eltern Laternen oder Geschenke gebastelt und mit ihnen der St. Martins-Umzug und eine Adventsfeier gestaltet. In den folgenden Monaten stehen dann andere Aktivitäten im Vordergrund, bis das Kindergartenjahr mit dem Sommerfest endet.

Eine sinnvolle Tätigkeit zu Beginn eines jeden Kindergartenjahres ist deshalb die Planung der Elternarbeit für die kommenden zehn oder elf Monate. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass alle Ziele der Elternarbeit erreicht werden und die Angebote gleichmäßig über das ganze Jahr verteilt sind. Die Planungsarbeit sollte möglichst *vom gesamten Team* übernommen werden, sodass jedes Mitglied seine Vorstellungen einbringen kann und anschließend das Ar-

beitsergebnis mitträgt. Auch bietet es sich an, nach der Wahl des neuen Elternbeirats mit diesem den dann bereits vorliegenden Entwurf zu besprechen. Auf diese Weise erleben sich die Elternvertreter als einbezogen und sind eher zu einer aktiven Mitwirkung bereit.

Die Planung der Elternarbeit ist ein komplexer Prozess, der im Idealfall eine Situations- und Bedarfsanalyse, die Entwicklung und Fortschreibung einer Konzeption für Elternarbeit sowie die Erstellung eines „Jahresprogramms“ umfasst. Schon diese Begriffe zeigen, dass die Planung der Elternarbeit sinnvollerweise in die Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption für den Kindergarten eingebettet wird – schließlich macht Elternarbeit nur einen kleinen Teil der Kindergartenarbeit aus. Zugleich ist es effizienter, z.B. bei der Situations- und Bedarfsanalyse die Lebenssituationen und Bedürfnisse der (betreuten) Kinder zusammen mit denen der Eltern zu erheben und den weiteren Kontext einzubeziehen (Gemeinwesenorientierung) – abgesehen davon, dass man Familien nicht auseinanderdividieren sollte.

Situationsanalyse, Bedarfsanalyse, Konzeptentwicklung bzw. -fortschreibung, Umsetzung des Konzepts und Überprüfung desselben bilden einen „endlosen“ *Kreislauf*: Jedes Jahr ändert sich die Zusammensetzung der Gruppen und oft auch des Teams, werden Erzieher/innen mit neuen Lebenslagen und Bedürfnissen konfrontiert, wandeln sich Rahmenbedingungen und der örtliche Kontext. Das bedeutet, dass wenn nach einem zeit- und arbeitsintensiven Prozess die erste Situations- und Bedarfsanalyse sowie das Konzept des Kindergartens erstellt wurden, die Konzeption nicht nur umgesetzt, überprüft und eventuell modifiziert werden muss, sondern dass auch jedes Jahr die Situations- und die Bedarfsanalyse – allerdings in einer weniger aufwendigen Form – wiederholt und neue Ergebnisse bei der Konzeptionsfortschreibung berücksichtigt werden müssen.

Situations- und Bedarfsanalyse

Sinn der Situationsanalyse ist es, für die Elternarbeit relevante Daten über die Lebenslagen von Familien, ihre Wohnsituation, ihre Größe, die vorherrschenden Familienformen und -strukturen, die soziale Schichtung, das Ausmaß von Frauenerwerbstätigkeit, die (Geschlechts-)Rollendefinitionen und die innerfamiliäre Arbeitsteilung, das Freizeitverhalten, die Erziehungsziele, -einstellungen und -stile, das soziale Netzwerk, besondere Familienprobleme usw. zu erfassen. Die Notwendigkeit einer solchen Erhebung, bei der durchaus auch Fragebögen eingesetzt werden können, liegt auf der Hand: Die Elternarbeit der Einrichtung muss anders konzipiert werden, wenn beispielsweise

- ◆ bei einem Landkindergarten die meisten Kinder mit dem Bus gebracht und abgeholt werden, sodass kein täglicher Kontakt zu ihren Eltern besteht.
- ◆ viele Mütter nicht erwerbstätig sind und in Aktivitäten des Kindergartens eingebunden werden könnten.
- ◆ sich der Kindergarten in einem sozialen Brennpunkt befindet und die Erzieher/innen mit vielen Familienproblemen und Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert werden.
- ◆ es wenig Freizeitangebote für Familien vor Ort gibt und diese isoliert sind, sodass ein größeres Interesse an gemeinsamen Aktivitäten besteht.
- ◆ 30 und mehr Prozent der Familien aus anderen Kulturkreisen stammen.

Bei der Bedarfsanalyse wird dann erfasst, welche Bedürfnisse die Familien haben (z.B. Kontaktwünsche, Informationsbedarf, Beratungsbedürftigkeit), welche Formen der Elternarbeit sie erwarten, wie viel Zeit sie hierfür aufbringen können und was die besten Zeitpunkte für Elternveranstaltungen sind. Hier können Fragebögen wie der Folgende eingesetzt werden.

Fragebogen zur Elternarbeit

Liebe Eltern,

wie Sie wissen, bemühen wir uns, das Angebot unserer Kindertageseinrichtung immer wieder zu überprüfen und zu verbessern. In den kommenden Wochen wollen wir uns besonders mit unserer Elternarbeit befassen. Sie könnten uns dabei helfen, wenn Sie uns Ihre Wünsche, Meinungen und Kritik mitteilen. Für ein Gespräch mit Ihnen werden wir uns immer Zeit nehmen.

Ferner können Sie uns bei der Überprüfung und Verbesserung unserer Elternarbeit helfen, indem Sie diesen Fragebogen ausfüllen und bis zum in den Kasten im Eingangsbereich werfen. Bitte unterschreiben Sie den Fragebogen nicht – es soll eine *anonyme Umfrage* sein.

Für Ihre Unterstützung möchten wir Ihnen schon jetzt danken. Selbstverständlich werden wir Sie über die Ergebnisse unserer Umfrage informieren.

Mit herzlichen Grüßen

Das Team des Kindergartens

Für wie wichtig halten Sie die Elternarbeit des Kindergartens?

sehr wichtig

wichtig

teils, teils

wenig wichtig

unwichtig

Möchten Sie in der Kindertageseinrichtung Wissen über die Entwicklung und Erziehung von Kindern erwerben?

ja

teils, teils

nein

Wünschen Sie Informationen über entwicklungsfördernde Aktivitäten, die Sie zu Hause mit Ihrem Kind durchführen können?

ja

teils, teils

nein

Möchten Sie im Kindergarten andere Eltern kennen lernen?

ja
teils, teils
nein

Möchten Sie mit anderen Eltern über die Entwicklung und Erziehung von Kindern diskutieren?

ja
teils, teils
nein

Welche Formen der Elternarbeit wünschen Sie sich? oft manchmal selten nie

Elternabende für alle Eltern
Gruppenelternabende
Vorträge von Fachleuten
regelmäßige Sprechstunden
von Zeit zu Zeit ein längeres Gespräch über mein Kind
Anmeldegespräch
Gespräch einige Wochen vor der Einschulung meines Kindes
Hausbesuche
Anwesenheit von Eltern in der Gruppe
Spiel- und Bastelrunden
Eltern-Kind-Nachmittage
Feste und Feiern
Ausflüge
gemütliche Zusammenkünfte
Elterncafé
Elterngruppe/Gesprächskreis
Familiengottesdienste
Basar/Flohmarkt
Schriftliche Konzeption
Informationsbroschüren
Elternbriefe/Kindergartenzeitung
Schwarzes Brett/Aushang
Ausstellungen guter Spiele und Kinderbücher
Ausleihmöglichkeiten von Spielen/Bilderbüchern/Erziehungsratgebern
Sonstiges (Bitte nennen)

Wären Sie bereit, im Kindergarten mitzuarbeiten? ja teils, teils nein

Gartenarbeit
Gestaltung des Eingangsbereichs
Renovierungsarbeiten und Reparaturen
Vorbereitung von Festen und Feiern
Begleitung der Kindergruppe bei Aktivitäten außerhalb des Kindergartens
Organisation eines Ausflugs am Wochenende
Projekte im Kindergarten
Einladung der Kinder an den eigenen Arbeitsplatz
Vorführung Ihrer Hobbys oder besonderen Fähigkeiten im Kindergarten
Durchführung eines (Sprach-, Musik-)Kurses für Kinder
Leitung einer Elterngruppe/eines Gesprächskreises/Elternstammtisches
Organisation einer Hobby-, Sport- oder sonstigen Interessengruppe für Eltern
Mitarbeit bei Elternbriefen/Kindergartenzeitung

Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Kindertagesstätte?

sehr zufrieden
zufrieden
teils, teils
wenig zufrieden
unzufrieden

Haben Sie genügend Informationen über das pädagogische Konzept und die Arbeitsweise der Kindertagesstätte?

ja
teils, teils
nein

Nehmen sich die Erzieher/innen genügend Zeit für längere Gespräche mit Ihnen?

ja
teils, teils
nein

Wie gut fühlen Sie sich über die Entwicklung und das Verhalten Ihres Kindes im Kindergarten informiert?

sehr gut
gut
befriedigend
ausreichend
mangelhaft

Haben Sie das Gefühl, mit den Erzieher/innen über alles sprechen zu können, was Ihr Kind und Ihre Familie betrifft?

ja
teils, teils
nein

Finden Sie im Kindergarten Hilfe bei Erziehungsfragen und -problemen?

ja
teils, teils
nein

Haben Sie das Gefühl, dass sich die Erzieherinnen in Ihre Situation versetzen können?

ja
teils, teils
nein

Haben Sie den Eindruck, dass die Kindertageseinrichtung genügend Ihre Erziehungsvorstellungen und -ziele berücksichtigt?

ja
teils, teils
nein

Lesen Sie regelmäßig die Kindergartenzeitung bzw. Elternbriefe?

ja
manchmal
nie

Was könnte an den Elternbriefen verbessert werden?

.....

Finden Sie, das Sie genügend Mitbestimmungsmöglichkeiten im Kindergarten haben?

ja
teils, teils
nein

Wie viel Zeit haben Sie im Monat für Angebote des Kindergartens im Rahmen der Elternarbeit?

weniger als 1 Stunde
1 bis 2 Stunden
3 bis 4 Stunden
5 bis 6 Stunden
7 Stunden und mehr

Zu welchen Zeiten könnten Sie am ehesten Angebote der Elternarbeit nutzen?

vormittags
ab 14.00 Uhr
ab 15.00 Uhr
ab 16.00 Uhr
ab 17.00 Uhr
ab 18.00 Uhr
ab 19.00 Uhr
ab 20.00 Uhr
Samstagvormittag
Samstagnachmittag

Bei diesem Fragebogen handelt es sich um ein Beispiel – er sollte im Team besprochen und ergänzt werden, sodass er zum Schluss alle Sie interessierenden Fragen enthält. Dabei können einzelne Eltern oder der Elternbeirat eingebunden werden. Zu beachten ist, dass sich Fragebögen mit Antwortvorgaben, die von den Eltern nur angekreuzt werden müssen, sehr viel schneller auswerten lassen als Fragebögen mit offenen Fragen.

Konzeptionserstellung

Auf der Grundlage der Situations- und Bedarfsanalyse kann dann bei der Konzepterstellung festgelegt werden, welche Ziele mit der Elternarbeit verfolgt und welche Angebote gemacht werden sollen. Hier kann zwischen sehr vielen, mehr oder weniger bekannten Formen der Elternarbeit gewählt werden kann. Da sich für jede Einrichtung verschiedene Ergebnisse bei der Situations- und Bedarfsanalyse ergeben, werden auch die Konzeptionen unterschiedlich ausfallen. Die Angebote müssen an die Zusammensetzung der Elternschaft, an deren Lebenslagen, Bedürfnisse und Erwartungen angepasst werden, aber auch dem Team, den Vorstellungen des Trägers und den Rahmenbedingungen entsprechen. Das bedeutet, dass *jede Einrichtung ihre spezifische, einzigartige Form der Elternarbeit* finden muss, dass es keine Universalkonzepte oder Rezepte gibt. Und das bedeutet auch – wie bereits erwähnt -, dass sich die (Konzeption der) Elternarbeit ändern muss, wenn sich zu Beginn des Kindergartenjahres die Zusammensetzung der Elternschaft ändert.

Jahresplanung

Auf der Grundlage der erstellten bzw. fortgeschriebenen Konzeption der Einrichtung kann dann die Jahresplanung erfolgen. Sie verhindert, dass sich Veranstaltungen, Projekte oder andere zeitaufwendige Aktivitäten in bestimmten Zeiträumen ballen und zur Überlastung des Personals führen. Auch stellt sie sicher, dass im Verlauf des Jahres verschiedene Formen der Elternarbeit praktiziert werden, denn nur auf diese Weise können so viele Eltern wie möglich erreicht und ihre Bedürfnissen berücksichtigt werden. Durch die Jahresplanung wird ferner gewährleistet, dass *nicht zu viele Angebote für Eltern gemacht werden*: Deren Zeitbudget ist beschränkt – nach Umfragen können sie im Durchschnitt nur ein- bis zweimal im Monat an Veranstaltungen des Kindergartens teilnehmen (Textor 1994) –, sodass zu viele Angebote aufgrund der zurückgehenden Teilnehmerzahlen ineffizient wären. Schließlich kann berücksichtigt werden, dass die Eltern in der Regel mehrere Jahre lang mit der Einrichtung zu tun haben und nicht jedes Jahr wieder zu denselben Aktivitäten eingeladen werden wollen.

Wenn eine quantitative Ausweitung der Angebote für Eltern als sinnvoll erachtet wird, muss bei der Jahresplanung geklärt werden, woher das Personal die benötigte Zeit nehmen soll. In diesen Fällen bietet es sich an,

- ◆ *den Tagesablauf und die Tagesgestaltung zu überprüfen*: Basteln Erzieher/innen Geburtstags- und Weihnachtsgeschenke für die Kinder? Müssen beim Freispiel und insbesondere in Randzeiten mit wenig Kindern immer zwei Fachkräfte pro Gruppe anwesend sein? Müssen Erzieher/innen Bastelarbeiten der Kinder zeitaufwendig „nachbessern?“ Stellen sie Raumschmuck oder Gegenstände für den Basar her?
- ◆ *nach Entlastungsmöglichkeiten zu suchen*: Könnte der Kauf eines Computers nicht den Zeitaufwand für viele Verwaltungstätigkeiten reduzieren? Könnten Elternbeiträge nicht mit sehr viel weniger Zeitaufwand für das Personal mit Einzugsberechtigungen erhoben werden? Könnte der Kauf einer Geschirrspülmaschine entlasten?
- ◆ *nach Delegationsmöglichkeiten zu suchen*: Welche Aufgaben der (Gruppen-)Leiterin könnte an die Zweitkräfte delegiert werden? Was für Arbeiten könnten Eltern übernehmen? Könnten nicht Raumpflegerinnen oder Küchenhilfen Putz- und Küchenarbeiten übernehmen, die das Personal belasten?

Zumeist kann auf diese Weise mehr Zeit für die Elternarbeit gewonnen werden.

Umsetzung und Überprüfung

Im Verlauf des Kindergartenjahres wird dann entsprechend der Konzeption und der Jahresplanung Elternarbeit betrieben. Dabei werden unvorhersehbare Ereignisse, plötzlich geäußerte Bedürfnisse und Wünsche, Aktivitäten der Eltern oder des Trägers u.a. immer wieder zu neuen Situationen führen. So gilt es, regelmäßig die Konzeption der Einrichtung und die Jahresplanung zu überprüfen. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen später in die Fortschreibung der Konzeption ein.

5. Elternarbeit im Jahresverlauf

5.1 Die ersten Elternkontakte

Elternarbeit beginnt bereits mit dem ersten Kontakt zu Eltern – wenn diese ihre Kinder in der Einrichtung anmelden. Ab diesem Zeitpunkt bis hin zum Ende der Eingewöhnungsphase werden *die Erwartungen der meisten Eltern geprägt* – in Richtung Teilnahmslosigkeit oder in Richtung aktiver Beteiligung am Kindergartengeschehen. Vielen Eltern ist bei der Anmeldung nicht bewusst, dass Erzieher/innen mit ihnen zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten wollen, eine „*Erziehungspartnerschaft*“ anstreben. Deshalb muss ihnen vom ersten Augenblick an und immer wieder deutlich gemacht werden, dass ihre aktive Mitarbeit erwünscht ist und geschätzt wird.

Das Anmeldegespräch

Das eigentliche Anmeldegespräch bietet eine gute Gelegenheit, einen ersten Schritt in Richtung Offenheit und Transparenz zu tun. So sollten möglichst beide Eltern mit ihrem Kind zu dem Termin kommen und vorab erfahren, dass sie sich auf ein längeres Gespräch einstellen sollten. Neben den üblichen Formalitäten geht es zum einen darum, den Eltern *einen ersten Einblick* in die Arbeit der Einrichtung zu gewähren. Hier bietet es sich an, die Konzeption als Grundlage zu nehmen, sofern sie in schriftlicher Form vorliegt. Auf diese Weise erfahren die Eltern, welche Erziehungsziele und -schwerpunkte, pädagogische Ansätze und Prinzipien von den Fachkräften vertreten werden – und was an Elternarbeit praktiziert bzw. *an Elternmitarbeit erwartet* wird. Während manche Eltern über die Mitwirkungswünsche erfreut sind, reagieren andere eher zurückhaltend, insbesondere wenn sie sich von der Einrichtung Entlastung (und nicht eine neue „Belastung“) erwartet haben. Aber auch im letztgenannten Fall wurde bereits ein Zeichen gesetzt, das es erlaubt, in Zukunft ein gewisses Mindestmaß an persönlichem Engagement von den Eltern zu fordern.

Haben sich die Fachkräfte offen über ihre Arbeit und ihre Erwartungen geäußert und den Eltern auch noch alle Räume der Einrichtung gezeigt, fällt es diesen leichter, ihnen im letzten Teil des Anmeldegesprächs *von ihrem Kind, seiner bisherigen Entwicklung, seinen besonderen Bedürfnissen und ihren Familienverhältnissen zu berichten*. In diesem Kontext können die Erzieher/innen darauf hinweisen, dass sie immer wieder das Gespräch mit den Eltern über ihr Kind suchen werden, da nur auf diese Weise beide Seiten ein vollständiges Bild von seiner Persönlichkeit und seinem Verhalten gewinnen können. Dies erlaubt es zugleich, die Bedeutung der Kontinuität zwischen Familien- und Fremderziehung für die kindliche Entwicklung zu betonen.

Vorbesuche

Die Öffnung der Kindertageseinrichtung zur Familie hin kann noch dadurch verstärkt werden, dass dem jeweiligen Kind und seinen Eltern Vorbesuche in seiner zukünftigen Gruppe ermöglicht werden. Diese können aktiv oder beobachtend am Geschehen in der Kindergartengruppe teilhaben und einen ersten Eindruck von dem Leben in der Einrichtung erhalten. Zugleich wird den Eltern verdeutlicht, dass die Erzieher/innen zu ihrer Arbeit stehen und bereit sind, diese

„öffentlich“ zu machen. Vorbesuche sollten so gestaffelt werden, dass nie mehr als eine Familie in der jeweiligen Gruppe anwesend ist, sodass die anderen Kinder wenig gestört werden. Sinnvoll sind Nachmittagstermine, da dann zumeist weniger Kinder anwesend sind und die Erzieherin mehr Zeit für die Besucher hat.

Miniclubs

Eine Alternative zu Vorbesuchen im Kindergarten sind „Miniclubs“, also Spielnachmittage, zu denen alle zukünftigen Kindergartenkinder und ihre Eltern eingeladen werden. Diese ermöglichen den „Gästen“ das Kennenlernen der Einrichtung, ihrer Räume und Ausstattung. Für das Kind wichtige Fragen, z.B. nach den Toiletten, können geklärt werden. Allerdings lernen die Kinder und ihre Eltern häufig nicht den zukünftigen Gruppenraum, die später für sie zuständigen Fachkräfte und den „normalen“ Kindergartenalltag kennen, bleiben die anderen Gruppenmitglieder eine „unbekannte Größe“.

Orientierungsabend

Werden viele Kinder neu aufgenommen, bietet es sich an, die Eltern zu einem „Orientierungsabend“ einzuladen. Hier können Konzeption und Praxis der pädagogischen Arbeit ausführlicher und effizienter als bei den Anmeldegesprächen vorgestellt werden. Zudem können Dias oder Videofilme zur Verdeutlichung von Aktivitäten eingesetzt werden. Bei dieser Gelegenheit werden auch alle Eltern über den Tagesablauf, das Essen, das Verhalten bei Erkrankung, die Kleidung des Kindes, Geburtstagsfeiern u.a. informiert, werden noch offene Fragen beantwortet. Auf diese Weise ersparen sich die Fachkräfte das „gebetsmühlenartige“ Wiederholen gleicher Informationen bei den Anmeldegesprächen, was z.B. dem Austausch über das jeweilige Kind und seine Erziehung zugute kommen kann.

Hausbesuche vor Aufnahme eines Kindes

Eine kaum praktizierte Form der Elternarbeit sind Hausbesuche, die aber durchaus schon in dem Zeitraum vor Aufnahme des jeweiligen Kindes in die Einrichtung sinnvoll sein können. Beispielsweise kann die Gruppenleiterin die zukünftigen Kindergartenkinder und ihre Eltern kurz vor Beginn des Kindergartenjahres aufsuchen. Der zuvor deutlich verbalisierte Zweck ist, dass die Eltern ihr Kind zu Hause „in die Obhut der Erzieherin“ geben sollen. Zugleich fällt es ihnen auf „ihrem Terrain“ leichter, mit der Fachkraft über das Kind, seine bisherige Entwicklung, besondere Bedürfnisse oder die Familiensituation zu sprechen. Außerdem wird ihnen die Botschaft vermittelt, dass auch von der Familie eine Öffnung hin zum Kindergarten erwartet wird. Wenn das Personal über eine Polaroid-Kamera verfügt, kann bei dem Hausbesuch ein Foto von der Erzieherin und dem Kind für das Familienalbum sowie von den Eltern und dem Kind für die Fotowand des Kindergartens gemacht werden. Der Gruppe kann dieses Bild gezeigt werden, sodass sie sich auf das neue Kind und seine Eltern einstellen kann.

Telefonkontakte

Da Hausbesuche recht zeitaufwendig sind und oftmals eine Hemmschwelle auf Seiten der Erzieher/innen und Eltern besteht, sind Telefonkontakte eine gute Alternative (Gelfer 1991). So kann die Gruppenleiterin die Eltern neuer Kinder kurz vor Beginn des Kindergartenjahres anrufen, den Wunsch nach einer engen Zusammenarbeit und nach Mitwirkung der Eltern formulieren sowie letzte Informationen über das Kind einholen. Auch kann den Eltern angekündigt werden, dass die Erzieherin mehrmals im Jahr mit ihnen telefonieren wird, um sich mit ihnen über die Entwicklung des Kindes und aktuelle Ereignisse zu unterhalten. So werden Telefongespräche zu einem normalen, nicht angstbesetzten Geschehen. Sie machen oftmals zeitaufwendigere Gespräche im Büro unnötig und sind vielfach – z.B. bei „Buskindern“ in Landkindergärten oder bei Kindern, die von Großeltern gebracht und abgeholt werden – die einzige Möglichkeit, mit den Eltern in Kontakt zu kommen. Unter diesen Umständen wird es auch wahrscheinlicher, dass Eltern von sich aus die Fachkräfte anrufen, wenn sie Fragen haben oder Verhaltensweisen ihres Kindes besprechen wollen.

Selbstverständlich können in einem Kindergarten nicht alle diese Formen der Elternarbeit angeboten werden. Dies ist auch nicht nötig – mit einem oder zwei Angeboten können ohne weiteres die zu Beginn dieses Kapitels genannten Ziele der wechselseitigen Öffnung von Tageseinrichtung und Familie, der Informationsvermittlung und der Prägung der Erwartungen der Eltern erreicht werden.

5.2 Elternarbeit zu Beginn des Kindergartenjahres

In diesem Kapitel möchte ich einige Formen der Elternarbeit beschreiben, die in den ersten zwei, drei Monaten des Kindergartenjahres praktiziert werden können. Bitte beachten Sie aber unbedingt, dass es sich bei meiner Darstellung nicht um einen Leitfaden handelt, wie Sie die Elternarbeit zu Beginn eines Kindergartenjahres gestalten sollen. Ich habe versucht, möglichst alle mir bekannten Formen der Elternarbeit vorzustellen – und es ist selbstverständlich für die einzelne Tageseinrichtung weder sinnvoll noch möglich, ein so vielfältiges Angebot zu gewährleisten: Sie können daraus nur einen kleinen Auszug verwirklichen. Ich möchte also weniger eine quantitative Ausweitung der Angebote anregen, sondern deren *Überprüfung, Ergänzung und qualitative Verbesserung*.

Anwesenheit von Eltern während der Eingewöhnung

Die Eingewöhnungszeit ist für neu aufgenommene Kindergartenkinder eine schwierige Übergangsphase (Transition). Sie werden mit ihnen unbekanntem Erwachsenen, Kindern, Räumen, Spielangeboten, Tagesabläufen, Regeln, Rollenerwartungen usw. konfrontiert, haben noch nicht ihren Platz in der Gruppe gefunden, müssen erste Kontakte zu Gleichaltrigen und Fachkräften knüpfen. So ist es nicht verwunderlich, dass viele Kinder in dieser ihnen ungewohnten Situation verängstigt und unsicher sind. Deshalb benötigen sie in der Eingewöhnungszeit – vor allem wenn sie noch nie in einer größeren Gruppe von Kindern gespielt haben – eine besondere Unterstützung. Da sich dieses Buch mit Elternarbeit befasst, können hier nur zwei Maßnahmen dargestellt werden, die Eltern einbeziehen.

Ein Angebot ermöglicht den Eltern der neu aufgenommenen Kinder, für die ersten ein, zwei Wochen der Eingewöhnungsphase in der Gruppe anwesend zu sein. Ihr Kind fühlt sich sicher und geborgen, wenn es in seiner Nähe die ihm vertraute Mutter oder den Vater sieht. Die Eltern sollten *am Kindergartengeschehen aktiv teilhaben*, also z.B. als Spielkameraden zur Verfügung stehen. Es ist sinnvoll, sie explizit darauf hinzuweisen, dass sie sich so wenig wie möglich mit ihrem eigenen Kind beschäftigen sollen, da nur auf solche Weise eine baldige Eingewöhnung erreicht werden kann. Offensichtlich ist, dass dieses Angebot der Hospitation auch deutlich macht, dass die Erzieher/innen an einer Öffnung der Einrichtung interessiert sind und deshalb *ihre Arbeit transparent machen* wollen. Zugleich wird die große Neugier von Eltern befriedigt, die zum ersten Mal ein Kind in den Kindergarten schicken und dann natürlich wissen möchten, was dort (mit ihm) passiert.

Das andere Angebot ermöglicht den Eltern neu aufgenommener Kinder den Aufenthalt in der Einrichtung – nicht aber in der Gruppe – zu Beginn der Eingewöhnungsphase. Wenn ihr Kind es nicht mehr in der Gruppe aushält, also z.B. weint und schreit, kann es zu seiner Mutter (oder Vater) gebracht und von dieser getröstet werden. Auch ist es möglich, mit einer kurzen Aufenthaltsdauer des Kindes im Kindergarten zu beginnen und diese dann allmählich zu verlängern.

Elterncafé

Das zuletzt genannte Angebot bietet zugleich eine gute Gelegenheit, „neue“ und „alte“ Eltern miteinander in Kontakt zu bringen und letztere zu aktivieren. So können erfahrene Eltern gebeten werden, die „Neuen“ während ihres Aufenthalts im Kindergarten zu „betreuen“. Beispielsweise können sie für zwei oder drei Wochen ein „Elterncafé“ einrichten, in dem die Wartezeit in einer gemütlichen Atmosphäre überbrückt werden kann. Auch wird es umgehend zu einem Gesprächsaustausch zwischen „alten“ und „neuen“ Eltern über die Kindergartenarbeit, das Verhalten von Kindern in der Eingewöhnungsphase und das Verarbeiten von Trennungserfahrungen kommen – nicht nur für viele Kinder, sondern auch für viele Mütter ist ja die Trennung voneinander für die Dauer des Aufenthalts in der Einrichtung ein schmerzliches Erlebnis.

Ein „Elterncafé“ kann natürlich auch von den Eltern auf Dauer betrieben werden – zweimal pro Monat, wöchentlich oder gar täglich. Ohne irgendeine Belastung für die Erzieher/innen können hier Eltern Beziehungen zueinander auf- und ausbauen, ihre Fragen und Probleme diskutieren, einander beraten und unterstützen. Außerdem kann das Elterncafé für Personen aus der Nachbarschaft oder der Kirchengemeinde zugänglich gemacht und damit die Einbettung des Kindergartens in den Ortsteil verbessert werden (indirekte Form der Öffentlichkeitsarbeit). Zugleich können sich Kontakte zwischen Kindern und anderen Personen ergeben, die sich im Sinne des Situationsansatzes nutzbringend aufgreifen lassen.

Aufenthaltsräume für Eltern

Selbst wenn sich ein Angebot wie ein Elterncafé (oder eine Teestube) nicht realisieren lässt, ist es sinnvoll, Aufenthaltsräume für Eltern im Kindergarten zu schaffen. Dies können ein separates Zimmer, eine gemütliche Sofaecke (z.B. im Flur oder im Eingangsbereich) oder eine Sitzgruppe im Außengelände sein. Auch dadurch wird den Eltern neu aufgenommener Kinder die

Kontaktaufnahme erleichtert bzw. wird generell der Gesprächsaustausch zwischen Eltern gefördert.

Wanderungen und Ausflüge

In den ersten Wochen des Kindergartenjahres sind weitere Angebote sinnvoll, mit denen sich ein Kennenlernen „neuer“ und „alter“ Eltern erreichen lässt. Dazu gehören z.B. ein Ausflug oder eine Wanderung am Wochenende, wozu alle Familienmitglieder eingeladen werden. So können Erzieher/innen auch *mit den Vätern und Geschwistern der Kindergartenkinder Kontakt aufnehmen*, die ansonsten nur schwer erreicht werden können. Zudem können interessante *Beobachtungen über das Familienleben und das erzieherische Verhalten der Eltern* gemacht werden. Eine Wanderung oder ein Ausflug verlangt natürlich den Fachkräften die Bereitschaft ab, auch einmal an einem Samstag oder Sonntag zu „arbeiten“ – aber die bei solchen Aktivitäten gemachten Beobachtungen und Erfahrungen sind dies wert. Zudem können Wanderungen und Ausflüge von den („alten“) Eltern selbst organisiert und gestaltet werden. Dies bedeutet nicht nur, dass für die Erzieher/innen keine Vorbereitungszeit anfällt, sondern auch, dass sie keine Angebote machen und die Kinder nicht beaufsichtigen müssen, sodass sie frei für Beobachtungen und informelle Gespräche mit Eltern sind.

Tür- und Angelgespräche

Tür- und Angel-Gespräche mit Eltern neu aufgenommener Kinder spielen eine wichtige Rolle in den ersten Wochen des Kindergartenjahres. Sie haben zum einen eine *vertrauensbildende Wirkung*: In alltäglichen, oft unwichtig erscheinenden Interaktionen entwickelt sich im Verlauf der Zeit eine tragfähige Beziehung. Zum anderen ermöglichen Tür- und Angel-Gespräche den *Austausch vieler Informationen*. Beispielsweise sind Eltern am Verhalten ihres Kindes in der Gruppe, seinen Erfahrungen und Entwicklungsfortschritten interessiert, haben sie noch Fragen zur Kindergartenarbeit. Und die Erzieher/innen benötigen z.B. noch viele Informationen über die Familie und den Erziehungsstil der Eltern, um Reaktionen des jeweiligen Kindes verstehen zu können.

Die ersten Elternabende

In manchen Kindertageseinrichtungen wird bereits beim ersten Elternabend der Elternbeirat gewählt. Sinnvoller ist es jedoch, auch diese Veranstaltung dem Kennenlernen „alter“ und „neuer“ Eltern und dem *Verdeutlichen der Kindergartenarbeit* zu widmen. Dann fällt es „neuen“ Eltern leichter, sich bei der zu einem späteren Zeitpunkt stattfindenden Elternbeiratswahl für bestimmte Personen zu entscheiden oder gar selbst zu kandidieren.

Der erste Elternabend kann z.B. damit beginnen, dass die Erzieherin einige Dias vorführt, die neu aufgenommene Kinder „in Aktion“ zeigen. Werden die Dias dem Tagesablauf entsprechend angeordnet, kann zugleich ein „Tag im Kindergarten“ vorgestellt werden. Eine Alternative hierzu ist, wenn Erzieher/innen und „alte“ Eltern gemeinsam vom vergangenen Kindergartenjahr und seinen Höhepunkten berichten. Anschließend kann dann gemeinsam über die Konzeption der Einrichtung gesprochen werden. Auf diese Weise können frühzeitig Missverständ-

nisse ausgeräumt oder ihre Entstehung verhindert werden. Beispielsweise sehen manche Eltern einen gewissen Widerspruch zwischen dem Arbeiten nach dem Situationsansatz und der Hinführung zur Schulreife. So ist es wichtig, diesen pädagogischen Ansatz und seine Umsetzung im Kindergartenalltag zu verdeutlichen. Nur wenn die Eltern vom Situationsansatz überzeugt sind, werden sie ihn mittragen und die Arbeit der Erzieher/innen unterstützen. Der erste Elternabend sollte mit einem gemütlichen Beisammensein ausklingen, sodass die Eltern genügend Zeit zum Gespräch miteinander haben. Auch können sie dann informell mit den Fachkräften über ihre Fragen, Erwartungen und (ersten) Eindrücke sprechen.

Im Mittelpunkt des zweiten Elternabends steht dann die *Wahl des Elternbeirats*. Die Kindergartenleiterin kann nach der Begrüßung zunächst einige Worte zur Bedeutung, Funktion und Aufgabe des Elternbeirats sowie zum Wahlmodus sagen. Dies ist eine gute Gelegenheit, um erneut die Wichtigkeit der Eltern(mit)arbeit zu betonen. Anschließend bietet es sich an, dass die bisherigen Elternvertreter/innen von ihrer Arbeit im vergangenen Jahr berichten. Dann stellen sich die Kandidaten/innen vor, findet die Elternbeiratswahl statt. Um die Attraktivität dieses Elternabends zu erhöhen, sollte er neben der Wahl noch einen *zweiten Schwerpunkt* haben. So kann er z.B. mit einer Ausstellung von Bilder- bzw. Kinderbüchern und Kassetten verbunden werden, die mit einigen Worten zur Medienerziehung eröffnet wird und die ein zwangloses Beieinanderstehen und Gespräch ermöglicht.

Zu einem späteren Zeitpunkt (nach Weihnachten) kann noch ein Elternabend angeboten werden, der dem Verdeutlichen der pädagogischen Arbeit des Kindergartens dient. Hier kann man folgendem Prinzip folgen: Auch Eltern sollen (wie ihre Kinder) durch praktisches Tun und Erfahrung lernen. So bietet es sich an, die Eltern in der ersten Stunde des Abends *einen Vormittag in der Einrichtung zeitlich gerafft erleben* zu lassen. Die Gruppenleiter/innen führen „ihre“ Eltern durch den Gruppenraum, zeigen die sich dort befindlichen Spielsachen und Materialien, erklären kurz deren Verwendung und pädagogischen Wert (natürlich nur an Einzelbeispielen). Dann wird die „Freispielzeit“ eröffnet: Die Eltern finden sich in Kleingruppen in Gruppen- und Nebenräumen zusammen und spielen, basteln oder malen. Sind die ersten Hemmungen überwunden, vergehen die 30 oder 40 Minuten auf dem Bauteppich, im Rollenspielbereich, am Maltisch oder beim Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel wie im Fluge. Die zweite Stunde ist dann der Reflexion der gesammelten Erfahrungen und der Übertragung auf die Situation der Kinder gewidmet. Erzieher/innen und Eltern diskutieren gemeinsam, wie welche Bereiche der kindlichen Entwicklung durch die ausprobierten Aktivitäten gefördert werden. So wird auch die Bedeutung des (Rollen-)Spiels deutlich.

Termingespräche

Die Monate Oktober und November sind eine gute Zeit für Termingespräche mit Eltern. Damit wird aktiv auf die Eltern zugegangen, anstatt zu warten, bis Probleme oder Fragen auftreten, auf die reagiert werden muss – die Devise ist hier: *„aktive statt reaktive Elternarbeit.“* Bei Zeitknappheit können Termingespräche auf die Eltern der neu aufgenommenen Kinder beschränkt werden, wobei keine Ausnahmen gemacht werden sollten. In 15 bis 30 Minuten können die Eingewöhnungsphase, das Verhalten des Kindes und seine bisherige Entwicklung reflektiert werden. Dies setzt voraus, dass die Fachkräfte es gezielt beobachtet haben und ihre Aussagen begründen können. Die Eltern werden gefragt, wie ihr Kind den Kindergarten erlebt, wie es sich zu Hause verhält, ob es derzeit besondere Bedürfnisse hat oder ob es irgendwelche Prob-

leme macht. Dies ist eine gute Gelegenheit, den *Entwicklungsstand* und Lernstil des Kindes zu bestimmen sowie *gemeinsame Erziehungsziele und -methoden* festzulegen. Ferner kann den Eltern aufgezeigt werden, wie sie die Arbeit des Kindergartens bzw. Hortes – bezogen auf ihr Kind – *unterstützen* können (z.B. durch besondere Aktivitäten mit dem Kind oder bestimmte Spiele). Auf diese Weise wird die Familienerziehung positiv beeinflusst und gleichzeitig die *Erziehungspartnerschaft* zwischen Eltern und Erzieher/innen vorangetrieben. Schließlich können noch Fragen der Eltern zur Kindergarten- bzw. Hortarbeit oder bezüglich ihres Kindes beantwortet werden.

Selbstverständlich können solche Termingespräche auch mit den Eltern der „alten“ Kinder durchgeführt werden. Dabei werden die Inhalte ähnlich sein (Entwicklung des Kindes in Familie und Kindergarten). Es ist aber auch sinnvoll, z.B. nach Veränderungen in der Familie zu fragen, die für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte von Bedeutung sein könnten, sowie nach der Meinung der Eltern über das, was in der Einrichtung passiert bzw. von dem ihr Kind berichtet. Die Vorbereitung solcher Termingespräche wird aber weniger aufwendig sein, da die Fachkräfte das Kind und seine Eltern besser kennen.

Sinnvoll ist es, die Gesprächsergebnisse stichwortartig niederzuschreiben, sodass sie bei späteren Gelegenheiten verfügbar sind. Überhaupt ist es empfehlenswert, wenn die Gruppenleiterin für jedes Kind einen „Akt“ anlegt (z.B. eine Mappe für ein Hängeregister). Dort kann sie Briefkopien sowie Notizen von Gesprächen und Telefonaten, über besondere oder gezielte Beobachtungen u.ä. aufbewahren. Aufgrund der Datenschutzbestimmungen müssen diese Akten in einem abschließbaren Fach aufbewahrt werden (oder im Computer mit einem Passwort geschützt werden).

Durch die hier genannten Angebote kann Kindern und Eltern die Eingewöhnung im Kindergarten erleichtert werden. Zugleich entsteht eine tragfähige Basis für die Eltern(mit)arbeit, die auf wechselseitiger Offenheit, Vertrauen und Gesprächsbereitschaft beruht. Die Erzieher/innen lernen schnell die Familien der neuen Kinder kennen, „neue“ und „alte“ Eltern kommen in relativ kurzer Zeit in Kontakt miteinander. Auch wird die pädagogische Arbeit des Kindergartens verdeutlicht.

5.3 Angebote im weiteren Verlauf des Kindergartenjahres

Erneut möchte ich darauf hinweisen, dass in diesem Buch nicht der Eindruck vermittelt werden soll, jeder Kindergarten solle nun möglichst viele (neue) Formen der Elternarbeit praktizieren. Dies ist nämlich falsch: In manchen Fällen ist es wohl sicherlich sinnvoll, den Zeitaufwand für Elternarbeit zu erhöhen und mehr Angebote zu machen. In vielen anderen Fällen soll nur eine Überprüfung bisheriger Aktivitäten angeregt werden: Genügen sie den Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern? Werden mit ihnen alle „erreichbaren“ Eltern erreicht? Werden die Ziele der Elternarbeit erfüllt? In diesen Fällen *geht es also nicht um die quantitative Ausweitung der Angebote, sondern um die Verbesserung der Qualität.*

Immer muss beachtet werden, dass nicht nur die Zeit der Erzieher/innen knapp ist, sondern auch die der Eltern. Umfragen (z.B. Textor 1994) haben ergeben, dass die weitaus meisten Eltern maximal zweimal pro Monat Zeit für Aktivitäten im Kindergarten haben. Durch ein „abwechslungsreicheres“ Programm können aber oftmals mehr Eltern erreicht und ihren Bedürfnissen

besser entsprochen werden. Zugleich wird die Arbeit der Erzieher/innen interessanter und kreativer, wird ihre Kooperation mit den Eltern intensiver.

Hospitation in der Kindergruppe

Der Öffnung des Kindergartens zur Familie hin dient die Hospitation (Becker-Textor 1987). Hier können Eltern – mit oder ohne Anmeldung – mehrere Stunden oder den ganzen Tag im Kindergarten verbringen und werden als aktive Teilnehmer in das Geschehen einbezogen. Die Eltern gewinnen nicht nur einen Eindruck von der pädagogischen Arbeit, sondern auch vom Verhalten ihres Kindes in der Gruppe. Oftmals erhalten sie Anregungen für das Spiel im häuslichen Bereich oder verändern Aspekte ihres Erziehungsverhaltens durch Nachahmung der Fachkräfte.

Diese Rolle der Eltern lässt sich durchaus noch erweitern. Beispielsweise *kann ihnen die Aufsicht über eine kleinere Gruppe von Kindern übertragen werden*, mit denen sie dann im Nebenraum oder Flurbereich spielen. Das ermöglicht dann unter Umständen einer Fachkraft, sich aus der Gruppe zurückzuziehen (in der die andere Mitarbeiterin verbleibt) und die Zeit für Vorbereitungsarbeiten, Elterngespräche, Hausbesuche oder Einkäufe zu nutzen. Ferner kann bei einer Anmeldung zur Hospitation der Elternteil nach besonderen, für Kinder interessanten Fähigkeiten und Kenntnissen gefragt werden. *Diese Kompetenzen lassen sich dann nutzen* – beispielsweise können die Eltern während der Hospitation mit den Kindern über ihr Hobby sprechen, besondere Mal- oder Basteltechniken einführen oder ein Musikinstrument vorstellen. Auf diese Weise wird die pädagogische Arbeit der Einrichtung um neue Aspekte bereichert.

Bei Hospitationen gewinnen Eltern einen Eindruck vom Kindergartenalltag sowie viele Anregungen für das Spiel in der eigenen Häuslichkeit. Sie sehen, wie die Fachkräfte mit den Kindern z.B. in Konfliktsituationen umgehen, was eine *modellhafte Wirkung für die Familienerziehung* haben kann. Indem sie beobachten, wie anspruchsvoll und schwierig die Arbeit mit einer großen Kindergruppe ist, entwickeln sie ein neues Verständnis für die Rolle der Erzieherin und begegnen ihr mit mehr Respekt. Auch erleben sie ihr Kind in der Gruppe, erkennen ganz neue Seiten an ihm und können es mit gleichaltrigen Kindern hinsichtlich seines Entwicklungsstandes vergleichen.

Bevor die Möglichkeit der Hospitation in einer Kindertageseinrichtung eingeführt wird, sollte sie ausführlich im Team besprochen werden. Möglichst alle Fachkräfte sollten sie bejahen, da es nach außen hin keinen guten Eindruck macht, wenn z.B. nur zwei Gruppen eines dreigruppigen Kindergartens dieses Angebot machen. Aber auch mit den Kindern sollte diskutiert werden, was sie davon halten, wenn von Zeit zu Zeit einzelne Eltern am Gruppengeschehen teilnehmen würden. Gemeinsam müssen dann alle Betroffenen *„Regeln“* für Elternbesuche festlegen: Beispielsweise ist zu klären, ob Hospitationen nur nach vorheriger Anmeldung möglich sein sollen oder nicht – im ersten Fall entsteht dann leicht die Erwartung, dass an diesem Tag ein besonderes Programm geboten wird. Die Eltern müssen auch vorab informiert werden, wie sie sich verhalten sollen, dass sie also Spielpartner und nicht „stille“ Beobachter oder „Ersatzerzieher“ sind. Ferner sollen sie nicht nur mit ihrem Kind spielen. Es ist sinnvoll, solche Regeln in einem Elternbrief, durch einen Aushang oder bei einem Elternabend vorzustellen.

Elterntreffpunkte und Elterngruppen

Die Entwicklung von Beziehungen zwischen Eltern kann dadurch gefördert werden, dass „Räume“ für Eltern im Kindergarten bereitgestellt werden. Dies können ein separates Zimmer, eine gemütliche Sofaecke (z.B. im Flur, im Eingangsbereich) oder eine Sitzgruppe im Außen- gelände sein. Eine weiter ausgestaltete Form sind das *Elterncafé* oder die Teestube (Deutsches Jugendinstitut 1990), die durchaus von den Eltern selbst betrieben werden können. In der „kurz- fristigen“ Form erfolgt dieses Angebot – wie bereits erwähnt – nur in den ersten Wochen des Kindergartenjahres. In der „langfristigen“ Form wird das Elterncafé auf Dauer betrieben, wobei es auch für Personen aus der Nachbarschaft oder der Kirchengemeinde zugänglich gemacht werden kann.

Zunehmend häufiger werden *Elterngruppen*, *-stammtische* oder *-gesprächskreise* angeboten. Elternstammtische werden an Abenden und in der Regel außerhalb der Kindertageseinrichtungen zumeist von den Eltern selbst organisiert; Erzieher/innen können, müssen aber nicht teil- nehmen. Auch gibt es kein festes Programm; im Vordergrund stehen Erfahrungsaustausch und „lockere“ Gespräche. Elterngruppen treffen sich hingegen zumeist in der Kindertagesstätte. Sie können von Erzieher/innen, Eltern oder von außen kommenden Fachleuten (z.B. Erziehungsbe- ratern) geleitet werden, am Nachmittag oder Abend stattfinden, mit oder ohne parallele Kinder- betreuung erfolgen. Zumeist werden für die einzelnen Treffen unterschiedliche Themen verein- bart. Im Gegensatz dazu stehen Gesprächskreise in der Regel unter einem bestimmten Thema; alle Teilnehmer/innen sind an dieser besonderen Fragestellung (z.B. „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, „Erziehung von Kleinkindern“) interessiert. Seltener sind besondere Angebote für Teilgruppen der Elternschaft, also nur für Alleinerziehende, Ausländerfamilien oder Väter und ihre Kinder.

Elterngruppen und -gesprächskreise ermöglichen den Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Eltern. Da sich diese in vergleichbaren Lebenssituationen befinden, sind sie füreinan- der kompetente Gesprächspartner. Sie diskutieren über Erziehungsfragen und -probleme sowie darüber, was im konkreten Fall zur Lösung und Entspannung beigetragen hat, welche Erzie- hungsmaßnahmen erfolglos blieben und was dafür wohl der Grund sein könnte. Auch werden die Entwicklung, die Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der eigenen Kinder beschrieben und gemeinsam reflektiert. Es geht also nicht um den Austausch von „Tipps“, sondern darum, das Kind und die eigenen Reaktionen besser zu verstehen. Die Eltern erleben, dass sie nicht viel „besser“ oder „schlechter“ in der Kindererziehung als die anderen sind. So gewinnen sie an Selbstvertrauen. Gerstacker (2000) ergänzt: „Ganz nebenbei entsteht in dieser Runde wieder eine Gesprächskultur: Die Menschen lernen, gut hinzuhören, nachzufragen, wenn ihnen etwas noch nicht klar ist, abzuwarten, bis der andere fertig ist, und auch darauf zu beste- hen, dass sie den nötigen Raum für ihre Formulierungen bekommen. Manch eine Teilnehmerin bekommt Mut, in einer Runde von mehreren zu sprechen. Differenzierte Begrifflichkeit und rhetorische Fähigkeiten werden so im Miteinander-Reden geübt“ (S. 11).

Feste und Feiern

Ein Angebot der Elternarbeit, durch das fast alle Eltern erreicht werden, sind Feste und Feiern (Berger 1986). Zu besonders großen Festen können auch die Nachbarschaft, das ganze Dorf bzw. der Stadtteil oder bestimmte Gruppen (z.B. Seniorenclub, Behinderte) eingeladen werden. Dies wäre dann Teil der Öffnung des Kindergartens zum Gemeinwesen hin. Feste dienen dem

gegenseitigen Kennenlernen von Eltern, fördern Beziehungen zwischen Eltern und Fachkräften, stärken das Wir-Gefühl, machen Spaß und schaffen damit positive Voreinstellungen gegenüber der Einrichtung. Da bei Festen die Wahrscheinlichkeit besonders groß ist, dass Eltern kommen, die durch andere Angebote der Elternarbeit kaum erreicht werden können (z.B. Ausländer, sozial schwache Familien), fördern sie auch deren Integration. Vor allem aber sind Feste für die Kinder Höhepunkte im Kindergartenjahr.

An der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Festen können alle Eltern mitwirken. Sie steuern ihre Ideen und Vorschläge bei, stellen (Tisch-)Dekorationen her, gestalten die Räume, kochen und backen (eventuell auch zu Hause), geben Essen und Getränke aus. Noch besser ist es, wenn Eltern darüber hinaus an der *Programmgestaltung* teilnehmen. Sie können z.B. Sketche bzw. kleine Theaterstücke vorspielen, Vorführungen mit Marionetten oder Handpuppen machen, Spiele und Beschäftigungen für Kinder anbieten. Außerdem ist es durchaus möglich, dass einzelne Feiern nur von den Eltern (bzw. dem Elternbeirat) ausgerichtet und somit die Erzieher/innen weitgehend entlastet werden. Bei Festen, die überwiegend von dem Personal und den Kindern gestaltet werden, sollte beachtet werden, dass sie zu keiner „Leistungsschau“ des Kindergartens verkommen. Auch den Eltern macht es mehr Spaß, wenn sie in Aktivitäten einbezogen werden, also z.B. von den Kindern als Spielpartner für Wettspiele zwischen Erwachsener-Kind-Teams ausgewählt werden.

Für Kinder ist es wenig schön, wenn sie beispielsweise bei einem dreijährigen Aufenthalt im Kindergarten dreimal ein gleich oder ähnlich gestaltetes St. Martins-, Weihnachts- und Sommerfest erleben. Interessanter ist es, wenn diese „klassischen“ Kindergartenfeste nicht jedes Jahr durchgeführt werden, sondern mit anderen Feiern wechseln. Das können beispielsweise ein Frühjahrs- oder Herbst-, ein Erntedank-, ein Indianer-, ein Ritter-, ein Großeltern-Kind-, ein Wasser-, ein Märchen- oder ein Grillfest sein, aber auch ein türkisches oder russisches Fest (nicht nur bei einem *hohen* Anteil von türkischen oder russlanddeutschen Kindern). Hier ist ebenfalls zu beachten, dass die Häufigkeit von Festen ein bestimmtes Maß nicht überschreiten sollte.

Aber auch „klassische“ Feste wie das St. Martins-Fest und die Weihnachtsfeier lassen sich durch die *Einbindung der Eltern* andersartig gestalten. Für ersteres könnten einmal die Eltern die Laternen basteln – nahezu jede Familie wird an dem „Bastelabend“ vertreten sein. Das ist eine gute Gelegenheit, um mit den Eltern ein oder zwei Martinslieder einzuüben, die dann bei dem Fest den Kindern vorgesungen werden. Außerdem kann mit ihnen besprochen werden, wie die Adventszeit in der Kindertageseinrichtung gestaltet wird – und wie sie in der Familie verbracht werden könnte. Die Kinder können statt Laternen Tischlichter basteln und bei einem Besuch im nächsten Altersheim den Senioren schenken. Dann haben auch die alten Menschen etwas vom St. Martins-Fest.

Der „Laternen-Bastelabend“ kann zur Gründung einer Arbeitsgruppe zur Gestaltung der Weihnachtsfeier genutzt werden. Diese übt dann beispielsweise ein Krippenspiel ein (auch als Schattentheater möglich). Oder die Gruppenmitglieder besprechen mit dem Pfarrer, wie gemeinsam ein „Kindergartengottesdienst“ durchgeführt werden kann und ob hierbei nicht andere „Teile“ der Gemeinde einbezogen werden könnten (z.B. Mutter-Kind-Gruppen, Seniorenkreis). Das Ziel ist immer, den Kindern vor Beginn der Weihnachtsferien eine erlebnisreiche Feier zu bieten, die von Eltern, Erzieher/innen, dritten Personen und natürlich den Kindern selbst gemeinsam gestaltet wird.

Hausbesuche

In Einzelfällen kommen Eltern nie in den Kindergarten – z.B. weil Großeltern oder Nachbarn ihre Kinder bringen und abholen, weil sie in einem weiter entfernt liegenden Dorf wohnen („Buskinder“), kein Auto haben und mit öffentlichen Verkehrsmitteln nicht zu Elternveranstaltungen kommen können, weil sie alleinerziehend und vollerwerbstätig sind sowie an Elternabenden keine Kinderbetreuung organisieren bzw. finanzieren können oder weil sie aufgrund ihres Randgruppenstatus Angst vor der Institution „Kindertageseinrichtung“ haben und sie deshalb nicht betreten. In solchen Fällen bieten sich Hausbesuche an (Bundy 1991). Insbesondere sehr *schüchterne und zurückhaltende Eltern oder Randgruppenangehörige sind in der gewohnten Umgebung ihres Heims offener und zugänglicher*. Letztere sind aber sehr auf die Verschwiegenheit der Erzieher/innen angewiesen, da sie nicht möchten, dass ihre sehr beschränkten Lebensverhältnisse bekannt werden.

Aber auch in anderen Fällen bzw. generell können Hausbesuche erfolgen (Herforth 1996). Nur sie ermöglichen einen Einblick in die Wohn- und Familienverhältnisse des jeweiligen Kindes und seiner Familie. Zudem können oft nur bei dieser Gelegenheit *Väter und Geschwister der Kinder kennen gelernt* werden. Bei den Hausbesuchen wird vor allem über die Lebenssituation des Kindes, seine Entwicklung und Erziehung gesprochen. Ferner werden die Eltern nach ihren Erziehungszielen und -einstellungen, eventuell auch nach der Freizeitgestaltung u.Ä. gefragt. Es können aber auch Probleme des Kindes oder Belastungen der Eltern der Gesprächsanlass sein. Jedoch sollte nicht der Eindruck entstehen, dass nur „Problemfälle“ zu Hause aufgesucht werden. Ansonsten freuen sich die weitaus meisten Eltern – und alle Kinder – über solche Besuche.

Elternmitarbeit und -mitwirkung

Viele Erzieher/innen sind bereits dazu übergegangen, Eltern nicht nur bei Festen und Feiern einzubinden, sondern auch bei anderen Angeboten für Kinder und Eltern (Textor 1999). Beispielsweise werden Eltern *bei der Gestaltung der Außenflächen, bei Renovierungsarbeiten, zur Reparatur von Spielsachen, für Büroarbeiten oder bei der Erstellung der Kindergartenzeitung* eingesetzt. Manche organisieren Wanderungen und Ausflüge oder gestalten *Gottesdienste* für die Kindergartenkinder und ihre Familien. Haben sie außergewöhnliche Fähigkeiten, beherrschen sie also beispielsweise eine Fremdsprache oder ein bestimmtes Musikinstrument, so können sie interessierten Kindern *Sprachunterricht* geben oder ihr Instrument in der Gruppe vorstellen. Mancherorts werden Eltern-Kind-Tage durchgeführt: An dem jeweiligen Tag sind alle Eltern eingeladen, mit den Kinder im Kindergarten bestimmte Aktivitäten durchzuführen (z.B. Bau von Weidentipis, Anlegen einer Kräuterschnecke). Genauso gut lassen sich ihre Kompetenzen für andere Eltern nutzbar machen – so kann z.B. eine Sportlehrerin *Aerobic-Stunden*, eine türkische Mutter einen *Kochkurs* „Andalusische Speisen“ oder eine im Schneidern versierte Mutter einen *Nähkurs* anbieten. Ferner können Eltern den Kindern von ihrem Beruf erzählen oder sie *an ihren Arbeitsplatz einladen*. Sind Eltern den Kindern bekannt und mit den Räumlichkeiten im Kindergarten vertraut, können sie auch für Fachkräfte einspringen, die erkrankt oder auf Fortbildung sind.

Deutlich wird, dass die Mitarbeit der Eltern nicht nur das Kindergartenpersonal entlastet, sondern auch zu vielen neuen Angeboten für Kinder und Eltern und damit zu neuen Lernerfahrungen führen kann. Zudem können im Rahmen von Projekten (Textor 2000) den Kindern leichter

die Erwachsenenwelt und ihr Wohnort erschlossen werden. Zugleich wird deutlich, dass *jeder einzelne Elternteil über individuelle Kompetenzen verfügt, die in die Kindergartenarbeit eingebracht werden können* – der Gärtner, die Bürokräft, der Buchhalter, die Graphikerin, der Handwerker, die Musiklehrerin, der Koch usw. Gerade Eltern, die aus was für Gründen auch immer an Elternabenden, Gesprächskreisen oder Elterngruppen nicht teilnehmen wollen, können oftmals durch ein auf ihre speziellen Fähigkeiten zugeschnittenes Angebot für eine Mitarbeit im Kindergarten gewonnen werden.

Sind Eltern Träger der Kindertagesstätte, haben sie als Arbeitgeber große Mitbestimmungsmöglichkeiten – ansonsten räumt ihnen der Gesetzgeber im Rahmen des Elternbeirats überwiegend Beratungsfunktionen ein. Dies sollte Fachkräfte aber nicht daran hindern, interessierte Eltern an der *Erstellung und Fortschreibung der Konzeption* der Einrichtung, an der *Jahresplanung* (Besprechung möglicher Themenschwerpunkte, Projekte, Feste usw.) oder an der Besprechung der *Wochenpläne* zu beteiligen, sodass sie ihre Vorschläge, Wünsche, Interessen und Vorstellungen einbringen können. Auch dadurch kann Kontinuität zwischen öffentlicher und privater Erziehung erreicht werden: „Ein kritischer Überblick über einen Großteil der professionellen Literatur betreffs der Kommunikation mit Eltern verweist auf eine implizite Vorannahme, nach der Kontinuität dadurch zustande kommen wird, dass Eltern ihre Erziehungsgewohnheiten ändern, und nicht dadurch, dass Erzieher aufgrund der Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften ihr Programm verändern“ (Shimoni 1991, S. 13). Mitbestimmungsmöglichkeiten sollten aber nicht nur auf die Arbeit der Kindertageseinrichtungen beschränkt sein. Unter dem Begriff des „Empowerment“ wird diskutiert, dass Erzieher/innen Eltern motivieren sollten, sich in der Kommune oder Kirchengemeinde zu engagieren und als Fürsprecher für Kinder und Tagesstätten aufzutreten (eine indirekte Form der Öffentlichkeitsarbeit). Auch sollten Eltern angehalten werden, in Eltern- und Familienverbänden, Initiativgruppen und überörtlichen Elternvertretungen mitzuarbeiten. Gerade Eltern, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position Einfluss besitzen, können oft viele Verbesserungen erreichen. Hier wird erneut deutlich, dass sich die Mitwirkung von Eltern, die kooperative Partnerschaft von Eltern und Erzieher/innen, positiv auf die gesamte Kindertageseinrichtung auswirken kann.

Informationsvermittlung: Tagebücher, Elternbriefe, Schwarzes Brett

Um berufstätige und weiter entfernt lebende Eltern, die oftmals nur schwer erreichbar sind, über die Entwicklung ihrer Kinder zu informieren, können Kindern gelegentlich *Notizen mit nach Hause* gegeben werden (Gelfer 1991). Diese enthalten z.B. Informationen über besondere Leistungen des jeweiligen Kindes, neue Entwicklungsschritte oder lustige Ereignisse. Auch können Fotos beigelegt werden. In einer Einrichtung führen die Erzieherinnen für jedes Kind ein *Tagebuch*, in das fast jeden Tag Notizen über besondere Aktivitäten, Leistungen des Kindes und Probleme eingetragen werden (Bundy 1991). Dies geschieht während des Mittagsschlafes der Kinder. Die Tagebücher werden in den Garderobenfächern der Kinder aufbewahrt. Sie werden regelmäßig von den Eltern gelesen, die sie auch über das Wochenende mit nach Hause nehmen dürfen. Für die Erzieherinnen liegen positive Nebeneffekte darin, dass sie ihre Beobachtungsfähigkeiten schulen, jeden Tag über jedes Kind nachdenken, sich anhand des Tagebuches ein Bild vom Entwicklungsverlauf eines bestimmten Kindes machen können und ihre Aufzeichnungen als Grundlage für Elterngespräche nutzen können.

Bei der Öffnung von Kindergarten zur Familie hin spielen *Elternbriefe* eine wichtige Rolle. Hier muss man allerdings bedenken, dass es sich um „Einwegkommunikation“ handelt: Es entsteht in der Regel kein Dialog zwischen Erzieher/innen und Eltern. Hinzu kommt, dass Elternbriefe mit Zeitungen, Zeitschriften und Büchern um die knappe Lesezeit von Eltern konkurrieren müssen – und diese anderen Medien sind professionell aufgemacht und somit attraktiver. Allerdings kann das Interesse der Eltern vergrößert werden, indem

- ◆ die pädagogische Arbeit der Einrichtung durch kurze, prägnant geschriebene Artikel verdeutlicht wird, die durchaus als Serie konzipiert werden können.
- ◆ Berichte über besondere Aktivitäten wie Projekte, Ausflüge oder Feste in der Kindergruppe abgedruckt werden.
- ◆ allgemeine Erziehungsfragen angeschnitten werden, mit denen sich Eltern beschäftigen (z.B. „Wie gehe ich mit einem trotzigem Kind um“).
- ◆ auf aktuelle Ereignisse (z.B. Krieg in ...) eingegangen wird, bei denen unklar ist, wie Kinder auf sie reagieren oder inwieweit sie Verarbeitungshilfen benötigen.
- ◆ Aktivitäten vorgeschlagen werden, die Eltern mit ihren Kindern zu Hause durchführen und damit die pädagogische Arbeit des Kindergartens ergänzen können (z.B. Vorlesen bestimmter Bücher, Besuch im Museum).
- ◆ durch Anekdoten, kurze Erlebnisberichte u.ä. Zugang zu den Gedanken und Gefühlen von (Klein-)Kindern eröffnet wird.
- ◆ die Eltern in die Erstellung der Elternbriefe eingebunden werden, also selbst Beiträge verfassen oder Layout und Druck übernehmen, und auf diese Weise sich mit „ihrem“ Produkt identifizieren.

Natürlich dürfen in den Elternbriefen auch Ankündigungen von Veranstaltungen und andere Hinweise nicht fehlen. Alle Beiträge sollten gut verständlich und in Schriftdeutsch verfasst sein (wobei aber z.B. Aussagen der Kinder durchaus in Mundart abgedruckt werden können). Auch können in einzelnen Elternbriefen Fragen an die Eltern gestellt werden. Der Rücklauf der Antwortbögen vermittelt einen – allerdings nicht verlässlichen – Eindruck davon, inwieweit die Elternbriefe gelesen wurden.

Einen guten Einblick in die pädagogische Arbeit des Kindergartens kann auch dadurch vermittelt werden, dass *Wochenpläne* vor den Gruppenräumen ausgehängt werden. Insbesondere beim Arbeiten nach dem Situationsansatz werden Wochenpläne aber oftmals nicht „erfüllt“, da Situationen aufgetreten sind, die andere Aktivitäten sinnvoller machten. Hier bietet sich als Alternative an, *Tages- oder Wochenberichte* auszuhängen. Dies sind gute Möglichkeiten, die Arbeit der Einrichtung transparent zu machen. Auch werden die Eltern ihre Kinder dann weniger drängen, über ihren Tag im Kindergarten zu berichten, wenn diese auf die ersten Fragen nur einsilbig antworten. Schließlich können solche Berichte Tür- und Angel-Gespräche anregen.

Jahrespläne, Einladungen zu Veranstaltungen, Hinweise auf mitzubringende Gegenstände, Bitten um die „Spende“ bestimmter Materialien u.ä. können am „*schwarzen Brett*“ des Kindergartens angebracht werden, das im Eingangsbereich oder bei der Elternsitzecke (sofern alle Eltern dort beim Bringen und Abholen der Kinder vorbeikommen) einen guten Platz hat. Ein Teil des „schwarzen Bretts“ oder eine separate Pinnwand kann auch von den Eltern bzw. dem Elternbeirat gestaltet werden. Ferner bietet es sich an, hier Zeitungsartikel, Hinweise auf Bücher und Broschüren, Veranstaltungstermine, Listen von Beratungsstellen und psychosozialen Diensten u.a. auszuhängen – also Informationen, die für (manche) Eltern interessant sind, aber

nicht direkt die Arbeit der Einrichtung betreffen. Nicht unterschätzt werden sollte die *familienunterstützende Funktion von Aushängen* über familienpolitische (finanzielle) Leistungen oder von Beratungsangeboten. Eltern in besonderen Lebenslagen können sich dann ungestört – und ohne Fragen stellen zu müssen – informieren.

Die Elternbibliothek

Broschüren über familienpolitische Leistungen oder Beratungsführer, aber auch Elternzeitschriften, können in der Elternsitzecke ausgelegt werden. Eine Alternative hierzu ist, eine „Bücherei“ einzurichten und dort solche Publikationen einzustellen. Natürlich sollten in dieser „Bibliothek“ Bilder- und Kinderbücher, Musikkassetten und Spiele nicht fehlen. Durch die Auswahl pädagogisch wertvoller Materialien und das Einstellen guter Elternratgeber kann indirekt *Einfluss auf die Familienerziehung* ausgeübt werden. Eltern und andere Personen können um (Buch-)Spenden für die Bibliothek gebeten werden. Auch kann in der Einrichtung eine Liste oder ein Plakat mit Kurzbeschreibungen von Medien ausgehängt werden, die die Erzieher/innen gerne für die Bücherei anschaffen möchten. Die Eltern haben dann die Möglichkeit, eine dieser Bitten zu erfüllen und das Buch, die Kassette oder das Spiel – eventuell mit einer Widmung versehen – der Einrichtung zu schenken. Natürlich kann auch ein Ausleihgebühr verlangt werden und aus diesen Mitteln der Bestand ergänzt werden. Die Ausleihe selbst sollte einmal pro Woche während der Bring- und Abholzeit erfolgen und von den Eltern selbst bzw. dem Elternbeirat organisiert werden.

Ansonsten kann in der Bücherei, aber auch z.B. bei der Elternsitzecke, eine „Artikelbox“ (Bundy 1991) aufgestellt werden. Dies kann ein Gestell mit Hängemappen sein, in die Kopien von Zeitschriftartikeln über (Kleinkind-)Erziehung, Familienleben, Beschäftigungen mit Kindern usw. (nach Themenbereichen geordnet) eingelegt werden. Die Eltern können die Artikel vor Ort überfliegen, ausleihen oder bei großem Interesse behalten (für den letzten Fall sollten immer mehrere Kopien gemacht werden). Auch auf diese Weise kann Einfluss auf die Familienerziehung ausgeübt werden. Anzumerken ist noch, dass die Materialien in der „Artikelbox“ – wie auch Anschläge am „schwarzen Brett“ oder ausgelegte Broschüren – immer wieder ausgetauscht, ergänzt und aktualisiert werden müssen. Nur so bleibt das Interesse auf Seiten der Eltern erhalten, werden sie immer wieder nach etwas Neuem Ausschau halten.

6. Angebote für besondere Elterngruppen – zwei Beispiele

6.1 Elternarbeit mit Vätern

Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen ist in der Regel *Mütterarbeit*. Mitbedingt durch die in unserer Gesellschaft immer noch weit verbreiteten traditionellen Geschlechtsrollenleitbilder und die extrem große Präsenz von Frauen in Kindergärten (als Erzieherinnen und Mütter) sehen Väter in der Kindertageseinrichtung einen von Frauen geprägten und bestimmten Lebensbereich. Es ist verständlich, dass sich ein einzelner Vater – der sich z.B. in einen Elternabend „verirrt“ hat – unter so vielen Frauen unwohl fühlt und dem nächsten Termin fernbleibt. Und so ist es nicht verwunderlich, dass sich die Präsenz von Vätern im Kindergarten

auf das gelegentliche Bringen und Abholen von Kindern (wobei sie beim Bringen oft nicht die Schwelle der Einrichtung überschreiten!) sowie auf die Teilnahme an Veranstaltungen mit einem traditionell höheren Männeranteil (z.B. Sommer- oder Grillfest) beschränkt.

Jedoch spielen Väter eine wichtige Rolle in der Entwicklung ihrer Kinder. Dies gilt um so mehr, wenn sie eine intensive, emotional geprägte Beziehung zu ihren Kindern aufgebaut haben und sich viel mit ihnen beschäftigen. Die Kindertageseinrichtung kann einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung eines positiven Vater-Kind-Verhältnisses leisten, wenn es ihr gelingt, Väter vermehrt in die Kindergarten- und Elternarbeit einzubeziehen und sie in Aktivitäten mit ihren Kindern zu involvieren. Dies ist aber leichter gesagt als getan – viele Erzieher/innen haben schon frustrierende Erfahrungen gemacht, wenn sie Väter zu erreichen versuchten. In diesem Kapitel sollen nun auf der Grundlage eines Buches von Levine, Murphy und Wilson (1993) – das eine Vielzahl positiver Praxisbeispiele enthält – einige relevante Empfehlungen gegeben werden.

1. Schritt: den Kindergarten „väterfreundlich“ gestalten

Wenn sich Männer in der „Frauenwelt“ des Kindergartens unwohl und unwillkommen fühlen, muss zunächst diesem Eindruck entgegengewirkt werden. Levine, Murphy und Wilson (a.a.O.) schlagen eine ganze Reihe von Aktivitäten vor, durch die eine Kindertageseinrichtung „väterfreundlich“ wirken kann:

- ◆ Vom ersten Kontakt mit Eltern an sollte *immer wieder* die Botschaft vermittelt werden, dass Väter im Kindergarten willkommen sind und dass von ihnen *erwartet* wird, dass sie dort auch präsent sind.
- ◆ Das bedeutet beispielsweise, dass schon zum Anmeldegespräch beide Eltern eingeladen werden – und ein Termin vereinbart wird, wo *beide kommen können*. Dasselbe gilt natürlich auch für spätere Elterngespräche.
- ◆ Und dies bedeutet, dass bei der Anmeldung die Namen, Anschriften und Telefonnummern getrenntlebender, geschiedener oder unverheirateter Väter – aber auch von Stiefvätern und von Lebenspartnern, die nicht leibliche Väter sind, aber die soziale Vaterrolle weitgehend ausüben – erfasst werden, dass diese zu Elternveranstaltungen eingeladen (per Brief oder Telefon) sowie über die Entwicklung der Kinder persönlich oder telefonisch informiert werden und dass sie die Elternbriefe erhalten. Sind getrenntlebende oder geschiedene Mütter mit alleinigem Sorgerecht hiermit nicht einverstanden, verlangt das Kindeswohl, dass mit ihnen über die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung von „Scheidungskindern“ gesprochen wird und sie möglichst umgestimmt werden. Die einzige akzeptable Ausnahme ist letztlich, wenn dem Vater der Umgang mit seinem Kind untersagt wurde.
- ◆ Elternbriefe, Plakate, Einladungen und andere Schriftstücke sollten sich immer explizit an Mütter *und* Väter richten.
- ◆ Möglichst jede Gelegenheit, bei der ein Vater in den Kindergarten kommt (z.B. beim Bringen oder Abholen von Kindern), sollte genutzt werden, um ihn anzusprechen, mit ihm kurz über sein Kind zu reden oder ihn direkt zur Mitarbeit im Kindergarten bzw. zu Elternveranstaltungen einzuladen. Dieses aktive Auf-Väter-Zugehen ist oft sehr erfolgreich.
- ◆ Ferner ist es sinnvoll, Väter nach ihrem Beruf, ihren Interessen und Hobbys zu fragen

(hierzu kann auch ein *allen* Vätern zugesandter Fragebogen hilfreich sein). Diese Informationen können z.B. genutzt werden, um Väter in die Kindergruppe einzuladen, damit sie über ihren Beruf sprechen, bestimmte Fertigkeiten vorführen oder bei einem Projekt mitwirken, um Aktivitäten nur für Väter zu planen oder um deren Kompetenzen in der Elternarbeit zu nutzen.

- ◆ Schließlich sollte die ganze Kindergartenatmosphäre „väterfreundlich“ sein. Dies kann dadurch erreicht werden, dass z.B. Fotos von Vätern und ihren Kindern aufgehängt oder in der Konzeption abgedruckt werden, dass mit den Kindern aus Anzeigen, die Männer und Kinder zeigen, eine Collage gemacht wird oder dass in der Elternecke einige für Männer interessante Zeitschriften ausliegen (es muss nicht gerade der Playboy sein...).

In diesem Kontext ist es wichtig, dass bei Teamsitzungen die Einstellungen der Kolleg/innen diskutiert und verdeckte Widerstände angesprochen werden. Alle Mitarbeiter/innen sollten sich am Projekt „väterfreundlicher Kindergarten“ aktiv beteiligen.

Häufig ist auch mit Widerständen bei Müttern zu rechnen, insbesondere wenn sie negative Erfahrungen mit Männern gemacht haben (Trennung, Scheidung) oder wenn sie sich als Nichterwerbstätige vor allem über die Mutterrolle definieren und nichts von ihrem „Territorium“ an den Vater abtreten wollen. Auf solche Widerstände kann z.B. in Müttergruppen mit einem eher unverfänglichen Thema wie „Mutterschaft – Chancen und Probleme“ oder in Einzelgesprächen eingegangen werden.

Schließlich müssen die Ängste vieler Väter berücksichtigt werden, die sich im Umgang mit ihren Kindern inkompetent fühlen und befürchten, dass dies bei einer Präsenz im Kindergarten offensichtlich werden könnte. Diese Väter können oft zunächst nur durch reine „Männeraktivitäten“ erreicht werden.

2. Schritt: Männer aktivieren

In der Zwischenüberschrift habe ich bewusst das Wort „Männer“ verwendet: Sind irgendwelche Männer – also z.B. Großväter, Onkel, Träger, männliche Praktikanten, Hausmeister, Zivildienstleistende oder Projektmitarbeiter – oft im Kindergarten präsent, dann werden auch die Väter häufiger kommen. Jeder Mann, der sich in der Kindertageseinrichtung engagiert, ist potentiell ein „Anwerber“ von Vätern.

Außerdem kommt den Müttern hier eine zentrale Rolle zu: Gelingt es, sie davon zu überzeugen, dass Väter (auch soziale Väter) wichtig für die Entwicklung ihrer Kinder sind, sich für die Kindergartenarbeit interessieren und gelegentlich in der Einrichtung präsent sein sollten – dann werden sie oft ihre (Ehe-)Partner (und manchmal sogar getrenntlebende oder geschiedene Väter) entsprechend motivieren: Sie kommen gemeinsam zu Elterngesprächen und -veranstaltungen oder wechseln sich ab.

Manchmal gelingt die Aktivierung von Vätern auch durch reine „Männeraktivitäten“: Hier organisieren Kindertagesstätten z.B. Skatabende oder belegen eine Kegelbahn, einen Fußballplatz bzw. eine Turnhalle, sodass Väter dort gemeinsam Sport treiben können. Lernen die Väter einander auf diese Weise kennen, fällt es ihnen leichter, *gemeinsam* an anderen Kindergartenveranstaltungen teilzunehmen.

Es ist empfehlenswert, solche „Männeraktivitäten“ auch von Männern organisieren und leiten zu lassen. Durch Fotos im Eingangsbereich, Berichte im Elternbrief oder durch das direkte Ansprechen (z.B. beim Anmeldegespräch, beim Bringen der Kinder, bei Festen) können mit der Zeit weitere Väter als Teilnehmer gewonnen werden.

3. Schritt: ein Programm für Väter zusammenstellen

Wurden die ersten Väter aktiviert, können sie praktisch in alle Angebote der Elternarbeit einbezogen werden. Neben der Teilnahme an Elternveranstaltungen ist hier auch an die Hospitation von Vätern in der Kindergruppe zu denken: Sie können mit Kindern spielen, ihnen vorlesen, mit ihnen Sport treiben, sie über ihren Beruf oder ihr Hobby informieren, mit ihnen am Computer „arbeiten“, sie bei Ausflügen begleiten usw. Bedenkt man, wie viele Kinder intensivere Vaterkontakte entbehren müssen (weil der Vater beruflich überlastet ist, sich nur wenig mit seinem Kind beschäftigt oder nicht in der Familie lebt), dann ist es nicht verwunderlich, dass Väter in der Kindergruppe wie „Magnete auf zwei Beinen“ wirken und immer von Kindern umringt sind.

Für Väter können auch besondere Angebote wie die folgenden gemacht werden:

- ◆ Männergruppen: Hier können Väter mit anderen Männern zusammenkommen, um entweder an den vorgenannten „Männeraktivitäten“ teilzunehmen oder um sich über bestimmte, vorgegebene bzw. selbst gewählte Themen auszutauschen. Gesprächsgruppen sind eher erfolgreich, wenn sie von einem Mann geleitet werden, mit einer gemeinsamen, von den Teilnehmern zubereiteten Mahlzeit beginnen und viel Raum für Diskussionen lassen. Neben Themen wie Vaterschaft, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, frühkindliche Entwicklung oder Erziehungsfragen kann auch über den praktischen Umgang mit Kleinkindern gesprochen werden (altersgemäße Spiele und Aktivitäten). In Männergruppen aktive Väter haben oft großen Erfolg, wenn sie persönlich inaktive Väter ansprechen und für ihre Gruppe „anwerben“.
- ◆ Ausflüge: Die Väter können z.B. den Besuch eines Bundesligaspiels, einen Vatertagsausflug oder einen Campingtrip organisieren.
- ◆ Handwerkliche Tätigkeiten: Viele Väter kommen gerne an einem Samstagnachmittag oder an einem Abend in den Kindergarten, um Spielsachen zu reparieren, Gartenarbeit zu erledigen, das Außengelände neu zu gestalten, ein Baumhaus zu bauen, Wände zu streichen usw.
- ◆ Mitwirkung an Veranstaltungen für die ganze Familie: Manche Väter sind gerne bereit, beim Sommerfest auszuhelfen, eine Familienwanderung oder eine Wochenendfreizeit zu organisieren, ein Grillfest zu gestalten usw.
- ◆ Vater-Kind-Angebote: Darunter fallen z.B. ein Samstagvormittag mit Spiel- und Bastelaktivitäten für Väter und Kinder, eine gemeinsame „Monsterparty“ an einem Spätnachmittag, ein Projekt „Werken mit Holz“ (Väter stellen das Werkzeug zur Verfügung und leiten die Kinder an), ein gemeinsamer Ausflug, ein Frühstück oder Abendessen an einem Werktag – nur für Väter und Kinder.
- ◆ Gruppenhospitation: Eine Gruppe von Vätern wird zur Hospitation in der Kindergruppe eingeladen. Anschließend werden die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen mit der Gruppenleiterin diskutiert, während die Kinder mit der Kinderpflegerin zusammen z.B. einen gemeinsamen Imbiss vorbereiten.

- ◆ Wettbewerbe: Beispielsweise kann ein Vater-Kind-Turnier veranstaltet werden, bei dem Vater-Kind-Teams gegeneinander antreten.
- ◆ Vater-Kind-Feste: Hierzu bietet sich vor allem der Vatertag an – die Kinder „feiern“ ihre Väter und gestalten weitgehend den Tagesablauf. Natürlich kann ein solches Fest auch zu einem anderen Zeitpunkt stattfinden und dann z.B. einem bestimmten Motto folgen.

Wie bereits erwähnt, müssen sich solche Angebote nicht nur an die „Familienväter“ richten. Genauso gut können getrenntlebende, geschiedene oder unverheiratete Väter, Stiefväter, Lebenspartner der Mütter, Großväter oder andere „signifikante Männer“ im Leben der Kindergartenkinder eingeladen werden.

4. Schritt: Beteiligung der Väter aufrechterhalten

Ein „Väterprogramm“ muss „gepflegt“ werden, wenn es längere Zeit bestehen soll. Das bedeutet, dass möglichst viele Personen (Männer!) Verantwortung für einzelne Maßnahmen übernehmen sollten – und für ihre Bemühungen positives Feedback, Lob und Wertschätzung erfahren sollten (auch durch Berichte im Elternbrief oder in Tageszeitungen, durch das Aufhängen von Fotos, durch entsprechende Aussagen während Elternabenden usw.). Da engagierte Väter in der Regel nicht länger als zwei Jahre zur Verfügung stehen, muss bei Neuaufnahmen immer darauf geachtet werden, ob sich neue Väter als „Nachfolger“ eignen würden.

Schließlich sollte von Zeit zu Zeit geprüft werden, inwieweit die Maßnahmen zur Intensivierung des Väterengagements erfolgreich und wo Verbesserungen möglich sind. Hierzu eignen sich z.B. Teambesprechungen, Gespräche mit Vätern und Müttern oder eine schriftliche Befragung.

Und ganz wichtig ist: Man darf sich nicht entmutigen lassen! Oft sind nur kleine Fortschritte zu erzielen. Auch muss immer wieder experimentiert werden: Was in einem anderen Kindergarten funktioniert hat, muss nicht in der eigenen Einrichtung zum Erfolg führen. Aber ist das nicht eine persönliche Herausforderung?

6.2 Elternarbeit mit Ausländern und Aussiedlern

Die Vielzahl heutiger Familienwirklichkeiten fordert von Erzieher/innen die Bereitschaft, sich mit der individuellen Situation einer jeden Kindergartenfamilie auseinander zu setzen. Dies gilt insbesondere für Ausländer- und Aussiedlerfamilien, da hier Kinder ganz andere Sozialisationsbedingungen vorfinden und mit besonderen Problemen konfrontiert werden (z.B. mangelnde Integration, Ablehnung, Sprachprobleme, Vorurteile). Die *Analyse der Lebenssituation* von Ausländer- und Aussiedlerfamilien ist aber sehr aufwendig, da beispielsweise

- ◆ sich diese je nach Herkunftsland (und -schicht!) stark unterscheiden,
- ◆ die derzeitige Lebenslage oft nur verstanden werden kann, wenn die Erzieherin auch diejenige im jeweiligen Herkunftsland kennt,
- ◆ Vieles sehr fremd und unverständlich ist (von der Religion über Gebräuche bis hin zu Geschlechtsrollenleitbildern und Erziehungsstilen) sowie
- ◆ Verständigungsschwierigkeiten oft keine tiefergehenden Gespräche zulassen.

Jedoch lohnt sich der Aufwand: Zum einen versteht die Erzieherin das jeweilige Kind, seine Bedürfnisse und sein Verhalten besser. Zum anderen entwickelt sie mehr Verständnis für seine Eltern und deren Lebenssituation. Beispielsweise wird nicht länger die geringe Teilnahme ausländischer Eltern an Aktivitäten des Kindergartens als Desinteresse eingestuft, sondern vielmehr als Reaktion auf Erfahrungen der Ablehnung und Diskriminierung oder als durch Verständigungsschwierigkeiten bedingt verstanden. Auch fühlen sich viele Ausländer bei Elternabenden und vergleichbaren Angeboten durch die sprachgewandten deutschen (Mittelschichts-)Eltern dominiert und eingeschüchtert (Minderwertigkeitsgefühle), sodass sie diesen Veranstaltungen fernbleiben. Schließlich gewinnt die Erzieherin bei der Analyse der fremden Kultur viele Ideen für die interkulturelle Erziehung, die nicht nur Abwechslung in den Kindergartenalltag bringt, sondern die Kinder auch auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, im vereinten Europa und in einer immer kleiner werdenden Welt vorbereitet.

Die Voraussetzung hierfür ist, dass seitens der Kindertageseinrichtung *langfristig* ein Vertrauensverhältnis zu den Ausländer- und Aussiedlerfamilien aufgebaut wird. Es erweist sich als besonders wichtig, nicht bei den Defiziten dieser Familien anzusetzen, sondern nach ihren Fähigkeiten zu schauen und ihnen zu helfen, ein Gefühl der Sicherheit als Basis für die Kommunikation mit anderen Eltern und den Mitarbeiter/innen des Kindergartens zu entwickeln. Hier ist das *Einzelgespräch mit der Erzieherin* – einschließlich des Tür- und Angel-Gesprächs – von besonderer Bedeutung, da auf solche Weise am besten das Vertrauen der Eltern gewonnen werden kann. In der Regel gibt es viele Gelegenheiten, wo z.B. erfreuliche Vorkommnisse oder Fortschritte in der Entwicklung des jeweiligen Kindes erwähnt werden können, sodass die Eltern erfahren, dass ihr Kind – und damit sie selbst – positiv wahrgenommen werden.

Zugleich sollte in der Kindertagesstätte ein Klima aufgebaut werden, das dem Kind und seinen Eltern vermittelt, dass sie angenommen werden und Interesse an ihnen und ihrer Herkunft besteht. Gerade die *Einbeziehung der Eltern in den Kindergartenalltag* bietet hier vielerlei Möglichkeiten wie beispielsweise:

- ◆ Eltern studieren mit der Kindergruppe einen ausländischen Tanz ein,
- ◆ kochen mit oder für die Kinder eine Spezialität aus ihrem Herkunftsland,
- ◆ singen ein fremdsprachiges Kinderlied,
- ◆ stellen für ihr Herkunftsland typische Instrumente vor,
- ◆ präsentieren Bilder aus der Heimat und erklären den Kindern fremdartige Baustile, Sitten, Feste und Feiern,
- ◆ lehren den Kindern fremdsprachige Abzählverse, Lieder und Gedichte oder
- ◆ erzählen ein Märchen aus ihrem Herkunftsland.

Auch kann es beim traditionellen Sommerfest anstatt der üblichen Würstchen Kebap, Pizza und Suflaki geben, können Spiele aus aller Welt angeboten werden.

Der kontinuierliche Kontakt zwischen Erzieherin und Eltern und das Einbeziehen der Eltern in den Kindergartenalltag sind gerade bei Kindern aus ausländischen Familien sehr wichtig. Nur auf diese Weise kann nämlich erreicht werden, dass die Eltern *auch das pädagogische Konzept, die Erziehungsziele und -methoden der Fachkräfte akzeptieren* – die Kindertagesbetreuung im jeweiligen Herkunftsland mag ganz anders gewesen sein als jetzt hier in Deutschland. Zugleich sind aber auch die Werte, die religiösen Vorstellungen, der Erziehungsstil und das Verhalten der

ausländischen Eltern zu tolerieren – schließlich soll das jeweilige Kind nicht aus seinem gewohnten sozialen Umfeld „herausgefördert“ werden. Dies verlangt der Erzieherin Einfühlungsvermögen und viele Kommunikationsfertigkeiten ab. So werden Erziehung und Elternarbeit zu einem *Balanceakt* zwischen verschiedenen Kulturen.

Trotz aller Sprachprobleme sollten nach Möglichkeit *Termingespräche* mit ausländischen Eltern geführt werden – unter Umständen auch unter Einsatz eines Dolmetschers (z.B. einer „Kindergartenmutter“ aus dem jeweiligen Land, die schon länger in Deutschland lebt). In diesen Gesprächen sollte es zum einen um das Kind, seine Entwicklung und sein Verhalten, seine Integration und seine Probleme gehen. Hier gilt es, den Eltern vor allem die Notwendigkeit eines regelmäßigen Kindergartenbesuchs und der Sprachförderung zu verdeutlichen. Nur wenn das Kind jeden Tag in die Kindertagesstätte kommt, wenn die Eltern eine positive Grundhaltung gegenüber der deutschen Sprache vermitteln und dem Kind auch privat den Kontakt zu deutschen Kindern ermöglichen, wird dieses die deutsche Sprache gut lernen – eine der wichtigsten Voraussetzungen für den späteren Schulerfolg. Zum anderen kann über die Lebenssituation der Eltern, ihre Kultur, ihre Erziehungsfragen und Probleme gesprochen werden. Oftmals kann die Erzieherin weiterhelfen und z.B. auf Sprachkurse der Volkshochschulen (oft mit paralleler Kinderbetreuung, häufig auch als reines Angebot für Frauen) verweisen oder den Kontakt zu einer Beratungsstelle für Ausländer bzw. Aussiedler, zum Sozialamt, zur Frühförder- oder Erziehungsberatungsstelle vermitteln.

Zweisprachige Elternabende, Gesprächskreise von Aussiedlereltern oder Treffs für ausländische Eltern ermöglichen es, zu einem bestimmten Teil der ausländischen Eltern Kontakt aufzunehmen. In diesen Gruppen können durch spezielle thematische Angebote, aber auch durch gemeinsame Unternehmungen Kontakte aufgebaut und Hilfen vermittelt werden. Solche Angebote, die von den Eltern selbst organisiert und durchgeführt werden können, müssen die besondere Situation und die Bedürfnisse der jeweiligen Elterngruppe aufgreifen. Diese können in einer Gruppe von „Gleichgesinnten“ über Erfahrungen und Probleme reden und so eventuell aus der eigenen Isolation heraustreten. Bei derartigen Gesprächskreisen sollte die Kinderbetreuung sichergestellt werden – auch von Säuglingen und Kleinkindern, die nicht die Kindertageseinrichtung besuchen. Außerdem muss manchmal den Ehemännern gegenüber verdeutlicht werden, dass sich hier nur Mütter treffen.

Nach einem derartigen Angebot – sowie nach den zuvor erwähnten Einzelgesprächen und der Einbeziehung in den Gruppenalltag – können Ausländer und Aussiedler leichter in andere Angebote für Eltern seitens der Kindertageseinrichtung integriert werden. Bei der Jahresplanung der Elternarbeit ist jedoch unbedingt auf ein *breit gefächertes Angebot* zu achten: Oftmals werden die ausländischen Eltern nämlich eher zu Familienwanderungen, Eltern-Kind-Nachmittagen, Bastelangeboten, einem Gartenprojekt für Eltern und Kinder sowie gemeinsamen Festen und Feiern kommen als zu einem Elternabend. Nur durch die Vielfalt der Angebote ist es somit möglich, den vielfältigen Familienwirklichkeiten deutscher *und* ausländischer Eltern entgegenzukommen.

7. Exkurs: Einige Befragungsergebnisse zur Elternarbeit

Laut Umfragen sprechen Eltern der Elternarbeit von Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung zu. So stellte z.B. Jeske (1997) bei ihrer Umfrage in den Neuen Bundesländern fest: „Der überwiegenden Mehrheit der Eltern ist eine Zusammenarbeit mit der Kindereinrichtung wichtig bzw. sehr wichtig. Die Gründe der Eltern liegen in erster Linie bei ihren Kindern. Sie wollen mehr Informationen über ihr Kind. Auch der bessere Kontakt zu der Erzieherin kommt letztendlich ihrem Kind oder auch ihrem Bedürfnis nach mehr Informationen zugute“ (S. 63). Außerdem wollten rund 35 % der Eltern Antworten auf ihre Erziehungsfragen im Kindergarten finden. Von besonders großer Bedeutung waren soziale Motive: 97 % der befragten Eltern sahen im Kindergarten einen Ort, um mit anderen Eltern in Kontakt zu kommen; 37 % wollten sich mit ihnen über Erziehungs- und Familienprobleme austauschen. Dieses Kontaktbedürfnis war in den Neuen Bundesländern sehr viel stärker ausgeprägt als bei einer vergleichbaren Umfrage in Passau (Textor 1992c).

Umfragen belegen auch, dass die bisherigen Ausführungen über Erziehungspartnerschaft im Kindergarten nicht reine Theorie sind, sondern auch zu einem großen Teil der Praxis entsprechen. So wertete ich eine Befragung von 1.067 Eltern an 55 Kindergärten aus, die dem Caritasverband für die Diözese Passau e.V. angeschlossen sind (Textor 1997). 30 dieser Kindergärten nahmen an dem Modellversuch „Intensivierung der Elternarbeit“ (a.a.O.) teil, bei dem die einzelnen Kindergartenteams eine individuelle Teamberatung zum Thema „Elternarbeit“ von insgesamt sechs bis acht Sitzungen erhielten. Außerdem entsandten sie eine Vertreterin in dreimal pro Jahr tagende Regionalgruppen, bei deren Treffen ebenfalls dieses Thema behandelt wurde. Die anderen 25 Kindergärten bildeten eine nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Kontrollgruppe. Überraschend ist, dass sich die Antworttendenzen bei den beiden Elterngruppen kaum unterschieden; die Teilnahme der 30 Projektkindergärten am Modellversuch zeitigte also fast keine Auswirkungen auf die Erfahrungen der Eltern mit der Elternarbeit „ihrer“ Einrichtung.

Tabelle 2 verdeutlicht, wie Eltern den Kontakt zu Erzieher/innen erleben. Schon der erste Blick zeigt, dass dieser überwiegend mit „sehr gut“ oder „gut“ bewertet wird; die „Durchschnittsnote“ beträgt 1,56. Beim Kodieren der Fragebögen ergab sich aus deren Abfolge, dass sich die „schlechteren“ Noten nicht in ein oder zwei Einrichtungen „ballten“. Es ist somit davon auszugehen, dass es in nahezu allen an der Umfrage beteiligten Kindergärten einige wenige Eltern gibt, die mit dem Kontakt zu den Erzieher/innen unzufrieden bzw. wenig zufrieden sind. Die weitaus meisten Eltern sind aber *höchst bzw. hoch zufrieden*. Damit dürfte eine wichtige Voraussetzung für die Erziehungspartnerschaft gegeben sein.

Tabelle 2: Bewertung des Kontakts zu den Erzieher/innen

Frage: Den <i>Kontakt</i> zu den Erzieherinnen in unserem Kindergarten erlebe ich als...	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe		Gesamtgruppe	
	n	%	n	%	n	%
sehr gut	325	56,5	269	57,4	594	56,9
gut	190	33,0	164	35,0	354	33,9
befriedigend	39	6,8	26	5,5	65	6,2
ausreichend	15	2,6	8	1,7	23	2,2
mangelhaft	6	1,0	2	0,4	8	0,8
Gesamtzahl der Antworten	575	99,9	469	100,0	1 044	100,0
Durchschnittsnote	1,6		1,5		1,6	

Laut einer anderen Umfrage (Textor 1992c) hielten 26 % der befragten Eltern das Kindergartenpersonal für sehr kompetent in Erziehungsfragen, weitere 52 % für kompetent. So überrascht nicht, dass rund die Hälfte von ihnen Gespräche mit Erzieher/innen über Erziehungsfragen führte. 58 % dieser Eltern erlebten die Gespräche als hilfreich, weitere 38 % zumindest als etwas hilfreich.

Eine positive Einschätzung von Erzieher/innen seitens der Eltern erbrachte auch die Befragung von Minsel (1996). Auf einer Skala (höchster Wert = 1, niedrigster Wert = 3) wurden vorgegebene Merkmale wie folgt bewertet:

- ◆ Die Erzieherin akzeptiert mich als Person. 1,13 Punkte
- ◆ Die Erzieherin hört mir aufmerksam zu. 1,14 Punkte
- ◆ Die Erzieherin sagt mir offen ihre Meinung. 1,28 Punkte
- ◆ Die Erzieherin nimmt meine Vorschläge und Überlegungen zu Erziehungsfragen ernst. 1,30 Punkte
- ◆ Die Erzieherin bemüht sich um einen regelmäßigen Kontakt zu mir. 1,39 Punkte
- ◆ Die Erzieherin kann sich in meine Situation versetzen. 1,41 Punkte

Minsel (a.a.O.) kommentierte: „Damit werden die Gruppenerzieherinnen insgesamt sehr positiv beurteilt. Alle Einzelbeurteilungen korrelieren sehr hoch miteinander, die Faktorenanalyse ergibt einen einzigen Faktor. Wir können also alle Einzelbewertungen addieren und erhalten eine Skala Erzieherinnenqualität. Die Skala kann Werte zwischen 6 (sehr gute Beurteilung) und 18 (sehr schlechte Beurteilung) annehmen. Der Gesamtmittelwert dieser Skala liegt bei 7,62, also nahe bei ‚sehr gut‘“ (S. 15).

Die Umfrage in der Diözese Passau (Textor 1997) zeigte ferner, dass die Eltern im Durchschnitt 8,8 Angebote der Elternarbeit „ihres“ Kindergartens in den letzten 12 Monaten persönlich nutzten – 9,4 Angebote in der Versuchs- und 8,1 Angebote in der Kontrollgruppe. Bei einer anderen bayerischen Untersuchung lag der Wert bei ca. 7,1 (Minsel 1996), wobei deutliche Unterschiede zwischen nicht erwerbstätigen Müttern (7,9 Angebote) und Berufstätigen

tigen (Teilzeitstelle: 6,9, Vollzeitbeschäftigung: 6,5 Angebote) auftraten. Auch war die Anzahl besuchter Veranstaltungen um so größer, je mehr Mitarbeitsmöglichkeiten die Eltern für sich sahen, je wichtiger ihnen das pädagogische Programm war, je mehr sie ihrer Meinung nach in der Kindertagesstätte mitbestimmen konnten, je mehr sie die Erzieher/innen unterstützen wollten und je positiver diese wahrgenommen wurden. Die Eltern gaben an, rund *vier Stunden pro Monat* in den untersuchten Einrichtungen zu verbringen.

Die Umfrage in der Diözese Passau zeigte ferner, dass die Eltern zwischen einer *Vielzahl höchst unterschiedlicher Angebote* der Elternarbeit auswählen konnten (Textor 1997). Insgesamt wurden mehr als 120 Nennungen von verschiedenen Angeboten erfasst, weitere gingen in Sammelbegriffe wie „Feste/Feiern“ oder „Gottesdienste“ ein. Festzuhalten ist, dass häufig neuere oder qualitativ hochwertige Formen der Elternarbeit genannt wurden. Dies trifft z.B. auf die verschiedenen Gesprächsformen zu – vom Termingespräch über das Anmelde- bis hin zum Tür- und Angelgespräch. Aber auch Hospitationsmöglichkeiten wurden relativ oft angeboten. Dasselbe gilt für Maßnahmen, die mit einer Aktivierung der Eltern verbunden sind, also z.B. für das Basteln oder Wandern – aber auch für Basare und Flohmärkte, die zugleich einen wichtigen Beitrag zur Familienselbsthilfe leisten. Traditionelleren Formen der Elternarbeit wie Elternabenden, Festen und Elternbriefen kommt weiterhin eine sehr große Bedeutung zu.

Auf jeden Fall kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Eltern unter dieser Vielzahl von Angeboten der Elternarbeit solche vorfanden, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprachen. Dies zeigt sich auch in ihrer Bewertung der genutzten Angebote. Die Benotung erfolgte entlang folgender sieben Zieldimensionen, und zwar für alle Formen der Elternarbeit, die mindestens 30-mal von den befragten Eltern genannt wurden:

- (1) *Öffnung der Kindertageseinrichtung/Transparenz der pädagogischen Arbeit:* Durch Elternarbeit sollen Eltern die kindliche Lebenswelt „Kindergarten“ kennen lernen, insbesondere die berufliche Tätigkeit von Erzieher/innen. Gesamtnote: 2,04
- (2) *Gewinnung von Kenntnissen über das Verhalten des Kindes in der Kindertagesstätte:* Durch Elternarbeit sollen Eltern Einblick in die kindliche Lebenswelt „Kindergarten“ nehmen können, insbesondere hinsichtlich des dortigen Verhaltens und Erlebens ihres Kindes. Gesamtnote: 2,15
- (3) *Öffnung der Familie/Transparenz der Familienerziehung:* Im Rahmen der Elternarbeit sollen Eltern die Möglichkeit haben, den Erzieher/innen Einblick in die kindliche Lebenswelt „Familie“ und das Verhalten ihres Kindes außerhalb des Kindergartens zu geben. Gesamtnote: 2,09
- (4) *Elternbildung zur Verbesserung der Familienerziehung:* Durch Elternarbeit sollen Eltern Informationen über die kindliche Entwicklung, ein positiv wirkendes Erziehungsverhalten, altersgemäße Beschäftigungsmöglichkeiten und Förderangebote erhalten. Gesamtnote: 2,25
- (5) *Mitarbeit von Eltern:* Im Rahmen der Elternarbeit sollen Eltern die Möglichkeit haben, im Kindergartenalltag, bei besonderen Aktivitäten, bei Projekten und Veranstaltungen sowie deren Planung mitzuwirken. Gesamtnote: 2,03
- (6) *Hilfe bei Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Familienproblemen:* Im Rahmen der Elternarbeit sollen Eltern Hilfe und Unterstützung bei Problemen erfahren. Gesamtnote: 2,28
- (7) *Förderung von Kontakten zwischen Familien:* Durch Elternarbeit sollen der Ge-

sprächs- und Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern ermöglicht sowie freundschaftliche Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten von Familien gefördert werden. Gesamtnote: 2,28

Die Eltern waren also sehr zufrieden mit den einzelnen Angeboten der Elternarbeit. Sie waren der Meinung, dass die Ziele der Elternarbeit weitgehend erreicht wurden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch eine Untersuchung in drei Bundesländern seitens des Staatsinstituts für Frühpädagogik, des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung und des Sozialpädagogischen Instituts, bei der alle für den Kindertagesstättenbereich relevanten Zielgruppen befragt wurden (Fthenakis et al. 1995). So wurden u.a. in Bayern 423 Mütter und 351 Väter, in Brandenburg 227 Mütter und 168 Väter sowie in Nordrhein-Westfalen 110 Mütter von Kleinkindern befragt. Tabelle 3 verdeutlicht, dass den Eltern nicht nur die Einbeziehung in die Arbeit der Kindertagesstätte wichtig ist, sondern dass sie mit der Kooperation auch zu weit über 90 % überwiegend bzw. völlig zufrieden sind. Die weitaus meisten Eltern fanden, dass die Gruppenerzieherin sich um einen regelmäßigen Kontakt zu ihnen bemüht, ihre Vorschläge und Überlegungen zu Erziehungsfragen ernst nimmt und auf die Hilfe der Eltern Wert legt. Rund 90 % der Befragten zeigten ein großes Vertrauen in die Erzieher/innen, als sie die Frage bejahten, dass sie die ihr Kind betreffenden Fragen und Probleme ohne Bedenken besprechen können. Außerdem fanden die meisten Eltern, dass sich die Fachkraft durchaus in ihre Situation versetzen könne.

Tabelle 3: Ausgewählte Ergebnisse der Elternbefragung im Rahmen der Untersuchung „Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen“

Eltern	Bayern	Brandenburg	Nordrhein-Westfalen
Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Gesichtspunkte für die Auswahl einer Kindertagesstätte? hier: Einbeziehung der Eltern in die Arbeit ist wichtig/sehr wichtig	70,8 % (Mütter) 50,4 % (Väter)	83,2 % (Mütter) 71,1 % (Väter)	83,6 % (Mütter) --
Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit Ihrer Kindertageseinrichtung? hier: überwiegend zufrieden/völlig zufrieden	92,9 % (Mütter) 95,0 % (Väter)	94,6 % (Mütter) 91,6 % (Väter)	96,3 % (Mütter) --
Die Erzieherin bemüht sich um einen regelmäßigen Kontakt zu mir. hier: trifft überwiegend zu/ trifft völlig zu	73,3 % (Mütter) 50,4 % (Väter)	89,4 % (Mütter) 81,3 % (Väter)	85,4 % (Mütter) --
Die Erzieherin nimmt meine Vorschläge und Überlegungen zu Erziehungsfragen ernst. hier: trifft überwiegend zu/trifft völlig zu	67,1 % (Mütter) 55,0 % (Väter)	73,9 % (Mütter) 72,8 % (Väter)	86,2 % (Mütter) --
Die Erzieherin legt nur auf solche Hilfe Wert, die sie selbst entlastet (z.B. Feiern gestalten, Gruppenraum verschönern). hier: trifft nicht zu	75,0 % (Mütter) 78,7 % (Väter)	91,1 % (Mütter) 86,0 % (Väter)	78,5 % (Mütter) --
Die Erzieherin kann sich nur schwer in meine Situation versetzen. hier: trifft nicht zu	65,6 % (Mütter) 65,7 % (Väter)	77,3 % (Mütter) 72,8 % (Väter)	81,3 % (Mütter) --
Haben Sie den Eindruck, dass Sie mit der Gruppenleiterin die Probleme und Fragen, die Ihr Kind betreffen, ohne Bedenken besprechen können? hier: ja	86,7 % (Mütter) 87,1 % (Väter)	92,9 % (Mütter) 91,1 % (Väter)	94,6 % (Mütter) --

Allerdings zeigt Tabelle 3 auch, dass Väter manchmal mit weitaus niedrigeren Prozentzahlen als Mütter vertreten sind. Dies gilt insbesondere für die Statements „Die Erzieherin bemüht sich um einen regelmäßigen Kontakt zu mir“ bzw. „Die Erzieherin nimmt meine Vorschläge und Überlegungen zu Erziehungsfragen ernst“. Hier zeigt sich das bereits angesprochene Problem, dass Väter zu wenig in die Elternarbeit der Kindertageseinrichtungen einbezogen werden.

Aufgrund der positiven Sicht der Elternarbeit ist es nicht verwunderlich, dass Eltern Formen der Elternarbeit nicht nur „konsumieren“, sondern laut den Untersuchungen von Minsal (1995) und Textor (1992c) vielfach auch mitgestalten wollen. Zwischen 20 und 42 % der Befragten waren bereit, z.B. über ihre Erfahrungen nach Einschulung ihres Kindes bei einem

Elternabend zu berichten, an Elternbriefen bzw. Kindergartenzeitungen mitzuarbeiten, eine Aktivität für ein Elterntreffen vorzubereiten, eine Infowand für Eltern zu gestalten, eine Wanderung am Wochenende zu organisieren oder einen Kurzvortrag zu einem ihnen wichtigen Thema für eine Elternveranstaltung vorzubereiten. Obwohl die Prozentsätze bei anderen Antwortvorgaben nur um 10 % herum liegen, sind diese dennoch positiv zu werten: So genügen zwei oder drei aktive Eltern, um z.B. einen Elternstammtisch, einen Arbeitskreis, eine Mal- oder Nähgruppe, eine Eltern-(Kind-)Gruppe oder eine Spielgruppe zu gründen und zu leiten.

Sowohl die Passauer Umfrage (Textor 1992c) als auch die Umfrage in den Neuen Ländern (Jeske 1997) zeigten, dass viele Eltern motiviert waren, aktiv zur Verschönerung des Kindergartens oder ähnlichen Aktivitäten beizutragen. So waren in Passau 54 % der Eltern bereit, an Renovierungsarbeiten mitzuwirken, 50 % an Gartenarbeiten und 47 % am Herstellen und Reparieren von Spielzeug; in den Neuen Bundesländern betragen die entsprechenden Prozentangaben sogar 80, 67 und 64 %. Dort waren auch viel mehr Eltern bereit, die Kindergruppe bei Aktivitäten außerhalb der Kindertagesstätte zu begleiten (93 versus 81 % in Passau), den Eingangsbereich der Einrichtung zu gestalten (59 versus 29 %), Kindern den eigenen Arbeitsplatz zu zeigen (59 versus 42 %), besondere Fähigkeiten (Brotbacken, Töpfern u.a.) im Kindergarten vorzuführen (51 versus 39 %) oder einen (Sprach-, Musik-)Kurs für Kinder durchzuführen (41 versus 29 %).

Allerdings haben Eltern nicht viel Zeit für Aktivitäten in der Kindertagesstätte: Laut den Umfragen von Textor (1992c) und Jeske (1997) konnte ein Fünftel der Eltern nur ganz selten Angebote der Elternarbeit nutzen, die Hälfte einmal pro Monat und nur der Rest häufiger. Als günstigsten Zeitpunkt für Elternveranstaltungen wurde überwiegend werktags ab 19.00 Uhr genannt.

In diesem Kapitel habe ich anhand verschiedener Befragungsergebnisse aufgezeigt, dass Eltern mit der Kooperation mit den sozialpädagogischen Fachkräften zufrieden sind, Vertrauen in sie haben und ihre Angebote im Rahmen der Elternarbeit als gut bezeichnen und auch ihren Umgang mit den Kindern positiv bewerten. Ferner sind sie bereit, im Kindergarten aktiv mitzuarbeiten. Damit dürften viele Aspekte einer Erziehungspartnerschaft in der Realität gegeben sein.

8. Grundsätze der Gesprächsführung mit Eltern

Zu den unangenehmen Seiten des Erzieherinnenberufes gehört der Umgang mit verhaltensauffälligen und erziehungsschwierigen Kindern. Frustration, Verärgerung und Unzufriedenheit auf der einen sowie Mitleid und der starke Wunsch zu helfen auf der anderen Seite sind häufige Reaktionen. Oft liegt es nahe, die Eltern verantwortlich zu machen und ihnen die Schuld für das Verhalten ihres Kindes zuzuweisen. Identifiziert sich die Erzieherin mit der Not des Kindes und hat sie Mitleid mit ihm, mag sie aus ihrer emotionalen Parteilichkeit heraus ebenfalls die Eltern beschuldigen. Da niemand sich sein Versagen gerne eingesteht, ist es nicht verwunderlich, wenn die Eltern dann gleichfalls mit Kritik, Schuldzuweisung und Wut reagieren.

Ein Fallbeispiel: Bernd, 5 Jahre alt, ist sehr aggressiv. Er verwickelt immer wieder andere Kinder in Raufereien, wobei er um sich schlägt und kratzt. Außerdem ist er unaufmerksam und unruhig, kann sich nicht konzentrieren, läuft fortwährend durch den Raum. Schließlich hält es die Gruppenleiterin mit ihm nicht mehr aus. Impulsiv bittet sie die Mutter beim Abholen des Kindes, zu einem Gespräch ins Büro der Kindergartenleiterin zu kommen: „Bernd ist für die Gruppe nicht mehr tragbar. Er hält sich nicht an Regeln. Fortwährend prügelt er auf andere Kinder ein. Sie sollten mit ihm unbedingt zu einer Beratungsstelle gehen. Wenn Bernd in einem Jahr in die Schule kommt und dann immer noch hyperaktiv und gewalttätig ist, landet er bei den Erziehungsschwierigen in der Förderschule“.

Aber auch Eltern reagieren oft mit verbalen Angriffen, Kritik und Schuldzuschreibungen, wenn sie den Eindruck haben, dass ihr Kind im Kindergarten nicht genügend gefördert oder falsch behandelt wird.

Zumeist ist es sinnvoll, ein „Problemgespräch“ mit der Kollegin, der Leitung oder im Team vorzubereiten. Die Kolleg/innen können Informationen über das Kind und seine Familie beisteuern. Ferner werden eventuell vorhandene Notizen oder Beobachtungsbögen diskutiert. Gemeinsam wird eine Strategie für das Elterngespräch festgelegt, wobei auf die Erfahrungen der Kolleg/innen zurückgegriffen werden kann. Unter Umständen kann das Gespräch in einem Rollenspiel geübt werden. Im Team können übrigens auch die eigene Emotionen reflektiert werden (z.B. Enttäuschung über die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern, Verletzung durch Kritik der Eltern, Schuldgefühle gegenüber dem Kind).

Bevor ein Gespräch über die „Probleme“ eines Kindes oder die „Fehler“ einer Erzieherin geführt wird, *sollten sich Fachkräfte zunächst einmal ihrer Gefühle bewusst werden und sich von ihnen distanzieren*. Sie sollten zu einer Grundhaltung gelangen, die es ihnen erlaubt, Verständnis für die andere Seite zu empfinden. Wichtig ist es, sich bewusst zu machen, dass *nicht die Fachkraft das erzieherische Verhalten der Eltern oder deren Beziehung zum Kind verändern kann*. Vielmehr müssen die Eltern selber aktiv werden. Diese sind aber am ehesten offen für eine Reflexion der Familienerziehung oder für Ratschläge, wenn sie sich akzeptiert und verstanden fühlen. Auch ist es sinnvoll, schon „kleine“ Probleme (frühzeitig) anzusprechen und nicht so lange zu warten, bis sie „große“ Probleme geworden sind.

Von großer Bedeutung ist, dass insbesondere bei „Problemgesprächen“ die Grundsätze der Gesprächsführung befolgt werden (Leupold 1995). Besonders wichtig sind hier folgende Grundhaltungen:

- ◆ *Gesprächsbereitschaft und Geduld:* Für ein gutes Gespräch müssen sich beide Seiten Zeit nehmen. Dem Gegenüber sollte der Eindruck vermittelt werden, dass es im Augenblick kein wichtigeres als sein Anliegen gibt.
- ◆ *Vertrauen:* Beide Seiten müssen die Gewissheit haben, dass das Gespräch vertraulich ist und ihre Aussagen nicht anderen Menschen zugetragen werden. Nur dann werden sie über sich selbst sprechen und offen diskutieren. Sollen Gesprächsinhalte Dritten zugänglich gemacht werden, muss dieses angesprochen und um Zustimmung gebeten werden (Datenschutz).
- ◆ *Wertschätzung und Respekt:* Die jeweils andere Seite sollte den Eindruck gewinnen, dass sie als Person geschätzt wird, dass sie geachtet wird und ihr positive Gefühle („Wärme“) entgegengebracht werden. Die Sichtweisen, Empfindungen und Werte des Gegenüber werden akzeptiert und nicht an den eigenen Vorstellungen und Normen gemessen. Nur einzelne Verhaltensweisen werden problematisiert.

- ◆ *Einfühlsames Verstehen („Empathie“)*: Die Erzieherin bzw. die Eltern interessieren sich für die subjektive Welt der anderen Seite und zeigen Verständnis. Sie versuchen, sich in die Person ihres Gesprächspartners hineinzusetzen.
- ◆ *Offenheit und Echtheit*: Die Erzieherin bzw. die Eltern reagieren als Person, öffnen sich selbst, bringen ihre Gedanken und Gefühle in klaren Aussagen zum Ausdruck. Verbale Botschaft, Gesichtsausdruck und Körperhaltung stimmen überein („Kongruenz“).
- ◆ *Achtung vor der Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der jeweils anderen Seite*: Verhaltensänderungen können wohl angeregt werden, aber nur der Gesprächspartner kann sich selbst ändern. So wird Vertrauen in seine Fähigkeit zur Selbsthilfe gezeigt, anstatt dass sein Problem zum eigenen gemacht wird und man schließlich als „hilfloser Helfer“ an ihm scheitert. Zugleich wird Verantwortung für das eigene Handeln und Erleben, die eigenen Bedürfnisse, Einstellungen und Emotionen übernommen.

Diesen Grundhaltungen entsprechen bestimmte Gesprächstechniken. Dazu gehört beispielsweise das „aktive Zuhören“. Hier nimmt der Gesprächspartner nicht nur auf, was gesagt wurde, sondern bemüht sich auch zu verstehen, was gemeint ist. So akzeptieren die Erzieherin bzw. die Eltern zunächst einmal die Gedanken und Gefühle der jeweils anderen Seite und stellen zugleich ihre eigenen Reaktionen, ihre Meinungen, Wertungen und Emotionen zurück. Dann versuchen sie, das Gesagte mit eigenen Worten wiederzugeben und dabei vor allem auf die emotionalen Inhalte einzugehen (Rückmeldung/Feedback). Bei einem solchen Verhalten erfährt der Gesprächspartner, wie seine Aussagen beim anderen angekommen sind und fühlt sich in der Regel verstanden. Missverständnisse können sofort ausgeräumt und notwendige Zusatzinformationen gegeben werden. Der Gesprächspartner muss sich nicht verteidigen, sondern kann sich leichter mit den Problemen des Kindes und seinen eigenen Schwierigkeiten auseinandersetzen und nach Lösungen suchen. Er wird kompromissbereit und zugänglicher für Vorschläge, Empfehlungen und Ratschläge.

Zu Übungszwecken oder in besonders emotional geladenen Situationen kann das aktive Zuhören auch in der Form eines „kontrollierten Dialogs“ praktiziert werden. Dieser umfasst folgende Schritte:

- (1) Die erste Person spricht.
- (2) Die zweite Person gibt das Gesagte in eigenen Worten wieder.
- (3) Die erste Person bestätigt, dass sie richtig verstanden wurde, oder ergänzt ihre Aussage.
- (4) Erst wenn sich die erste Person richtig verstanden fühlt, darf die zweite ihre Gedanken und Gefühle äußern.
- (5) Nun gibt die erste Person das Gesagte in eigenen Worten wieder usw.

Eine andere wichtige Gesprächstechnik wird als „Ich-Botschaft“ bezeichnet. Die Erzieherin bzw. die Eltern kritisieren nicht das Kind oder den Gesprächspartner, sondern beschreiben das Problem so, wie sie es persönlich erleben: „Ich habe Schwierigkeiten mit Ihrem Kind. Ich erlebe sie vor allem in der und der Situation. Dann reagiere (empfinde) ich leicht so oder so. Können Sie mir vielleicht helfen, das Verhalten des Kindes zu verstehen?“ Offensichtlich ist, dass bei Ich-Botschaften die Wahrscheinlichkeit recht gering ist, dass sich die andere Seite als angegriffen und beschuldigt erlebt. Hingegen ist anzunehmen, dass der Gesprächspartner dann berichtet, wie er selbst das Kind erfährt, dass er seine Gefühle äußert und zusammen mit seinem Gegenüber nach Lösungen für das Problem sucht.

Ein weiteres Fallbeispiel: Joachim ist ein sehr aggressives und ungehorsames Kind, das in der Gruppe viele Probleme macht. Die Erzieherin beschließt, mit seinen Eltern ein Gespräch zu führen. Zuvor beobachtet sie Joachim eine Woche lang zweimal am Tag für fünf Minuten und notiert ihre Beobachtungen. Dabei stellt sie u.a. fest, dass Joachim vor allem dann aggressiv wird, wenn eine Aktivität Konzentration und Ausdauer erfordert. Ferner bemerkt sie, dass er beim Spielen in der Außenanlage überhaupt nicht aggressiv ist, wenn sie weit entfernt von ihm (und nicht in seinem Blickfeld) steht. Dann vereinbart sie mit Joachims Eltern einen Gesprächstermin, an dem Vater und Mutter kommen können. Sie bietet ihnen einen gemütlichen Platz auf dem Sofa im Büro der Leiterin an und erzählt zunächst, wie sich Joachim generell entwickelt. Dann leitet sie über: „Allerdings habe ich auch Probleme mit Joachim. In der letzten Woche habe ich in den und den Situationen erlebt, dass ich mich nur mit Mühe durchsetzen konnte. Auch ist er oft aggressiv zu anderen Kindern, und ich weiß dann nicht so recht, wie ich mich verhalten soll. Haben Sie vielleicht so ähnliche Beobachtungen gemacht?“

Wurde auf die skizzierte Weise eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut – wobei dies idealerweise schon vor einem „Problemgespräch“ durch die Vielzahl anderer Interaktionen (bei Tür- und Angel-Gesprächen, Elternabenden usw.) erfolgt sein sollte – und wurde die Kooperationsbereitschaft der anderen Seite gewonnen, kann das jeweilige Problem entsprechend der Stufen des sogenannten „*Problemlösungsprozesses*“ angegangen werden:

- (1) *Problemdefinition:* genaue Beschreibung der Verhaltensauffälligkeit oder der Erziehungsschwierigkeit; Eltern *und* Erzieherin müssen diese Definition akzeptieren.
- (2) *Suche nach den Ursachen des Problems:* Bestimmung vorausgehender und nachfolgender Ereignisse und Verhaltensweisen, von Auslösern und Verstärkern; Suche nach problematischen Strukturen und Erziehungsfehlern in Kindertageseinrichtung und Familie.
- (3) *Zielbestimmung:* Festlegung realistischer Ziele für den Problemlösungsprozess.
- (4) *Suche nach allen denkbaren Lösungsmöglichkeiten:* Brainstorming; anschließend Beurteilung der Vor- und Nachteile sowie möglicher Umsetzungsschwierigkeiten.
- (5) *Auswahl der voraussichtlich besten Alternative:* danach Planung der Umsetzung sowie Ermittlung benötigter Ressourcen und möglicher Widerstände.
- (6) *Umsetzung der Alternative:* in Familie und/oder Kindergarten; dabei gegenseitige Unterstützung und Hilfestellung.
- (7) *Erfolgskontrolle:* Überprüfung der Effektivität des Problemlösungsversuches.

Insbesondere wenn sich bei der Ursachenanalyse (Schritt 2) herausstellt, dass sich vor allem die andere Seite ändern muss, sollten sich die Erzieherin bzw. die Eltern zurückhalten und ihren Gesprächspartner selbst nach Lösungsmöglichkeiten suchen lassen. So zeigen sie, dass sie ihm zutrauen, dass er seine Probleme selber lösen und sein Verhalten selbst ändern kann. Er übernimmt dann in der Regel mehr Verantwortung und bemüht sich stärker um Erfolg.

Die Erzieherin bzw. die Eltern beschränken sich dann vor allem auf die Unterstützung und Beratung des Gesprächspartners beim Durchlaufen der folgenden Stufen des Problemlösungsprozesses. Sie helfen beim Analysieren der Gesamtsituation und beim Strukturieren von Informationen, regen neue Sichtweisen an, geben Tipps zum Umsetzen von Lösungsmöglichkeiten, motivieren zu konkreten Verhaltensänderungen, ermutigen bei Ängsten und Zweifel, führen bei Abschweifungen zum Problem zurück usw. Eventuell sind mehrere Besprechungen nötig, um Probleme bei der Umsetzung der Lösungsstrategie zu diskutieren, eine andere, erfolgsversprechendere Alternative auszusuchen oder neu aufgetretene Schwierigkeiten zu klären.

9. Vermittlung von Hilfsangeboten

Müssen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsrückständen oder Sprachauffälligkeiten, Eltern mit Erziehungsschwierigkeiten oder Familien mit besonderen Belastungen an einen psychosozialen Dienst (z.B. Frühförderstelle, Jugendamt, Erziehungsberatungsstelle) oder einen (Kinder-)Arzt weitervermittelt werden, sollten sich Erzieher/innen besonders gründlich auf das Elterngespräch vorbereiten.

Zunächst soll jedoch die große Bedeutung der *Früherkennung* in Kindertageseinrichtungen betont werden: Erzieher/innen können aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsrückstände oder (drohende) Behinderungen feststellen, die z.B. Eltern mangels Vergleichsmöglichkeiten mit gleichaltrigen Kindern nicht entdeckt haben oder Ärzte bei den zeitlich sehr begrenzten Vorsorgeuntersuchungen nicht diagnostizieren konnten. Es ist generell sinnvoll, die eigenen Beobachtungen zunächst mit der zweiten Fachkraft in der Kindergruppe und/oder im Team zu besprechen. Hier wirkt sich positiv aus, wenn in der Kindertageseinrichtung mit Formen der „inneren Öffnung“ (Becker-Textor 1998) gearbeitet wird, da dann alle Kolleg/innen das jeweilige Kind kennen. Auf diese Weise kann die eigene Einschätzung von Entwicklung und Verhalten des auffälligen Kindes überprüft werden.

Bestehen weiterhin Unsicherheiten, können *Instrumente für die Früherkennung* wie der Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK; Mayr 1998), die diagnostischen Einschätzskalen (DES; Barth 1998) oder die Beobachtungsbögen von Pfluger-Jakob (1994) hinzugezogen werden. Schließlich besteht die Möglichkeit, mit einem psychosozialen Dienst wie einer Frühförder- oder Erziehungsberatungsstelle Kontakt aufzunehmen, den Fall anonym zu schildern und den Rat der dort tätigen Fachleute einzuholen.

Sind Erzieher/innen aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Kenntnisse, nach Auswertung der Beobachtungsbögen und/oder nach Rücksprache mit Kolleg/innen bzw. Fachleuten weiterhin der Meinung, dass ein Kind verhaltensauffällig, sprachgestört, entwicklungsverzögert oder von Behinderung bedroht ist, sollte zunächst geprüft werden, *inwieweit ihm mit den Möglichkeiten der Kindertageseinrichtung geholfen werden kann:*

- ◆ Reichen die in Kindertagesstätten üblichen Erziehungsmittel bzw. -methoden aus, um das Kind positiv zu beeinflussen?
- ◆ Ist eine intensivere heilpädagogische Förderung des Kindes durch Einzelarbeit oder in einer Kleingruppe (z.B. zu besuchsschwachen Zeiten) möglich und ausreichend?
- ◆ Inwieweit können die anderen Kinder eingesetzt bzw. kann die Gruppendynamik genutzt werden, um dem Kind zu helfen?
- ◆ Muss das pädagogische Angebot verändert oder der Tagesablauf anders strukturiert werden, um den Bedürfnissen dieses und anderer Kinder besser gerecht werden zu können?
- ◆ Sind organisatorische Veränderungen sinnvoll wie z.B. der Wechsel des Kindes in eine andere Gruppe?
- ◆ Inwieweit sind die Eltern für eine Beratung durch die Erzieherin und für Hinweise zum Umgang mit ihrem Kind zugänglich?

Sind solche Maßnahmen nicht ausreichend, können die Auffälligkeiten nicht genau erfasst werden, sind ihre Ursachen unbekannt oder für Erzieher/innen nicht zugänglich, sind Störungen oder Behinderungen nicht unerheblich (usw.), dann ist in der Regel die Weitervermittlung des Kindes und seiner Eltern an einen psychosozialen Dienst bzw. dessen Einbindung angezeigt.

Allerdings können Erzieher/innen nur *Empfehlungen* aussprechen – ob Eltern entsprechend handeln, sich bei einem psychosozialen Dienst beraten oder dort ihr Kind untersuchen und therapieren lassen, ist von diesen zu entscheiden. Hier ist die auf dem Grundgesetz, insbesondere Art. 6 Abs. 2 GG, basierende Rechtslage eindeutig: Nur die Eltern haben das Sorgerecht inne (vgl. z.B. § 1626 BGB). Nur sie können somit bestimmen, ob ihr Kind Ärzt/innen, Psycholog/innen, Heilpädagog/innen oder sonstigen Mitarbeiter/innen psychosozialer Dienste vorgestellt und eventuell von diesen behandelt wird. *Schon ein Gespräch der Erzieherin mit diesen Fachleuten über ein Kind unter Nennung seines Namens verstößt gegen die Elternrechte und die Datenschutzbestimmungen, sofern die Eltern diesen Kontakt nicht genehmigt haben.* Die einzige Ausnahme bilden gravierende Verstöße gegen das Kindeswohl wie z.B. Kindesmisshandlung, sexueller Missbrauch oder Verwahrlosung. Hier sind Erzieher/innen zur Meldung verpflichtet – unabhängig davon, ob die Eltern davon wissen bzw. damit einverstanden sind oder nicht. Bestehen nur Verdachtsmomente, brauchen die Erzieher/innen aber nicht ihren Namen zu nennen. Sie müssen dann den Fall anonymisieren. Ähnliches gilt bei Behinderungen des Kindes, und zwar unter folgender Voraussetzung: Wurden Eltern wiederholt auf die (vermutete) Behinderung ihres Kindes hingewiesen, ohne dass sie einen Arzt oder das Gesundheitsamt aufgesucht haben, besteht für Erzieher/innen eine Meldepflicht (§ 124 Abs. 2 BSHG).

Wenn Eltern zur Kontaktaufnahme mit einem psychosozialen Dienst motiviert werden sollen, so gilt generell, dass dies leichter gelingt, wenn eine Vertrauensbasis gegeben ist. Hier wird die *große Bedeutung einer guten Elternarbeit* deutlich (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1996; Textor 1999): Haben Eltern im Kontext vielfältiger Angebote der Elternarbeit Kontakt zu den Erzieher/innen gehabt, konnten sie in der Kindertageseinrichtung hospitieren, haben sie viele kürzere und einige längere Gespräche mit den Fachkräften geführt, dann werden sie ihnen eher vertrauen, sich eher öffnen und eher auf ihren Rat hören.

Aber auch bei einer guten Beziehung zu den Eltern ist es für viele Erzieher/innen schwierig, sie über die Auffälligkeiten, Entwicklungsrückstände oder (drohenden) Behinderungen ihres Kindes zu informieren und ihnen die Notwendigkeit einer zusätzlichen Förderung oder Beratung durch Dritte nahe zu bringen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass manche Eltern aggressiv reagieren, die Erzieherin für die Probleme des Kindes verantwortlich machen und sie kritisieren. Solche Reaktionen sollten aber als Teil eines Verarbeitungsprozesses aufseiten der Eltern gesehen und nicht überbewertet werden. Auch lassen sie sich manchmal vermeiden, wenn Erzieher/innen

- ◆ das Gespräch an einem ruhigen Ort, möglichst in einer Sitzecke (bei mehreren Personen Sitzgelegenheiten kreisförmig anordnen, sonst über Eck setzen), führen, sich genügend Zeit nehmen und für eine entspannte Atmosphäre sorgen,
- ◆ zu Beginn eines solchen Gesprächs positive Seiten des Kindes schildern sowie Wertschätzung und Zuneigung für das Kind ausdrücken,

- ◆ die erzieherischen Leistungen der Eltern würdigen,
- ◆ immer wieder betonen, dass Kindertagesstätte *und* Familie nur das Beste für das jeweilige Kind wollen,
- ◆ ihre eigenen Beobachtungen und ihre eigene Betroffenheit in der Ichform vortragen („*Ich* erlebe Ihr Kind in der und der Situation so und so. Dann habe *ich* die und die Schwierigkeiten mit ihm und reagiere so oder so“), sodass sich die Eltern nicht angegriffen fühlen,
- ◆ die Eltern zur Mitteilung eigener Beobachtungen motivieren („Kennen Sie dieses Verhalten aus Ihrer Familie oder aus anderen Situationen?“) und sie um mögliche Erklärungen bitten („Was könnten die Ursachen für solche Auffälligkeiten sein?“),
- ◆ den Eltern aktiv zuhören, also auf ihre Gedanken und Gefühle eingehen, diese zurückreflektieren und akzeptieren, sodass sich die Eltern verstanden fühlen, sich nicht verteidigen müssen und sich dann leichter mit den Problemen ihres Kindes befassen können,
- ◆ den Eltern mit Wertschätzung und Respekt begegnen,
- ◆ die Eigenständigkeit, die Rechte und die Erziehungsverantwortung der Eltern achten, aber zugleich auch Gemeinsamkeiten betonen („Wir wollen *beide* das Beste für Ihr Kind!“, „Was können wir *gemeinsam* machen?“), und wenn sie
- ◆ immer sachlich, freundlich, geduldig und hilfsbereit bleiben (auch wenn die Eltern wütend oder verärgert reagieren), sich also professionell verhalten.

Akzeptieren Eltern (schließlich), dass ihr Kind oder sie selbst Hilfe durch psychosoziale Dienste benötigen, sollte die Erzieherin in Frage kommende Angebote *möglichst genau schildern* (siehe *Tabelle 4*; vgl. Textor/Winterhalter 1999). Dabei dürfen nicht für das Kind oder die Familie nach Meinung der Erzieherin geeignete Maßnahmen wie z.B. Spiel- oder Familientherapie beschrieben werden – die Mitarbeiter/innen des jeweiligen psychosozialen Dienstes sind für deren Auswahl (wie auch für die Diagnose) zuständig –, sondern die in Frage kommenden Einrichtungen sollten *allgemein* hinsichtlich der Aufgaben, Arbeitsschwerpunkte und Verfahren dargestellt werden (analog der Informationen, die in Faltblättern, Broschüren oder Jahresberichten enthalten sind oder die von der Erzieherin bei früheren Kontakten erlangt wurden). Auch können persönlich bekannte Ansprechpartner benannt und Fragen der Eltern hinsichtlich der Vorgehensweise (telefonische Kontaktaufnahme, Terminvereinbarung, Erstgespräch, Anamnese usw.) beantwortet werden.

Tabelle 4: Hilfsangebote für Kinder und Familien

Einrichtung	Hilfsangebote
Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstellen	Diese Einrichtungen helfen insbesondere bei Erziehungsfragen und -problemen, Verhaltensauffälligkeiten, Sprach-, Bewegungs- und Konzentrationsstörungen, psychosomatischen Beschwerden, Eltern-Kind-Konflikten, Kindesmisshandlung, sexuellem Missbrauch, in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung. Ferner nimmt die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen und Schulen einen immer breiteren Raum ein.
Frühförderstellen	Ein interdisziplinär zusammengesetztes Team von Fachleuten diagnostiziert Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen usw. bei Kleinst- und Kleinkindern und behandelt diese in der Frühförderstelle, der Familie und/oder der Kindertagesstätte. Dabei können medizinische, psychologische, pädagogische und soziale Maßnahmen miteinander kombiniert werden. Die Eltern erfahren Beratung und Anleitung.

Jugendämter	Kinder, Jugendliche und Eltern können sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt wenden. Sie finden dort Beratung und Unterstützung in Not- und Konfliktlagen. Das Jugendamt bietet Hilfen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) an oder vermittelt diese. Zu den Angeboten gehören z.B. Erziehungsberatung, Beratung bei Trennung und Scheidung, Beratung bei der Ausübung der Personensorge, Betreuung des Kindes in Notsituationen, Erziehungsbeistandschaft, Sozialpädagogische Familienhilfe, Vollzeitpflege, Heimunterbringung, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Hilfe bei sexuellem Missbrauch und Kindesmisshandlung.
Jugendarbeit	Jugend- und Wohlfahrtsverbände, Kommunen und Pfarreien machen Jugendlichen Angebote zur Freizeitgestaltung, Bildung und internationalen Begegnung. Die Maßnahmen orientieren sich an den Interessen, Bedürfnissen und Mitgestaltungswünschen junger Menschen, fördern deren Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung, unterstützen Selbständigkeit und Eigenverantwortung.
(Kinder-)Ärzte	Ärzte für Allgemeinmedizin, Pädiater und andere Fachärzte, Kinder- und Jugendpsychiater führen in ihrer Praxis, in Kliniken, Sozialpädiatrischen Einrichtungen usw. Diagnose und Behandlung von Krankheiten, drohenden Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen, psychischen Störungen etc. durch.
freipraktizierende Logopäden, Ergotherapeuten usw.	Sprachtherapeuten helfen bei Sprach- und Sprechstörungen, Beschäftigungstherapeuten verbessern Funktionen und Funktionsabläufe, Krankengymnasten fördern Bewegungsabläufe, Koordination u.a. Die Behandlungen können von Ärzten verschrieben werden und werden dann von den Krankenkassen finanziert.
freipraktizierende Psychologen und Psychotherapeuten	Angeboten werden Diagnose, Beratung und Therapie für Kinder, Erwachsene, Paare und Familien, die unter psychischen Störungen, Verhaltensauffälligkeiten, interpersonellen Konflikten u.ä. leiden. Die Behandlung kann sich – je nach Problem und therapeutischem Ansatz – über mehrere Monate oder Jahre erstrecken.
ambulante heil-/sonderpädagogische Dienste	Insbesondere Förderschulen, vereinzelt aber auch Wohlfahrtsverbände und Kommunen, bieten ambulante Dienste an, bei denen Sonder- und Heilpädagogen, Psychologen u.a. verhaltensauffällige oder behinderte Kinder in Kindertagesstätten und Schulen behandeln sowie Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen beraten.
Schulvorbereitende Einrichtungen	Die SVE nimmt behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder auf, die zur Erfüllung ihrer Volksschulpflicht einer besonderen Vorbereitung und sonderpädagogischen Förderung bedürfen.
Heilpädagogische Tagesstätten	Hier werden verhaltensauffällige, entwicklungsgestörte, behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder nach dem Besuch einer SVE oder Förderschule intensiv in kleinen Gruppen betreut und sonderpädagogisch gefördert. Der Elternarbeit kommt eine besondere Bedeutung zu.
Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen	Psychologen, Sozialpädagogen und Seelsorger beraten bei persönlichen, zwischenmenschlichen, Partnerschafts- und Familienproblemen, bei psychischen Konflikten, sexuellen Störungen, Trennung und Scheidung.
Schwangerenberatungsstellen	Einrichtungen freier Träger der Wohlfahrtspflege sowie Gesundheitsämter informieren über Sexualität, Verhütung und Familienplanung, über Schwangerschaft, Entbindung, Adoption und familienpolitische Leistungen.

	gen. Sie bieten Hilfe und Beratung bei psychosozialen Problemen im Zusammenhang mit einer Schwangerschaft sowie Schwangerschaftskonfliktberatung nach § 218 StGB. Ferner werden Mittel der Bundes- und Landesstiftung vergeben.
Psychosoziale Beratungsstellen	Suchtberatungsstellen helfen bei Alkohol-, Drogen- und Medikamentenmissbrauch. Sie sind auch präventiv tätig, indem sie über die hiermit verbundenen Gefahren aufklären.
Sozialpsychiatrische Dienste	Hier führen Nervenärzte, Psychotherapeuten und Psychologen Diagnose und ambulante Behandlungen bei psychischer Erkrankung durch.
Schuldnerberatungsstellen	Hier finden Familien bei (drohender) Überschuldung Hilfe – z.B. bei der Aufstellung eines Wirtschaftsplans, Verhandlungen mit Gläubigern oder bei der Umschuldung. Daneben werden ihnen lebenspraktische Beratung und psychosoziale Hilfen geboten.
Rechtsberatung	Familien mit einem niedrigen Einkommen kann bei Angelegenheiten des Zivil-, öffentlichen, Straf-, Ordnungswidrigkeiten- und Verfassungsrechts Beratungshilfe durch Amtsgericht und Rechtsanwälte gewährt werden. Kommt es zu einem Prozess, kann unter bestimmten Voraussetzungen Prozesskostenhilfe beansprucht werden.
Sozialberatungsstellen	Diese Einrichtungen informieren ausländische Mitbürger – auch in ihrer Muttersprache – über alle mit dem Leben in einem fremden Land verbundenen Fragen (z.B. Arbeits- und Wohnrecht, Schule und Ausbildung, familienpolitische Leistungen). Ferner helfen sie bei individuellen und Familienproblemen.
Beratungsstellen für Aussiedler	Die zuständigen Mitarbeiter/innen von Wohlfahrtsverbänden und Ausgleichsämtern sowie die Beauftragten für Aussiedlerfragen bei den Landkreisen und kreisfreien Städten decken den Informations- und Beratungsbedarf von Aussiedlerfamilien ab. Zum Teil gewähren sie auch finanzielle Leistungen.
Beratungsstellen für Ernährung und Hauswirtschaft	Diese Einrichtungen informieren über eine rationelle Haushaltsführung, den Umgang mit Geld, eine gesunde Ernährung, Umweltschutz u.ä.
Verbraucherberatungsstellen	Die Mitarbeiter vermitteln Kenntnisse über das Markt- und Wirtschaftsgeschehen, informieren über den Verbraucherschutz, geben Entscheidungshilfen und beraten bei dem Bau und der Einrichtung von Wohnungen, über Möglichkeiten einer sparsamen Energieverwendung u.a.
Jugendberatungsstellen	Hier werden Jugendliche und Heranwachsende z.B. bei Fragen/ Problemen im persönlichen, partnerschaftlichen und sozialen Bereich, in Familie, Schule und Beruf, bei Gefährdung durch Suchtmittel, Sekten und radikale Gruppierungen beraten.
Schulberatung	Alle Lehrer, insbesondere die Klassenlehrer, informieren über die für den jeweiligen Schüler geeignete Schullaufbahn. Sie beraten bei persönlichen Problemen des Schülers, Verhaltensauffälligkeiten, einem plötzlichen Leistungsabfall u.ä. Bei den zuletzt genannten Problemen helfen auch Beratungslehrer, Schuljugendberater und Schulpsychologen.
Telefonseelsorge	Tag und Nacht, an Werk-, Sonn- und Feiertagen bietet die Telefonseelsorge Beratung zu nahezu allen individuellen, sozialen und Familienproblemen, wobei der Hilfesuchende anonym bleiben kann. Die Berater informieren auch über Hilfsangebote des Staates und sozialer Dienste.

Notrufgruppen	Frauen und Mädchen, die innerhalb oder außerhalb ihrer Familie sexuelle Gewalt erfahren haben, finden hier Beratung und Unterstützung.
Frauenhäuser	Frauenhäuser helfen Frauen bei psychischer und/oder physischer Misshandlung durch ihre Partner, auch durch Aufnahme der Betroffenen (und ihrer Kinder).
Mutter-Kind-Einrichtungen	Hier finden werdende und junge Mütter, die sich in einer Notlage befinden, Unterkunft und Betreuung – auch bei der Pflege und Erziehung ihres Kindes. Sie können eine angefangene Ausbildung beenden und sich auf die Berufsaufnahme vorbereiten.
Gleichstellungsstellen	Frauenbeauftragte werden aktiv, wenn sich eine Person aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt fühlt.
Gesundheitsämter	Sie beraten bei Fragen zur Säuglingsernährung und -pflege, über die kindliche Entwicklung und Erziehung. Ferner informieren sie über das richtige Verhalten bei Kinderkrankheiten und Behinderungen. Daneben erfüllen sie viele andere Aufgaben, z.B. in der Gesundheitsvorsorge und Schwangerenberatung.
Sozialämter	Diese Behörden werden in sozialen und finanziellen Notlagen tätig, insbesondere durch Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) – also Hilfe zum Lebensunterhalt, Gesundheits-/ Krankenhilfe, Eingliederungshilfe für Behinderte u.a. Ferner werden z.B. Leistungen für Schwerbehinderte, Aussiedler, Ausländer und Asylanten gewährt und Beschäftigungsmaßnahmen für arbeitslose Sozialhilfeempfänger veranlasst.
Wohnungsämter	Unter bestimmten Voraussetzungen werden Sozialwohnungen an einkommensschwache Familien vermittelt. Bei Verlust der Wohnung kann die Einweisung in Notunterkünfte veranlasst werden.
Arbeitsämter	Die Leistungen umfassen u.a. Berufsorientierung zur Vorbereitung der Berufswahl, berufliche Einzelberatung, Vermittlung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, Beratung bei Arbeitsaufnahme, Berufswechsel, beruflicher Fortbildung und Umschulung sowie Vermittlung von Leistungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG).
Familienbildungseinrichtungen/-angebote	Familienbildungsstätten, Volkshochschulen, Diözesen, Mütterzentren und andere Einrichtungen bieten Veranstaltungen zur Ehevorbereitung, Ehebereicherung, Elternbildung, Haushaltsführung, Gesundheitserziehung, Freizeitgestaltung usw. an. Manche Angebote richten sich an besondere Zielgruppen wie Alleinerziehende oder Eltern mit behinderten Kindern.
Mütterzentren	Sie sind Anlaufstellen für Mütter, Väter und Kinder aus verschiedenen sozialen und kulturellen Lebensräumen. In Selbstverwaltung wird ein vielfältiges Programm entwickelt, das Gesprächskreise, Kurse, praktische Lebenshilfe, Beratung, Kinderbetreuung, Mittagstisch, Babysitterdienst u.ä. umfassen kann.
Müttergenesung, Mutter-Kind-Kuren	Mütter, die aufgrund besonderer Belastungen körperlich und psychisch leiden, können Vorsorge- bzw. Rehabilitationskuren erhalten. Unter bestimmten Voraussetzungen können Kinder in die Kur einbezogen werden. Dann werden auch Maßnahmen angeboten, die auf eine Verbesserung der Mutter-Kind-Beziehung abzielen.
Familienerholungsangebote	Insbesondere einkommensschwache Familien erhalten Zuschüsse für Aufenthalte in Familienferienstätten oder für den "Urlaub auf dem Bauernhof". Ferner machen die Wohlfahrtsverbände Erholungsangebote.

Kinder- und Jugend- erholung	Die Maßnahmen der Wohlfahrtsverbände und Kommunen umfassen Aufenthalte in Erholungsheimen und Ferienlagern, Reisen und örtliche Angebote der Stadtranderholung. Sie sind vor allem für Kinder aus sozial schwachen oder kinderreichen Familien, aus Aussiedler- und Ausländerfamilien sowie aus Familien mit anderen Belastungen gedacht und werden vom Staat bezuschusst.
Haushaltshilfe, Häus- liche Krankenpflege, Sozialpflegerische Dienste	Bei längerer Erkrankung oder Pflegebedürftigkeit eines (behinderten) Familienmitgliedes werden unter bestimmten Voraussetzungen Haushaltshilfen oder Ersatzkräfte für die häusliche Krankenpflege gestellt bzw. bezuschusst. Sozialpflegerische Dienste wie Krankenpflege- und Sozialstationen oder Nachbarschaftshilfen leisten Pflegeeinsätze in der Familie und führen den Haushalt weiter. Dorf-, Betriebs- und Familienhelferinnen übernehmen auch Kinderbetreuung und Aufgaben auf dem Bauernhof.
Verbände, Vereine	Behindertenverbände, Kinderschutzbund, Anonyme Alkoholiker (AA), Verband Alleinstehender Mütter und Väter (VAMV) und viele andere Organisationen bieten ihren Mitgliedern oder anderen Personen eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungen: Information, Beratung, Betreuung, Hilfe, Gesprächsaustausch, Interessenvertretung usw.
Selbsthilfegruppen	Hier kommen Menschen zusammen, die z.B. von chronischer (psychischer) Krankheit, Behinderung, Sucht, Arbeitslosigkeit oder Alleinerzieherchaft betroffen sind. Daneben gibt es auch Angehörigengruppen. Die Gruppen ermöglichen den Gesprächs- und Erfahrungsaustausch, die gegenseitige Beratung und konkrete Lebenshilfe.

Die Besprechung sollte möglichst mit einer *konkreten Entscheidung* enden („Die Eltern melden sich jetzt bei der Erziehungsberatungsstelle an!“ – „Die Kinderkrippe lädt eine Mitarbeiterin der Frühförderstelle in die Gruppe ein, damit sie das Kind beobachtet und eine Diagnose erstellt!“). Kann eine solche Vereinbarung nicht erreicht werden, sollte ein weiteres Gespräch vereinbart oder angekündigt werden („Wir sollten dies alles nochmals überdenken und uns dann wieder treffen!“). Sind die Eltern auf Dauer uneinsichtig, sollten ihnen die Konsequenzen verdeutlicht werden, wenn auf eine Beratung oder Behandlung verzichtet wird (z.B. Verfestigung der Störungen, Zurückstellung bei der Einschulung, eventuell Besuch einer Sondereinrichtung oder Förderschule).

Für Erzieher/innen ist es oft nur schwer zu verstehen, dass manche Eltern jegliche Hilfe für ihr Kind oder sich selbst ablehnen und damit nicht nur die Zukunft ihres Kindes verbauen, sondern oft auch seine Leidenssituation aufrechterhalten. Das Elternrecht und die Grenzen des eigenen Einflusses müssen aber akzeptiert werden (Ausnahmen sind die weiter oben erwähnten gravierenden Verstöße gegen das Kindeswohl bzw. nach § 124 Abs. BSHG, bei denen Erzieher/innen meldepflichtig sind). Dem Kind kann nur noch im Rahmen der in der Kindertageseinrichtung gegebenen Möglichkeiten geholfen werden. Ist es jedoch aufgrund seines Verhaltens für die Gruppe nicht mehr tragbar, muss überlegt werden (gemeinsam mit dem Träger), ob der Betreuungsvertrag gekündigt werden sollte.

Ist die Ablehnung der Eltern jedoch durch „Schwellenangst“, Unsicherheit u.Ä. zu erklären, kann z.B. das *Erstgespräch* in der Kindertagesstätte stattfinden. Hier können sie in einer gewohnten Umgebung und in Anwesenheit der ihnen vertrauten Erzieherin mit einem Mitar-

beiter eines psychosozialen Dienstes sprechen. Alternativ kann die Erzieherin die Eltern zum Erstgespräch in der Beratungsstelle, beim Jugendamt usw. begleiten. Mitarbeiter/innen psychosozialer Dienste können aber auch in die Kindertageseinrichtung kommen, um das jeweilige Kind in der Gruppe zu beobachten, mit den Erzieher/innen und Eltern gemeinsam eine Hilfsmaßnahme zu planen und/oder die Behandlung des Kindes im Kindergarten durchzuführen. Hier bleibt das Kind in der ihm vertrauten Umgebung. Außerdem ist dies oft der einzige Weg, wie Kindern berufstätiger Eltern, von (erwerbstätigen) Alleinerziehenden oder von nicht motorisierten Eltern (auf dem Land, bei schlechter Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel) geholfen werden kann, die nicht zum psychosozialen Dienst gebracht werden können. Dasselbe gilt für Fälle, wo Eltern wenig Problembewusstsein oder eine so große Schwellenangst haben, dass sie ihr Kind nicht bei einem Fachdienst vorstellen würden. Schließlich können alle oder die meisten *Beratungsgespräche mit den Eltern* seitens des psychosozialen Dienstes in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden – mit oder ohne Erzieher/innen.

10. Schlusswort: Eltern – Kunden oder Erziehungspartner?

„Von der Elternarbeit zur Kundenpflege“ heißt der provokante Titel eines vor kurzem veröffentlichten Buches, das von zwei Repräsentanten des Caritasverbandes verfasst wurde (Janzen/Wenzel 1999). Werden sich Kindertageseinrichtungen in den kommenden Jahren zu Dienstleistungsunternehmen wandeln, in denen sich alles nach den Kunden – den Eltern – richtet?

Diese Entwicklung hat schon längst begonnen. Lassen Sie mich nur zwei Beispiele nennen: In den letzten Jahren sind die Öffnungszeiten vieler Kindertageseinrichtungen verlängert sowie die Bring- und Abholzeiten flexibler gestaltet worden, um den Wünschen berufstätiger Eltern zu entsprechen. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz – dem ersten Bundesgesetz, in dem Kindertageseinrichtungen erwähnt wurden – wird die „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ als ein (Dienst-)Leistungsangebot definiert. Es soll laut § 22 Abs. 2 SGB VIII „sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder *und ihrer Familien* orientieren“. Und in § 5 SGB VIII heißt es: Die Eltern als „*Leistungsberechtigte* haben das *Recht*, zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe [d.i. hier die Kinderbetreuung] zu äußern. Der Wahl *und den Wünschen soll entsprochen werden*, sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist. Die Leistungsberechtigten sind auf dieses *Recht* hinzuweisen“.

Wir werden also in Zukunft vermehrt versuchen müssen, den Vorstellungen der Eltern zu entsprechen und sie in allem möglichst zufrieden zu stellen. Das bedeutet, dass wir uns viel Zeit für sie nehmen und ihnen genau zuhören sollten, um ihre Wünsche zu ergründen. Dies könnte z.B. dazu führen, dass wir unser Serviceangebot so gestalten, dass Eltern mit uns – je nach Beginn und Dauer ihrer Arbeitstages – ganz individuelle Betreuungszeiten für ihr Kind vereinbaren können, und die Elternbeiträge nach der Aufenthaltsdauer variieren. Auch sollten wir ihre Erziehungsvorstellungen erfragen und bei unserer pädagogischen Arbeit berücksichtigen. Ferner sollten wir sie regelmäßig anhand von Aufzeichnungen, Beobachtungsprotokollen und Testergebnissen über die Fortschritte ihrer Kinder informieren. Falls möglich, kön-

nen wir Sonderwünsche nach Computer-, Sprach-, Musikkursen u.Ä. berücksichtigen. Zum Dienstleistungscharakter einer Einrichtung gehört ferner, dass wir die Eltern jeden Tag höflich begrüßen und möglichst immer freundlich zu ihnen sind – auch wenn sie sich über irgendetwas beschweren sollten.

Bedenken wir, dass aufgrund der zurückgehenden Kinderzahlen schon bald ein Wettkampf um Kinder beginnen wird – sofern er nicht schon begonnen hat –, so werden wir nur dann zu den Siegern gehören, wenn wir mehr als bisher Eltern als Kunden sehen, unsere Abhängigkeit von ihnen erkennen, um sie mit Hochglanzbroschüren werben und ihren Bedürfnissen zu entsprechen versuchen. Aber wir müssen auch die Grenzen dieser Sicht- und Handlungsweise sehen: Deutsche Eltern übernehmen nicht wie amerikanische 95 % der Kinderbetreuungskosten – z.B. in Bayern sind es noch nicht einmal 20 %. Im Gegensatz zu Kunden in der Wirtschaft zahlen sie also nur einen Bruchteil der Kosten für die erworbene Ware bzw. Dienstleistung. Wir sollten also auch die „Wünsche“ unserer anderen Geldgeber – Land, Kommune, Träger – beachten. Neben der Dienstleistung „Kinderbetreuung“ erwirtschaften wir außerdem das Produkt „erzogenes Kind“; diese „Ware“ geben wir dann an die Grundschule ab. Es gilt also auch, die Erwartungen der Schule zu berücksichtigen. Vor allem aber sollte es uns darum gehen, die Kinder mit all ihren Bedürfnissen und Interessen wahrzunehmen und entsprechend zu fördern: Das Kindeswohl sollte im Mittelpunkt unserer Bemühungen stehen (vgl. z.B. §§ 1, 9, 22 SGB VIII).

Bei einer zu starken Orientierung an Elternwünschen wird ebenfalls ignoriert, dass Eltern keine *aufgeklärten Verbraucher* sind. Sie kennen nicht die wichtigsten frühpädagogischen Ansätze (z.B. den Situationsansatz), die ganze Bandbreite der Methoden und Beschäftigungen, die Grundsätze der Arbeit mit einer Gruppe von 25 Kleinkindern usw. Amerikanische und deutsche Untersuchungen haben gezeigt, dass Eltern in der Regel die erzieherische Tätigkeit und die Elternarbeit in jeder Kindertagesstätte gleich gut bewerten – unabhängig von der objektiv nachweisbaren Qualität. Auch wählen sie zumeist die *nächstgelegene* Einrichtung, selbst wenn diese schlecht arbeitet und etwas weiter entfernt eine bessere ist. Wie würde wohl die Entscheidung mancher Eltern ausfallen, wenn sie zwischen höheren Elternbeiträgen zugunsten besserer Standards und niedrigeren Elternbeiträgen bei gleichzeitiger Absenkung der Standards wählen müssten?

Selbst wenn in Gegenwart und Zukunft mehr Kundenorientierung notwendig und auch sinnvoll ist, sollten wir weiterhin vor allem nach einer *Erziehungspartnerschaft* mit Eltern streben. Hier steht das *Wohl des Kindes* im Mittelpunkt allen Handelns. Eine Erziehungspartnerschaft ist möglich, da es nach wissenschaftlichen Studien einen *Grundkonsens* zwischen Erzieher/innen und Eltern über Früherziehung und die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen gibt: Beide Seiten betonen z.B. die Eigenständigkeit des Kindes und die Förderung des eigeninitiativen und selbstgesteuerten Lernens, der Kreativität und der Entwicklung eines positiven Selbstbildes (z.B. Fthenakis et al. 1995). Darüber hinaus zeigen Befragungen, dass Eltern ihre Beziehung zu Erzieher/innen sehr positiv sehen, deren Kompetenz achten und großes Vertrauen in sie haben (s.o.).

Auf dieser Grundlage aufbauend – und die Aussagen dieses Buches zusammenfassend – sollten wir einen zweifachen Dialog anstreben:

1. *mit allen Eltern*: Hier geht es darum, im Gespräch mit allen (interessierten) Eltern eine möglichst große Übereinstimmung hinsichtlich der Erziehungsziele und -methoden sowie der pädagogischen Angebote zu erreichen. Dies kann z.B. an einem Elternabend geschehen, wo wir mit den Eltern (in Kleingruppen) Fragen wie die Folgenden diskutieren: „Wie soll mein Kind mit 12 (oder 18) Jahren sein? Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen soll es dann verfügen?“ => „Sind diese Vorstellungen realistisch? Sind sie mit den Erwartungen der anderen Eltern und der Erzieher/innen vereinbar?“ => „Welche Erziehungsziele für die nächsten Monate ergeben sich daraus? Wie können sie in Familie und Kindertageseinrichtung erreicht werden? Was wird von der jeweils anderen Seite erwartet?“ Bei solchen Elternabenden – zumeist wird es nicht bei einem bleiben – übernehmen Eltern und Erzieher/innen bewusst die *Verantwortung für die gemeinsame Erziehung* der Kinder und erreichen oft eine *hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Erziehungsziele, -vorstellungen und -methoden*. Daran können sich ähnliche Gesprächsabende anschließen – oder eine Arbeitsgruppe, in der Erzieher/innen und Eltern gemeinsam die Konzeption der Kindertagesstätte überarbeiten oder diskutieren, wie die kindlichen Entwicklungsbedingungen weiter verbessert werden können.
2. *mit jedem Elternpaar bzw. allein erziehenden Elternteil*: Bei solchen Termingesprächen, die direkt nach der Aufnahme eines Kindes und dann mindestens einmal im Jahr stattfinden sollten, geht es um den Gesprächsaustausch hinsichtlich des jeweiligen Kindes und seiner bisherigen bzw. gegenwärtigen Entwicklung. Erzieher/in und Elternpaar bzw. Alleinerziehende/r erfahren, wie sich das Kind in der jeweils anderen, ihnen nicht zugänglichen Lebenswelt „Familie“ bzw. „Kindertageseinrichtung“ verhält und wie es von der anderen Seite erlebt wird. So entwickeln sie mehr Verständnis für das Kind, aber auch für ihr Gegenüber. Sie besprechen, wie das Kind erzogen werden soll und wie sie dabei am besten miteinander kooperieren können. In diesem Kontext kann auch über besondere Bedürfnisse, Stärken und Schwächen, Auffälligkeiten, Erziehungsschwierigkeiten u. Ä. oder über besondere Förderangebote gesprochen werden.

Es geht also immer darum, wie wir gemeinsam mit den Eltern das Wohl jedes einzelnen Kindes und seine *bestmögliche Erziehung* gewährleisten können. Dabei muss jeder Erziehungspartner Verantwortung übernehmen und das Gefühl haben, einen bedeutsamen und wertvollen Beitrag zur Erreichen der (vereinbarten) Ziele zu leisten.

Natürlich entsteht eine solche Erziehungspartnerschaft nicht unmittelbar, sondern sie muss wachsen: an Gesprächen, an gemeinsamen Erlebnissen, am Miteinander-Tun, an in Kooperation gelösten Problemen. Respekt und Vertrauen müssen zunehmen, ein Wir-Gefühl muss sich entwickeln, Dialogbereitschaft, Offenheit und Toleranz sind unverzichtbar. Diese Haltungen wirken sich übrigens auch auf die Kinder positiv aus: Sehen sie, dass die Erzieher/innen ihre Familie wertschätzen, werden sie eher Selbstachtung entwickeln. Merken sie, dass ihre Eltern die Fachkräfte respektieren, fördert dies den pädagogischen Bezug und die Lernmotivation. So sollte immer der Wille da sein, den Dialog mit der anderen Seite zu suchen und nach einer Erziehungspartnerschaft zu trachten.

Eine gute Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft können auch dazu führen, dass sich Eltern im Gemeinde- bzw. Stadtrat, in Verbänden und Initiativen für die Interessen von Kindern und Kindertageseinrichtungen engagieren. Auf diese Weise können sie außerdem Verbesserungen für die Erzieher/innen durchsetzen. Eltern und Fachkräfte sollten zusammenarbeiten und politisch aktiv werden (z.B. mündlich, telefonisch oder schriftlich Kontakt mit Abgeordneten,

Kommunalpolitikern und Medien aufnehmen), um bessere Lebens- und Entwicklungsbedingungen für Kinder in unserer Gesellschaft durchzusetzen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass sie die dazu benötigten Kenntnisse über die Bedürfnisse von Kindern, die Lebenssituation von Familien und die Kriterien für eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung bekommen. Patton (1993) schreibt: „Das Ziel ... sollte sein, qualitativ minderwertige Kinderbetreuung so unakzeptabel wie Trunkenheit am Steuer zu machen. Sicherlich können die Folgen einer unangemessenen Betreuung so zerstörerisch wie die Folgen von Trunkenheit am Steuer sein. Um qualitativ minderwertige Betreuung ausmerzen zu können, muss die Öffentlichkeit fähig sein, qualitativ hochwertige Kinderbetreuung zu erkennen und auszuwählen“ (S. 30). Abschließend soll noch angemerkt werden, dass Erziehungspartnerschaft die Zufriedenheit der Erzieher/innen mit ihrer Situation vergrößert, zu einer besseren pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen führt und sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt (Epstein 1992; Gelfer 1991).

11. Literatur

Arbeitskreis Fortbildung: Öffnung der Kindertageseinrichtungen: Neue Wege der Zusammenarbeit mit Familien – Rahmenkonzept für die Fortbildung. Manuskript. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung, 26.10.1993

Barth, K.: Die diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit. München, Basel: Reinhardt 1998

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): *Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft*. München: Selbstverlag 1996

Becker, I.: *Elternarbeit – ein Schwerpunkt im Bereich der Kooperation Kindergarten und Grundschule*. Manuskript. Würzburg o.J.

Becker-Textor, I.: *Offene Elternarbeit*. Kindergarten heute 1987, 17 (1), S. 22-27

Becker-Textor, I.: *Der Dialog mit den Eltern*. München: Don Bosco 1992

Becker-Textor, I.: *Öffnung von Gruppen*. In: Becker-Textor, I. / Textor, M.R.: *Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2. Aufl. 1998, S. 21-34

Berger, M.: *Feste und Feiern. Eine Möglichkeit der Elternmitwirkung im Kindergarten*. Sozialpädagogische Blätter 1986, 37, S. 73-80

Blank, B./Eder, E.: *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Arbeitshilfen für die Praxis*. Kronach: Carl Link/Deutscher Kommunalverlag 1999

Buber, M.: *Reden über Erziehung*. 2 Bände. Heidelberg: Schneider Lambert 1962

Bundy, B.F.: *Fostering communication between parents and preschools*. Young Children 1991, 46 (2), S. 12-17

Colberg-Schrader, H.: *Der Situationsansatz*. Kinderzeit 1994, Heft 4, S. 40-43

Detzner, M./Schmidt, M.H.: Epidemiologische Methoden. In: Remschmidt, H./Schmidt, M.H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis. Band 1: Grundprobleme, Pathogenese, Diagnostik, Therapie. Stuttgart: Thieme 1988, S. 320-337

Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Orte für Kinder. Das Projekt beginnt. München: Selbstverlag 1990

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.: „Draußen vor der Tür?“ Eltern in der Kindertagesstätte. Thesen zum Themenschwerpunkt des Fortbildungsjahres 1993/94. Manuskript. Köln 1993

Epstein, J.L.: School and family partnerships. In: Alkin, M. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. New York: MacMillan, 6. Aufl. 1992, S. 1139-1151

Erb, W.: Organisation von Elternarbeit im Rahmen der Dienstzeit. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis. Freiburg: Herder 1994, S. 124-128

Fthenakis, W.E./Nagel, B./Strätz, R./Sturzbecher, D./Eirich, H./Mayr, T.: Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht, Band 3, Teil A: Tabellarische Ergebnisdarstellung für die geschlossenen Fragen. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1995

Herforth, U.: Meine Erfahrungen mit Hausbesuchen. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1996, 8, S. 135-136

Jeske, K.: *Mit* den Eltern und *nicht für* die Eltern. Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen in Kindereinrichtungen. Graftschafft: Vektor 1997

Gage, J./Workman, S.: Creating family support systems: in Head Start and beyond. Young Children 1994, 50 (1), S. 74-77

Gelfer, J.I.: Teacher-parent partnerships: enhancing communications. Childhood Education 1991, 67, S. 164-167

Gerstacker, R.: Ich kann mein Kind nicht verstehen. Gesprächsrunden mit Eltern. Welt des Kindes 2000, 78 (1), S. 10-13

Honig, A.S.: Parent involvement in early childhood education. Washington: National Association for the Education of Young Children, 2. Aufl. 1976

Hopf, A.: Die Öffnung des Kindergartens zur Gemeinde und zum Stadtteil hin. Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst 1988, Nr. 40, S. 23-25

Jansen, F./Wenzel, P.: Von der Elternarbeit zur Kundenpflege. Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zu Dienstleistungsunternehmen. München: Don Bosco Verlag 1999

Jowett, S.: Working with parents – a study of policy and practice. Early Child Development and Care 1990, 58, S. 45-50

Krug, M.: Der Situationsansatz. Zwanzig Jahre in der Diskussion. Eine Antwort auf den Bildungsauftrag in der Jugendhilfe. Klein & groß 1995, Heft 4, S. 7-13

Krumm, V.: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. Manuskript. Salzburg: Universi-

tät Salzburg 1995

Leupold, E.M.: Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Freiburg: Herder 1995

Levine, J.A./Murphy, D.T./Wilson, S.: Getting men involved: strategies for early childhood programs. New York: Scholastic Inc. 1993

Make parents your partners. Research-based suggestions for strengthening the home-school partnership. Instructor, April 1993, S. 52-53

Mayr, T.: Beobachtungsbogen für Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1998

Minsel, B.: Ergebnisse der Elternbefragung zu Beginn des Modellversuchs. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1995

Minsel, B.: Ergebnisse der Elternbefragung am Ende des Modellversuchs. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1996

Patton, C.: What can we do to increase public knowledge about child development and quality child care? Young Children 1993, 49 (1), S. 30-31

Pfluger-Jacob, M.: Ein Kind fällt auf. Auditive Wahrnehmung und Sprache. Kindergarten heute 1994, 24 (9), S. 16-24

Seehausen, H.: Soziale Netzwerke für Kinder und Eltern – „Orte für Familien“. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1996, 8, S. 71-75

Sharpe, P.: Parental involvement in preschools, parents' and teachers' perceptions of their roles. Early Child Development and Care 1991, 71, S. 53-62

Shimoni, R.: Professionalization and parent involvement in early childhood education: complementary or conflicting strategies? International Journal of Early Childhood 1991, 23 (2), S. 11-20

Textor, M.R.: Jede Mutter eine Kindergärtnerin. Elternbildung bei Fröbel. Welt des Kindes 1990, 68 (6), S. 35-37

Textor, M.R.: Kind, Familie, Kindergarten. München: Don Bosco 1992a

Textor, M.R.: Kindergarten als Vermittler. Welt des Kindes 1992b, 70 (1), S. 40-42

Textor, M.R. (Red.): Familienunterstützende Maßnahmen im Kontext des Kindergartens. Abschlußbericht zu Projekt 24/89/1a/MT. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1992c

Textor, M.R.: Elternarbeit in Kindergärten. Ergebnisse zweier Elternbefragungen. Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst 1994, Nr. 58, S. 15-20

Textor, M.R.: Elternarbeit: Gemeinsam für unsere Kinder aktiv. Kinderzeit 1995, 46 (1), S. 14-16

Textor, M.R. (Hrsg.): Problemkinder? Auffällige Kinder in Kindergarten und Hort. Weinheim: Beltz 1996a

Textor, M.R.: Vermittlung der Hilfsangebote psychosozialer Dienste. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Problemkinder? Auffällige Kinder in Kindergarten und Hort. Weinheim: Beltz 1996b, S. 114-121

Textor, M.R. (Red.): Intensivierung der Elternarbeit. Abschlussbericht zum Modellversuch in der Diözese Passau. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1997

Textor, M.R. (Hrsg.): Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis. Freiburg: Herder, 5. Aufl. 1999

Textor, M.R.: Projektarbeit im Kindergarten: Planung, Durchführung, Nachbereitung. Freiburg: Herder, 6. Aufl. 2000

Textor, M.R./Winterhalter-Salvatore, D.: Hilfen für Kinder, Erzieher/innen und Eltern. Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1999

Zimmer, J.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 6. Stuttgart: Klett-Cotta 1985, S. 21-37

12. Quellenverzeichnis

Dieses Buch beruht zu einem großen Teil auf Fachartikeln, die der Autor in den letzten Jahren verfasst hat. Die Texte wurden jedoch überarbeitet, gekürzt oder ergänzt. Folgende Quellen – in nachstehender Reihenfolge – wurden verwendet:

Textor, M.R.: Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. Unsere Jugend 1997, 49, S. 113-119. Mit Genehmigung des Ernst Reinhardt Verlages, München.

Textor, M.R.: Planung der Zusammenarbeit mit Eltern im Jahresverlauf. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1996, 8, S. 81-82, mit Genehmigung des Carl Link / Deutschen Kommunal-Verlages, Kronach

Textor, M.R.: Die ersten Elternkontakte. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1996, 8, S. 105-106, mit Genehmigung des Carl Link / Deutschen Kommunal-Verlages, Kronach

Textor, M.R.: Zusammenarbeit mit Eltern zu Beginn des Kindergartenjahres. KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BY 1996, 8, S. 132-134, mit Genehmigung des Carl Link / Deutschen Kommunal-Verlages, Kronach

Textor, M.R.: Neue Formen der Elternarbeit. Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst 1997, Heft 64/65, S. 20-23, mit Genehmigung der Firma Wehrfritz, Rodach bei Coburg

Textor, M.R.: Väter im Kindergarten. Bildung, Erziehung, Betreuung 1999, 4 (1), S. 10-13

Textor, M.R.: Elternarbeit mit Ausländern und Aussiedlern. Entdeckungskiste 1999, Heft 5, S. 76-77, 64

mit Genehmigung des Kindergarten-Fachverlages, St. Ingbert

Textor, M.R.: Elternberatung und Gesprächsführung. AVR Kindergarten Magazin 1997, Heft 4, S. 24-26, mit Genehmigung der Firma AVR Agentur für Werbung und Produktion, München

Textor, M.R.: Wie vernetze ich meine Kindertageseinrichtung? In: Textor, M.R./Winterhalter-Salvatore, D.: Hilfen für Kinder, Erzieher/innen und Eltern. Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1999, S. 7-17

Textor, M.R.: Eltern – Kunden oder Erziehungspartner? Entdeckungskiste 2000, Heft 1, S. 73-74, mit Genehmigung des Kindergarten-Fachverlages, St. Ingbert