

DIPLOMA – HOCHSCHULE

Private Fachhochschule Nordhessen

Studiengang Frühpädagogik

BACHELOR - THESIS

Tür- und Angelgespräche zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften: Professionalisierung einer herausfordernden Begegnung

***Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)***

Vorgelegt von:

Eva Hoffmann

Matrikelnummer: 2200009

Studienzentrum Wiesbaden

Bearbeitungszeitraum:

03.08.2016 – 18.01.2017

Betreuerin:

Frau Dr. Simone Hess

Abgabe: 18.01.2017

Gliederung

0. Einleitung.....	S. 1
--------------------	------

I THEORETISCHE FUNDIERUNG

1. Elternbegleitung in Kindertagesstätten als herausforderndes Spannungsfeld	
1.1 Familie und Kindertagesstätte als soziale Systeme.....	S. 5
1.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Erziehungspartnerschaft“...S.	8
2. Tür- und Angelgespräche in Abgrenzung zur klassischen Elternberatung	
2.1 Formalisierungsgrade von Beratung.....	S. 10
2.2 Alltagsorientierte Beratung in Kindertagesstätten.....	S. 13
2.3 Tür- und Angelgespräche als Begegnungen nach Martin Buber.....	S. 16
3. Niedrigschwelligkeit als Zugangsvoraussetzung zur Annahme von Beratung....	S. 18
4. Tür- und Angelgespräche als lebensweltorientierter Beratungskontext	
4.1 Erhebung heterogener Lebenslagen als Voraussetzung für Beratung.....	S. 24
4.2 Lebensweltorientierte Beratung durch Tür- und Angelgespräche.....	S. 28
5. Partizipative Möglichkeiten als Chance von Tür- und Angelgesprächen	
5.1 Partizipation als Prämisse der subjektorientierten Beratung.....	S. 30
5.2 Chancen der Erwachsenenbildung im Rahmen einer Lerngemeinschaft.....	S. 34
6. Professionelle Kompetenzen der Begegnung durch Tür- und Angelgespräche	
6.1 Professionelle Identität in alltäglichen Begegnungen.....	S. 38
6.2 Kompetenzen für das Handeln in Organisationen.....	S. 41
6.3 Kompetenzen für die Vermittlung von Inhalten.....	S. 44
6.4 Kompetenzen für die direkte Interaktion.....	S. 45

II EMPIRISCHE AUFARBEITUNG

7. Auswertung von Tür- und Angelgesprächen der Praxis	
7.1 Beschreibung der Methoden.....	S. 49
7.1.1 Verfahren im Rahmen der Erhebung	
7.1.2 Verfahren im Rahmen der Auswertung	
7.1.3 Auswertungsfokus im Hinblick auf den Forschungsgegenstand	
7.2 Fallbeispiele aus der Praxis	
7.2.1 Im Kontext Kompetenzen der direkten Interaktion.....	S. 54
7.2.1.1 Beschreibung der Situation	
7.2.1.2 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung	
7.2.1.3 Schlussfolgerungen aus den Interpretationen	
7.2.2 Im Kontext Kompetenzen des Handelns in Organisationen.....	S. 58
7.2.2.1 Beschreibung der Situation	
7.2.2.2 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung	
7.2.2.3 Schlussfolgerungen aus den Interpretationen	
7.3 Einordnen der Analysen in einen größeren Zusammenhang.....	S. 62

III FAZIT.....	S. 65
-----------------------	--------------

IV ANHANG

8. Literaturverzeichnis.....	S. 69
9. Untersuchungsplan von Einzelfallanalysen im Rahmen der Feldforschung..	S. 78
10. Abbildungen zur Verdeutlichung der Erkenntnisse.....	S.80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufen inhaltlich-interaktioneller Niedrigschwelligkeit im vorliegenden Kontext.....	S. 23
Tabelle 2: Auswertung des Tür- und Angelgesprächs zwischen Herrn R. und Frau H.....	S. 54
Tabelle 3: Stufen inhaltlich-interaktioneller Niedrigschwelligkeit des Tür- und Angelgesprächs zwischen Herr R. und Frau H.....	S. 57
Tabelle 4: Auswertung des Tür- und Angelgesprächs zwischen Frau S. und Frau H.....	S.59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Components of a social theory of learning: an initial inventory	S. 35
Abbildung 2: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell.....	S. 80
Abbildung 3: Kommunikationsmodell des Tür- und Angelgesprächs zwischen Herrn R. und Frau H.....	S. 56
Abbildung 4: Kommunikationsmodell des Tür- und Angelgesprächs zwischen Frau S. und Frau H.....	S. 61
Abbildung 5: Fachkräftebefragung zu Kontaktverhalten mit Eltern.....	S. 81
Abbildung 6: Fachkräftebefragung zu Weiterbildungsbedarf.....	S. 82
Abbildung 7: Fachkräftebefragung zu Aufgaben von Eltern.....	S. 83
Abbildung 8: Fachkräftebefragung zu Weiterbildungswünschen.....	S. 84

0. Einleitung

Die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte schließen neben der Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse unter anderem die professionelle Begleitung von Familien mit ein (Betz 2015b, S. 228). Nach dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan liegt die Pflicht und das Recht ein entwicklungsförderliches Milieu zu konstruieren in erster Linie bei den Eltern. Kindertagesstätten kommt hierbei die Aufgabe zu, „Eltern bei den in der Familie stattfindenden Lernprozessen zu unterstützen“ (Fthenakis; Berwanger; Reichert-Garschhammer 2014, S. 108). Dies bringt vielerlei Herausforderungen mit sich, denn im Zuge der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft (Seyffferth 2012, S. 9) dominiert die Zusammenarbeit mit Familien die Verantwortlichkeiten frühpädagogischer Institutionen. Die Vielfalt der Familienformen wird unter anderem geprägt durch Migration und die daraus resultierenden Fragestellungen, die sich zum Beispiel aus kulturellen Unterschieden ergeben – sei es durch abgrenzende Merkmale zu anderen Familien, zum Teil auch in den Familien selbst oder sprachliche Barrieren. Sozioökonomische Hintergründe wie das unterschiedliche Vorhandensein von Ressourcen – sowohl finanziell als auch emotional gesehen – spielen ebenfalls eine Rolle. Die Zunahme von Ein-Eltern-Familien oder die aktuelle Flüchtlingsdebatte tragen ebenfalls zu dieser Heterogenität von Familien bei. Gerade Familien, die auf Grund der politisch prekären Lage ihr Heimatland verlassen (mussten), stehen nun vor der Bewältigung ihrer prägenden Erlebnisse und haben grundlegende Entscheidungen bezüglich ihrer alltäglichen Lebensführung zu treffen, zu welchen sie alltagsorientierte Begleitung benötigen. Die Aufzählung der Individualisierung kann sicher noch beliebig fortgesetzt werden. Es resultiert die Anforderung an Fachkräfte in Kindertagesstätten, Familien in ihren individuellen Konstellationen zu begleiten. Diese schließt neben dem Unterstützen kindlicher Bildungsprozesse auch das Beraten von Eltern, also von Erwachsenen, mit ein. In der Praxis vieler Kindertagesstätten wird dieser Aspekt noch vernachlässigt, da sich diese vordergründig über die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder definieren.

Im Rahmen der Nachhaltigkeit bezüglich des Schaffens von Chancengleichheit muss sich in Zukunft nach Rupp und Neumann mit einem „umfassenderen Bildungsbegriff“ (Rupp; Neumann 2013, S. 98) auseinandergesetzt werden, der die Begleitung des Lebensumfeldes des Kindes in seiner Komplexität inkludiert. Dieser Aspekt wird ein zentrales Element der vorliegenden Arbeit darstellen, wenn der Frage nachgegangen wird, wie alltagsorientierte Familienbegleitung im professionell frühpädagogischen Kontext gestaltet werden kann. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf Tür- und Angelgespräche zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften gelegt. Es soll nach Voraussetzungen sowie Chancen dieser Alltagsnähe und erforderlichen Kompetenzen seitens der Fachkraft geforscht werden.

Zur Annäherung an die Thematik lohnt sich die Betrachtung einer Metapher: Stellt man sich die Begrifflichkeit „Tür und Angel“ visuell vor, entsteht das Bildnis einer Tür und ihrem Rahmen. Die Angeln verankern Tür und Rahmen, geben ihr Halt, ermöglichen auch eine Öffnung der Tür. Dabei entsteht ein kleiner Spalt, der entscheidend für die Öffnung ist. Zunächst ist dieser Spalt klein, es ist Vorsicht geboten, um sich nicht die Finger einzuklemmen (Hollstein-Brinkmann; Knab 2016, S. 1). Ist allerdings diese Hürde überwunden, wird über die Türöffnung der Blick in einen neuen Raum eröffnet. Wird dieses teils abstrakte Bildnis in eine konkrete Gesprächssituation übertragen, so wird im vorliegenden Kontext von Eltern, häufig nach Rat gefragt, um Entscheidungen zu treffen, welche sie in Zwiespalt bringen könnten (ebd., S. 1). Um sich und ihre Familie vor derartigen Dilemmata zu schützen, suchen sie Hilfe im alltäglichen, vertrauten Umfeld. Dort fühlen sie sich sicher. Kindertagesstätten werden häufig von Eltern als vertrauensstiftende Institutionen wahrgenommen, um derartige Übergangssituationen zwischen Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Praktisch finden derartige Gespräche tatsächlich an einer geöffneten Tür der Einrichtung in Bring- oder Abholsituationen statt, zum Teil sind Eltern dabei zu beobachten, wenn sie sich körperlich an den Türrahmen lehnen. Dies könnte man so deuten, dass sie nach der Sicherheit, der Stabilität des Rahmens suchen. Sie stehen in einem Raum, welcher ihnen vertraut ist, in dem sie sich sicher fühlen. Sie machen aber auch die Erfahrung, dass sie sich neue Perspektiven, neue Handlungsstrategien aneignen müssen, um ihre Lebenswelt autonom bewältigen zu können. Der vor ihnen liegende Raum, der eventuell nur durch einen Türspalt einsehbar ist, bietet für sie Chancen, ihre Kompetenzen zu erweitern. Er steht

aber auch für die Komplexität einer zu bewältigenden Aufgabe, was Verunsicherung auslösen kann. Es entsteht der Eindruck, dass die Ratsuchenden tatsächlich eine Entscheidungshürde – bildlich gesehen eine Türschwelle – überwinden müssen, um den neuen Raum zu betreten, welcher ihr Handlungsspektrum erweitert (ebd., S. 2). Manchmal benötigen Eltern beim Öffnen der Tür Hilfestellung, um sich die Finger nicht im kleinen Spalt direkt unter den Angeln einzuklemmen. Manchmal ist die Angst, sich zu verletzen so groß, dass ein Schritt zurück in die sichere Umgebung zunächst vorrangig ist. Ein niedrigschwelliger Kontext, der ihnen eine subjektiv gesteuerte Öffnung bei gleichzeitiger Sicherheit ermöglicht, bietet eine wichtige Ressource hierfür. Eltern können so nach den Bedingungen ihrer Lebenswelt individuellen Zugang zum ihnen eröffneten Raum, zu neuen Handlungsstrategien erhalten.

Im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen gibt es kaum wissenschaftliche Hintergründe (Betz 2015a, S. 15). Diesbezüglich ist ein Ausbau von theoretischer Fundierung zwingend von Nöten, um nicht nur Eltern, sondern auch Fachkräfte in der Praxis in ihren komplexen Aufgaben stützen zu können. In der vorliegenden Arbeit wird auf Literatur aus dem weitläufigen Themenfeld der Beratung zurückgegriffen, welche auf den Kontext einer frühpädagogischen Institution operationalisiert wird. Es wird somit eine theoretische Fundierung geschaffen, an welche sich zwingend fachspezifische Forschungsfragen aus der Frühpädagogik anschließen müssen, um eine weitere Spezialisierung zu ermöglichen wie es im Rahmen der vorliegenden Bachelorthesis versucht wird.

Es scheint sinnvoll, sich zunächst einer kritischen Reflexion bezüglich dem Begriff der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften zu unterziehen, welche eine Begegnung auf Augenhöhe voraussetzt, die Bestandteil in auffällig vielen Konzeptionen von Kindertagesstätten ist. Auch in Fortbildungen für Erzieherinnen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern und in der Fachliteratur ist häufig dieser Begriff zu finden. Aber können unter der Prämisse der Partnerschaft auf Augenhöhe Elternkompetenz gesteigert werden, wie es im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan gefordert wird (Fthenakis; Berwanger; Reichert-Garschhammer 2014, S. 110)? Diese theoretische Problemerkhebung schließt das Beleuchten der unterschiedlichen sozialen Systeme „Familie“ und „Kindertagesstätte“ mit ein. Das nächste Kapitel dient der Definition des Tür- und Angelgesprächs durch dessen Abgrenzung von anderen Maßnahmen der

Familienbegleitung. Die Wichtigkeit derartiger alltäglicher Begegnungen wird ebenfalls in diesem Zusammenhang fokussiert. Die Chancen von Tür- und Angelgesprächen bezüglich ihrer Niedrigschwelligkeit und Lebensweltorientierung sowie partizipative Möglichkeiten werden anschließend beleuchtet und ihre Bedeutung für nachhaltige Elternbildung erörtert. Erforderliche professionelle Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung derartiger Interaktionen runden die theoretische Erhebung ab.

Im empirischen Teil werden zwei Fallbeispiele aus der eigenen Praxis beschrieben und anschließend fallspezifisch-selbstreflexiv ausgewertet. Die empirischen Methoden der teilnehmenden Beobachtung zur Erhebung und der Inhaltsanalyse nach Mayring zur Auswertung werden hierfür zur Hilfe genommen.

Im Fazit wird ein Blick auf zukünftige Herausforderungen geworfen. Es werden an dieser Stelle aktuelle Fachkräftebefragungen zur Zusammenarbeit mit Eltern (de Moll et.al 2016, S. 71-72) und zum Weiterbildungsbedarf (ebd., S. 61) sowie zu Weiterbildungswünschen (Betz 2015b, S. 236) einbezogen. Ein Ausbau der Fortbildungsbereiche für Fachkräfte, in erster Linie ErzieherInnen, erfordert zwingend einen weiteren Ausbau wissenschaftlicher Fragestellungen alltagsorientierter Familienbegleitung in frühpädagogischen Einrichtungen. Hierzu kann noch nicht auf fachspezifische empirische Daten zurückgegriffen werden. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit stellen erste Hypothesen dar, welche es zu verifizieren gilt.

I THEORETISCHE FUNDIERUNG

1. Elternbegleitung in Kindertagesstätten als herausforderndes Spannungsfeld

1.1 Familie und Kindertagesstätte als soziale Systeme

Frühpädagogische Fachkräfte erleben häufig die Begleitung von Familien als herausfordernd. Häufig treffen unterschiedliche Erwartungen aufeinander, welche möglichst nach eigenen Vorstellungen erfüllt werden sollen. Dadurch kann gerade in alltäglichen Situationen ein spannungsgeladenes Konstrukt entstehen, dessen professionelle Bearbeitung eine Herausforderung darstellt. Konflikte sind häufiger Bestandteil derartiger Aufeinandertreffen. Im folgenden Kapitel werden Fundierungen aufgezeigt, die zu einem Verständnis von verschiedenen Erwartungen an das Kind beitragen können. Auf dieser Grundlage kann sich professionell mit unterschiedlichen Vorstellungen der Kindererziehung von Eltern- und Institutionenseite auseinandergesetzt werden, um ressourcenorientiert Kindern die bestmögliche Begleitung zu ermöglichen. Familien zu begleiten schließt also ein Bewusstmachen von unterschiedlichen Konstellationen der Systeme Familie und Kindertagesstätte mit ein. Liegle betrachtet Soziale Systeme als Zusammenschlüsse von Menschen, die eine zeitlich begrenzte Dauer haben und in sich geschlossen sind (Liegle 2010, S. 65). Nach Luhmann ist das Bestehen eines Systems stets an Interaktionen mit der Umwelt, also an andere Systeme geknüpft (Luhmann 2004, S. 66); Kommunikation findet innerhalb und außerhalb der Systeme statt (ebd., S. 78), um eine Weiterentwicklung des Systems zu ermöglichen (Liegle 2010, S. 64-65). Die differenzierenden Merkmale der Systeme, die durchaus zu Spannungsfeldern für alle Beteiligten führen, gilt es nun zu analysieren:

Das System Familie ist ein privat angelegtes Beziehungssystem, welches durch besonders intime Beziehungsgeflechte der Mitglieder gekennzeichnet ist. Dem gegenüber steht die Kindertagesstätte als öffentliche Institution, welche dem gesellschaftlich festgelegten Auftrag der Förderung einer bestimmten Altersgruppe unterliegt. Richtlinien sind zu diesem Zweck klar in den Bildungsplänen der Bundesländer definiert. Die Mitgliedschaft der frühpädagogischen Fachkraft am System Kindertagesstätte setzt nicht die soziale beziehungsweise biologische (Eltern-)rolle voraus, vielmehr ist ein gesellschaftlich anerkannter Beruf oder gar eine Profession Prämisse. Während das interne kommunikative Handeln in Familien von Emotionalität der Eltern-Kind-Bindung geprägt

ist, orientiert sich Kommunikation in Kindertageseinrichtungen durch die organisationsbezogene Rollenbeziehung Fachkraft-Kind eher an neutralen Intensionen (Liegler 2010, S. 66). Bereits bei der Eingewöhnung in die Kindertagesstätte müssen alle Beteiligten die Transition von einem sozialen System in das andere bewältigen. Das Gelingen dieses Übergangs wird von der Begleitung und Unterstützung sowie der Zusammenarbeit zwischen Familie und Institution geprägt (Liegler 2010, S. 72).

Menschen wird Anerkennung in verschiedenen Dimensionen vermittelt. In ihren Familien erleben bereits Säuglinge erste emotionale Anerkennung, wenn sie von ihren Eltern „angeschaut, wahrgenommen, [...] anerkannt“ (Weiß 2015, S. 25) werden. Diese Form der Anerkennung ist nach Katzenbach nur unter primären, familiären Bezugspersonen möglich, da diese dem Kind bedingungslose Liebe und Anerkennung entgegen bringen und dabei besondere kindliche Persönlichkeitsmerkmale oder Kompetenzen ausblenden (Katzenbach 2015, S. 16). Dem gegenüber stehen, wie eben beschrieben, in der Kindertagesstätte personenunabhängige Kommunikationsinhalte, wie zum Beispiel Ziele der länderspezifischen Curricula, im Vordergrund. Alle Mitglieder dieses Systems haben das Recht gleichberechtigt von den Ressourcen der Institution zu profitieren. Anerkennung erfolgt unter dieser Perspektive nicht über die emotionale, individuelle Ebene, sondern vielmehr über universelle rechtliche Grundlagen, zum Beispiel den Anspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung (SGB VIII § 24 (3)). In diesen Institutionen erleben Kinder auch die Dimension der solidarischen Anerkennung. Diese Anerkennung auf Grund von einer erbrachten Leistung zum Beispiel durch den Erwerb von Fertigkeiten findet als soziale Wertschätzung, die „auf der Basis eines [gesellschaftlich *Anmerkung E.H.*] geteilten Wertesystems“ (Katzenbach 2015, S. 17) im Rahmen der Institutionen statt. Vordergründig ist das Streben nach dem Erreichen bestimmter Kompetenzen im Rahmen eines Bildungsauftrags (Liegler 2010, S. 66). Familie kann somit als der einzige Ort definiert werden, an dem ganzheitliches Verhalten unabhängig von Leistungen des Individuums Anerkennung erfährt (ebd., S. 67). Kindertagesstätten zählen zu organisierten Systemen, deren Kommunikation auf einen bestimmten Aspekt der Person des Familienmitglieds spezifiziert ist (ebd., S. 67), zum Beispiel das Kind selbst als Konstrukteur seiner Bildungsprozesse (Fthenakis; Berwanger; Reichert-Garschhammer 2014, S. 7). Zwischen Familie und Institutionen werden also immer nur Ausschnitte des komplexen Familienalltags kommuniziert.

Nicht zu verleugnen sind auch die unterschiedlichen Modi, wie Kinder sich neues Wissen aneignen. Nach der Auffassung, dass sich Kinder neues Wissen ausschließlich über Wissensvermittlung aneignen, würden soziale Faktoren wie das Beobachten und Imitieren des Verhaltens Gleichaltriger ausgeklammert werden. Diese daraus resultierende Fähigkeit und Motivation von Kindern, sich mit Herausforderungen auseinanderzusetzen, ist wichtige Grundlage für den Erwerb neuer Kompetenzen. Der zweite Modus der intentionalen, beabsichtigten Erziehung ist demgegenüber als bewusst geplante Tätigkeit seitens des Erwachsenen zu betrachten (Liegle 2010, S. 67). In Kindertagesstätten erleben Kinder zum Beispiel durch personenunabhängige Instrumente vorgegebene Kompetenzen, welche sie zum Beispiel durch bewusst eingesetzte Materialien erwerben (ebd., S. 69-70).

Um individuelle Entwicklungsbegleitung zu gewährleisten, müssen die beiden Systeme Familie und Kindertagesstätte ständig Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysieren, diese wertschätzen und daraufhin spezifische Potentiale entwickeln. Um zum Beispiel das ideale Maß funktionaler und intentionaler Bildungsmodi für das Kind zu entwickeln, gilt es für Fachkräfte wahrzunehmen, auf welcher Ebene sich das Kind im familiären Umfeld bildet. Das Tür- und Angelgespräch als Schnittstelle des familialen und institutionellen Alltags bietet sensibel wahrzunehmende Ressourcen für Fachkräfte, um adäquat reagieren zu können. Es gilt den Austausch zu Familien zu suchen. Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird gefordert, dass Mütter und Väter in ihrer Kompetenz durch Elternbildung in Kindertagesstätten und Institutionen im Sozialraum unterstützt und gestärkt werden sollen (Fthenakis; Berwanger; Reichert–Garschhammer 2014, S. 110). Diese Situationen bringen ein Spannungsfeld zwischen Begegnung auf Augenhöhe und professioneller Beratung mit sich, dem sich Fachkräfte häufig stellen müssen. Nach Cloos und Karner verbergen sich unter dem Deckmantel der Erziehungspartnerschaft vielschichtige, multifunktionale Aufgaben, die sich in der Praxis nur schwer mit hohem professionellen Aufwand bewältigen lassen (Cloos; Karner 2010, S. 180).

1.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Erziehungspartnerschaft“

Im folgenden Abschnitt wird sich mit dem Begriff der Erziehungspartnerschaft auseinandergesetzt. Es werden Spannungsfelder aufgezeigt, die in der Zusammenarbeit mit Eltern einen Austausch auf Augenhöhe erschweren. Diese kritische Reflexion ist das Resultat der oben beschriebenen sozialen Systeme Familie und Kindertagesstätte, die sich nach eigener Auffassung zwar ergänzen, teils auch kompensierend auf die Entwicklung von Kindern einwirken können. Es müssen allerdings auch beide Systeme als eigenständig betrachtet werden, um die Bedeutung der Familie und der Rolle der pädagogischen Fachkraft für die Entwicklung des Kindes gerecht zu werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Systemen ist von regelmäßigen Interaktionen zwischen allen Beteiligten geprägt, die ihre Sichtweise der Situation schildern, gemeinsam nach Lösungswegen suchen und diese evaluieren. Dieser Austausch ist auf Grund unterschiedlicher emotionaler Erwartungen an die Kindesentwicklung häufig mit Meinungsverschiedenheiten belastet, deren erfolgreiche Bewältigung allerdings zur Stabilisierung der Zusammenarbeit führen kann. Es wird nun also beschrieben, wie sich Beziehungen und damit verknüpfte Rollen zwischen Fachkräften und Eltern verhalten und welche Konsequenzen dies für eine Zusammenarbeit im Dialog hat.

Auf Grund unterschiedlicher emotionaler Erwartungen der beschriebenen sozialen Systeme an die Entwicklung des Kindes treffen verschiedene Interessen auf die Zusammenarbeit, welche zu Konflikten führen können. Das Ziel der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen der Kinder ist in vielen Kindertagesstätten konzeptionell verankert, da die Bildungspläne der Bundesländer derartige Kooperationen fordern. Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan verweist auf die institutionelle Aufgabe, Eltern in ihrer Kompetenz als Hauptverantwortliche für die Erziehung ihres Kindes zu unterstützen (Fthenakis; Berwanger; Reichert-Garschhammer 2014, S. 108). Die Erziehungspartnerschaft wird als eine Öffnung der Systeme Familie und Kindertagesstätte beschrieben, das zum Ziel eine Kooperation auf Augenhöhe hat (ebd. S. 109). Nicht zu verleugnen ist allerdings die Tatsache, dass mit „der Idee der Partnerschaft auf Augenhöhe hierarchische Differenzen bzw. Machtverhältnisse verschleiert werden“ (Betz 2015a, S. 8). Andresen bekräftigt diese Annahme, indem sie sich auf eine „asymmetrische Prägung des Verhältnis zwischen Eltern und Professionellen“ (Andresen 2014, S. 160) stützt. Sie appelliert, ein

individuelles Konstrukt für jede Familie zu schaffen, um sich über emotionale familiäre Erfahrungen der Interaktionen in den ersten Lebensjahren in Verbindung mit rechtlichen und solidarischen Interessen frühpädagogischer Institutionen austauschen zu können. Anstatt beide Perspektiven durch eine erzwungene Partnerschaft zwanghaft zusammenzuführen, gilt es vielmehr, diese getrennt wahrzunehmen, präsenste Differenzen anzuerkennen und die eigene Rolle zu reflektieren (ebd., S. 161). Nach der Analyse der Systeme bezüglich ihrer Unterschiede kann nicht von einem gleichwertig-gleichberechtigten Austausch auf Augenhöhe gesprochen werden. Empirische Belege der Bindungstheorie und auch der Professionalisierungsdebatte unterstreichen diese Annahme: Eltern verfügen nach Andersen über einen „einzigartigen Expertenstatus“ (ebd., S. 160), da sie in der Regel umfangreiche Erlebnisse wie kein anderer mit ihrem Kind teilen dürfen. Ergebnisse der Bindungsforschung belegen, dass familiäre Interaktionen bereits in der frühesten Kindheit von Geburt an positiven Einfluss auf die gesamte Entwicklung nimmt (Bowlby 2014, S. 4). Frühpädagogische Fachkräfte vertreten die „Macht der pädagogischen Institution“ (Andersen 2014, S. 161) durch einen Bildungsanspruch. Die oben beschriebene solidarische Anerkennung auf Grund der Wertschätzung einer spezifischen Kompetenz und die rechtliche Anerkennung spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Kennzeichnend für professionelle Familienbegleitung ist das universelle und fachspezifische Wissen der Fachkraft, welches nur über ein fundiertes Grundlagenstudium erworben werden kann, in Bezug auf fallspezifische Situationen anzuwenden (Dewe; Schwarz 2013, S. 32). Kern alltagsorientierter Familienbegleitung ist es also, theoretisches Wissen in alltäglichen Situationen anzuwenden um elterliche Erziehungskompetenz zu stärken.

Unter Berücksichtigung der eben beschriebenen unterschiedlichen Kennzeichen der Systeme Familie und Kindertagesstätte kann dem harmonisierenden Begriff der Partnerschaft auf Augenhöhe nicht kritiklos zugestimmt werden. Die Koordination beider Systeme erfordert wertschätzendes Anerkennen von Gemeinsamkeiten und Differenzen der individuellen Lebenswelten. Nur unter der Voraussetzung derartiger Kooperationen kann bestmögliche Kindesentwicklung gewährleistet werden. Diese professionelle Familienbegleitung erfordert Kompetenzen der Fachkraft, die unter Kapitel 6 erläutert werden. Zunächst soll aber ein Blick auf die alltagsorientierte Familienbegleitung in Kindertagesstätten geworfen werden, wie sie im Tür- und Angelgespräch erfolgt.

2. Tür- und Angelgespräche in Abgrenzung zur klassischen Elternberatung

2.1 Formalisierungsgrade von Beratung

Das folgende Kapitel verfolgt die Intension, sich dem Begriff des Tür- und Angelgesprächs im Kontext der Elternbegleitung zu nähern, ihn zu operationalisieren. Hierfür scheint es sinnvoll, nach Abgrenzungsmerkmalen zu anderen Beratungsformen zu forschen. Zunächst wird der Frage nachgegangen, inwiefern ein offener Rahmen, wie der des Tür- und Angelgesprächs, überhaupt einem Beratungskontext zuzuordnen ist. Sickendiek, Engel und Nestmann definieren Beratung folgendermaßen:

„Beratung ist zunächst eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) – mit Einsatz von kommunikativen Mitteln – dabei unterstützen, in bezug [sic.!] auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen“ (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 13).

Probleme werden in Beratungen präventiv, aktuell vorhanden oder auch rehabilitativ behandelt (ebd., S. 13). Nach dieser Auffassung handelt es sich um Interaktionen, bei welchen sich eine Person Hilfestellung zu einer Krisenbewältigung sucht, während die beratende Person gemeinsam mit ihr nach Lösungsmöglichkeiten forscht. Gerade bei Tür- und Angelgesprächen in Kindertagesstätten könnte davon ausgegangen werden, dass von Eltern spezifische Probleme bezüglich ihrer alltäglichen Lebensbewältigung – vor allem im Bereich der Erziehung ihrer Kinder – angesprochen werden.

Derartige Interaktionen sind als besondere Beratungsform zu betrachten, die durch einen prozesshaften Charakter geprägt sind. Nach Eckert ist die Intention von Beratung in der „gemeinsamen Suche eines Wegs, um den Alltag zu bewältigen“ (Eckert 2016, S. 204). Tür- und Angelgespräche könnten als aufeinander aufbauend betrachtet werden. Während anfangs die Problematik bewusst wird und nach einer ersten Lösungsmöglichkeit gesucht wird, überdenken Eltern häufig in den Folgetagen mit der Fachkraft im alltäglichen Austausch neu erworbene Handlungsstrategien. Eventuell festigen sie danach ihre erzieherischen Handlungskompetenzen oder gemeinsam wird nach Alternativen weitergesucht, bis eine für alle Beteiligten akzeptierte Lösung gefunden wird. Individuelle Handlungskompetenzen wiederherzustellen ist somit das Ziel sämtlicher Beratungssituationen (Sickendiek; Nestmann; Engel 2008, S. 14).

Das öffentliche Bild von Beratung wird immer noch in Verbindung mit der Institution eines geschlossenen Raumes gebracht, in welchen Personen, die ihren Alltag nicht mehr autonom gestalten können, von Hilfen profitieren. An künftige Beratungsinstanzen wird appelliert, Angebote dort zu realisieren, wo sich die betreffende Zielgruppe aufhält, wo also ein Bestandteil ihres Alltags gelebt wird, um barrierearme Netzwerke knüpfen zu können (ebd., S. 223). Kindertagesstätten könnten in diesem Zusammenhang eine derartige Beratungsplattform für heterogene Elterngruppen darstellen, da diese Institutionen im Familienalltag fester Bestandteil sind. Dort könnten offene Beratungssettings wie das Tür- und Angelgespräch als autonome Form der Beratung realisiert und auch von allen Beteiligten so wahrgenommen werden. Um hierzu einen Beitrag zu leisten, werden weitere Ressourcen alltagsnaher Kontexte beschrieben:

In alltäglichen Situationen fällt es Eltern leicht, sich in ihren Problematiken Hilfe zu beschaffen. Der Alltag ist hierbei eindeutig als Ressource zur Öffnung beider Gesprächsparteien zu betrachten. Sickendiek, Engel und Nestmann berufen sich darauf, dass die meisten Krisen im Alltag bewältigt werden. Sie bezeichnen die daraus resultierende informelle, alltägliche Beratung als solche, die im nächsten sozialen Umfeld erfolgt. Dabei spielt es keine Rolle, inwiefern die Ratgeber einen professionellen beruflichen Hintergrund haben. Vielmehr werden hierfür die emotionale Zuwendung und die praktische Hilfe als Ressourcen im Bewältigungsprozess betrachtet (ebd., S.22). Erst wenn der Ratsuchende beabsichtigt, sein soziales Umfeld nicht in die Lösung seines Problems mit einzubeziehen (zum Beispiel wenn das Umfeld in das Problem involviert ist beziehungsweise die Komplexität des Problems in seinen Augen professionelle Bearbeitung erfordert) oder wenn soziale Netzwerke nur eingeschränkt verfügbar sind, wendet er sich an formelle Beratungsinstanzen (ebd., S. 22). Es sind damit Institutionen gemeint, in welchen „professionelles Personal mit ausgewiesener sowohl inhaltlicher wie methodischer Beratungskompetenz tätig ist“ (ebd., S. 23). Es handelt sich also um Einrichtungen, in der die Beratung Hauptaufgabe ist, wie Erziehungsberatungsstellen oder Therapien.

Bei der halbformalisierten Beratung werden Ratgeber um Hilfe gebeten, die nicht ausschließlich einer Beratungstätigkeit nachkommen, deren berufliches Aufgabenspektrum noch weitere Facetten umfasst. Aufgrund ihres professionellen Expertenwissens werden sie zu Ratgebern in Situationen, die Fragen ihres kompetenten

Handelns beinhalten (ebd., S. 23). Werden derartige Hilfen aufgesucht, muss nicht die soziale Hürde überwunden werden, ein Beratungs- oder gar Therapieangebot aufzusuchen, zu welcher häufig eine langfristige Terminvereinbarung ansteht. Trotzdem kann durch diese Art und Weise aus der Ressource des Expertenwissens, welches die Problematik aus reflektierender Distanz betrachtet, profitiert werden. Nach Eckert ist das Tür- und Angelgespräch auf den ersten Blick der halbformalisierten Beratung zuzuordnen: Es handelt sich zwar um „professionelle Angebote in einem institutionellen Rahmen“ (Eckert 2016, S. 188), allerdings warnt sie davor, dieser Kategorisierung kritiklos zuzustimmen. Nach ihrer Ansicht lassen sich professionelle offene Settings nicht eindeutig in derartige Kategorien einteilen. Auf der einen Seite wird die Fachkraft klar als Professionelle in ihrem Tätigkeitsfeld angesprochen, andererseits umfasst der Aufgabenbereich frühpädagogischer Fachkräfte neben der Elternbegleitung weitere Tätigkeiten (ebd., S. 188). Es handelt sich somit bei Kindertagesstätten nicht um ausgewiesene Beratungsstellen – deshalb kann nicht von formeller Beratung die Rede sein. Die Unterteilung in formelle, halbformelle und informelle Beratung verdeutlicht die Wichtigkeit alltäglicher Beratungskontexte. Eckerts Auffassung, Tür- und Angelgespräche nicht eindeutig einem Formalisierungsgrad zuordnen zu können und zu wollen, um die Komplexität der Problemlagen nicht zu verschleiern (ebd., S. 188), könnte auch auf Interaktionen in frühpädagogischen Einrichtungen zutreffen. Es gilt die eigene Professionalität hinsichtlich der Situationsbezogenheit zu reflektieren, um adäquat reagieren zu können. Daraus resultiert die professionelle Herausforderung, die Komplexität der Problemlage wahrzunehmen, um dann lebensweltlichen Ressourcen des Ratsuchenden bei Bedarf ein Hilfeangebot zu entwickeln, das für ihn keine Zugangsbarrieren (zum Beispiel langfristige Terminvereinbarungen) aufweist.¹ Eckert warnt außerdem davor, diese Problematiken auf bestimmte Aspekte zu spezifizieren, zu institutionalisieren. Die wertvolle Ressource der Offenheit der Interaktionen bei Tür- und Angelgesprächen, durch welche Krisen in ihrer Komplexität bearbeitet werden können, würde somit verloren gehen. Sie zieht vielmehr die funktionale, alltagsnahe Beratung in Betracht, welche eine umfassendere Sichtweise auf die Lebenswelt zur Problemlösung ermöglicht (Eckert 2016, S. 188).

¹ Ausführlicher wird sich diesbezüglich im Kapitel 3 mit der Niedrigschwelligkeit befassen.

2.2 Alltagsorientierte Beratung in Kindertagesstätten

In Kindertagesstätten wird – wie in anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern – funktional beraten. Diese Beratungsform gilt es als Aufgabenbereich zu betrachten, welcher in pädagogisches Alltagshandeln zu integrieren ist (Eckert 2016, S. 188). Sickendiek, Engel und Nestmann unterteilen Beratung in verschiedene Disziplinen, die sich alle in funktionaler Beratung wiederfinden:

Bei der *psychologischen Beratung* liegt der Fokus im Bereich der Diagnostik von Entwicklungsmerkmalen, bei welchen in den letzten Jahren immer mehr präventive und wachstumsorientierte Methoden in den Vordergrund rücken, während ein rein defizitäres Menschenbild immer weniger eine Rolle spielt (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 15-17). In Kindertagesstätten suchen Eltern in Fachkräften häufig bei Einschätzungen hinsichtlich vorzeitiger Schulfähigkeit oder verschiedener Verhaltensauffälligkeiten wichtige Berater. Die *soziale Beratung* befasst sich mit Krisen, die sich auf Schwierigkeiten des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt beziehen (ebd., S. 17-18). Fragestellungen wie „Wie unterstütze ich mein Kind, Freunde zu finden?“ treten häufig im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen im Kontext von Kindertagesstätten auf. *Psychosoziale Beratung* setzt „psychische und soziale Befindlichkeiten in Verbindung zu sozialen Lebens- und Umweltbedingungen“ (ebd., S. 19). Sie bearbeitet Krisen, die durch Anforderungen der Gesellschaft, zum Beispiel durch gesellschaftliche Werte mit dem Individuum entstehen. Ziel ist der Erwerb psychosozialer Reflexivität. Gemeint ist das bewusste Wahrnehmen und Unterscheiden des Spannungsfeldes zwischen individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse sowie die Konfrontation mit diesem Konflikt, um ihn erfolgreich bewältigen zu können. (ebd., S. 20). Ein Beispiel, welches die Komplexität psychischer und sozialer Problemlagen vereint, könnte sich in Kindertagesstätten wiederfinden, welche von Kindern besucht werden, deren Familien verschiedene sozioökonomische Hintergründe prägen. So ist für erwerbslose Eltern die Teilnahme ihres Kindes an der Kindergartenfreizeit ein erheblicher finanzieller Aufwand. Sie möchten ihrem Kind aber dieses Erlebnis in der Gemeinschaft ermöglichen – auch, weil ihnen bewusst ist, dass in der Gesellschaft der Kindertagesstätte die Norm besteht, im Jahr vor der Einschulung die Freizeit zu besuchen. Die Begleitung dieser Frage erfordert ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Hintergrundwissen über die Familiensituation, um mit vorhandenen Ressourcen der Familie und der Gesellschaft

(zum Beispiel Bildungs- und Teilhabe-Gutscheine über die Kommunen) den passenden Lösungsweg zu ermitteln. *Pädagogische Beratung* verknüpfen Sickendieck, Engel und Nestmann als eine Erweiterung des Wissenshorizonts der ratsuchenden Person in einer offenen Kommunikationssituation. Dies führt zu Souveränität im alltäglichen Handeln (ebd., S. 18), zum Beispiel werden dadurch elterliche Kompetenzen gestärkt. Diese Beratungsform wird von vielen Fachkräften gerade in spontan entstehenden Interaktionen als besonders wertvoll erachtet. Sie sehen darin eine Chance, Familien in ihrem Alltag begleiten zu können, um dem Kind eine bestmögliche Entwicklung zu gewähren. Sie nehmen derartige Fragen bzw. Situationen ernst und interpretieren ihre Verantwortung gegenüber den Familien nicht im ausschließlichen Vermitteln an formelle Beratungskontexte (ebd., S. 19).

Schneider beschreibt eine solche alltagsnahe Beratungsform als *sozialpädagogische Beratung* (Schneider, 2006, S. 32-34). Es finden sich darin die verschiedenen Beratungsdimensionen wieder. Die Interaktion zwischen Ratgeber und Ratsuchenden wird mittels Kommunikationsprozesse durch die Akzeptierung, Sachorientierung und Partizipation spezifiziert. Unter Akzeptierung versteht Schneider die Hereinnahme der Lebenswelt und der Biografie des Ratsuchenden. Dadurch entsteht in der Beratungssituation eine Zuständigkeit für sämtliche komplexe Problematiken, die häufig in Zusammenhang stehen (ebd., S. 32). Wird davon ausgegangen, dass Eltern häufig nicht wissen, an welche spezialisierten Beratungsstellen sie sich mit ihrer Problematik wenden können, kann deren spezifische Ausweisung dazu führen, dass sich die Krise in der Familie noch weiter ausbreitet. Es entsteht das Gefühl, dass sich keiner ihrer Komplexität annimmt oder weiß, welches Problem zuerst bearbeitet, also welche Beratungsstelle als erstes aufgesucht werden soll. Nach der World-Vision-Kinderstudie erleben Kinder in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status Benachteiligung von ihren Eltern (Andresen; Hurrlemann 2013, S. 76). An diesem Phänomen lässt sich die Komplexität von Erziehungsproblematiken in Familien erkennen: Der niedrige sozioökonomische Status von Familien ist häufig geprägt durch die Faktoren der Arbeitslosigkeit und Migration. Beide sind als sich gegenseitig korrelierende Elemente zu betrachten. Auf der einen Seite steht die Arbeitslosigkeit, zu welcher sich beispielsweise bei Arbeitslosenberatungsstellen Hilfe geholt werden kann, auf der anderen Seite die Migrationsproblematik, für die Migrantenberatungsstellen zuständig sind. Hinzu

kommen dann noch die Erziehungsproblematiken, die durch die Benachteiligung der Kinder entstehen, welche in den Verantwortungsbereich von Erziehungsberatungsstellen fallen. Die Gefahr bei institutioneller Behandlung ist, wie oben bereits erwähnt, dass durch die Spezifizierung die Komplexität des Problems (nämlich der Zusammenhang zwischen der Arbeitslosigkeit, Migrationsproblematik und der Benachteiligung der Kinder) im Beratungsprozess nicht erfasst wird und somit das Problem nicht behandelt werden kann. Die sozialpädagogische Beratung legt ihren Schwerpunkt nicht ausschließlich auf Kommunikationsprozesse der direkten Interaktion, ihre Begleitung schließt darüber hinausgehende Unterstützungsmöglichkeiten nicht aus (Schneider, 2006, S. 32-33). Stefan Köngeter spricht von relationaler Professionalität, wenn sich „der Professionelle von Anfang an in dieses Feld von Sozial- und Arbeitsbeziehungen involviert“ (Köngeter 2009, S. 296), um dem Ratsuchenden zum Beispiel über den Aufbau von sozialen Netzwerken Hilfestellungen zum Erwerb neuer Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Initiieren Fachkräfte in Kindertagesstätten zum Beispiel gemeinsame Eltern-Kind-Aktionen, so ist im vorliegenden Kontext von dem Ziel des gegenseitigen Kennenlernens und Unterstützens der Elterngruppen auszugehen. Durch den Aufbau von Netzwerken könnte informeller Beratungskontext zustande kommen und Beratung ein höheres Maß an Alltagsorientierung gewinnen.

Durch die Partizipation kann das Machtgefälle zwischen Berater und Ratsuchenden reduziert werden. Eltern haben im Rahmen sozialpädagogischer Beratung die Möglichkeit, nach einem Informationsprozess Seitens der Fachkraft, aus möglichen Alternativen die für sie am kompatibelsten erscheinende zu wählen. Ziel ist es, dass der Ratsuchende selbst die Kompetenz erwirbt, seine Krisen eigenständig zu bearbeiten. Das solidarische Handeln des Beraters wird hierfür grundlegend betrachtet (Schneider 2006, S.32). Beim Tür- und Angelgespräch greift dieser solidarische Geist noch weiter. Derartige Interaktionen können nur bestehen, wenn der Ratsuchende selbst seine Bedürfnisse einbringt. Diese situativen Kommunikationsprozesse grenzen sich in Kindertagesstätten von anderen Beratungskontexten, wie zum Beispiel Entwicklungsgesprächen, durch ihre Offenheit ab.²

² Ausführlicher wird sich im Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit mit partizipativen Prozessen befasst.

2.3 Tür- und Angelgespräche als Begegnungen nach Martin Buber

Erleben sich Eltern in alltäglichen Situationen als selbstwirksam, kann eine Zusammenarbeit entstehen, welche gegenseitige Unterstützung und Konfrontation erlaubt, um zu einem gemeinsamen Konsens zu gelangen. (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 223). Doch was macht derart situative Interaktionen so wertvoll für die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern? Nach Martin Buber findet ein „wirkliches Gespräch“ (Buber 1971, S. 165) immer situativ, also vorher nicht verabredet und im unmittelbaren Kontakt zueinander statt. Die Erwiderung des Gegenübers wird dabei vorausgesetzt (ebd., S. 166). Konkrete Gesprächsvorbereitungen sind in Tür- und Angelgesprächen stark eingeschränkt, häufig gar nicht möglich (Neumann 2016, S. 114). In der Kindertagesstätte könnten diese Merkmale gerade auf Tür- und Angelgespräche als nicht verabredete, völlig spontane Gespräche, bei denen sich beide Parteien unvoreingenommen aufeinander einlassen, zutreffen. Diese unvoreingenommene Zuwendung geschieht dann in Alltagsmomenten, wenn keine differenzierte Gesprächsvorbereitung möglich ist. Die Vorbereitungen beinhalten lediglich das momentane Bild des Kindes und seinen Lebensbedingungen in den Systemen Familie und Kindertagesstätte, über die sich nun ausgetauscht werden kann. Dadurch entsteht eine Offenheit beider Gesprächspartner, sich auf dieses Bild des Gegenübers einzulassen, es nachzuvollziehen. Wird ein Überzeugen des Gegenübers von eigenen Gedanken oder gar ein bewusst eingesetztes Machtgefälle bezüglich verschiedener Erfahrungen mit dem Kind ausgeschlossen, spricht Buber von Begegnung: „Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme [...]. Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung“ (Buber, 2002, S.16). Bei derartigen Begegnungen zwischen zwei Menschen entstehen dialogische Momente, die mehr als eine Weitergabe von Informationen beinhalten. Kennzeichnend hierfür ist die „Sphäre des Zwischen“, der schmale Grat zwischen subjektiver und objektiver Wahrnehmung der Interaktion. Es handelt sich hierbei um eine Dimension, die nur den Gesprächspartnern zugänglich ist (Buber 1971, S. 167). Voraussetzung ist also eine Beziehung, bei der sich beide Gesprächsparteien als eigenständig handelnde Subjekte wahrnehmen. Buber spricht in diesem Fall vom „Grundwort Ich-Du“ (Buber 2002, S. 15):

Charakterisierend hierfür ist zum einen die *Gegenseitigkeit*, die auf gemeinsamen Interessen basiert (ebd., S.19). Bezüglich der Tür- und Angelgespräche in

Kindertagesstätten könnte man davon ausgehen, dass das gemeinsame Interesse zwischen Eltern und Fachkräften durch einen Austausch an Vorstellungen von Erziehung, die das Kind in optimaler Weise in seiner Entwicklung unterstützen könnten, geprägt ist. Treten sich bei dem Austausch die Gesprächspartner wertschätzend gegenüber, indem sie zum Beispiel versuchen zu verstehen, was Werte und Normen des Gegenübers sind, entsteht eine Wechselwirkung, die Grundlage der Kommunikation ist (ebd., S. 18-19). Betrachtet man derartige Wechselwirkungsprozesse bezüglich situativer Gespräche im alltäglichen Kontext einer Kindertagesstätte zwischen Eltern und Fachkräften, bestimmen diese Wechselwirkungen in hohem Maße den Gesprächsverlauf. Eltern spüren, inwiefern sich die Fachkraft im Moment auf derartige Interaktionen einlassen kann, häufig bereits beim Betreten der Einrichtung. Ist sie mit einem Kind in Interaktion oder fühlen sich Eltern nicht wahrgenommen stellt dies eine Hürde im Öffnungsprozess dar. Entsteht Seitens der Kindertagesstätte der Eindruck, in der Familie stehen noch Termine an, das Kind muss schnell abgeholt werden, können Ich-Du-Relationen im Moment nicht erfolgen. Buber bezeichnet dieses Phänomen als *Ausschließlichkeit*. Kennzeichnend hierfür ist, dass bei der stattfindenden Interaktion neben dem Ich und dem Du kein drittes Kommunikationselement, nach Buber das Etwas, das in den Beispielen als Hürde beschrieben wird, dem Austausch im Weg steht: „Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht“ (ebd., S. 8). Eng damit verknüpft ist die Prämisse, dass zwischen den Gesprächspartnern keine Begrifflichkeiten, Phantasien und vor allem kein Vorwissen, das dem Gegenüber nicht zugänglich gemacht wird, existiert. Diese *Unmittelbarkeit* wird nach Buber als wichtige Bedingung für das gegenseitige Einlassen auf den dialogischen Prozess bezeichnet. So kann eine dialogische Begegnung in der Gegenwart entstehen (ebd., S. 15-16). Um im Kontext der Elternbegleitung einer Kindertagesstätte den Prozess einer gegenwärtigen Begegnung entstehen zu lassen, ist ein hohes Maß an Empathie, aber besonders an Reflexivität erforderlich. Schnell entstehen verschiedene Gesprächsebenen, die sich auf Vergangenes beziehen: Es existiert verschiedenes Wissen über pädagogische Fachbegriffe oder Sprachbarrieren von Familien mit Migrationshintergrund. Zum Beispiel entstehen durch vorschnellen Austausch im Team und daraus resultierende voreilig gezogene Konsequenzen häufig Missverständnisse, die die weitere Zusammenarbeit erschweren. Es ist also eine

Unvoreingenommenheit gegenüber vorherrschenden individuellen Lebensmodellen nötig, um derartige Momente aufkommen zu lassen.

Die Besonderheiten von Begegnungen, der Notwendigkeit von alltagsorientierter Beratung und eine Offenheit des Beratungsprozesses, welcher ein hohes Maß an Teilhabe für Eltern ermöglicht, wurden eben beschrieben. In ihnen liegt die Grundlage für die Anerkennung von offenen Settings als eigenes Beratungsfeld. Im Rahmen der theoretischen Fundierung werden nun Dimensionen der Zugangsgerechtigkeit durch Teilhabe aller Beteiligten, der Lebensweltorientierung und Niedrigschwelligkeit als Chancen des Tür- und Angelgesprächs beleuchtet (Eckert, 2016, S. 185).

3. Niedrigschwelligkeit als Zugangsvoraussetzung zur Annahme von Beratung

Niedrigschwellige Zugangsgerechtigkeit meint eine Ebene zu schaffen, welche zur Öffnung hin zum Prozess der Problembewältigung einlädt. Die Gesprächspartner müssen also eine Basis finden, die Grundlage für derartige Interaktionen ist. Diese Basis sollte einen möglichst barrierefreien, einladenden Charakter haben, sodass sich auf einen wechselseitigen Teilhabeprozess eingelassen werden kann. Edith Eckert fordert von Beratung, die strukturellen Veränderungen der gegenwärtigen Gesellschaft mit all ihren (Über)forderungen mit dem subjektiven Lebens-, Lern- und Bewältigungsansprüchen der Ratsuchenden zu verbinden. Sie sieht die Umsetzung sozialer Gerechtigkeit eng verknüpft mit der Notwendigkeit von barrierearmen Tür- und Angelgesprächen (Eckert 2016, S. 184). Diese können nur entstehen, wenn Rahmenbedingungen Öffnungsprozesse der Familien zulassen und subjektive Lebens-, aber auch Lern- und Bewältigungsansprüche der Familien berücksichtigt werden, welche im kommenden Kapitel beschrieben werden. Hess und Baumann-Klett definieren Niedrigschwelligkeit als ein Interaktionsangebot zwischen mindestens zwei Personen(gruppen), welches die Zielgruppe zur Teilnahme einlädt. Besonders kennzeichnend ist ein bewusstes Abschaffen von psychischen Barrieren oder organisatorischen Komplikationen, um diesen einladenden, öffnenden Charakter zu gewährleisten (Hess; Baumann-Klett 2012, S. 123). Im Zusammenhang der Elternberatung in Kindertagesstätten ist ein solches Angebot als ein Beratungsangebot zu deuten: Eltern finden in frühpädagogischen Fachkräften häufig Vertrauenspersonen. Sie geben ihr Kind durch die Inanspruchnahme von Kindertagesstätten in die Obhut Professioneller, treten fast täglich mit ihnen in Kontakt, tauschen sich mit ihnen über ihren Alltag aus. Diese Grundlage kann Türöffner

für Beratungssituationen von Alltagsproblematiken in Familien sein. Martin R. Textor betrachtet derartige Interaktionen zwischen Fachkraft und Eltern durch gemeinsam positiv erlebte kleine Alltagssegmente als Prämisse für die Annahme von Beratung. Er begründet dieses Phänomen im Vertrauensverhältnis, welches prozessual zwischen Familie und Kindertagesstätte wächst und zur Öffnung bezüglich der Problembewältigung einlädt (Textor 2006, S. 102). Zugangsbarrieren, wie sie zum Beispiel in der institutionellen Beratung aufzufinden sind, sind in diesem Zusammenhang wesentlich geringer. Eckert appelliert an die Verantwortung alltagsbezogener Institutionen, sich in diesem Kontext der Problembewältigung auch anzunehmen und Elternbegleitung nicht nur als Verweisen an Beratungsstellen zu betrachten, da diese häufig auf Grund von Barrieren nicht aufgesucht werden können (Eckert 2016, S. 188). Nach Beier, Jungnitz und Walter beklagen sich Beratungsstellen häufig, dass Ratsuchende erst dann zu ihnen kommen, wenn der „Leidensdruck größer ist als die Angst, sich als ‚Loser‘ zu ‚outen‘, der auf Hilfe angewiesen ist“ (Beier; Jungnitz; Walter 2001, S. 273). Diese These unterstützt die Annahme von Eckert, institutionelle Beratung nur aufzusuchen und somit die dahingehenden Barrieren wie zum Beispiel langfristige Terminvereinbarung in Kauf zu nehmen, wenn die Problematik bereits im fortgeschrittenen Stadium das Familienleben beeinflusst. Sie beschreibt das frühzeitige Kooperieren zwischen alltagsorientierten und spezifischen Beratungsdimensionen als besonders kompatibel (Eckert 2016, S. 188-189).

Beier, Jungnitz und Walter befassten sich in ihrer Studie mit Faktoren, die zu einer Beratungswilligkeit von Männern als schwierig zugängliches Klientel führen, indem sie kritisch das kollektiv vorherrschende Männerbild hinterfragen. Sie sehen darin das Lösen von Problemen als gesellschaftlich gestellte Aufgabe an das männliche Geschlecht. Haben Männer also Probleme, managen diese nach Auffassung der Autoren selbst mit allen Mitteln den Lösungsprozess. Sie holen sich selten Hilfe, um ihrer Rolle treu bleiben zu können (Beier; Jungnitz; Walter 2001, S. 252). Die Autoren erwähnen allerdings, dass ihre Annahmen zur Niedrigschwelligkeit ebenso für Frauen gelten, auch wenn diese nicht Gegenstand ihrer Untersuchung waren (ebd., S. 260). Würde man diese gesellschaftliche These zur Annahme von Beratung auf den Kontext der Situation von Eltern erweitern, sind auch Mütter und Väter diesem kollektiven Druck ausgesetzt, welcher ihnen von der Gesellschaft auferlegt wird: Sie sollen möglichst liebe, nette, zugängliche, aber nicht

aufdringliche Söhne und Töchter erziehen, die erfolgreich die Bildungsvorhaben des Staates bewältigen. Natürlich sollen Mutter und Vater neben der Kindererziehung einer Berufstätigkeit nachgehen, zum Beispiel um ihren Lebensunterhalt zu verdienen bzw. einen Lebensstandard für die Familie halten zu können. Gehen Eltern in Augen der Gesellschaft zu häufig ihrer beruflichen Tätigkeit nach, entsteht schnell das Bild von „Rabeneltern“, die vorwiegend eigene Bedürfnisse sehen und die ihrer Kinder vernachlässigen. Sicherlich sind hierzu noch mehrere Beispiele anzufügen. Diese überspitzten Darstellungen von Anforderungen der Gesellschaft an Familien sollen darstellen, wie sehr auch Eltern in die Rolle des Machers, des Familienmanagers gedrängt werden. Entstehen in diesen familiären Prozessen Problematiken, wächst schnell das Gefühl des Versagens. Sich Hilfe zu holen, ohne dabei das Gefühl zu haben seiner gesellschaftlichen Verantwortung bezüglich seiner Rolle nachzukommen, stellt häufig eine psychische Barriere dar. Es sind also auch für Eltern vertraute Konstellationen zu schaffen, die ihnen Zugänglichkeit zu Hilfen ermöglicht, ohne dabei das Gefühl der gesellschaftlichen Ausgrenzung erleben zu lassen. Nach Beier, Jungnitz und Walter beeinflussen mit der räumlichen, inhaltlich-interaktionellen, personalen und situativen Niedrigschwelligkeit vier Dimensionen die Annahme von Beratung, auf welche nun genauer eingegangen wird (ebd., S. 252-259).

Bezüglich der räumlichen Niedrigschwelligkeit erweist sich die Bedeutung der Halböffentlichkeit, welche durch die „Gleichzeitigkeit von Intimität und Öffentlichkeit“ (ebd., S. 253) geprägt ist, als besonders förderlich. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Konstante der Intimität im Tür- und Angelgespräch in Kindertagesstätten das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Fachkräften prägt. Zum anderen steuert die Kindertagesstätte als selbstverständlicher Bestandteil des Familienalltags vertraute Sicherheit zu dieser Intimität bei. Die Öffentlichkeit in Tür- und Angelgesprächen ist geprägt durch den institutionellen-öffentlichen Raum, in welchem sich alle Beteiligten befinden. Dieser Rahmen ermöglicht den Beteiligten im Notfall ein Ausweichen auf Interaktionen mit weiteren Instanzen (ebd., S. 252), wie sie eine folgend beispielhafte Annahme darstellt: Begegnungen durch Tür- und Angelgespräche finden im Alltag der Kindertagesstätte statt. Fachkräfte kommen ihrer Hauptaufgabe, nämlich der Erziehung, Bildung und Betreuung einer Kindergruppe nach und Eltern bringen in ihrem Alltag ihr Kind in die Institution. Durch diese Schnittstelle im Alltag der beiden sozialen Systeme

Familie und Kindertagesstätte würden dann Möglichkeiten entstehen, bei Bedarf das Gespräch zu beenden und trotzdem seiner sozialen Rolle treu zu bleiben. Der Alltag der Kindertagesstätte beinhaltet mögliche Ablenkungsmöglichkeiten, welche den Betroffenen Sicherheit geben, einen Beratungsbedarf anzusprechen. Diese Ressource kann von beiden Seiten genutzt werden: Wird die Thematik Eltern unangenehm, können sie sich zum Beispiel auf anstehende Termine berufen, weswegen sie im Moment keine Zeit für genauere Nachfragen der Fachkraft haben. Fühlt sich umgekehrt eine Fachkraft momentan nicht in der Lage zur Bearbeitung der aktuellen Thematik, kann sie sich beispielsweise auf ihre momentane Aufgabe der Betreuung der Kinder berufen und die Eltern auf den Folgetag verweisen oder zu einem Entwicklungsgespräch einladen. Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings, dass die anstehende Problematik in der Familie möglicherweise nicht mehr so nahe an der Lebenswelt zu bearbeiten ist oder bereits neue Konflikte hinzugekommen sind. In diesem Zusammenhang der räumlichen Niedrigschwelligkeit können allerdings beide Gesprächsparteien die Möglichkeit des Rückzugs nutzen, ohne dabei ihr Gesicht zu verlieren, da beide sich auf ihre Rolle im Erziehungsprozess der Kinder berufen können.

Im Rahmen der inhaltlich-interaktionellen Niedrigschwelligkeit belegen Beier, Jungnitz und Walter die Bedeutung des Anknüpfens an eine aktuelle Thematik der Ratsuchenden, von welcher sich „stufenweise der Kontakt hin zu einem intimen Beratungsgespräch“ (ebd., S. 253) aufbaut. Die Autoren berufen sich auf einen günstigen Einstieg über ein allgemeingültiges Thema, von welchem aus dann auf die persönliche Ebene übergegangen wird (ebd., S. 253). Im Kontext der Elternbegleitung in Kindertagesstätten wären allgemeingültige Themen wie der Austausch über das Wetter oder das Vorankommen der Straßenbauarbeiten im Stadtteil Wege in den Gesprächseinstieg. Wichtig ist hierbei lediglich eine Bedeutung der Einstiegsthematik für die Alltagsbewältigung der Familie. Es entsteht somit die Möglichkeit, in dieser ersten Stufe die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf eine Sache zu lenken, wobei ein „side-by-side-Kontakt“ wächst.

Der folgende Schritt befindet sich immer noch in einer Vorstufe der Beratung. Er wird von einer Mischung aus allgemeingültigen Gesprächsinhalten und auch einigen, die den persönlichen Bereich betreffen, dominiert. Werden diese dem Ratsuchenden zu intim, so hat er die Möglichkeit aus dem Beratungskontext auszusteigen, ohne seine Rolle zu

verlieren (vergleiche räumliche Niedrigschwelligkeit). Lässt er sich allerdings darauf ein, erfährt er von der Fachkraft die Zuwendung und Bestärkung, die er für die Lösung des Problems benötigt. Diese zweite Stufe dient somit dem Übergang vom allgemeinen „side-by-side-Kontakt“ hin zum persönlichen „face-to-face-Kontakt“, welcher die individuelle, persönliche Ebene anspricht (ebd., S. 254). Bezüglich des oben genannten Beispiels wäre diese Ebene ein Austausch über den im Vorfeld aufgefundenen Aushang, dass es auf Grund der Bauarbeiten keine Parkmöglichkeiten vor der Einrichtung gibt und welche individuellen Konsequenzen dies für Familien haben kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Themenlenkung vom Allgemeinen (die Bauarbeiten schränken den Straßenverkehr ein) hin zum Spezifischen (Austausch über individuelle Konsequenzen für die Familie) stattfindet.

Sind diese beiden Schritte erfolgt, ist der Ratsuchende bereit für den Öffnungsprozess hinsichtlich seiner persönlichen Ebene, da die Beziehung zwischen ihm und dem Ratgeber ausreichend gefestigt ist. Innerhalb dieser dritten Stufe wird thematisch zwar an die Allgemeingültigkeit angeknüpft, es werden aber auch Fragestellungen bearbeitet, die den Ratsuchenden vor individuelle Herausforderungen stellen (ebd., S. 254). Bezüglich des Beispiels kann die Bearbeitung der individuellen Herausforderung, wie die Familie, die sonst immer mit dem Auto ihr Kind in die Einrichtung gebracht hat, sich Handlungsstrategien aneignet, um diesen Bestandteil ihres Alltags bewältigen zu können. Es können an dieser Stelle konkrete Optionen, wie die Bewältigung des Weges in die Kindertagesstätte zu Fuß oder mit dem Rad oder das Zusammenschließen mit anderen Eltern durchdacht werden. Nebenbei würden bei derartigen Möglichkeiten soziale Kontakte zwischen Familien und im Sozialraum geknüpft werden, von welchen die Familie und somit auch die Kindesentwicklung profitieren würde. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auf Reaktionen der Eltern bezüglich der verschiedenen Möglichkeiten geachtet wird. Schließlich sind sie diejenigen, die durch die neuen Handlungsstrategien ihren Alltag möglichst barrierefrei (und somit auch niedrigschwellig) bewältigen müssen. Der Erfolg der Umsetzung der Maßnahmen hängt in hohem Maß davon ab, inwiefern Eltern in diesem Prozess partizipieren.

Ziel der vierten Stufe ist es, die „Spannung des persönlich-intimen Beratungsgesprächs wieder zu lösen“ (ebd., S. 255), um den Ratsuchenden wieder zur Ausgangssituation, in der Kindertagesstätte das Abholen des Kindes, zurückzuholen. Es wird hierbei aus dem

intimen „face-to-face“ wieder ein „side-by-side“-Charakter, der Eltern wieder die autonome Bewältigung ihrer familiären Herausforderungen ermöglicht. Bezüglich des Beispiels kann ein solcher Übergang das gemeinsame Erstellen eines Aushangs der Familie sein, welcher das Bringen beziehungsweise Abholen der Kinder in dieser Ausnahmesituation organisiert. Beier, Jungnitz und Walter haben eine zusammenfassende Tabelle erstellt, die die vier Stufen inhaltlich-interaktioneller Niedrigschwelligkeit verdeutlichen. In Anlehnung daran folgt nun zur Visualisierung diese Tabelle bezogen auf das beschriebene Beispiel aus dem Kindertagesstättenkontext:

Tabelle 1: Stufen inhaltlich-interaktioneller Niedrigschwelligkeit

	Interaktionelle Ebene	Inhaltliche Ebene	Interaktionsform
1. Stufe	Auffinden des Aushangs	gesellschaftlich-allgemeingültige Ebene	side-by-side
2. Stufe	Aufsuchen des Gesprächs zwischen Fachkraft und Eltern	von der allgemeingültigen zur individuellen Ebene	von side-by-side zu face-to-face
3. Stufe	Beratungsgespräch	individuelle, persönliche Ebene	face-to-face
4. Stufe	Erstellen eines Aushangs	von der persönlichen zur allgemeingültigen Ebene	side-by-side

Durch die Anwesenheit mehrerer Fachkräfte entsteht personale Niedrigschwelligkeit. Der Ratsuchende hat somit die Möglichkeit der freien Beraterwahl. Nach Beier, Jungnitz und Walter ist ein Beratungsgespräch nur dann als niedrigschwellig zu betrachten, wenn die Beraterpersönlichkeit kaum psychische Blockaden in Form von Ängsten beim Ratsuchenden auslöst (ebd., S. 256). Neben professionellem Verhalten in der Beratungssituation spielen auch äußere Merkmale, die auf den ersten Blick wahrgenommen werden, eine wesentliche Rolle (ebd., S. 256). Welcher Beratertyp für die individuelle Familie in Frage kommt, kann zum Beispiel von gemeinsamen Sprachkenntnissen abhängen.

Kindertagesstätten bieten vielfältige Situationen, die Eltern Alltagsberatung ermöglichen. Allgemein gültigen Aushängen können, wie oben beschrieben, zu einer

Auseinandersetzung mit Beratungsrelevanten Themen führen. Ratsuchende haben durch die situative Niedrigschwelligkeit die Wahl, in welcher Situation sie welche Thematik bearbeiten möchten. Der Zielgruppe fällt somit der Zugang zu Beratungsangeboten leichter, wenn sie die Situationen, in welchen sie Hilfe benötigen, für sich selbst entscheiden und somit auch ansprechen können. Werden im Prozess Eltern von der Fachkraft vor neue Herausforderungen gestellt, müssen sie erneut eine Entscheidung treffen, ob sie in dieser Situation, unter diesen Rahmenbedingungen sich auch auf diese weiterführende Thematik einlassen möchten (ebd., S. 257). Niedrigschwelligkeit kann somit als Voraussetzung betrachtet werden, um sich als Klient Hilfen anzunähern, und ist ständige Konstante im Beratungsprozess die sicherstellt, dass dieser Prozess zum Erwerb von Problemlösungskompetenzen führt. Die Kindertagesstätte ist also durch ihre Niedrigschwelligkeit Türöffner für Beratung von sozialen Problemen für Familien aller Lebenslagen. Hier treffen Fachkräfte die Vielfältigkeit individueller Familienbilder an.

4. Tür- und Angelgespräche als lebensweltorientierter Beratungskontext

4.1 Erhebung heterogener Lebenslagen als Voraussetzung für Beratung

Die Begleitung von Eltern ist ein Arbeitsfeld der sozialen Beratung, die sich nach Hans Thiersch mit Unterstützungen zur Bewältigung von sozialen Lebensschwierigkeiten befasst (Thiersch, 2014a, S. 120). Eltern äußern beim Bringen oder Abholen Schwierigkeiten als Teil ihres sozialen Alltags in ihrer Erziehung ihrer Kinder. Manchmal werden diese Problematiken in der Kindertagesstätte deutlich, ohne dass Eltern diese verbalisieren. Nach Thiersch gilt es auch derartige Situationen wahrzunehmen, denn „Beratung darf sich nicht nur mit den beratungsfähigen und -willigen Menschen [...] einlassen“ (ebd., S. 122). Das Tür- und Angelgespräch kann als Ressource dienen, die von Eltern zunächst als informeller, offener Austausch über den Alltag erlebt wird. Derartige Interaktionen können prozessual betrachtet zu Beratungswilligkeit führen. Wenn Eltern von derartigen alltäglichen positiv besetzten Ressourcen profitieren, werden sie Problematiken ansprechen und Anregungen in ihren familiären Alltag integrieren. Der entscheidende Faktor hierfür ist die im vorhergehenden Kapitel beschriebene Niedrigschwelligkeit.

Diese alltäglichen Interaktionen dienen als Grundlage der lebensweltorientierten sozialen Arbeit, welche die Intension des Erwerbs von stützenden Handlungskompetenzen zur

Problemlösung im sozialen Leben verfolgt (ebd., S. 131). Im Rahmen der Pluralisierung und Individualisierung der Lebenslagen ist hierbei ein Betrachten der spezifischen Beziehungsgeflechte und Hintergründe in den Familien von Nöten, um gemeinsam einen für alle Involvierten tragbaren Lösungsweg finden zu können. Denn Beratungshandeln kann nur im Kontext der Verhältnisse, auf die es sich bezieht, verstanden werden (ebd., S. 122). So kann vorschnellen universellen Ratschlägen oder Erziehungstipps vorgebeugt werden. Die Voraussetzung hierfür ist das Wissen um individuelle familiäre Lebenslagen, Einschränkungen und Möglichkeiten. So können Wege erschlossen werden, um Angebote zu entwickeln, die mit der individuellen Lebenslage der Familie harmonisieren (Rupp; Neumann 2013, S. 95). Frühpädagogische Fachkräfte erhalten derartige Informationen besonders aus Tür- und Angelgesprächen mit den Eltern beziehungsweise aus Beobachtungen der Interaktionen zwischen Eltern und Kind beim Bringen und Abholen, da derartige Begegnungen die Schnittstelle zwischen der Lebenswelt der Kindertagesstätte und der Familie darstellen können.

Peter Büchner beschreibt den Einfluss des familiären Milieus auf die kindliche Entwicklung. Er fokussiert dabei Gegenpole bildungsnaher und bildungsferner Familien bezüglich unterschiedlicher Erwartungen der Eltern, Erziehungsziele und Bildungsstrategien (Büchner 2013, S. 46-55). Diese Betrachtung scheint wichtig, da sie die Vielfältigkeit der Lebenswelten von Familien bezüglich des sozioökonomischen Hintergrunds widerspiegelt. Allerdings ersetzt diese theoretische Erhebung nicht die Analyse der Lebenswelt der individuellen Familie. Im Zuge der Subjektorientierung ist diese zwingend notwendig, um vorschnellen Kategorisierungen vorzubeugen. Nach Büchner sind milieubedingte Bildungsunterschiede bereits im vorschulischen Bereich erkennbar. Er verweist zwar darauf, dass der größte Teil elterlicher Bildungsbegleitung außerhalb der Schule erfolgt, aber durchaus nach schulischen Vorgaben bewertet wird (ebd., S. 47). Nach ihm gelten „primäre und sekundäre Herkunftseffekte [...] als zentrale Einflussfaktoren für das Erreichen oder Nicht-Erreichen eines bestimmten (formalen) Bildungsniveaus“ (ebd., S. 47). Bildung wird nach dieser Auffassung auch im familiären Bereich als formelle Aneignungstechnik von neuem Wissen oder hinsichtlich des Erwerbs neuer Kompetenzen definiert. Böhnisch geht davon aus, dass „bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen“ (Böhnisch 2010, S. 341) im familialen Milieu entwickelt werden. Söhne und Töchter adaptieren von ihren Eltern emotional-motivationale

Bildungszugänge. Dies führt dazu, dass Kinder ein ähnliches „Bildungs- und Qualifikationsniveau“ (ebd., S. 341) wie ihre Eltern erreichen. Werden Familien wie anlässlich der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK-Untersuchung) über ihr „Einkommen, sozio-ökonomischen Status, Bildungsstand, Familienzusammensetzung und Erwerbstätigkeit ebenso wie im Hinblick auf das Wohlbefinden der Mütter, ihre Rollenmuster und Erziehungsziele“ (Tietze et al. 2012, S. 10) definiert, werden diese Kriterien vorrangig von Familien ohne Migrationshintergrund erfüllt. Diese Unterschiede bezüglich der Prozessqualität äußern sich vor allem im Bereich der häuslichen Entwicklungsumgebung (ebd., S. 10). Materielle Deprivation im familiären Umfeld geht mit Belastungsfacetten der Eltern einher, wenn fehlende Sicherheiten bezüglich der Alltagsbewältigung verknüpft mit geringem Selbstbewusstsein und vorhandenen Barrieren zur Inanspruchnahme von Hilfen korrelieren. Diese belastenden Faktoren wirken sich außerdem in negativer Form auf kognitive und sozio-emotionale Entwicklungsbereiche sowie das Gesundheitsverhalten der Kinder aus (Rupp; Neumann 2013, S. 99). Auf frühpädagogische Einrichtungen kommt nach Tanja Betz die Aufgabe zu, diese Differenzen kompensatorisch auszugleichen (Betz 2010, S. 113-114). Sie warnt allerdings auch davor, diesen Familien mit einem ausschließlich defizitären Blick zu begegnen und somit die vorhandenen elterlichen Kompetenzen nicht wahrzunehmen (ebd., S. 114). Thiersch warnt im Rahmen der Lebensweltorientierung vor „kolonialisierende Aufdringlichkeit der normalisierenden Manipulation“ (Thiersch 2014a, S. 130). Er sieht die Ursache darin in fehlender Selbstreflexion, wodurch die asymmetrische Schere zwischen Eltern und Fachkraft vergrößert werden kann. Es wächst die Gefahr, dass Fachkräfte kontrollierend auf die familiäre Lebenswelt mit ihren individuellen Besonderheiten einwirken und von Eltern verlangen, Problemlösungsansätze aus der Institution direkt auf den familiären Alltag zu übertragen. Es wird dann für Familien schwieriger, sich selbst als Subjekt mit individuellen Eigenarten und Erfahrungen im Problemlösungsprozess zu behaupten. Dazu zählt auch das Distanzieren von vorschnellen Lösungswegen Seitens der Fachkraft (ebd., S. 130). Trotz der benachteiligten Faktoren, die vor allem auf bildungsferne Familien zutreffen, finden sich in Kindertagesstätten mit einem heterogenen Einzugsgebiet ebenso bildungsnahe Familien, deren Motivation hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder der

Identifikation eines elterlichen Selbstwerts dient (Bücher 2013, S. 51). Exklusive Freizeitgestaltung wird dann ermöglicht, um auf eine akademische Laufbahn vorzubereiten (ebd., S. 47). Büchner beobachtet unterschiedliche Umsetzungen der elterlichen Kompetenzen in Familien aus verschiedenen sozioökonomischen Lebenslagen. Er schlussfolgert, dass die Bedeutung von Bildung in der Familie im individuellen Kontext wahrgenommen und in der lebensweltorientierten Beratung berücksichtigt werden muss (ebd., S. 52). Diese elterliche Auffassung von Bildung kann sich negativ auf die familiäre Interaktionsqualität auswirken, wenn die Vorstellungen der Eltern nicht mit denen ihrer Söhne und Töchter übereinstimmen. Nach Rupp und Neumann finden sich derartige Problematiken vor allem in der Pubertät wider (Rupp; Neumann, 2013, S. 97-98). Allerdings könnten derartige Schwierigkeiten nach Beobachtungen der Autorin der vorliegenden Thesis bereits im frühpädagogischen Bereich anzutreffen sein, zum Beispiel wenn vom Alltag erschöpfte Kinder äußern, dass sie heute nicht zum Englischunterricht möchten.

Thiersch plädiert, dass die vielschichtigen Herausforderungen des Alltags auch auf der Alltagsebene bearbeitet werden müssen (Thiersch 2014a, S. 131). Es gilt sich für die Vielschichtigkeit und Komplexität individueller Lebenslagen zu öffnen und Möglichkeiten zu bieten, alltägliche Spannungsfelder der Lebensbewältigung vor aller Institutionsbezogenheit zu bewältigen (ebd., S. 120-121). Thiersch fordert von formellen Institutionen, die soziale Beratung anbieten, Abstand von der ausschließlichen Anwendung spezifischer Methoden oder von zu starker Spezifizierung auf bestimmte Problematiken zu nehmen. Er appelliert, alltagsnahe soziale Beratung anzubieten. Er sieht in Beratungsstellen eine zentrale Anlaufstelle, in welcher Problembewältigung unter verschiedenen Voraussetzungen, Zielsetzungen und Methoden erfolgen kann. Einzelne Beratungsangebote dieser Zentrale kooperieren vertrauensvoll, ein gegenseitiges Konkurrenzdenken ist ausgeschlossen, vielmehr steht der gemeinsame Austausch im Mittelpunkt, um Familien nachhaltig begleiten zu können (ebd., S. 127-129). Eingebunden in ein Netzwerk aus verschiedenen spezialisierten Institutionen könnten auch Kindertagesstätten als eine solche „organisatorische Mitte“ (ebd., S. 129) dienen, wie es zum Teil bereits in Kinder- und Familienzentren praktiziert wird.

4.2 Lebensweltorientierte Beratung durch Tür- und Angelgespräche

Edith Eckert schlussfolgert aus dem Konzept der lebensweltorientierten sozialen Beratung die Notwendigkeit vielfältiger informeller Beratungsstrukturen im Alltag der Ratsuchenden, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen (Eckert 2016, S. 184). Daraus schließen sich neue Herausforderungen für die Organisation und Struktur von Vorgängen sowie für Anforderungen an Institutionen (ebd., S. 185); in diesem Fall könnten diese für Kindertagesstätten definiert werden. Frühpädagogische Fachkräfte müssten sich über die Notwendigkeit vielfältiger informeller Beratungsgelegenheiten in ihren Einrichtungen und deren Gleichgewicht und Gleichwertigkeit neben formalisierenden Beratungssettings bewusst sein.

Im Rahmen der lebensweltorientierten sozialen Beratung formuliert Hans Thiersch drei Postulate, wie sie auch auf das Tür- und Angelgespräch zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften zu übertragen sind: „Ungleichheiten, Unterprivilegierung, Randständigkeit einhergehend mit fehlender Kenntnis, fehlender Selbstverständlichkeit und fehlendem Mut, Hilfen in Anspruch zu nehmen, verlangen kompensierend gegenläufige Strategien der Beratung auch um sich bekannt, zugänglich, vertraut, vertrauenssicher zu machen“ (Thiersch 2014a, S. 123). Die oben beschriebene Vielfalt familialer Lebenslagen erfordert individuelles Eingehen auf das vorliegende Beratungsbedürfnis. Entlastend kann eine Vielfalt an heterogenen Beratertypen sein, wie sie in der „personalen Niedrigschwelligkeit“ (Beier; Jungnitz; Walter 2001, S.255) gefordert wird. Es geht darum, barrierefreie Kontexte zu schaffen, in welchen sich die Vielfalt der familiären Lebenslagen widerfindet, aufgehoben aber auch herausgefordert fühlt, um neue Handlungsstrategien erwerben zu können. Bei diesen Herausforderungen benötigen Eltern die Begleitung der Fachkraft. Hier findet der eigentliche Beratungsprozess statt. Die Fachkraft hat dafür Sorge zu tragen, dass sämtliche Maßnahmen dem Ratsuchenden transparent sind und ihn in seiner autonomen Lebensbewältigung unterstützen.

„Die Offenheit der Situation verlangt einen gemeinsamen Prozess des Aushandelns dessen, was als Lebensschwierigkeit verstanden wird und welche Form der Hilfe akzeptabel ist“ (Thiersch 2014a, S. 123). Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte ist somit

das Wahrnehmen der individuellen Problematik, wie zum Beispiel durch den Austausch von spezifischen Beobachtungen zu der individuellen Lebenslage, um Eltern eine teilnehmende Unterstützung zu bieten. Gerade im Tür- und Angelgespräch können derartige Informationen aus dem Alltag der Kindertagesstätte in hoher Aktualität an Eltern weitergegeben werden. Der informelle, halboffene Rahmen der Kindertagesstätte und das Vertrauen in die frühpädagogische Fachkraft bietet die Chance des niedrigschwelligen Zugangs zum Tür- und Angelgespräch, welches den Familien eine zeitnahe Bewältigung der Krise ermöglicht. Berichten zum Beispiel Eltern von einem Kinderarztbesuch, bei welchem das Kind nicht mit dem Arzt gesprochen hat und dieser deswegen von einer verzögerten Sprachentwicklung ausgeht, könnten Beobachtungen des Sprachverhaltens von Seite der Kindertagesstätte wichtige Elemente für das weitere Vorgehen – sowohl zu Hause, in der Einrichtung als auch in einer möglich folgenden therapeutischen Behandlung – darstellen. Es könnten dann im Austausch Situationen gesucht werden, in welchen das Kind kommuniziert. Manchmal ist es der Fall, dass Kinder sehr wohl unter Gleichaltrigen Sprache anwenden, gegenüber Erwachsenen allerdings nur bedingt. Das zeitnahe Bearbeiten der Problematik erweist sich in diesem Kontext als förderlich. Eltern gewinnen so das Gefühl, dass ihr aufgebrachtes Vertrauen gegenüber der Fachkraft auf Verständnis trifft, indem sie die Problematik mit ihnen teilt und mit den Beteiligten nach adäquaten Lösungsmöglichkeiten sucht. Würden Familien derartige Beobachtungen erst im nächsten Entwicklungsgespräch erfahren, sind diese häufig nicht mehr für ihre Lebenslage relevant.

„Dieser Prozeß (sic.!) ist bestimmt durch die Vermittlung zwischen dem Respekt vor den Eigensinnigkeiten des Alltags und der kritischen Kompensation seiner Schwächen durch die Möglichkeiten eines professionell ausgewiesenen Tuns, also durch die besonderen Ressourcen von Zeit, Erfahrung, Methode und anwaltschaftlicher Solidarität“ (Thiersch 2014a, S. 123). Die Fachkraft kann sowohl die Eltern in der Koordination dieser Prozesse unterstützen, als auch im Umgang mit Kinderärzten, Therapeuten oder anderen Beteiligten beraten oder selbst den Kontakt zu ihnen suchen und allen Beteiligten Beobachtungen mitteilen (Eckert 2016, S. 185). Auch derartige Situationen könnte man häufig zwischen Tür und Angel beschreiben, zum Beispiel wenn Therapien oder situationsbezogene Anrufe im Alltag der Kindertageseinrichtung erfolgen. Abgesehen von Tür- und Angelgesprächen ist es auch möglich, Eltern zu Terminen zu begleiten, um

ihnen als Bindeglied zwischen fachlicher Profession und Alltagsnähe teilhabende Unterstützung in der Interaktion mit formellen Institutionen zu bieten. Auf derartigen Situationen kann dann der Austausch im Alltag mit anderen Einrichtungen basieren. Dabei darf das Ziel sozialer Beratung, nämlich die Hilfe zur Selbsthilfe, nicht aus den Augen verloren werden (Thiersch 2014a, S. 123). Lebensweltorientierte soziale Beratung schließt dann ab, wenn Eltern selbst (wieder) zu Koordinatoren derartiger familiärer Prozesse werden. Das beinhaltet die Elternaufgabe der Informationsweitergabe zwischen den für das Kind relevanten Institutionen.

Sabine Schneider bezeichnet ein anerkennend-empathisches, wertschätzendes Ernstnehmen der Beteiligten und der Problematik als zentrales Element der Problembewältigung. Das entgegengebrachte Vertrauen kann als Ressource betrachtet werden, um Familien entlastende Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten (Schneider 2006, S. 65-66). Daraus resultieren Anerkennungsbeziehungen, die Mut verschaffen, sich als Akteure in den Problemlösungsprozess einzubringen. Menschen sind stets auf derart wertschätzende Anerkennungsbeziehungen angewiesen, um sich nicht als „selbstentwertend-demoralisierendes Wesen“ (Weiß 2015, S. 27-31) zu erleben. Im Rahmen alltagsorientierter Gesprächssituationen können Eltern mit der Fachkraft konkrete Vorhaben für die nächste Zeit verabreden um neue Perspektiven zu erarbeiten. Fachkräfte vermitteln in diesem Prozess Orientierung und Hoffnung und fördern die Unabhängigkeit der Familie.

5. Partizipative Möglichkeiten als Chance von Tür- und Angelgesprächen

5.1 Partizipation als Prämisse der subjektorientierten Beratung

Durch die Heterogenität familialer Lebenslagen entsteht eine vielfältige Zusammensetzung der Familienhintergründe in Kindertagesstätten. Daraus resultiert ein heterogenes Familienbild, welches von dem Rechtsanspruch der Familienentlastung inklusive der Elternbegleitung profitiert. Offene Gesprächssituationen wie das Tür- und Angelgespräch sollten jeder Familie einen niedrigschwelligen Beratungszugang ermöglichen. Einer gesellschaftlichen Marginalisierung wird vorgebeugt, wenn durch „Angebotsform, Ort und Kontext, Art und Weise der Verhandlung und Begegnung sowie Anerkennung und Ausstattung des Settings selbst“ (Knab 2014, S. 83) allen Beteiligten Zugangsgerechtigkeit ermöglicht wird.

Tür- und Angelgespräche sind im doppelten Sinne als Chance zu begreifen: „Zugänge zu professioneller Hilfe und [...] zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe“ (ebd., S. 83) werden hierbei arrangiert. Voraussetzung hierfür ist die Offenheit der Situation. Der Klient selbst wählt Situation, Person, Zeitpunkt, Ort, Dauer und Intensität (ebd., S. 88- 91). Auch im Konzept der Lebensweltorientierung wird das Prinzip der Freiwilligkeit betont (Thiersch 2014a, S. 125). Ein hoher Anteil der Tür- und Angelgespräche in Kindertagesstätten haben diesen freiwilligen Zugang bereits integriert, wenn Eltern von sich aus eine Problematik in der Erziehung ihrer Kinder thematisieren. Sucht die Fachkraft die Interaktion, muss diese Beratungsfreiwilligkeit erst hergestellt werden (Schneider 2006, S. 115). In der Praxis ist das Beratungsgespräch manchmal nur teil-partizipativ, da der Ratsuchende häufig auf Drängen Externer Hilfen aufsucht. Aufgrund höherer Zugangsbarrieren steigt dieses Risiko mit dem formellen Grad der Beratung (Thiersch 2014a, S. 130). Bezüglich der unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der sozialen Systeme Familie und Kindertagesstätte sowie aus Argumenten der Professionalisierungsdebatte, wie unter Kapitel 1 beschrieben, kann nicht von einer „Begegnung auf Augenhöhe“ berichtet werden. Thiersch verweist in diesem Zusammenhang auf die „kolonialisierende Aufdringlichkeit“ (Thiersch 2014a, S. 130), wenn die im Beratungsverhältnis angelegte Asymmetrie zu suggestiven oder gar manipulativen Zwecken ausgenutzt wird (ebd., S. 125). Er bezieht sich hierbei einerseits auf ein Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Hilfe, zwischen dem bewussten Wahrnehmen von Abweichungen der Norm und auf der anderen Seite den Einsatz kompensierender Hilfen, um Menschen auf dem Weg zu begleiten, sich wieder als „Subjekte ihrer selbst“ (ebd., S. 130) zu erfahren. Der Berater setzt in diesem Fall die Norm der Gesellschaft über die Lebenswelt des Klienten, welcher diese unreflektiert adaptiert, was zu erneuten Krisen führen kann. In Bezug auf die Begleitung von Familien im frühpädagogischen Kontext kann das der Fall sein, wenn Familien mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund die Kosten für einen Gruppenausflug unter hohen Einschränkungen im familialen Alltag einsparen, um ihren Kindern das Erlebnis zu ermöglichen. Eltern ermöglichen so zwar die Teilnahme am Ausflug, stellen dabei allerdings diesen gesellschaftlichen Wert über ihre Lebenswelt. Dieses Vorgehen wird zunächst von den Fachkräften unterstützt, weil sich so das jeweilige Kind und seine Familie als Teil der Gemeinschaft erleben. Welche Einbußen die Familie deshalb

eingehen musste, bleibt jedoch unergründet. Im Vorfeld hätte zum Beispiel ein informatives Beratungsgespräch über alternative Möglichkeiten der Freizeitfinanzierung den Eltern die Möglichkeit eröffnen können, ihr Kind mit Hilfe von kommunalen Zuschüssen an der Freizeit teilhaben zu lassen und trotzdem den Familienalltag ohne diese finanziellen Einschränkungen zu bewältigen.

Wird Familien die Möglichkeit gegeben, sich als handelnde Akteure bezüglich der Einflussnahme auf „Prozesse und Entscheidungen, [wahrzunehmen *Anmerkung E.H.*] können sie sich als gleichberechtigt erleben in Strukturen die durch gegenseitige Anerkennung, Aushandlung und Kooperation geprägt sind“ (Wittke; Solf 2014, S. 155). Daraus resultiert das Gefühl von Selbstwirksamkeit, worauf eigene Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können (ebd., S. 154-155). Es lässt sich schlussfolgern, dass Hilfen nur dann in die Lebenswelt des Adressaten übernommen werden können, wenn dieser selbst die Möglichkeit erfährt, seine vorhandenen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien mit in den Prozess zu integrieren. Daraus wächst Empowerment, was die Aktivierung eigener Fähigkeiten und Ressourcen des Ratsuchenden meint (Schneider 2006, S. 294). Subjektorientierte Beratung basiert also im Aufspüren der vorhandenen Handlungsmöglichkeiten des Ratsuchenden. Auf dieser Grundlage werden dann neue Bewältigungsmuster erworben. Derartige Ressourcen können sich auch im näheren (familialen) und erweiterten Umfeld zeigen. Unter dem erweiterten Umfeld kann man die Kindertagesstätte und sonstige Institutionen im Sozialraum verstehen. Der Ratsuchende wird in diesem Zusammenhang nicht als empfängliches Objekt für Hilfen, die ihm von externen Experten zugeteilt werden, betrachtet, sondern kommt auch seinem Bürgerstatus als Rechtssubjekt nach (ebd., S. 294). Für die daraus resultierenden Rechte und Pflichten bleibt er verantwortlich, auch wenn er sich Beratung zur Bewältigung des Familienalltags holt. Nach der dritten World-Vison-Studie haben Familien aus „einer wirtschaftlich und/oder emotional unsicheren Lage“ (Andresen; Hurrelmann 2013, S. 110) Unterstützungsbedarf, ihren Kindern notwendigen Rückhalt durch Zuwendung zu schenken. Formelle Instanzen stellen, wie unter dem Punkt der Niedrigschwelligkeit aufgezeigt, eine besondere Hürde dar. Dies kann auf negative individuelle Erlebnisse mit der formellen Institution Schule zurückzuführen sein (Rupp; Neumann 2013, S. 100). In Übergangssituationen von Kindertagesstätten in Grundschulen spielen Bewertungskriterien kindlicher kognitiver

Fertigkeiten eine Rolle, welche in hohem Zusammenhang mit sozioemotionalen Entwicklungsmerkmalen stehen (Wildgruber; Griebel 2016, S. 13-17). Es gilt also zum Beispiel gute Leistungen zu erbringen, um anerkannt zu sein. Eltern mit bildungsfernem Hintergrund haben häufig negative Erfahrungen diesbezüglich gemacht. Für sie ist es besonders herausfordernd, ihren Kindern Sicherheit in derartigen Transitionsprozessen zu bieten (ebd., S. 20-21).

Im Zuge des Empowerment-Konzepts gewinnt der Ratsuchende durch alltägliche Konstellationen immer öfter präventive Handlungsstrategien, die ihm helfen, ähnliche Krisen bereits im Vorfeld zu erkennen und sich bereits in diesem Vorstadium Hilfe zu holen beziehungsweise das Problem eigenständig zu bewältigen (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 222). Es ist zum einen an der Institution Schule, Barrieren abzubauen, um Niedrigschwelligkeit gegenüber allen Familienformen zu gewährleisten. Präventiv gesehen gilt es in frühpädagogischen Einrichtungen gerade Familien aus deprivierenden Lebenslagen zu stärken, da das daraus resultierende Empowerment eine wichtige Strategie sein kann, um Eltern zu Vertretern der Interessen ihrer Kinder zu befähigen (Rupp; Neumann 2013, S. 101). Es gilt also Eltern durch barrierearme Interaktionen, wie es in Tür- und Angelgesprächen der Fall ist, in ihren vorhandenen Ressourcen zu begleiten, zu unterstützen und herauszufordern. Aus dem daraus wachsenden Vertrauen in institutionelle Fachkräfte können Eltern auch von der weiteren Bildungsbiografie ihres Kindes profitieren. Eltern schöpfen aus diesen positiven Erfahrungen den Mut, auch im weiteren Bildungsverlauf ihres Kindes – also im schulischen Bereich – den Austausch mit Lehrern zu suchen, was als wichtige elterliche Kompetenz zählt (Wildgruber; Griebel 2016, S. 20). Die notwendige Anerkennung ihrer Möglichkeiten ist hierbei elementare Grundlage, um sich selbst als handelndes Subjekt wahrgenommen zu fühlen, auch wenn man auf Hilfe angewiesen ist. Empowerment integriert also nicht nur „teilnehmen“, sondern auch „teilhabe“ (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 71) durch aktive Mitgestaltung und Beeinflussung des Beratungsverlaufs Seitens des Ratsuchenden. Spielen diese Faktoren zusammen, kann sich elterliche Erziehungskompetenz stabilisieren. Eltern aus benachteiligenden sozialen Kontexten sind von Fachkräften nicht mit dem Vertrauen in eigene Kompetenzen alleine zu lassen. Es gilt für professionelle Fachkräfte die individuelle Lebenswelt sensibel wahrzunehmen und bei Bedarf unterstützende teils interdisziplinäre Hilfen anzubieten. Dies ist vor allem dann nötig,

wenn Menschen durch äußere Einflüsse, wie zum Beispiel familiäre Gewalt auf Grund ihres niedrigen Selbstwerts und mangelnder Reflexionskompetenz von Beziehungsgeflechten, die Situation nicht reflexiv beurteilen können (ebd., S. 72).

Im Rahmen der „Individualisierung und Pluralisierung [geht *Anmerkung E.H.*] es immer weniger um Beraten im Sinne von Einen Rat geben, als vielmehr um sich beraten im Sinne von der gemeinsamen Suche eines Wegs, um den Alltag zu bewältigen“ (Eckert 2016, S. 204). Auch diese These findet ihre Begründung in der aktiven Beteiligung des Ratsuchenden im Problemlösungsprozess, um ihm Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, autonom die Situation zu bewältigen. Hierfür ist ein „innerer Zugang“ (Knab 2014, S. 91) zur Problematik nötig, der neben reinem Benennen der Krise eine aktive Beteiligung von Beginn des Beratungskontextes an einschließt (ebd., S. 91).

5.2 Chancen der Erwachsenenbildung im Rahmen einer Lerngemeinschaft

Ein eben definierter innerer Zugang zur Problembewältigung kann im Rahmen einer Lerngemeinschaft unter Erwachsenen erfolgen. Eine solche Lerngemeinschaft kann sowohl ein Zusammenschluss von Elterngruppen, welche eine ähnliche Problematik beschäftigt, als auch ein gemeinsames Profitieren aus der Zusammenarbeit zwischen Fachkraft und Eltern darstellen. Da sich derartige Interaktionen auf einen Gesprächskontext zwischen Erwachsenen beziehen, lohnt es sich, diese unter der Perspektive von Wissensaneignung von Erwachsenen zu betrachten. Lernen hört nicht mit dem Eintritt des Erwachsenenalters auf, es ist ein natürlicher Prozess des Menschseins (Künkler 2011, S. 393). Allerdings ist bei Bildungsprozessen Erwachsener davon auszugehen, dass auf beiden Seiten bereits lernbiografische Erfahrungen erfolgt sind. Auf diesen Erfahrungen kann ein Umlernen stattfinden, also ein Aneignen neuer Handlungsstrategien (ebd., S. 399). Wird diese Notwendigkeit Seitens des Ratsuchenden erkannt, so kann dies als Motor für den Lernprozess dienen (ebd., S. 402). Unter diesem Blickwinkel eignen Menschen sich Wissen nicht nur auf der kognitiven Ebene an, vielmehr erfolgt dieser Prozess ganzheitlich. Wird dem Erwachsenen bewusst, dass er sich neue Handlungsstrategien aneignen muss, um den Alltag zu bewältigen, ist dies immer mit einer Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit verknüpft (ebd., S. 400). Beziehen Menschen vorhandene Netzwerke mit in den Lösungsprozess ein, kann von „responsiven Lernen“ (ebd., S. 403) gesprochen werden. Die daraus resultierende Bereitschaft, Kommunikationssignale der sozialen Netzwerke durch Äußerungen derer

Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen lösungsorientiert einzubeziehen, kann als Prämisse für dieses einfühlende Verhalten des Ratsuchenden gesehen werden. Die „Theorie des situativen Lernens“ (ebd., S. 389) erweitert hierbei die Perspektive des individualtheoretischen Verständnis des Lernens durch die Sozialität einer Lerngemeinschaft, der „community of practice“ (Wenger 2016, S. 9). Lernprozesse finden implizit, also als nicht bewusster Vorgang im Prozess der Teilhabe in dieser Gemeinschaft, statt (Künkler 2011, S. 394). Demnach ist die Erweiterung des Handlungsspektrums weniger als ein Erwerb von Fakten zu betrachten, vielmehr steht der Prozess des Involviert-Seins in Reflexionsprozesse verschiedener Erfahrungen im Mittelpunkt: „They come together, they develop, they evolve, they disperse, according to the timing, the logic, the rhythms, and the social energy of their learning“ (Wenger 2016, S. 96). Diese fortlaufenden Prozesse sind Praktiken, durch welche Menschen konkrete Teilhabe an ihrer Lebenswelt erfahren, um ihr Handeln als sinnvoll zu erleben (ebd., S. 54). Die Lernprozesse sind als sich gegenseitig beeinflussende Komponenten zu betrachten. Die Ganzheitlichkeit dieser Auffassung von Wissenserwerb wird hierbei deutlich, indem sie kognitive mit sozialen, emotionalen, ethischen und handlungspraktischen Segmenten berücksichtigt:

Abbildung 1: Components of a social theory of learning: an initial inventory

(entnommen aus Wenger 2016, S. 5)

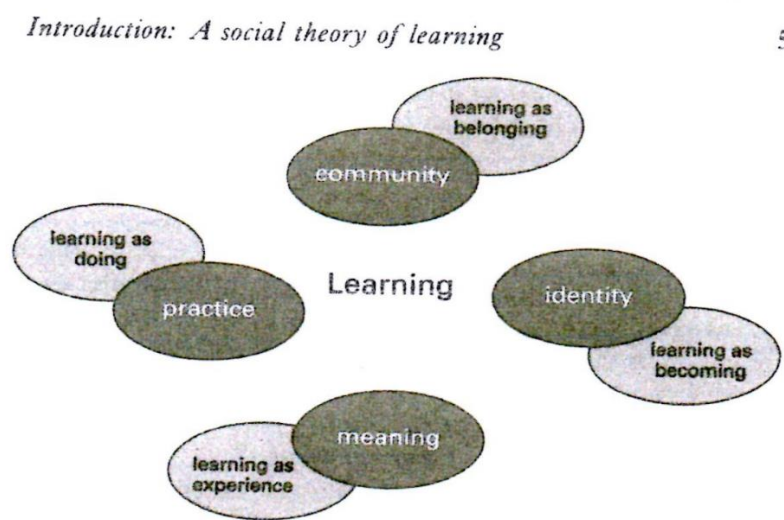


Figure 0.1. Components of a social theory of learning: an initial inventory.

Wenger bezeichnet Wissen unter diesem Aspekt als „knowing in practice“, während er den Prozess des Wissenserwerbs „as competent participation in practice“ bezeichnet. (Künkler 2011, S. 396). Diese Praktiken basieren auf einem gemeinsamen „shared repertoire“ (Wenger 2016, S. 82), welche als von mehreren Individuen geteilte Herausforderungen zu betrachten sind. Mit Hilfe der implizit gewonnen neuen Handlungsstrategien als Ergebnis des kollektiven Lernprozesses wird die Handlungskompetenz der Individuen erweitert (Künkler 2011, S. 391). Das zentrale, gemeinsame Vorhaben der community of practice erzeugt und bündelt den Zusammenhalt der Lerngemeinschaft und unterliegt einem ständigen Aushandlungsprozess – zum Beispiel durch das Ausprobieren verschiedener Praktiken zur Bewältigung (Wenger 2016, S. 83-84). Durch das kollektive Handeln in einer heterogenen Gemeinschaft kann ein konfliktreicher Raum entstehen, welcher als Ressource im Bewältigungsprozess betrachtet wird. Werden Konflikte adäquat für alle Beteiligten bearbeitet, können neue Problembewältigungsstrategien entstehen. Die daraus resultierende wechselseitige Verpflichtung und Verantwortung ermöglicht den Gruppenmitgliedern häufig neue Perspektiven, welche das eigene Handlungsspektrum erweitern (Künkler 2011, S. 392).

Wie bereits erwähnt, könnten auch in frühpädagogischen Einrichtungen derartige Lerngemeinschaften unter Erwachsenen stattfinden. Da sich die Fragestellung der vorliegenden Bachelorthesis mit der Professionalisierung von Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften befasst, wird hier der Schwerpunkt gelegt. Im ersten Kapitel wurde sich kritisch mit dem Begriff der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Professionellen, welche ihre Begründung in einer harmonischen Partnerschaft auf Augenhöhe findet, auseinandergesetzt. Die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der Beteiligten in eine solche Partnerschaft lassen diese immer als asymmetrisch deuten. Im Vergleich hierzu könnte man die eben beschriebene community of practice mit ihren Grundzügen beleuchten. Wie die Erziehungspartnerschaft ist die Zugangsgerechtigkeit über ein gemeinsames Vorhaben, nämlich die gemeinsame Erziehung von Kindern, bestimmt. Gemeinsame Praktiken bezüglich der Erziehung des Kindes finden in beiden sozialen Systemen (Familie und Kindertagesstätte) statt. Allerdings haben diese bedingt durch den institutionellen Bildungscharakter zum Teil unterschiedliche Intensionen (vergleiche formelle und informelle Aneignungstechniken von Wissen, Kapitel 1). Als

Wesentlich ist aber der Unterschied zu betrachten, dass ein heterogener, teils spannungs- und konfliktreicher Interaktionscharakter bei der community of practice als wichtiger Bestandteil betrachtet wird, um neue Handlungsstrategien zur Problemlösung entwickeln zu können (Künkler 2011, S. 392). Die Tatsache der unterschiedlichen Erfahrungshintergründe von Fachkräften und Eltern wird unter diesem Aspekt der ressourcenorientierten Heterogenität berücksichtigt. Auch ermöglicht dieses Konstrukt Fachkräften sich zwar als Teil einer Lerngemeinschaft zu betrachten, aber auch bezüglich ihrer Verantwortung hinsichtlich der Familienbegleitung professionelle Kompetenzen in diesen Prozess einfließen zu lassen. Die Konstellation der gleichwertig-gleichberechtigten Partnerschaft auf Augenhöhe erschwert diese professionelle Verantwortung der interdisziplinären Kooperation. Niedrigschwellige Zugangsgerechtigkeit im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen muss individuelle Rollendefinitionen der Beteiligten in der Interaktion zulassen, um sich zum Beispiel mit Machtkonstellationen durch Wissen auseinandersetzen zu können. Dieses bewusste Reflektieren des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Fachkräften und Ratsuchenden ist die Grundlage für ein bewusstes Abbauen von Barrieren im Kommunikationsprozess. Eltern haben im Rahmen der Zusammenarbeit an einer community of practice auch die Möglichkeit, selbst über die Intensität zu entscheiden, die sie in den Prozess mit einbringen möchten. Wird ein hohes Maß elterlichen Engagements (wie es die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft idealisiert) ausschließlich von Fachkräften gewünscht, kann Barrieren in der Zusammenarbeit aufbauen (Betz 2015a, S. 22-23). Durch das Aufspüren und Anerkennen der motivationalen Zugänge zur Problematik wird der Fachkraft ein sensibles Wahrnehmen der Bedürfnisse bezüglich der Anerkennungsgerechtigkeit der Person und Problematik ermöglicht (Knab 2014, S. 93-94).

6. Professionelle Kompetenzen der Begegnung durch Tür- und Angelgespräche

6.1 Professionelle Identität in alltäglichen Begegnungen

Durch die situative Alltagsbezogenheit erfordert das Tür- und Angelgespräch ein besonders hohes Maß an Professionalität. Es bedarf sozialwissenschaftlicher Fundierung aus verschiedenen Disziplinen, welche mit Hilfe von Methoden aus Gesprächstheorien an Eltern in unterschiedlichsten Lebenslagen weitergegeben wird, um diese in der selbstständigen Bewältigung ihres familialen Alltags zu unterstützen.

In den vorhergehenden Ausführungen der vorliegenden Arbeit wurde die hohe Bedeutung der Lebensweltorientierung, also den Schnittpunkten des familialen und institutionellen Alltags ausgeführt. Um diese Schnittpunkte, die als Spannungsfelder gelten, professionell bearbeiten zu können, werden nun spezifische Kompetenzen erarbeitet. Wolfgang Nieke versteht unter dem Kompetenzbegriff die professionelle Fertigkeit, Herausforderungen des alltäglichen Handelns unter dem Einsatz des vorhandenen theoretischen Wissens zu bewältigen. Bei spannungsvollen Interaktionen im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen zwischen Eltern und Fachkräften verknüpft sich diese Informationsweitergabe mit ethischen Dimensionen wie dem Rollenverhältnis zwischen Berater und Ratsuchendem oder dem individuellen Bild vom Menschen und Menschsein (Nieke 2002, S. 16). Das theoretische Wissen der Fachkraft wird also bezogen auf die individuelle Situation weitergegeben (Dewe 2016, S. 29). Kennzeichnend für professionelle Beratungssituationen ist die Realisation von „universellen Regelwissen“ bezogen auf den individuellen Fall (Dewe; Schwarz, 2013, S. 32). Dies geschieht auf der Basis autonomer Selbstreflexion, in welcher der Berater nach individuellen sowie organisationsbezogenen Ressourcen und Grenzen forscht, um derartige Begegnungen zu evaluieren (Nieke, 2002, S. 25). Die Zuständigkeit für Fragen aus der Lebenswelt der Kinder, deren Betreuungsauftrag die eigentliche Aufgabe von frühpädagogischen Einrichtungen darstellt, schließt nach aktuellen Forschungsergebnissen Familienbegleitung mit ein, um eine gelingende Kindesentwicklung zu gewähren (Rupp; Neumann, 2013, S. 98). Die Zielformulierung „die Wiederentdeckung des pädagogischen Alltags als notwendigen Moment [...], um die laisierte alltägliche Handlungskompetenz zu rekonstruieren“ (Dewe; Stüwe, 2016, S. 106) fasst die Intension professioneller Familienbegleitung in Kindertageseinrichtungen zusammen.

Die sozioökonomische Analyse dient der Erhebung der Lebenswelt der zu beratenden Familie. Ebenso grundlegend ist die Situationsdiagnose, in welcher etwa entschieden wird, welche Inhalte in vorhandenen Rahmenbedingungen bearbeitet werden. Das Auseinandersetzen mit der eigenen Professionalität durch Selbstreflexion rundet die Voraussetzungen für professionelles Handeln ab (Nieke, 2002, S. 17-24). Tschöpke-Scheffler verweist darauf, dass pädagogische Professionalität bezüglich der ausschließlichen „Trias von Wissen, Können und Handeln“ (Tschöpke-Scheffler, 2013, S. 105) nicht genügt. Es zeigt sich vielmehr „eine besondere Haltung von professionellen Fachkräften den Eltern gegenüber“ (ebd., S. 105) als besonders hilfreich für kompetente Begleitung von Familien. Das Fachwissen und methodische Fertigkeiten wie das Anwenden von Gesprächstechniken und das konkrete Handeln in der Situation vermitteln Eltern diese individuelle Haltung der Fachkraft, welche auch als „professionelle Identität“ (ebd., S. 107) bezeichnet wird. Bernd Dewe erläutert diesen „professionstypischen Habitus“ (Dewe 1996, S. 737) als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, welcher zum Beispiel die Entscheidungsrationalität beeinflusst. Nach Oevermann grenzt sich professionelles von beruflichem Handeln ab, wenn Entscheidungen auch spontan, unabhängig von standardisierten Vorgaben erfolgen können (Oevermann, 1996, S. 82-83). Auf derartige Ressourcen müssen Fachkräfte in Tür- und Angelgesprächen durch die eingeschränkte Vorbereitung häufig zurückgreifen. Knab schlussfolgert, dass zur professionellen Bewältigung die „Entwicklung eines forschenden Habitus sowie Kompetenzen in der Theorie-Praxis-Relationierung [...] sich hierfür als Schlüsselkompetenzen“ (Knab 2014, S. 97) erweisen. Man könnte dies auf das Tür- und Angelgespräch im frühpädagogischen Kontext übertragen, indem man derartige Interaktionen als Herausforderung definiert, situative Entscheidungen treffen zu müssen ohne von der Gelegenheit zur reflexiven Selbstüberprüfung direkt zu profitieren. Diese ergibt sich dabei erst im Nachhinein, denn bei derartigen professionellen Interaktionen fällt die Entscheidung für ein Deutungsmuster oder eine Methode mit Handeln in der Situation zusammen (Dewe 1996, S. 732). Damit heben sich Tür- und Angelgespräche von professionellen Interaktionen der Elternbegleitung ab, welche intensivere Vorbereitungen ermöglichen. Nieke definiert professionelles Handeln über „intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle“ (Nieke, 2002, S. 22). Dies findet meist in fünf Phasen statt:

Zunächst wird die Intension des Handelns bestimmt, und der situative Kontext analysiert. Bei diesem zweiten Schritt stellen sich Professionelle zum Beispiel die Fragen nach geeigneter Methodik, beispielsweise welcher Raum genutzt wird oder ob andere Personen bewusst involviert werden. Dies geht über in einen festzulegenden Handlungsplan. An die Planung schließt sich die Durchführung an, welche abschließend evaluiert wird (Nieke 2002, S. 23). Wie bereits beschrieben ist allerdings eine ausführliche Zielbestimmung, Diagnose oder Handlungsplanung bei Tür- und Angelinteraktionen im Vorfeld nur stark eingeschränkt möglich, vielmehr erfolgt diese bereits in der Phase „Durchführung der Handlung“. Eckert beruft sich in diesem Zusammenhang auf die Kompetenz der „situative[n] Intelligenz“ (Eckert 2016, S. 184), welche auf einer flexiblen Beobachtungstechnik von alltagsorientierten Situationen für ressourcenbringende Interaktionen anstelle dem konsequenten Durchführen von vorher festgelegten Methoden basiert (ebd., S. 184).

Selbstreflexive Kompetenzen bilden die zwingende Grundlage für die professionelle Bewältigung von herausfordernden Spannungsfeldern wie dem Tür- und Angelgespräch (Nentwig–Gesemann et al. 2011, S. 11). Thiersch verweist in diesem Zusammenhang auf die „reflexive Selbstkontrolle“ (Thiersch, 2014a, S. 127), welche gerade in Beratungssituationen mit hoher Offenheit für die Komplexität von Lebenslagen unabdingbar ist. Die eben beschriebenen Beobachtungstechniken bezüglich der situativen Intelligenz erfordern derartige Reflexionen, um professionell evaluiert zu werden. Grundlage für das Forschen nach solchen Kompetenzen können Dimensionen professionell-pädagogischen Handelns nach Nieke darstellen. Danach zeigt sich Professionalität in der unmittelbaren Interaktion, im niedrigschwelligen Erklären fachspezifischer Besonderheiten sowie im Handeln unter bestimmten Rahmenbedingungen (Nieke, 2002, S. 24). Folgend werden nun diese Kompetenzen in Bezug auf das professionelle Tür- und Angelgespräch beleuchtet. Dabei wird auch auf Berührungspunkte der einzelnen Komponenten eingegangen, denn meist zeigt sich die professionelle Identität durch derartige Verknüpfungen (Nieke, 2002, S. 24).

6.2 Kompetenzen für das Handeln in Organisationen

Ein Kennzeichen für professionelles Handeln ist, dass es in dafür vorgesehenen Institutionen stattfindet. Dort setzen Fachkräfte, die durch fachspezifisches Hintergrundwissen gegenüber Eltern als diesbezüglichen Laien einen Informationsvorsprung haben, ihr Wissen in alltäglichen Begegnungen ein. Dabei reflektieren die Fachkräfte kritisch vorhandene institutionelle und politische Normen und Gegebenheiten (Dewe; Stüwe 2016, S. 24). Es ist also Aufgabe der Fachkraft, sich mit „organisatorisch-institutionellen und den politischen Rahmenbedingungen für das professionelle pädagogische Handeln“ (Nieke 2002, S. 24) auseinanderzusetzen. Karolin Königsfeld appelliert an Kindertagesstätten, den Aufbau von interdisziplinären „Präventionsketten“ (Königsfeld 2014, S. 173) früher Hilfen zu unterstützen. Das Tür- und Angelgespräch in frühpädagogischen Einrichtungen wird geprägt durch die Interaktion zwischen Professionellen und Ratsuchenden „im Übergang zwischen geschlossenen Räumen“ (Knab 2014, S. 88). Unter den von Knab bezeichneten „geschlossenen Räumen“ können unterschiedliche soziale Systeme wie Familie, Kindertagesstätte und auch formelle Institutionen früher Hilfen wie Sozialrathäuser, Erziehungsberatungsstellen oder Kinderarztpraxen zu verstehen sein. Diese Übergangssituation bietet somit Niedrigschwelligkeit der verschiedenen Systeme und Familien wird daher „Zugangsgerechtigkeit [...] zu professioneller Hilfe“ (Knab 2014, S. 88) ermöglicht. Voraussetzung hierfür ist, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften von den Professionellen so gestaltet wird, dass Familien sich wertschätzend in ihren alltäglichen Leistungen angenommen fühlen und die Kindertageseinrichtung als erleichternde Unterstützung ihres familiären Alltags erleben. Das daraus resultierende Vertrauensverhältnis ist Basis für die Öffnung gegenüber weiteren Institutionen. Daneben soll im Konstrukt der frühen Hilfen die Möglichkeit der Teilhabe aller Familien sichergestellt werden (Knab 2014, S. 88). Ist die Kindertagesstätte mit ihrer Offenheit gegenüber familialer Individualität Bestandteil eines interdisziplinären Netzwerks, können Kontakte vermittelt werden, von welchen alle Beteiligten profitieren. Tauschen sich Fachkräfte untereinander aus, entfaltet „vorhandenes Wissen einen größeren Wirkungskreis, erweitert das Problemverständnis und eröffnet neue Perspektiven und Optionen in der Zusammenarbeit mit der Familie“ (Königsfeld 2014, S. 170). Durch derartige Kooperationen haben Fachkräfte

unterschiedlicher Professionen die Möglichkeit, die familiäre Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dieser „Blick über den Tellerrand“ lässt Chancen und Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten erkennen, was komplexitätsreduzierende Funktionen einer professionellen Verantwortungsgemeinschaft mit sich bringt. Fachkräfte in Kindertagesstätten sollten zum Beispiel über grundlegende Informationen „zu den psychischen Störungen bei Erwachsenen, um daraus einen geeigneten Umgang mit diesen Eltern abzuleiten“ (Brock 2012, S. 33) verfügen. Gelingt es, dass alle Beteiligten, also neben Eltern und Fachkräften der Kindertagesstätte auch solche früher Hilfen und Ärzte oder Therapeuten der Familienangehörigen sich über diese Thematik austauschen, profitieren alle Beteiligten. Interaktionen untereinander werden erleichtert und der Familie werden neue Chancen professioneller Hilfe ermöglicht (Königsfeld 2014, S. 171).

Hollstein-Brinkmann und Knab ziehen in Erwägung, dass in offenen Gesprächskonstellationen, die „nebenbei“ im Alltag geschehen, sich der Ratsuchende nur bedingt auf die Problematik einlassen möchte und sich auf seine partizipative Option, das Gespräch jederzeit ohne Gesichtsverlust beenden zu können, stützt. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer Manipulation gegenüber den Professionellen, welche versuchen, ihrer familienbegleitenden Aufgabe nachzukommen (Hollstein-Brinkmann; Knab 2016, S. 4). Um diesem Phänomen vorbeugen zu können, ist die Definition und Umsetzung spezifischer Aspekte der Familienbegleitungs Aufgabe der Kindertageseinrichtung. Ein positives Zusammenwirken von fachspezifischen Faktoren, das Eltern gegenüber transparent gestaltet wird, welches ihnen aber auch Möglichkeiten eröffnet, Ressourcen nach ihren Möglichkeiten einbringen zu können, lässt Vertrauen zwischen allen Beteiligten wachsen. Tür- und Angelgespräche bieten eine wichtige Grundlage für eine wertschätzend-respektvolle Zusammenarbeit. Eine Verantwortungsgemeinschaft, welche auf verschiedenen Zuständigkeitsbereichen und Erfahrungshintergründen basiert, auf dessen Grundlage die verantwortungsbewusste Erziehung von Kindern geschieht kann somit zwischen Eltern und Kindertagesstätte entstehen (Königsfeld 2014, S. 171).

Auf der gesetzlichen Grundlage, „Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und unterstützen“ (SGB VIII §1 (3)), müssen für Tür- und Angelgespräche im pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten individuelle

Rahmenbedingungen geschaffen werden, um diese als wertvolle Begegnungen realisieren zu können. Den professionellen Umgang mit Rahmenbedingungen wie zum Beispiel der Zeitproblematik im Kindertagesstätten-Ablauf gilt es professionell zu bearbeiten. So können Bring- und Abholzeiten zum Beispiel flexibel gestaltet werden. Haben Eltern die Möglichkeit, ihr Kind in einer Zeitspanne von zum Beispiel 7:30 bis 9:30 Uhr in die Einrichtung zu bringen, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit zum Gespräch mit einer Fachkraft, da diese nur bedingt mit anderen Eltern im Gespräch ist. Für die Dienstplangestaltung in den Institutionen bedarf es an Organisation von Fachkräften, die für derartige Tür- und Angelgespräche verfügbar sind. So wird in manchen Institutionen eine Fachkraft mit der Funktion einer „Anmeldung“ realisiert, welche Tür- und Angelgespräche führt oder derartige Interaktionen zwischen Kollegen und Eltern vermittelt. Elementar für dieses Konzept ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team, welche durch gegenseitige Wertschätzung von Kompetenzen und zuverlässige Informationsweitergabe dominiert wird. Die Möglichkeit der personellen Niedrigschwelligkeit durch das Wahlrecht von Eltern bezüglich eines Ansprechpartners für die spezifische Problematik kann als gewinnbringend betrachtet werden, um Familien nachhaltig begleiten zu können.

Das Aufgabenspektrum der Elternbegleitung in Kindertagesstätten ist durch die Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen von Familien in den letzten Jahren wesentlich komplexer geworden. Um sich derartigen Herausforderungen stellen zu können, benötigen Fachkräfte in Kindertagesstätten, in erster Linie Erzieherinnen und Erzieher, Möglichkeiten zur Kompetenzerweiterung. Es gilt für Träger von Kindertageseinrichtungen, einrichtungsspezifische oder -übergreifende Fort- und Weiterbildungen zu organisieren, um Hintergrundwissen und Reflexionskompetenzen vermitteln zu können. Hierbei muss sich die Frühpädagogik intensiv mit weiteren sozialwissenschaftlichen Disziplinen verknüpfen, denn nur so kann sie von „Transferwissen aus anderen sozialen Berufen“ (Brock 2012, S. 33) profitieren. Tanja Betz appelliert, sich intensiver mit der soziologischen Unterschiedlichkeit der Elternschaft auseinander zu setzen, um deren Beratungsbedarf abklären zu können (Betz 2015a, S. 45). Hinzu kommen Anforderungen, die sich auf Diagnosekompetenzen beziehen – zum Beispiel wenn bestimmte Fachkräfte zu interdisziplinärer Zusammenarbeit angefragt werden. Künftig muss also das Fortbildungsspektrum für

Fachkräfte in Kindertagesstätten erweitert werden, um sich der Komplexität aktueller und künftiger Aufgabenbereiche stellen zu können. Dies muss zwingend mit individueller Begleitung der Fachkräfte zum Beispiel durch Mitarbeitergespräche oder Supervisionen geschehen, um Möglichkeiten und Grenzen der Fachkraft ermitteln zu können.

6.3 Kompetenzen für die Vermittlung von Inhalten

Von Fachkräften einer Institution, welche die Begleitung und Unterstützung von Familien zur Aufgabe hat, werden Beratungskompetenzen vorausgesetzt. Diese kommen auch in alltäglichen Kontexten, wenn der implizierte Wissenserwerb im Vordergrund steht, zur Geltung. Es werden „einerseits spezialisiertes inhaltliches Fachwissen und andererseits die kommunikativen oder methodischen Fähigkeiten des beraterischen Vorgehens erwartet“ (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 23). Jede professionelle Interaktion ist somit von einer didaktischen Fertigkeit geprägt, das vorhandene, allgemeingültige Wissen der Fachkraft auf die individuelle Situation, den individuellen Fall anzuwenden (Dewe; Schwarz 2013, S. 32). Es bedarf also „einer speziellen Sachkompetenz für die Inhalte des Lehrens“ (Nieke 2002, S. 24). Das Tür- und Angelgespräch in Kindertageseinrichtungen könnte man der pädagogischen Beratung zuordnen. Beratung beginnt mit einer Frage des Ratsuchenden, der sein Wissen, seinen Bildungshorizont erweitern möchte. Bildung wird hierbei als „Gewinn der Fähigkeit, mit den im Beratungsgespräch vermittelten Informationen, Orientierungen und Haltungen souverän umgehen zu können“ (Sickendiek; Engel, Nestmann 2008, S. 18-19) beschrieben. Eltern suchen häufig nach offenen Interaktionen, die ihren Wissenshorizont erweitern, und nutzen diese als alltagsorientierte Chance der niedrigschwelligen Inanspruchnahme von Hilfen. Konkret können sie so zum Beispiel Entwicklungsthemen ihres Kindes in Erfahrung bringen, um daraus Konsequenzen für den familiären Alltag zu ziehen. Informationen, die sie hierbei von der Fachkraft erhalten, können sie als Möglichkeiten betrachten, die sie objektiv abwägen, um die ideale Lösung für ihre Situation zu ermitteln (ebd., S. 19). Um derartige Begegnungen erfolgreich bewältigen zu können, benötigen Fachkräfte einen aktuellen Wissensstand über die Entwicklung von Kindern der Altersgruppe, für die sie zuständig sind. In den letzten Jahren haben neuste Erkenntnisse verschiedener Disziplinen (neben Entwicklungspsychologie auch zum Beispiel Hirn- oder Bindungsforschung) das Spektrum auf die frühkindliche Entwicklung erweitert. Aufgabe von Fachkräften ist es, sich derartige Informationen auf verschiedensten Wegen

zu beschaffen und auf das individuelle Kind zu reflektieren, um derartige Informationen fallspezifisch weitergeben zu können. In den letzten Jahren nahm die Verbreitung von Elternkursen durch verschiedenste Umsetzungen in Deutschland zu. Das Konsumieren von Medien wie verschriftlichen Elternratgebern, aber auch Fernsehen oder Internet werden verstärkt genutzt, um sich niedrigschwellig Hilfe zur Alltagsbewältigung zu holen. Diese Methoden gewähren aber nicht den relationalen Charakter zwischen Fachkraft und Ratsuchenden, in welchen das allgemeine Wissen auf die spezifische Situation übertragen werden kann und somit elterliche Kompetenz individuell gefestigt werden kann. Die Gefahr medialer Elternratgeber, wie sie zum Beispiel im Fernsehprogramm propagiert werden, ist, dass wahrgenommene Methoden wie zum Beispiel Konsequenzen unreflektiert auf die Familiensituation adaptiert werden. Ein responsiver Erziehungsstil, welcher sich an individuellen Bedürfnissen der Interaktionspartner orientiert, kann durch derart universelle Ratschläge nicht ausgebildet werden. Hinzu kommt, dass durch derartige Arrangements teilweise Menschenrechte verletzt werden. Sie verweist zum Beispiel auf Szenen, in welchen Kinder vorgeführt, Familienmitglieder verbal diskriminiert und Erziehung – somit auch Kindheit – auf „Dressur und Gehorsam“ (Theunert 2006, S. 74) durch verallgemeinernde Methoden reduziert (ebd., S. 73-76). Professionelle Familienbegleitung in Kindertagesstätten findet ihren Ursprung weniger in der Anwendung von bestimmten Methoden, sondern darin, eine Offenheit für die Lebenswelt der Familien zu entwickeln und nach Ressourcen zu forschen, welche den Problemlösungsprozess förderlich unterstützen (Knab 2014, S. 90).

6.4 Kompetenzen für die direkte Interaktion

Nieke definiert mit der „Fähigkeit, jemanden Stütze, Hilfe, Orientierung und Ähnliches geben zu können sowie in besonderen Situationen lenken und intervenieren“ (Nieke 2002, S. 24) die Kompetenz für die direkte Interaktion. Diese Anforderungen können Fachkräfte bewältigen, wenn sich ihr professionelles Verständnis an den „Grundzügen der Zusammenarbeit mit Eltern“ (Weiß 2012, S. 67) ausrichtet. Erst wenn sich Fachkräfte über die Bedeutung dieser Grundzüge im pädagogischen Alltag bewusst sind, können sie kompetent alltägliche herausfordernde Begegnungen erfolgreich bewältigen. Weiß bezeichnet als erstes Element die „Achtung der Eltern und ihrer Lebensform“ (ebd., S. 67). Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Subjektorientierung, wie sie Kinder in ihrer Entwicklung stärken und unterstützen kann, auch auf die wertschätzende

Zusammenarbeit mit Eltern zu übertragen ist (ebd., S. 68). Dieses subjektorientierte Menschenbild befasst sich mit der Beziehung zwischen Professionellem und Ratsuchenden sowie mit Aneignungsprozessen von neuem Wissen. Gegenüber dem subjektorientierten steht das defizitorientierte Verständnis des Menschen, welches seine Begründung in den Fehlern beziehungsweise dem Nicht-Können findet. Somit beeinflusst dieses ethische Verständnis den Verlauf hinsichtlich des „intentional nach den Entwürfen von Experten und Expertinnen geformt und belehrt“ (Tschöpke-Scheffler 2013, S. 107) zu werden oder dem Vertrauen in die Möglichkeiten der Eltern, „durch unterstützende Begegnung gestärkt und ermutigt, selbstverantwortlich ihre eigenen (Lebens-)Antworten zu finden“ (ebd., S.107). Eigene Werte und Normen der Professionellen sind in der Interaktion kritisch zu reflektieren, um Eltern nicht zu überfordern. Diese Reflexion eigener Lebensvorstellungen dient zum Ausschluss der Annahme, dass diese individuellen Werte und Normen universell auf andere übertragbar sind (Weiß 2012, S. 68). Dem Ziel der ressourcenorientierten Problembewältigung kann so nachgekommen werden. Eltern benötigen hierbei die pädagogische Unterstützung, ihre Lebenswelt zu reflektieren, um eigene Möglichkeiten und auch Hilfebedarf erkennen zu können (Weiß 2012, S. 68). Dieser Prozess ermöglicht einen „Aufschub (Moratorium) des Handelns (...) mit dem Ziel, anschließend in einem höheren bzw. adäquaten Maße entscheidungs-, handlungs- und problemlösungsfähig zu sein“ (Dewe; Schwarz 2013, S. 25). Familien aus prekären Lebenslagen haben somit die Chance, sogenannte „overlooked positives“ ressourcenorientiert einzusetzen, um ihren Familienalltag bewältigen zu können (Weiß 2012, S. 68-69). Beim Tür- und Angelgespräch sind diese Reflexionsprozesse von der Fachkraft situativ in der Interaktion zu integrieren, um von der Ressource der Alltagsbezogenheit profitieren zu können.

Den Öffnungsprozess des Ratsuchenden unterstützt nach Hans Weiß die „verständigungsorientierte Kommunikation“ (Weiß 2012, S. 69), die geprägt von Zuhören und Raum für den freien Ausdruck des Ratsuchenden, dem Fokus auf positive Entwicklungsmöglichkeiten sowie dem Anbieten von Deutungshilfen ist (ebd., S. 69). Maria Knab beruft sich diesbezüglich auf die Kompetenz des aktiven Wartens: Der Fachkraft kommt hierbei die Aufgabe zu, Eltern die nötige Zeit für die Öffnung zur Problembewältigung zu gewähren und gemeinsam mit ihnen die Situation zu beobachten, reflektieren und bei Bedarf metakommunizieren – zum Beispiel um Rahmenbedingungen

für Tür- und Angelgespräche mitzuteilen (Knab 2014, S. 90). Das Tür- und Angelgespräch bietet Fachkräften in frühpädagogischen Einrichtungen durch seine situative Alltagsorientierung die Möglichkeit, kleine Entwicklungsfortschritte des Kindes mitzuteilen. Derartige Situationen stärken in hohem Maß das Vertrauen zwischen Familie und Kindertagesstätte (Weiß 2012, S. 70), was wiederum der Familie Niedrigschwelligkeit zum Ansprechen neuer Problematiken ermöglicht (Hess 2012, S. 130). Hans Thiersch verweist in Bezug auf situative Interaktionen auf eine gewisse Methodenvielfalt von Gesprächstechniken, um der Offenheit und Komplexität der familialen Lebenswelt begegnen zu können (Thiersch 2014a, S. 126). Dies gelingt nur in Verbindung mit persönlichen Kompetenzen der Professionellen wie Sensibilität gegenüber verschiedenen Lebenssituationen, um nachhaltige Veränderungsprozesse auslösen zu können (Brock 2012, S. 12). So kann eine Verantwortungsgemeinschaft aus Eltern und Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und solchen aus dem Bereich der frühen Hilfen entstehen, in welcher alle Beteiligten wertschätzende Akzeptanz ihrer Perspektive erleben. Eine dialogische, fragende Haltung ist hierfür die Voraussetzung (Königsfeld 2014, S. 170). Durch diese Haltung können Familien zum Beispiel auch Deutungshilfen für das individuelle Verhalten ihres Kindes, welches überfordernd auf sie wirkt, angeboten werden. Idealerweise findet dieser hermeneutische Prozess im gemeinsamen Austausch der Beteiligten statt, denn so finden sich alle im Prozess der Lösungsfindung wieder, fühlen sich ernst genommen (Weiß 2012, S. 70) und könnten von den Ressourcen einer Community of Practice profitieren, wie sie unter Kapitel 5.2 beschrieben wird.

Als letzten Grundzug der Zusammenarbeit mit Eltern bezeichnet Weiß die „Lebensweltorientierte Zusammenarbeit“ (ebd. S. 71). Als Prämisse kann die professionelle Kompetenz zur Erfassung der individuellen Lebenswelt von Familie in der konkret vorliegenden Situation bezeichnet werden. Fachkräfte müssen in der Lage sein, diese familiäre Lebenswelt wahrzunehmen und dementsprechend angemessen auf Eltern zugehen, um ihr Anliegen nachhaltig mitteilen zu können. Dies schließt die Berücksichtigung der familiären Probleme, welche über die Kinderbetreuung hinausgehen wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit eines Elternteils im Prozess der Problembearbeitung mit ein. Elementar ist in diesem Zusammenhang eine transparente

Kommunikationsstruktur des eigenen Zuständigkeitsbereichs den Eltern gegenüber und bei Bedarf interdisziplinäres Zusammenarbeiten mit weiteren Institutionen (ebd. S. 70).

Ihre Begründung finden die Kompetenzen für die direkte Interaktion auch in relationalen Fertigkeiten, die auf Beziehungsgestaltung zwischen den Beteiligten zielen. Diese kommen sowohl als Voraussetzung, wie im Rahmen des Vertrauensaufbaus als Einladung zur Öffnung im Gesprächsprozess (Tiefel 2012, S. 17), als auch im Gesprächsprozess selbst zum Tragen – zum Beispiel beim gemeinsamen Reflektieren über Alltagssituationen. Die Prozesshaftigkeit der Beratung hin zur selbstständigen Problembewältigung der Familie findet ihre Begründung in relationalen, „beziehungstechnischen“ Kompetenzen. Beratung wird hier nicht nur als Problembehandlung durch neue Handlungsstrategien definiert, sondern vielmehr als „Erweiterung von Entscheidungsmöglichkeiten im Netzwerk der Sozial- und Arbeitsbeziehungen“ (Köngeter 2009, S. 300). Somit ist die Begleitung von Familien nicht nur auf situative Tür- und Angelgespräche zu reduzieren, diese können allerdings als ein wesentlicher Bestandteil in einem präventiven Konzept der Familienbegleitung in Kindertagesstätten betrachtet werden. Ergänzend wirken Entwicklungsgespräche, gemeinsame Aktionen, Elternabende und nicht zuletzt das Koordinieren eines interdisziplinären Netzwerkes aus verschiedenen Professionen. In Kinder- und Familienzentren wird dieses Netzwerk zum Teil bereits aktiv gelebt, zum Beispiel indem verschiedene Therapeuten in der Kindertagesstätte praktizieren. Derartige Zusammenarbeit wird von allen Beteiligten als erleichternde Ressource beschrieben, da sie in hohem Maß Niedrigschwelligkeit ermöglicht (Albers; Ritter 2015, S. 103).

II EMPIRISCHE AUFARBEITUNG

7. Auswertung von Tür- und Angelgesprächen der Praxis

7.1 Beschreibung der Methoden

7.1.1 Verfahren im Rahmen der Erhebung

Zum Erwerb empirischer Daten werden zwei Einzelfälle analysiert, die im Rahmen der Feldforschung erhoben und ausgewertet werden. Ihre theoretische Begründung findet die Einzelfallanalyse in der qualitativen Sozialforschung. Sigfried Lamnek benennt mit der Offenheit, der Forschung als Kommunikation, dem Prozesscharakter der Forschung und des Forschungsgegenstands, der Reflexivität des Forschungsgegenstands und der Analyse, der möglichst genauen Explikation sowie der Flexibilität die Prinzipien qualitativer Sozialforschung (Lamnek 1988, S. 21-30). In der wissenschaftlichen Literatur scheint es bislang einen Mangel an empirischen Belegen zur Professionalisierung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten zu geben (Betz 2015a, S. 7-8). Die situative Offenheit des Tür- und Angelgesprächs kann als Chance begriffen werden, qualitativ einen empirischen Beitrag zu dieser Thematik zu leisten.

Hierfür wird zunächst ein Untersuchungsplan aufgestellt.³ Er schafft einen Rahmen für die Interaktion zwischen Forscher und Proband (Mayring 2002, S. 40). Durch die Explikation werden die einzelnen Schritte und die dafür benötigten Regeln möglichst differenziert dokumentiert, um schlussfolgende Interpretationen zu ermöglichen und um die subjektiv erhobenen Daten intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten (Lamnek 1988, S. 26). Ziel der Erstellung des Untersuchungsplans im Rahmen der Feldforschung ist es, Strukturen zu schaffen, in welchen der Forschungsgegenstand – in diesem Fall eine Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern – in seiner natürlichen Lebenswelt agieren kann (Schaffer 2014, S. 75). Es wird somit eine Verzerrung durch den Eingriff von Untersuchungsmethoden, die wie zum Beispiel in Laboruntersuchungen außerhalb des Lebensumfeldes angewandt werden, vermieden (Mayring 2002, S. 55). Einzelfallanalysen sind ein häufig angewandtes Instrument der qualitativen Sozialforschung. Sie bezwecken vordergründig den Mensch in seiner Individualität und bewusst als Subjekt wahrzunehmen und zu verstehen (ebd., S. 41). Durch diese Methodik kann die Komplexität der Interaktion zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften

³ Der Untersuchungsplan ist im Anhang auf den Seiten 78-79 zu finden.

bewusst als Ganzheit wahrgenommen werden, um zu Ergebnissen zu gelangen, die auf den ersten Blick nicht wahrgenommen werden können. Um die Wichtigkeit und Bandbreite von Tür- und Angelgesprächen im frühpädagogischen Handlungsfeld darzustellen, werden zwei „Extremfälle“ (ebd., S. 43) beschrieben.

Mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung werden die Untersuchungspläne praktiziert. Der Beobachter nimmt eine aktive Rolle der sozialen Interaktion zwischen ihm und dem zu Beobachtenden ein und steht während der Datensammlung in direkter Beziehung zu ihm. So kann dem Ziel der Erhebung der Innenperspektive näher gekommen werden (ebd., S. 80). Der Beobachter ist Bestandteil dieser Alltagssituation, er erreicht damit die größtmögliche Nähe zum erforschenden Gegenstand (ebd., S. 81). Um die Beobachtungen der Einzelfälle im Kontext der Professionalisierung des Tür- und Angelgesprächs vergleichen zu können, wird hierfür ein Beobachtungsplan in den Untersuchungsplan integriert.⁴ Hierfür wurden Fragen festgelegt, die in der Beobachtung beantwortet werden sollen. Die Beobachtungen wurden zeitnah protokolliert. Als Darstellungsmethode dient somit das Protokoll (ebd., S. 94-99).

7.1.2 Verfahren im Rahmen der Auswertung

Die Gesprächsprotokolle werden mit Hilfe der „strukturierten Inhaltsanalyse“ (Mayring 2002, S. 120) ausgewertet. Vorteil dieser Methodik ist die systematische Technik, welche regelgeleitet die Beobachtung auswertet (ebd., S. 114). Im Vorfeld definierte Gesprächsinhalte werden durch die Inhaltsanalyse in Interpretationsschritten gedeutet (Mayring 2015, S. 61). Qualitative Instrumente gehen induktiv vor, da sie sich in ihrer Fragestellung am Einzelfall orientieren, um daraus Schlüsse für die Allgemeinheit zu ziehen (ebd., S. 19). Mayring benennt mit der Hypothesenfindung und Theoriebildung, dem Durchführen von Pilotstudien und Einzelfallstudien, Prozessanalysen, Klassifizierungen sowie der kritischen Prüfung von Annahmen, um sie zu hinterfragen bzw. zu vertiefen oder zu spezifizieren, die Aufgabenbereiche qualitativer Analysen (ebd., S. 22-25). Gerade bei der kritischen Überprüfung von Annahmen kann sich auf im Prozess vorhandene, qualitative Theorien gestützt werden. Schaffer befürwortet eine Kombination qualitativer und quantitativer Vorgehensweisen, um eine am konkreten Vorhaben orientierte Auswertung zu ermöglichen (Schaffer 2014, S. 63). Für die folgende

⁴ Der Beobachtungsplan ist integriert im Untersuchungsplan im Anhang auf S. 78 zu finden.

Auswertung empfiehlt es sich, den Begriff der „qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse“ (Mayring 2015, S. 17) zu verwenden, die das Ziel verfolgt, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., S. 13). Das quantitative Instrument des systematischen Vorgehens stellt den Rahmen für qualitative Interpretationen dar, da diese auf einer systematischen Auswertung bereits bestehender Erkenntnisse beruht. Durch das Deuten der Kommunikationsprozesse wird der Inhalt der Äußerungen unter Berücksichtigung des Kontexts durch das Hinzuziehen von weiteren Erkenntnissen, z. B. aus der Literatur, erweitert, erläutert beziehungsweise expliziert (ebd., S. 90). So kann der Einzelfall in den theoretischen Kontext der Fragestellung eingebettet und bisher entwickelte Theorien kritisch hinterfragt, erklärt und spezifiziert werden. Ist die zu explizierende Textstelle im Gesprächsprotokoll festgelegt, gilt es sowohl im Text selbst als auch unter Berücksichtigung weiterer Informationen, die über die eigentliche Botschaft des Textes beziehungsweise der Nachricht, hinausgehen, zu berücksichtigen. Diese wichtigen Informationen ergeben sich möglicherweise aus Vorerfahrungen zwischen Beobachter und Proband, aus der individuellen Lebenswelt zum Beispiel mit ihren sozioökonomischen Eigenarten oder aus Rahmenbedingungen der Kommunikationssituation: Muss die Fachkraft angesprochen werden, wenn sie gerade in eine anderweitige Tätigkeit verwickelt ist? Auch dieser Rahmen kann den Kommunikationsprozess in hohem Maß beeinflussen. Mayring entwickelte hierfür ein „Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell“⁵ (ebd., S. 59) das ermöglicht, Äußerungen in verschiedene Dimensionen zu interpretieren: Die verbale Äußerung ist eingebettet in den durch Mimik und Gestik geprägten nonverbalen Rahmen. Es wird beabsichtigt, über diese Nachricht dem Analytiker und der Zielgruppe eine Information weiterzugeben. Diese wird vom emotionalen, kognitiven und individuellen Handlungshintergrund des Kommunikators beeinflusst. Die Äußerung wird auch vom soziokulturellen Hintergrund der Situation, zum Beispiel den Rahmenbedingungen, die in der Kindertagesstätte vorherrschen, geprägt. Das Vorverständnis des Analytikers bezüglich des im Beobachtungsleitfadens festgelegten Beobachtungsauftrags sowie dessen individuelle, emotionale und kognitive Ressourcen beeinflussen ebenfalls den sozio-kulturellen Hintergrund. Der Analytiker lässt sich im Rahmen der Nachricht auf wechselseitige, dialogisch geprägte Interpretationen ein. Er entwickelt und evaluiert Regeln, mit deren

⁵ Zur Visualisierung ist eine Kopie des Kommunikationsmodells auf Seite 80 zu finden.

Hilfe er den Kommunikationsprozess deuten kann (Mayring 2015, S. 59). Neben der Regelgeleitetheit ist die „Theoriegeleitetheit der Interpretationen“ (ebd., S. 59) das zweite Merkmal der Inhaltsanalyse. Die Methodik beruht also auf einer theoretisch fundierten Fragestellung (ebd., S. 59). Grundlage ist hierfür ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, das den Fokus auf konkrete Aspekte lenken soll (Mayring 2002, S. 115). Theoriegeleitete Interpretationen sind als eine Anknüpfung an Vorwissen zu verstehen, welches so überprüft, bestätigt beziehungsweise neu definiert wird (Mayring 2015, S. 60). Nun wird ein markantes Segment aus dem zu analysierenden Material aufgegriffen, welches eine Frage an die Wissenschaft aufwirft. Diese „Paraphrase“ (Mayring 2002, S. 118) wird an der unklaren, zu reflektierenden Stelle im Text formuliert. Die anschließende Evaluation überprüft, inwiefern die hypothetisch formulierte Paraphrase im Zusammenhang der Situation bestehen kann. Bei Bedarf muss der Prozess der Materialbestimmung und -sammlung sowie die Formulierung der Paraphrase wiederholt werden (ebd., S. 118-119). Die Überprüfbarkeit mit Hilfe der Gütekriterien Validität und Reliabilität stellt einen weiteren Grundsatz der Inhaltsanalyse dar (Mayring 2015, S. 29).

7.1.3 Auswertungsfokus im Hinblick auf den Forschungsgegenstand

Mit Hilfe der eben beschriebenen Methoden wird nun ein qualitativ orientierter Untersuchungsplan erstellt. Folgende Frage soll beantwortet werden:

Welche Bedingungen tragen zur Professionalität eines Tür- und Angelgesprächs und somit zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz bei?

Die Autorin der vorliegenden Thesis, im Folgenden mit Frau H. bezeichnet, wird sich mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung als Forschende zur Verfügung stellen. Sie ist als pädagogische Fachkraft in einer Kindertagesstätte tätig und der Feldkontakt zu der beobachtenden Gruppe der Eltern ist regelmäßig im Alltag von Familie und Kindertagesstätte integriert. Beide Parteien nehmen die Forschungssituation des Tür- und Angelgesprächs nicht als etwas Außergewöhnliches wahr. Frau H. wählte zwei Extremfälle, welche ansatzweise die Komplexität familialer Lebenswelten widerspiegeln und Anlass zur Reflexion der professionellen Identität bieten.

Um den Situationskontext und daraus resultierende Handlungshintergründe der Akteure nachvollziehen zu können, werden diese zunächst beschrieben. Anschließend wird das Beobachtungsprotokoll durch die qualitativ orientierte Inhaltsanalyse strukturiert ausgewertet. Um die Professionalität der jeweiligen Interaktion ermitteln zu können, bilden die Handlungselemente professionell pädagogischen Handelns (siehe Kapitel 6) das theoretische Fundament. Die Dimensionen „Kompetenzen für Handeln in Organisationen“, „Kompetenzen für die Vermittlung von Inhalten“ und „Kompetenzen für die direkte Interaktion“ (Nieke 2002, S. 24) gelten als Kategorien, an welchen die Professionalität geprüft werden soll. Die Auswertung orientiert sich an den Dimensionen der Niedrigschwelligkeit (theoretische Fundierung in Kapitel 3), Lebensweltorientierung (theoretische Fundierung in Kapitel 4) und Partizipation (theoretische Fundierung in Kapitel 5) als Zugangsvoraussetzungen für einen situativ beratenden Kontext. Als Voraussetzung kann außerdem eine kritische Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet werden, um situationsbezogen zu definieren, welche Erfahrungshintergründe der Beteiligten bezüglich Professionalität beziehungsweise Ressourcen aus frühen Bindungen der Familie die Beziehung der Akteure bestimmen und welche elterlich-autonomen Bewältigungsstrategien zum Tragen kommen können. Anhand dieser Aspekte soll hinterfragt werden, inwiefern in derart offenen Settings Beratungssituationen von den Beteiligten realisierbar sind. Im Untersuchungsplan werden diese Kategorien durch konkrete Aspekte definiert, an welchen sich regelgeleitet die folgenden Interpretationen fundieren. Mit Hilfe des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells (Mayring 2015, S. 59)⁶ soll der Zusammenhang zwischen der zu erforschenden Problematik und der Situation aufgezeigt werden. Ziel ist die Verdeutlichung von teilweise nicht sichtbaren Kommunikationsvorgängen, welche den Gesprächsverlauf beeinflussen. Es sollen also auch Rahmenbedingungen erhoben werden, welche die Professionalität beeinflussen. Im Rahmen der vorliegenden Thesis werden die Spannungsfelder aus Extremfällen ausgewertet, um die Herausforderungen zu erheben.

⁶ Zur Verdeutlichung ist eine Kopie des Kommunikationsmodells auf S. 80 zu finden.

7.2 Fallbeispiele aus der Praxis

7.2.1 Im Kontext Kompetenzen der direkten Interaktion

7.2.1.1 Beschreibung der Situation

Die Familie (beide Eltern, N. und 2 Monate alter Säugling) stammt aus Indien und ist seit 18 Monaten in Deutschland. Die Tochter N. (3 Jahre 9 Monate) befindet sich in der Eingewöhnung. N. war bis Dezember 2015 in einer Krabbelstube des Betriebs, in welchem ihr Vater tätig ist. Diese musste sie allerdings zu ihrem dritten Geburtstag verlassen und ein Kindergartenplatz ist auf Grund der Platzknappheit erst jetzt frei. Die Mutter besucht vormittags einen Alphabetisierungskurs. Das Aufnahmegespräch fand nur mit der Mutter statt. Trotz der kurzen Zeit, seit der sich die Familie in Deutschland befindet, scheint sie sich intensiv mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Sie wirkt sehr offen, interessiert und fragt im Gespräch häufig nach, wenn ihr etwas unklar ist. Sie erwähnt, dass die Eingewöhnung ihr Mann übernehmen werde, da sie so nicht im Deutschkurs fehlen müsse und weiterhin den Inhalten folgen könne. Ihr Mann kann sich für die zwei Wochen der Eingewöhnung Urlaub nehmen. Allerdings würde Herr R. nur stark eingeschränkt die deutsche Sprache verstehen, da er in seinem beruflichen Alltag nicht damit konfrontiert wird. Englisch könnte als Mittlersprache dienen. In der Krabbelstube habe das auch gut funktioniert. Bereits am zweiten Tag konnte Herr R. für 30 Minuten das Kinderhaus verlassen, während seine Tochter spielte. Am dritten Tag (7.9.2016) kommen Vater und Tochter gegen 9:00 Uhr ins Kinderhaus, das Mädchen kommt auf Frau H. zu und umarmt diese. Herr R. winkt seiner Tochter zu, sagt zu Frau H. dass er N. heute um 12:00 abholen wird. Die folgende Kommunikation fand in englischer Sprache statt.

7.2.1.2 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung

Tabelle 2: Tür- und Angelgespräch zwischen Herrn R. und Frau H.

Beobachtung	Kategorie	Interpretation
Frau H. spricht Herrn R. auf Vereinbarungen des Erstgesprächs an. Er berichtet, seine Frau habe ihm das auch so weitergegeben, deshalb habe er sich auch die beiden Tage Urlaub genommen. Frau H. erwähnt, dass von einer Eingewöhnungszeit von 2 Wochen auszugehen ist.	Kompetenzen für die direkte Interaktion	Frau H. eröffnet das Gespräch. Die Niedrigschwelligkeit muss zunächst hergestellt werden, um Herrn R. einen Zugang zum Gespräch zu ermöglichen. An dieser Stelle wird das Missverständnis der Zeitspanne für die Eingewöhnung deutlich.

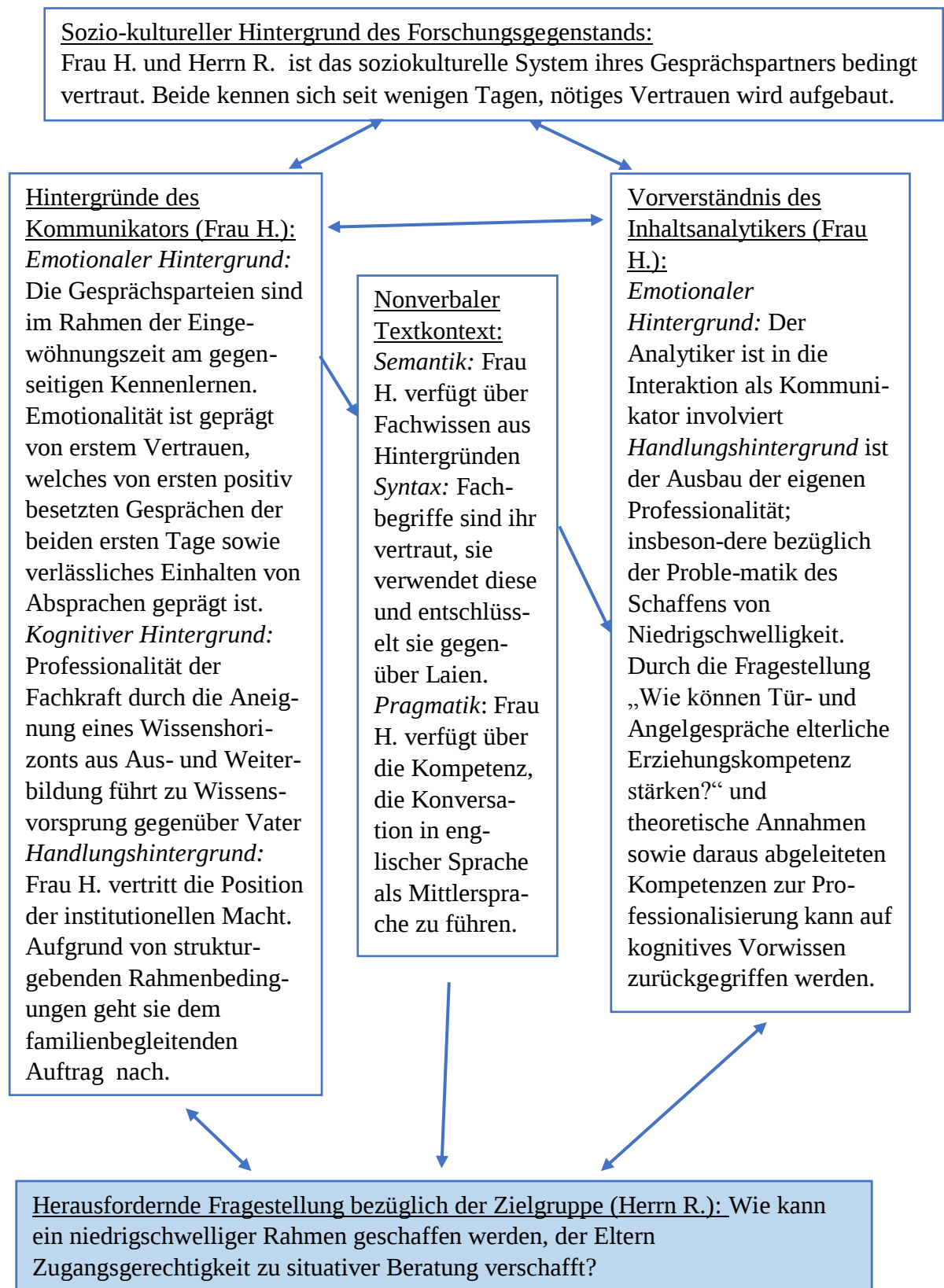
Das Mädchen geht inzwischen auf die Kinder zu. Herr R. und Frau H. teilen im Moment diese Beobachtung, es entsteht eine Gesprächspause.	Kompetenzen für die direkte Interaktion	Gesprächspause ermöglicht beidseitigen Reflexionsprozess ermöglicht empathisches Nachvollziehen der Fachkraft bezüglich der familialen Lebenswelt.
Herr R. berichtet von positiver Bewältigung der Trennungssituation in der Krabbelstube. Er fragt, ob die ersten Tage bei allen so gestaltet werden oder ob N auffällig erscheint.	Kompetenzen für die direkte Interaktion	Der Kommunikationsprozess wird wechselseitig, Herr R. hinterfragt die Gegebenheiten des Eingewöhnungskonzepts.
Frau H. berichtet von bisherigen Beobachtungen: N. bewegt sich bereits autonom-selbstbewusst durch die Kindertagesstätte. Trotzdem empfindet sie einen Aufenthalt von 3 Stunden am dritten Tag in der Einrichtung als zu lange, sie möchte das Kind nicht überfordern.	Kompetenzen für die Vermittlung von Inhalten	Transformation von Wissen aus der Transitionsforschung auf den vorliegenden Kontext.
Frau H. berichtet, dass sie N. als sehr offenes, kontaktfreudiges Mädchen erlebe. Sie beschreibt Herausforderungen, die N. nun bewältigt, indem sie sich mit ihrer neuen Rolle als Kindergartenkind auseinandersetzt. Herr R. erwidert diese Argumente nun nachvollziehen zu können.	Kompetenzen für Handeln in Organisationen	Im wechselseitigen Gesprächsprozess entsteht Niedrigschwelligkeit, dadurch kann sich Herr R. für die Inhalte des einrichtungsspezifischen Eingewöhnungskonzepts öffnen. Ihm wird ein Zugang zu Entwicklungsaufgaben, die seine Tochter momentan bewältigt, ermöglicht.
Auf der anderen Seite habe er bereits seinem Arbeitgeber zugesagt, ab heute wieder zu arbeiten. Frau H. schlägt vor, N. um 11:00 Uhr als „Mittelweg“ zwischen 10:00 Uhr und 12:00 Uhr abzuholen. Herr R. willigt ein, zu dieser Uhrzeit kann seine Frau die Tochter abholen.	Kompetenzen für die direkte Interaktion	Herrn R. möchte nun folgendes Spannungsfeld bearbeiten: Er möchte den Verantwortlichkeiten gegenüber seiner Tochter und seinem Arbeitgeber gerecht werden. Frau H. zeigt Teilhabe an der Problematik, indem sie ihm einen Lösungsvorschlag anbietet, der angenommen wird.

7.2.1.3 Schlussfolgerungen aus den Interpretationen

Um die Einflussfaktoren für die Kommunikationssituation zu identifizieren, wird das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell zur Hilfe genommen.⁷ Es verdeutlicht, inwiefern der sozio-kulturelle Forschungsgegenstand einer Fachkraft-Eltern-Beziehung, welche sich noch im Aufbau befindet, für die betreffende Situation zur Barriere wird. So war es Herrn R. zunächst nicht möglich, Zugangsgerechtigkeit zum Eingewöhnungskonzept zu erhalten.

⁷ Vergleiche Abbildung 3 auf Seite 56

Abbildung 3: Kommunikationsmodell bezüglich Tür- und Angelgespräch Herrn R. und Frau H. (in Anlehnung an Mayring 2015, S. 59)



Gerade in Transitionsprozessen wie der Eingewöhnung in die Kindertagesstätte ist der Aufbau einer vertrauensvollen Fachkraft-Eltern-Beziehung zwingend von Nöten, um der Familie Unsicherheiten zu nehmen. Diese wird zum Beispiel durch den niedrigschwelligen Zugang zu pädagogischer Beratung geprägt. Besonders bei Familien mit Migrationshintergrund, welche nur eingeschränkt über Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, gilt es häufig bezüglich der Niedrigschwelligkeit ein besonderes Augenmerk auf informell wirkende Kontexte zu legen. Es sollte eine solche Niedrigschwelligkeit verliehen werden, dass Eltern diese als alltagsorientierte Plattform nutzen, um dort ihre Handlungskompetenzen erweitern zu können. Häufig müssen in diesem Prozess kulturell bedingte Gegebenheiten wie eben Sprachbarrieren oder dem Aufgabenverständnis aller Beteiligten integriert werden. Folgend wird versucht, die zunächst nicht vorhandenen Zugangsgerechtigkeit zu einem beratenden Gespräch im vorliegenden Kontext zu verdeutlichen. Die Tabelle der interaktionell-inhaltlichen Niedrigschwelligkeit wird hierzu zur Hilfe genommen:

Tabelle 3: Stufen inhaltlich-interaktionelle Niedrigschwelligkeit des Tür- und Angelgesprächs zwischen Herrn R. und Frau H. (in Anlehnung an Beier; Jungnitz; Walter 2001, S. 253)

	Interaktionelle Ebene	Inhaltliche Ebene	Interaktions-form
1.Stufe	Zuwinken von Herrn R. in Richtung Frau H. beim Gehen	<i>Allgemeingültige Ebene:</i> Herr R. verabschiedet sich nach dem Bringen von N.	side-by-side
2.Stufe	Frau H. eröffnet das Gespräch, indem sie die Problematik formuliert. Dies könnte Herrn R. zunächst verunsichert haben, sich Zugang zum Beratungskontext zu verschaffen. Eventuell hätte ein Einstieg durch eine allgemeingültigere Problematik wie zum Beispiel einer allgemein verschriftlichten Information zum Eingewöhnungskonzept in englischer Sprache Zugangsgerechtigkeit ermöglicht.	<i>Von der allgemeingültigen zur individuellen Ebene:</i> Frau H. benennt die Problematik, bringt eine persönliche Ebene in das Gespräch: Herr R. kann sich nur langsam für die individuelle Ebene, nämlich der Bedeutung des Zusammenspiels zwischen Familie und Kindertagesstätte öffnen, kann erst im situativen Verlauf die Problematik nachvollziehen.	von side-by-side zu face-to-face

3.Stufe	Beratungsgespräch, welches von wechselseitigen Interaktionen geprägt ist.	<i>Individuelle Ebene:</i> Erst als Herr R. das nötige Vertrauen gefunden hat, kann er sich für einen Beratungskontext öffnen, indem er die Problematik seiner Urlaubsplanung mit dem Eingewöhnungskonzept formuliert. Seitdem öffnet er sich für den Beratungsprozess.	face-to-face
4.Stufe	Vereinbarung eines Lösungsvorschlags, welcher für alle Seiten tragbar scheint	<i>Von der individuellen zur allgemeingültigen Ebene:</i> Allen wird ihre gesellschaftliche Rolle ermöglicht.	side-by-side

Den Kindertagesstätten kommt die Aufgabe zu, sich neben der konzeptionellen Definition der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zusätzlich einer Beschreibung des Aufgabenfelds der Familienbegleitung zu widmen. Nur wenn Fachkräfte sich der Ziele, Inhalte und Methoden sicher sind und über Evaluationsmöglichkeiten verfügen, kann dieses Konzept Eltern gegenüber transparent kommuniziert werden. Dieser Vorgang trägt im Wesentlichen zur Annahme von alltäglich stattfindender, lebensweltorientierter Begleitung bei. Bezüglich der weiteren Zusammenarbeit der Familie R. gilt es eine niedrighschwellige Ebene zu konstruieren, welche zum Öffnungsprozess einlädt, ohne das Gefühl eines schlechten Gewissens zu haben. Regelmäßige Rückmeldungen über Entwicklungsaufgaben, die N. bewältigt hat sowie eine Offenheit der Professionellen für die Fragen und Unsicherheiten der Eltern könnten diesen Prozess unterstützen.

7.2.2 Im Kontext Kompetenzen des Handelns in Organisationen

7.2.2.1 Beschreibung der Situation

A. (5 Jahre 10 Monate) besucht seit knapp 3 Jahren die Einrichtung. Sie lebt mit ihren beiden Elternteilen und dem älteren Bruder in einer großzügigen Wohnung. Die Familie ist in vielfältigen sozialen Netzwerken im Stadtteil und darüber hinaus integriert und sozioökonomisch gut abgesichert. Der Vater ist ganztätig in einem internationalen Kreditinstitut tätig. Die Mutter sieht nach ihrem abgeschlossenen Jurastudium ihre Aufgabe in der Organisation ihrer Familie. Frau H. ist Bezugserzieherin der Familie, sie übernahm die Eingewöhnung, welche von familialen Unsicherheiten geprägt war. Diese

konnten nach den ersten Wochen aufgehoben werden, die Mutter und Tochter fanden in der Fachkraft eine vertrauensvolle Ansprechpartnerin. A. hat inzwischen Freundinnen, mit welchen sie sich sehr gerne aufhält. Häufig sind identische Entwicklungsthemen der Mädchen zu beobachten. Im Moment spielen sie auf dem Hof, wo sie nach Insekten forschen. Frau S. kommt gerade auf den Hof, die Fachkraft Frau H. betreut momentan alleine die Kinder, da die Kollegin ein Kind zur Toilette begleitet. Die folgende Situation ereignet sich am 05.07.2016 von 14:15 bis 14:25 Uhr.

7.2.2.2 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung

Tabelle 4: Auswertung des Tür- und Angelgesprächs zwischen Frau S. und Frau H.

<u>Beobachtungsprotokoll</u>	<u>Kategorie</u>	<u>Interpretation</u>
Frau S. kommt auf Frau H. zu, sucht das Gespräch zu ihr. Sie fragt nach dem heutigen Tagesablauf der Einrichtung. Frau S. erwähnt, dass sie sich etwas um ihre Tochter sorge, die seit einiger Zeit wieder regelmäßig einnässt. Sie vermutet ein Ausblenden des Toilettengangs, da A. intensiv in ihr Spiel involviert sei und fragt Frau H. nach diesbezüglichen Beobachtungen.	Kompetenz für die direkte Interaktion	Die Niedrigschwelligkeit ist gegeben, da die Mutter als Ratsuchende das Gespräch zur Fachkraft sucht. Sie nutzt eventuell die räumliche Offenheit durch das Freispiel. Direkt zu Beginn formuliert Frau S. ihre Gedanken zur Problematik.
Beobachtungen der Fachkraft bezüglich des intensiven Spielverhaltens decken sich mit den Berichten der Mutter. Frau H. meldet zurück, dass ihr ein häufiges Einnässen nicht aufgefallen sei. Frau S. erklärt, dass es A. sehr wichtig sei, weite Kleider bzw. Röcke anzuhaben, damit keiner sieht, wenn die Hose nass ist.	Kompetenz für die direkte Interaktion	Wechselseitige Partizipationsprozesse beeinflussen den Gesprächsverlauf
In diesem Moment kommt A. zu den Erwachsenen. Es scheint, dass ihr deren Gesprächsthema sehr unangenehm ist. Sie versucht die Erwachsenen zu überzeugen, ihr Spiel zu betrachten, führt beide hin. Dieses Verhalten ist an dem sonst eher zurückhaltend wirkenden Mädchen nicht wahrzunehmen. A. lässt sich schließlich zögerlich von ihrer Freundin überreden, das Spiel abzuschließen.	Kompetenz für Handeln in Organisationen	Herausforderung: A. ist es sehr unangenehm, dass sich ihre erwachsenen Bezugspersonen über ihre Problematik austauschen: Ihre Taktik, das Einnässen nicht bemerkbar zu gestalten, ist nicht gelungen, ihre Mutter hat sie „verpetzt“. Suche nach Strategien, um von der Problematik abzulenken.

Frau S. berichtet, dass A. nachts häufig einnässt, der Kinderarzt hat ihr deswegen eine „Klingelhose“ verschrieben, was mit der Lebenswelt der Familie nicht vereinbar ist.	Kompetenz für die direkte Interaktion	niedrigschwelliges Zurückkehren zur Problematik durch Öffnung zurück zur Spielsituation
Frau S. wünscht, dass A. Unterstützung in der Kindertagesstätte erfährt. Frau H. schlägt vor, das Einnässen im Blick zu behalten indem sie gegen 13:30 A. fragt, ob sie zur Toilette muss. Mit dieser Lösung ist die Mutter einverstanden. Sie versucht, auch zu Hause ihre Tochter an den Toilettengang zu erinnern, bevor diese einnässt. In diesem Moment kommt A. wieder. Frau S. bedankt sich bei der Fachkraft, dass sie ihr zugehört hat.	Kompetenz für die direkte Interaktion	Teilhabe an der Lebenswelt durch Beteiligen von Frau H. an der Lösungsfindung. Der Vorschlag der Fachkraft kann in die Lebenswelt der Familie transformiert werden.

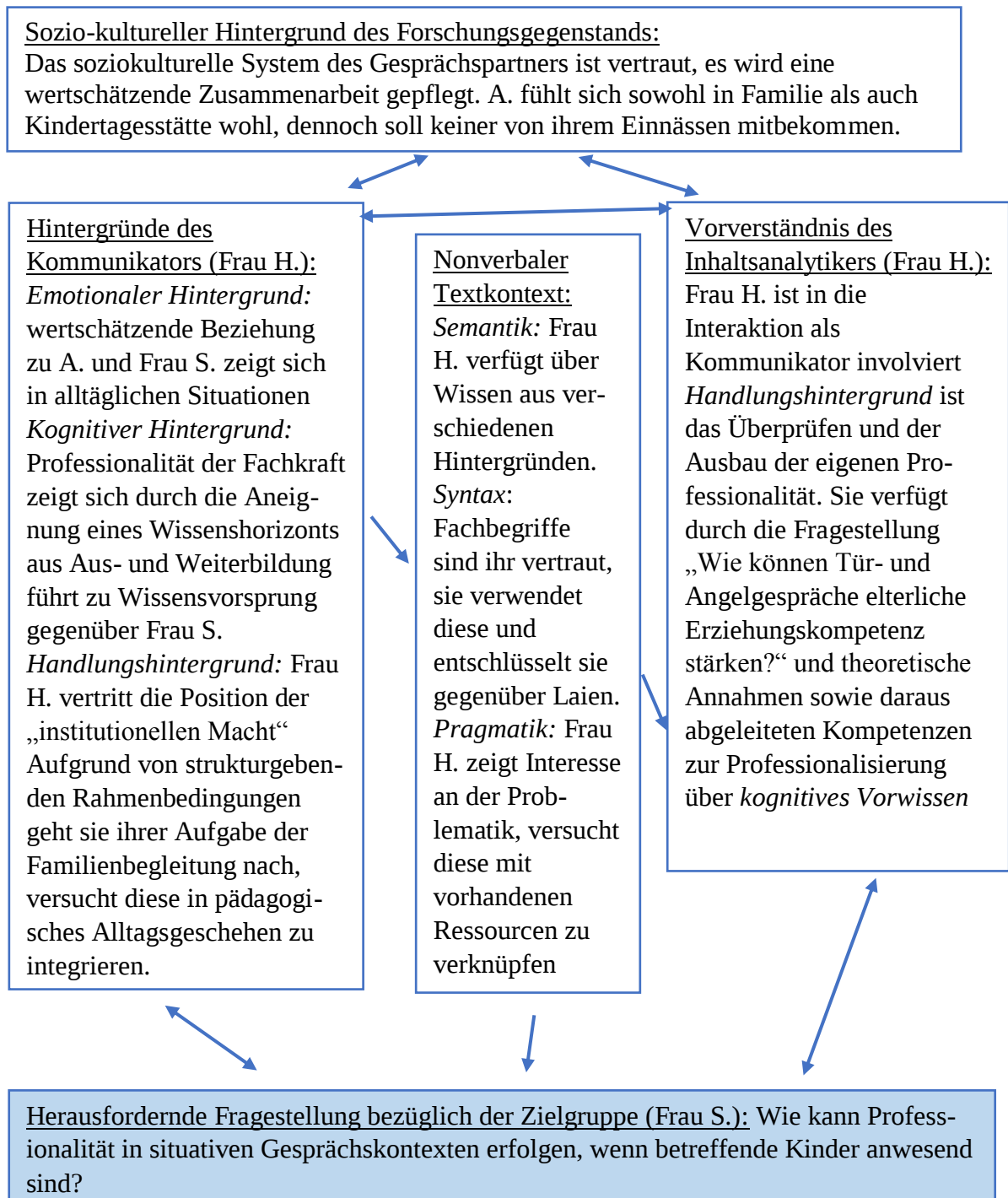
7.2.2.3 Schlussfolgerungen aus den Interpretationen

Das von Frau H. entgegengebrachte einführende Vertrauen und Zuhören und das Gefühl, in ihrem subjektiven Handeln ernstgenommen zu werden, stärken Frau S. in der autonomen Wahrnehmung ihrer elterlichen Erziehungskompetenz. Als herausfordernd wurde jedoch von Seite der Fachkraft A.s Verhalten während des Gesprächs wahrgenommen: Das sonst zurückhaltend, fast schüchtern wirkende Mädchen versucht die Interaktion zwischen ihrer Mutter und Frau H. zu unterbrechen. Ihr war unangenehm, dass ihre Mutter Frau H. in die Problematik eingeweiht hat. Die bisherige Strategie um das Einnässen zu verdecken ist somit hinfällig. Ihre Freundin motivierte sie dann zwar zum Weiterspielen, sodass die Interaktion unter den Erwachsenen fortgesetzt werden konnte. Allerdings gilt es im Rahmen der institutionellen Professionalisierung nach Wegen zu forschen, die niedrigschwellig-alltagsorientierte Begleitung von Familien in Erziehungsfragen ermöglichen, ohne dass Kinder sich in ihrem Verhalten ertappt oder gar bloßgestellt fühlen. Es lohnt auch in diesem Kontext das Heranziehen des Kommunikationsmodells um diese Herausforderung zu analysieren⁸. Es soll fokussiert werden, inwiefern die Rolle des betreffenden Kindes im Beratungsprozess definiert werden kann. Daraus resultieren zum Beispiel Fragen nach der Bewältigung eines

⁸ Vergleiche Abbildung 4 auf Seite 61

Spannungsfelds zwischen einem Moratorium für das Kind und Erwachsenen- gleichwertiger Teilhabe an der Problemlösung:

Abbildung 4: Kommunikationsmodell des Tür- und Angelgesprächs Frau S. und Frau H. (in Anlehnung an Mayring 2015, S. 59)



Auf folgende Art wurde versucht, diese Problematik zu lösen: Am Folgetag wurde Frau S. von Frau H. angesprochen, ob sie sich zusätzlich in einem terminierten Gespräch über die Problematik austauschen möchten. Dies wurde von der Mutter abgelehnt. Sie berichtet, dass sie gestern mit einem guten Gefühl aus der Situation gegangen ist, deshalb erachtet sie einen intensiveren Austausch als für nicht nötig. Sie ist dankbar, wenn ihr wie bisher beim Bringen oder Abholen wichtiges mitgeteilt wird. Ungefähr zwei Monate später fand ein Entwicklungsgespräch statt. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Problematik erledigt.

7.3 Einordnen der Analysen in einen größeren Zusammenhang

Abschließend wird der Versuch unternommen, die wesentlichen Erkenntnisse der Auswertungen der Extremfälle einem allgemeingültigeren Zusammenhang zuzuordnen. Man könnte folgende Annahme formulieren:

Alltägliche Beratungskontexte wie Tür- und Angelgespräche in Kindertagesstätten klären Überforderungen aus stark formalisierten Settings auf, indem sie die Chance einer Problembearbeitung im niedrigschwellig-lebensweltorientierten Kontext ermöglichen.

Diese Interpretation lässt sich aus beiden Extremfällen ableiten: Frau H. gelingt es im Rahmen des situativen Gesprächs, nach vermutlich anfänglicher Unsicherheiten Herrn R.s ihm die Bedeutung des Eingewöhnungskonzepts der Kindertagesstätte zu erläutern. Die Niedrigschwelligkeit konnte durch die direkte Interaktion hergestellt werden, wodurch eine wechselseitige Teilhabe an den Kommunikationsprozessen möglich war, welche zur alltagsnahen Problemlösung führte.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Frau S. gezielt ein Beratungsgespräch sucht, indem sie Frau H. zunächst nach ihrer professionellen Einschätzung des Einnässens ihrer Tochter fragt. Die „räumliche Niedrigschwelligkeit“ (Beier; Jungnitz; Walter 2001, S. 252) durch das Freispiel der Kinder auf dem Hof, in welchem ihre Tochter zunächst intensiv involviert ist sowie die „personelle Niedrigschwelligkeit“ (ebd., S. 255) durch die ausschließliche Anwesenheit von Frau H. als Fachkraft könnten sie bestärkt haben, in diesem Moment nach pädagogischer Beratung zu suchen, welche mit einer konkreten Fragestellung des Ratsuchenden beginnt (Sickendiek; Engel; Nestmann 2008, S. 18-19). Um konkrete fallspezifische Kompetenzen für die direkten Interaktionen abzuleiten

könnte sich auf die Grundzüge der Zusammenarbeit mit Eltern nach Hans Weiß (Weiß 2012, S. 67-71) berufen werden, wie unter Kapitel 6.3 beschrieben:

In beiden Fallbeispielen wurde deutlich, in welchem hohem Maß das Tür- und Angelgespräch als Schnittstelle von der familiären und institutionellen Lebenswelt geprägt wird. Themen beider sozialen Systeme treffen hier aufeinander, eine Bearbeitung von Problematiken scheint in diesem Kontext sinnvoll. So beschäftigt Frau S. wahrscheinlich schon seit längerem das Einnässen ihrer Tochter. Im Laufe des Beratungsgesprächs ist das Vertrauen so groß, dass sie berichtet, bereits bei dem Kinderarzt nach Unterstützungsmöglichkeiten gefragt zu haben. Dieser Lösungsvorschlag einer formelleren, vom Familienalltag weiter entfernten Institution konnte allerdings nicht mit der Lebenswelt der Familie vereint werden. Nach Weiß ist davon auszugehen, dass erst wenn Eltern sich in ihrer Lebensform geachtet und wertgeschätzt fühlen, sie sich auf derartige Beratungskontexte einlassen können (ebd., S. 67-69). Am Beispiel der Familie R. wurde dies durch anfängliche Unsicherheit deutlich, welche teilweise durch einen niedrigschwelligen Rahmen aufgehoben wurde (vergleiche Tabelle 3). Man könnte davon ausgehen, dass aus einer gegenseitigen Achtung der Systeme Kindertagesstätte und Familie eine Offenheit gegenüber individuellen Ressourcen und Grenzen entwickelt werden kann, um Mütter und Väter in ihrer Elternkompetenz unterstützen zu können. Im Rahmen der „verständigungsorientierten Kommunikation“ (ebd., S. 70) liegt der Fokus beider Fallbeispiele darauf, fachspezifisches pädagogisches Wissen für die individuelle familiäre Lebenswelt zu entschlüsseln. Den Familien konnten so Deutungshilfen angeboten werden, um das Verhalten ihres Kindes besser verstehen zu können.

Die in den inhaltsanalytischen Kommunikationsmodellen ermittelten herausfordernden Fragestellungen tauchen im alltäglichen Kontext vieler Kindertagesstätten auf. Geht man von einer weiteren Individualisierung familialer Lebenslagen aus, werden zum Beispiel ähnliche Spannungsfelder bezüglich des Herstellens von Zugangsgerechtigkeit zu beratenden Kontexten, wie unter Punkt 7.2.1 beschrieben, auftreten. Frühpädagogischen Fachkräften helfen nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Thesis bei der Bewältigung dieser Spannungsfelder kaum Handlungsempfehlungen, welche universell auf sämtliche Beratungskontexte zu übertragen sind. Die Interaktionen würden so nicht über die wertschätzende Achtung der individuellen Lebenswelten sowie die „situative

Niedrigschwelligkeit“ (Beier; Jungnitz; Walter 2001, S. 257) verfügen, welche vielfältige Teilhabemöglichkeiten verschaffen. Es scheint also wenig sinnvoll, für eine feste Regelung über den Umgang mit betroffenen Kindern während des Beratungsgesprächs oder Verfahrensanweisungen für die Kommunikation von Familien mit Migrationshintergrund zu plädieren. Vielmehr gilt es, derartige Spannungsfelder als Herausforderungen im pädagogischen Alltag zu begreifen und diese professionell zu reflektieren. Es könnte neben einer Evaluation im Team zum Beispiel durch Supervision auch eine Reflexionsgruppe aus Fachkräften, welche einrichtungsübergreifend tätig sind, zur Steigerung der individuellen Professionalität führen. Durch die Neutralität der Anwesenden zum spezifischen Fall würde der individuelle Blickwinkel erweitert werden. Dies gilt auch für einen multiprofessionell angelegten Austausch zum betreffenden Fall, welcher aus unterschiedlichen fachspezifischen Hintergründen beleuchtet wird.

Der Rahmen der vorliegenden Arbeit ermöglichte nur das Beleuchten zweier Fallbeispiele durch die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung. Es sind auf jeden Fall noch weitere empirische Daten zu erheben, zum Beispiel weitere Beobachtungen, um das Gütekriterium der Intersubjektivität zu gewährleisten. Auch Erhebungsinstrumente wie Interviews oder Fragebögen würden sich hierfür anbieten. Eventuell wäre als Dokumentationsmethode auch eine Transkription von Fallbeispielen in Betracht zu ziehen, um auf den ersten Blick Nebensächlichkeiten der Interaktionen genauer analysieren zu können. Hierfür gilt es einen Rahmen zu konstruieren, welcher die Situationsbezogenheit der Tür- und Angelgespräche nicht einschränkt. Zukünftige qualitative Forschungsvorhaben zur Zusammenarbeit mit Eltern sind anzustreben. Die Entwicklung der Fragestellungen sollte sich darauf beziehen, dass professionelle Familienbegleitung in frühpädagogischen Einrichtungen auf Ressourcen und Grenzen aus individuellen familialen Lebenswelten basiert, weniger auf der ausschließlichen Anwendung von bestimmten Methoden (Knab 2014, S. 90). Die aus den Beobachtungen resultierenden Herausforderungen könnten so bearbeitet werden.

III FAZIT

Die Intension der Schlussfolgerungen soll in dem Versuch liegen, die beschriebenen theoretischen Erkenntnisse mit Daten der empirischen Erhebung zu verknüpfen. Daraus soll ein Ausblick an weitere Forschungsvorhaben wachsen.

Der Forschungsfrage, inwiefern Tür- und Angelgespräche im frühpädagogischen Kontext die Elternkompetenz stärken können, konnte in der theoretischen Aufarbeitung beantwortet werden. Hierbei wurde aufgeführt, dass derartige Interaktionen einem Beratungskontext – wenn auch durch die Alltagsorientierung bedingt einer besonderen Form – zuzuordnen sind. Die Dimensionen der Niedrigschwelligkeit, Lebensweltorientierung und Partizipation wurden als Prämissen erläutert, um derartige Gespräche ressourcenorientiert gestalten zu können. Im Alltag von Kindertagesstätten ist davon auszugehen, dass diese Faktoren in besonders hohem Maß aufeinandertreffen, worin die Chance des Tür- und Angelgesprächs als Beratungsfeld liegt. Im Vergleich zu formelleren Kontexten ist dieses Erkenntnis nach der theoretischen Aufarbeitung festzustellen. Im Vergleich zu anderen niedrigschwelligen Erziehungsratgebern, wie sie über verschiedene Medien propagiert werden, besticht das Tür- und Angelgespräch über einen persönlichen Kontakt zwischen Fachkräften und Eltern, auf dessen Basis individuelle Lösungsstrategien kompatibel für die Lebenswelt der Familie erarbeitet werden können. Hierfür benötigen Fachkräfte Kompetenzen, um derartige Interaktionen professionell führen und moderieren zu können. Dessen Integration in die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, speziell von ErzieherInnen, gilt es wie unten beschrieben noch auszubauen.

Im Prozess der empirischen Erhebung wurde ein erster Versuch unternommen, die Durchführung von Tür- und Angelgesprächen im Alltag einer Kindertagesstätte aufzuarbeiten. Anhand der Ergebnisse könnte man ableiten, dass alltagsorientierte Interaktionen von Eltern als Beratungskontext angenommen werden, wenn die Voraussetzungen Niedrigschwelligkeit, Lebensweltorientierung und Partizipation ermöglicht werden und die Fachkraft eine professionelle Identität wie unter Punkt 6.1 beschrieben ausstrahlt. Es zeigten sich allerdings auch Herausforderungen, wie die Frage nach einem Abbau von Sprachbarrieren oder der Stellung des betreffenden Kindes in der Interaktion, die es weiterhin zu bearbeiten gilt.

Es lässt sich die Annahme ableiten, dass jede frühpädagogische Fachkraft einer Kindertagesstätte sich nahezu täglich mit der spannungsgeladenen Begegnung im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen auseinandersetzen muss. Im Rahmen einer Fachkräftebefragung des erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekts EDUCARE „Leitbilder 'guter' und ungleiches Kinderleben“ (de Moll et al. 2016, S. 2) gab ein hoher Anteil der Fachkräfte an, häufig Tür- und Angelgespräche mit Eltern zu führen (ebd., S. 71-72)⁹. In erster Linie fühlen sich diese nach eigenen Angaben im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern gut fortgebildet. Allerdings würde über die Hälfte sich gerne weiterbilden (ebd., S. 61)¹⁰. Fachkräfte äußern Weiterbildungswünsche vor allen in den Bereichen der Erweiterung diagnostischer Kompetenzen (34 %), der Kompensation ungleicher Bildungschancen (32 %), dem Kenntniserwerb zur kindlichen Entwicklung (30 %), sowie der Inklusion, Ursachen sozialer Ungerechtigkeit und eben der Zusammenarbeit mit Eltern (jeweils 25 %) (Betz 2015b, S. 236-237)¹¹. Der Weiterbildungsbedarf bezüglich der Elternbegleitung in Kindertagesstätten wird neben Einheiten der Zusammenarbeit mit Eltern auch in weiteren Weiterbildungsthemen vertreten sein: Um Eltern professionell Rückmeldungen zur Entwicklung ihres Kindes geben zu können, muss auf diagnostische Kompetenzen zurückgegriffen werden. Diese sind auch nötig, um Lebenslagen von Familien analysieren zu können, um ihnen niedrigschwellige Zugänge zu Hilfen und Teilhabe am Beratungskontext zu ermöglichen.

Wagt man einen Blick in das künftige Gesellschaftsbild in Deutschland, so wird die Individualisierung von Familienbildern weiterhin fortschreiten. Das Idealbild einer inklusiven Gesellschaft mit ihren Chancen und Barrieren wie zum Beispiel sozialer Ungleichheit bezüglich des Zugangs zu Bildungschancen wird Kooperationen zwischen den sozialen Systemen Familie und Kindertagesstätte weiterhin herausfordern. Das Tür- und Angelgespräch mit seinem hohen Maß an Zugangsgerechtigkeit und Alltagsorientierung wird in Zukunft ein wichtiger Bestandteil lebensweltorientierter Familienbegleitung darstellen. Es gilt zu erforschen, inwiefern sich Fachkräfte in Kindertagesstätten dieser hohen Bedeutung der Elternbegleitung durch das situative erarbeiten individueller familialer Handlungsmöglichkeiten bewusst sind. Im Rahmen der

⁹ Der betreffende Ausschnitt der Skalendokumentation ist im Anhang auf Seite 81 zu finden.

¹⁰ Der betreffende Ausschnitt der Skalendokumentation ist im Anhang auf Seite 82 zu finden.

¹¹ Eine Kopie ist im Anhang auf Seite 84 zu finden.

EDUCARE-Fachkräftebefragung gab ein Großteil den Wunsch an, dass Eltern Ratgeber lesen oder Angebote nutzen sollen, um sich über „richtige Erziehung zu informieren“ (de Moll et al. 2016, S. 60)¹². Es bleibt zunächst die Frage im Raum stehen, inwiefern sich die Fachkräfte selbst als Verantwortliche in diesem Prozess sehen, oder ob sie der Meinung sind, Ratgeber lösen die familialen Erziehungsprobleme. Sehen sich Fachkräfte mitverantwortlich an der Problembewältigung, so müssen sie über die Möglichkeit verfügen, selbst eine professionelle Identität zu erwerben beziehungsweise zu festigen. Hierfür bedarf es einerseits das Hintergrundwissen aus Weiterbildungen, auf der anderen Seite auch Möglichkeiten, dieses Wissen in der Praxis zu erproben, um es situativ auf den individuellen Kontext anwenden zu können und sich daran weiterzuentwickeln (Bremer; Teiwes-Kügler 2013, S. 93-94).

Aufgabe der Leitungen und auch der Träger von Kindertagesstätten ist es, Fachkräfte in ihrer professionellen Identitätsbildung zu fördern, zu unterstützen. Neben den eben beschriebenen Weiterbildungen und einrichtungübergreifenden, multiprofessionellen Reflexionstreffen wären zum Beispiel auch regelmäßige Vor- und Nachbereitungszeiten sowie ein angemessener Personalschlüssel nötig, um in wertschätzender Atmosphäre von individuellen Erfahrungen aus Theorie und Praxis profitieren zu können. In diesem Rahmen können sich fachspezifische Kompetenzen der Fachkräfte bilden, welche in einem professionellen, einrichtungsspezifischen Konzept der Elternbegleitung münden. In diesem Rahmen kann sich darüber ausgetauscht werden, wie konkrete Elternbegleitung gestaltet werden kann. Grundlegend gilt es hierfür ein gemeinsames Bild von Familien zu konstruieren. Hierbei wird zum Beispiel festgelegt, ob Elternschaft als vulnerables Konstrukt zu betrachten ist, dessen Bestehen stets auf externe Hilfen angewiesen ist oder als völlig unabhängig handelndes Subjekt, welches seine Herausforderungen ausschließlich autonom bewältigt. Anhand dieser Gratwanderung lassen sich konkrete Ziele und Handlungsmöglichkeiten ableiten, welche das Konzept durch Interaktionen zum Beispiel im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen nach außen transparent machen. Neben den individuellen Kompetenzen des Personals spielen auch die Art und Weise der Kooperationen mit anderen Institutionen aus dem sozialräumlichen Umfeld wie Erziehungsberatungsstellen, Therapeuten oder Kinderärzten eine wesentliche Rolle.

¹² Der betreffende Ausschnitt der Skalendokumentation ist im Anhang auf Seite 83 zu finden.

Des Weiteren bedarf es einen Ausbau der empirischen Bearbeitung der Fragestellungen zu offenen, lebensweltorientierten Beratungssettings in Kindertagesstätten, welche grundlegend in die Gestaltung von Beratung, Aus- und Weiterbildung von Fachkräften mit einfließen müssen. Wie bereits erwähnt, sind weitere empirische Daten nötig, um die Annahme, dass alltägliche Beratungskontexte wie Tür- und Angelgespräche elterliche Überforderungen aus stark formalisierten Settings aufklären, zu falsifizieren. Fragen nach dem Umgang mit vorhandenen Sprachbarrieren oder dem Beteiligungsmaß des betreffenden Kindes können Gegenstand dieser Erhebungen sein. Es erscheinen weitere Ergebnisse durch Beobachtungen und weiteren Erhebungsinstrumenten wie Interviews oder Fragebögen an Eltern beziehungsweise Fachkräfte hierfür zwingend erforderlich. Um intersubjektive Ergebnisse zu erhalten, scheint es sinnvoll, neutrale Forschungspersonen in mehreren frühpädagogischen Einrichtungen einzusetzen, da diese unbelastet von persönlichen Eindrücken die Untersuchungen durchführen können. Selbst wenn es der Forschungsperson der vorliegenden Arbeit gelungen ist, alltägliche Kontakte objektiv-wissenschaftlich zu beleuchten, darf nicht ausgeblendet werden, dass Eltern als Interaktionspartner häufig nicht über derartig reflexive Kompetenzen verfügen und die Gefahr besteht, dass diese zum Beispiel im Rahmen einer Befragung Antworten zu Gunsten der Fachkraft verfälschen. Diese umfangreiche Aufarbeitung sprengt den Rahmen der vorliegenden Arbeit, die nur grundlegenden Einblick verschaffen kann. Vielmehr soll sie einen Aufruf an die junge Disziplin der Frühpädagogik darstellen, sich in Kooperation mit weiteren Disziplinen mit den Ressourcen alltagsbezogener Elternbegleitung auseinanderzusetzen sowie deren Bedeutung und auch Komplexität in die praktische Arbeit der Kindertagesstätten einfließen zu lassen.

IV ANHANG

8. Literaturverzeichnis

Albers, Tim; Ritter, Eva (2015): Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der Kita. Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München.

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2013): „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Andresen, Sabine (2014): Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. In: Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfelds. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 160-174.

Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Verlag Hans Huber, Bern.

Bauer, Petra; Weinhardt, Marc (2014): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung – einführende Überlegungen. In: Bauer, Petra; Weinhardt, Marc: Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 9-17.

Beier, Stefan; Jungnitz, Ludger; Walter, Willi – Trio Virilent (2001): Kann man Männer beraten?. Bedingungen männerspezifisch niedrigschwelliger psychosozialer Beratung. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Argumentverlag, Hamburg, 3. Auflage, S. 249-280.

Belardi, Nando (2010a): Sozialpädagogische Beratung. In: Kreft, Dieter; Müller, C. Wolfgang (Hrsg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag München; Basel, S. 88-93.

Belardi, Nando (2010b): Von der Einzelfallhilfe zum Case-Management. In: Kreft, Dieter; Müller, C. Wolfgang (Hrsg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag München; Basel, S. 59-68.

Berghaus, Margot (2011): Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln; Weimar; Wien, 3. Auflage.

Bertelsmann Stiftung (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter; Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 113-134.

Betz, Tanja; de Moll, Frederick; Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 69-80.

Betz, Tanja (2015a): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Betz, Tanja (2015b): Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen. In: Stenger, Ursula; Edelmann Doris; König, Anke: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel.

Bird, Katherine; Hübner, Wolfgang (2010): Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit. AWO Bundesverband e. V., Berlin.

Bird, Katherine; Hübner, Wolfgang (2013): Handbuch der Eltern- und Familienbegleitung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen. Verlag Barbara Budrich, Opladen; Berlin; Toronto.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günther; Tippelt, Rudolf; Wößmann, Ludger (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Waxmann Verlag GmbH, Münster.

Böhnisch, Lothar (2010): Familie und Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden, S. 339-350.

Bowlby, John (2014): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, 3. Auflage.

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea: Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 93-129.

Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 25, München.

Brock, Inés (2013): Die Rolle von Fachkräften in der professionellen Bildungsbegleitung. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 118-139.

Buber, Martin (1971): Das Problem des Menschen. Verlag Lambert Schneider GmbH, Heidelberg, 4. Auflage.

Buber, Martin (2002): Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider / Gütersloher Verlagshaus GmbH, Gütersloh, 9. Auflage.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung: CHANCEN SCHAFFEN, SOZIALE MOBILITÄT ERMÖGLICHEN. Bundesministerium für Arbeit und Soziales Referat Information, Publikation, Redaktion, Bonn.

Büchner, Peter (2013): Familie, soziales Milieu und Bildungsverläufe von Kindern. Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungsbegleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 46-57.

Burdorf-Schulz, Jutta; Müller, Renate (2006): Early Excellence Centres – Eine neue Form der Elternbildung?. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S. 154-162.

Cleppien, Georg (2012): Über die Schwierigkeiten, Klient/innen zu vertrauen. In: Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 49-66.

Cloos, Peter; Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter; Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 169-189.

Cloos, Peter; Schulz, Marc; Thomas, Severine (2013): Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 253-267.

Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Verlag Leske + Budrich, Obladen, S. 29-47.

De Moll, Frederick; Bischoff, Stefanie; Kruczynski, Karoline; Pardo-Puhmann, Margaret; Betz, Tanja (2016): Projekt EDUCARE. Skaldokumentation zur Befragung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Goethe-Universität, Frankfurt am Main, unter: http://www.uni-frankfurt.de/61647805/EDUCARE_Skaldoku_Fachkraefte.pdf abgerufen am 12.12.2016.

Dewe, Bernd; Wagner, Hans-Josef (2011): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (2013): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Verlag Dr. Kovac GmbH, Hamburg, 2. Auflage.

Dewe, Bernd; Stüwe, Gerd (2016): Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionalisierungskonzepts für die Soziale Arbeit. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel.

Diller, Angelika (2010): Familienzentren und Co.. Veränderte Organisationsformen und ihr Beitrag zur Veränderung des Verhältnisses von familialer und öffentlicher Erziehung. In: Cloos, Peter; Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 137-152.

Eckert, Edith; Hollstein-Brinkmann, Heino; Treber, Renate (2016): Beratung zwischen Tür und Angel im Frauenhaus – Möglichkeiten und Grenzen aus der Perspektive der Mitarbeiterinnen. In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 137-162.

Eckert, Edith (2016): Beratung zwischen Tür und Angel im Kontext der Schulsozialarbeit an drei Berufsschulen – Ein Beitrag zur Methodendebatte. In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 179-206.

Erler, Michael (2011): Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. Juventa Verlag Weinheim; München, 2. Auflage.

Franzke, Annette; Schultz, Annett (2015): Präventionsangebote – Was beeinflusst die Inanspruchnahme?. Theorie und Methode der Familienbefragung „Kein Kind zurücklassen!“. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Friege, Lars (2014): Quantitative und Qualitative Verfahren der Sozialforschung. Studienheft Nr. 018. DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH, Bad Sooden-Allendorf, 4. Auflage.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, S. 11-25. Über: <http://www.bildungsforschung.org> abgerufen am 12.12.2016.

Fthenakis, Wassilios E.; Berwanger, Dagmar; Reichert-Garschhammer, Eva (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration; Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden, 6. Auflage.

Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 391-403).

Griebel, Wilfried (2010): Der Transitionsansatz. Ein Modell zur Prozesshaftigkeit und Teilhabe bei Übergängen im Kindertagesstättenbereich. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) Heft 3/2010. Friedrich Verlag, Seelze, S. 4-7.

Gröning, Katharina (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, Wiesbaden, 2. Auflage.

Groos, Thomas; Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Habermas, Jürgen (2014): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Hansen, Dagmar; Hess, Simone (2012): Eltern mit Migrationshintergrund. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 74-83.

Hahne, Frank; Molter, Ingo (2016): „Hast du einmal zwei Minuten Zeit?“ – Ein Beitrag zur Beratung zwischen Tür und Angel. In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 91-112.

Hahlweg, Kurt (2012): „Mit Konsequenz erziehen!“ In: GEO WISSEN: Wie Erziehung gelingt. Verlag Gruner + Jahr AG & Co KG, Hamburg, S. 27-35.

Haubner, Angela (2012): Beratung und Elternarbeit. Studienheft Nr. 295. DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH, Bad Sooden-Allendorf.

Heinrich, Christian (2014): Die Persönlichkeit stärken. In: GEO WISSEN: Wie Erziehung gelingt. Verlag Gruner + Jahr AG & Co KG, Hamburg, S. 48-58.

Hellermann, Andrea (2015): Anerkennung und Verantwortung? Phänomene in familialen Lebenswelten. In: König, Lilith; Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 125-130.

Hess, Simone; Baumann-Klett, Angelika (2012): Eltern-Kind-Gruppe als niedrigschwelliges Angebot. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 121-132.

Hess, Simone (2012): Zusammenarbeit mit Eltern als Basis für die kindliche Entwicklung und Bildung. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 12-30.

Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (2016): Beratung zwischen Tür und Angel – Beiträge zur Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 1-14.

Hollstein-Brinkmann, Heino (2016): Herstellung und Definition der Tür-und Angel-Situation - oder: Wann ist ein Gespräch Beratung? In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 17-47.

Holz, Gerda; Laubstein, Claudia; Sthammer, Evelyn (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., Frankfurt am Main

Huppertz, Norbert (1978): Elternarbeit vom Kindergarten aus. Didaktische und methodische Möglichkeiten der Sozialpädagogik. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 13. Auflage.

Jenni, Regina; Schmid-Maibach, Christine: Eltern wollen das Beste für ihr Kind! Fachleute auch. Grundzüge einer prozessorientierten Dialogkultur zwischen Eltern und Fachleuten. In: König, Lilith; Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 131-141.

Juul, Jesper (2012): „Mit Gelassenheit erziehen!“ In: GEO WISSEN: Wie Erziehung gelingt. Verlag Gruner + Jahr AG & Co KG, Hamburg, S. 26-34.

Juul, Jesper (2015): Familienberatung. Worauf es ankommt, wenn sie gelingt. Kösel-Verlag, München.

Kalicki, Bernhard (2006): Ansätze der Familienbildung in Kindertageseinrichtungen. In: In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S. 122-134.

Katzenbach, Dieter (2015): Anerkennung und Teilhabe. In: König, Lilith; Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 15-23.

Klein, Lothar (2010): Mit ELTERN sprechen. Zusammenarbeit im Dialog – Beispiele aus Kita und Kindergarten. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau.

Knab, Maria (2014): Beratung zwischen Tür und Angel und die Frage der Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur Professionalisierung offener Beratungssettings. In: Bauer, Petra; Weinhardt, Marc: Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 83-101.

Knab, Maria (2016): Beratung in offenen Settings in ihrem Gerechtigkeitspotential profilieren - Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der fachlichen Kultur Sozialer Arbeit. In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 49-88.

Kobelt Neuhaus, Daniela (2012): Erziehungspartnerschaft mit Eltern von Kindern mit Behinderung. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 84-96.

Königter, Stefan (2009): Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

König, Lilith (2015): Anerkennung in der Eltern-Kind-Beziehung: Bindungstheoretische Überlegungen zu den affektiven Aspekten der Anerkennung. In: König, Lilith; Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 40-54.

Königsfeld, Karolin (2014): Mit Eltern zusammenarbeiten in einem System früher Hilfen. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 165-174.

Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 303-339.

Kraft, Anni; Lang, Astrid; Roßnagel-Wedlich, Gabi (2009): „Ich habe das Gefühl, ich gehöre hier dazu.“ Mit Eltern und Kindern eine gute Beziehung aufbauen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) Heft 3/2009. Friedrich Verlag, Seelze, S. 12-13.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. transcript Verlag, Bielefeld.

Kuyumcu, Safak (2015): Positiver Blick – individuelle Betrachtung. Gelingende Kommunikation mit Migrantenfamilien. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) Sammelband Inklusion. Friedrich Verlag, Seelze, S. 68-71.

Lamnek, Sigfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. Psychologie Verlag Union München; Weinheim.

Liegle, Ludwig (2010): Familie und Kindertageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung. Gemeinsamkeiten – Unterschiede – Wechselwirkung. In: Cloos, Peter; Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 63-79.

Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Heidelberg, 2. Auflage.

Maier-Höfer, Claudia (2012): „Erzählen“ als rekonstruktives Element der Elternarbeit. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 97-108.

Matuszewski, Cynthia (2016): Flüchtlingskinder kommen an. Eine Momentaufnahme aus vier bayerischen KiTas. In: kindergartenheute Heft 6-7/2016. Verlag Herder, Freiburg, S. 11-15.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, 5. Auflage.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, 12. Auflage.

Naumann, Thilo Maria (2012): Die Arbeit mit der Elterngruppe. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 142-156.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24, München.

- Neumann, Olaf (2016): Niedrigschwellige Beratung von Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit – Inszenierungen der Jugendlichen. In: Hollstein-Brinkmann, Heino; Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Verlag Springer VS, Wiesbaden, S. 113-136.
- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Verlag Leske + Budrich, Opladen, S. 13-27.
- Nitschke, Dietrich; Völkening, Uwe (2011): Wissenschaftliches Arbeiten. Studienheft Nr. 043. DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH, Bad Sooden-Allendorf, 3. Auflage.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 70-182.
- Paulsen, Susanne (2014): So finden Sie den passenden Elternkurs. In: GEO WISSEN: Wie Erziehung gelingt. Verlag Gruner + Jahr AG & Co KG, Hamburg, S. 106-113.
- Prokop, Edeltraud (2009): Die Fähigkeiten und Kräfte des Kindes nutzen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) Heft 3/2009. Friedrich Verlag, Seelze, S. 9-11.
- Ries-Schemainda, Gerlinde (2011): Das Entwicklungsgespräch. Mit Eltern im Dialog. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 3/2011. Friedrich Verlag, Seelze, S. 20-22.
- Ross, Lorna (2014): Verschiedene Aspekte einer entwicklungsfördernden Haltung. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 42-50.
- Rupp, Martina; Neumann, Regina (2013): Bezugspunkte der Eltern- und Familienbildung für eine erfolgreiche Bildungsbegleitung. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 94-104.
- Sarimski, Klaus; Hintermair, Manfred; Lang, Markus (2013): Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München.
- Schaffer, Hanne (2014): Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, 3. Auflage.
- Seehausen, Harald (2012): Lebenswelt von Familien erkunden und elterliche Bedarfe umsetzen. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 109-120.
- Schäfer, Gerd E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Cornelsen Verlag, Berlin; Düsseldorf; Mannheim, 2. Auflage.
- Schneider, Sabine (2006): Sozialpädagogische Beratung. Praxisrekonstruktionen und Theoriediskurse. dgvt – Verlag, Tübingen.
- Seyffert, Heidi (2012): Professionalisierung beruflichen Handelns. DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH, Bad Sooden-Allendorf.
- Sickendiek, Ursel; Engel, Frank; Nestmann, Frank (2008): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Juventa Verlag, Weinheim; München, 3. Auflage.

Textor, Martin R. (2006a): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S. 34-63.

Textor, Martin R. (2006b): Einleitung: Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S. 11-31.

Textor, Martin R. (2006c): Früherkennung – Kooperative Elternberatung und Wertevermittlung. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S. 101-109.

Textor, Martin R. (2006d): Im Dialog bleiben – Elterngespräche erfolgreich führen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S. 110-120.

Theisen, Manuel René (2013): Wissenschaftliches Arbeiten. Erfolgreich bei Bachelor- und Masterarbeit. Verlag Franz Vahlen GmbH, München, 16. Auflage.

Theunert, Helga (2006): Erziehungsberatung via Fernsehen – Warum „Die Super Nanny“ kein Weg ist. In: Wahl, Klaus; Hees, Katja (Hrsg.): Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, S. 71-77.

Thiersch, Hans (2014a): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, 9. Auflage.

Thiersch, Hans (2014b): Über Entwicklungen und aktuelle Bezüge des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung. In: Bauer, Petra; Weinhardt, Marc: Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 310-330.

Thorbrietz, Petra; Brisch, Karl Heinz (2012): „Man kann Kinder nicht zu sehr verwöhnen!“. In: GEO WISSEN: Wie Erziehung gelingt. Verlag Gruner + Jahr AG & Co KG, Hamburg, S. 60-65

Tiefel, Sandra (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 15-32.

Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchungen zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2013): Über die Haltung in der Zusammenarbeit mit Familien. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 105-117.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014a): Entwicklungslinien, neue Herausforderungen und Paradigmenwechsel in der Zusammenarbeit mit Familien. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 15-28.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014b): Haltung im Zeichen der Achtung. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 29-41.

- Wahl, Klaus; Alt, Chriatian; Hoops, Sabrina; Sann, Alexandra; Thrum, Kathrin (2006): Elterliche Erziehungskompetenzen: Auskünfte aus empirischen Studien. In: Wahl, Klaus; Hees, Katja (Hrsg.): Helfen „Super Nanny“ und Co.?. Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, S. 31-43.
- Wahl, Klaus; Sann, Alexandra (2006): Resümee und Ausblick: Welche Kriterien sollten kompetente Angebote der Elternbildung erfüllen? Wahl, Klaus; Hees, Katja (Hrsg.): Helfen „Super Nanny“ und Co.?. Ratlose Eltern – Herausforderung für die Elternbildung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, S. 139-154.
- Walper, Sabine; Stemmler, Mark (2013): Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation. In: Correll, Lena; Lepperhoff, Julia: Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim; Basel, S. 21-43.
- Weinberger, Sabine (2013): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. Beltz Juventa, Weinheim; Basel, 14. Auflage.
- Weiß, Hans (2015): Anerkennung im Kontext der Frühförderung: Arbeit mit Kind und Familie im Spannungsfeld zwischen Verändernwollen und Respekt vor Gegebenen. In: König, Lilith; Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 24-39.
- Weiß, Hans (2012): Zusammenarbeit mit Eltern in schwierigen sozialen Lagen. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 62-73.
- Wenger, Etienne (2016): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft 57 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Weinheim; Basel, S. 60-76.
- Wildgruber, Andreas; Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44, München.
- Witt, Dorothea (2011): Pädagogik der frühen Kindheit im nationalen und internationalen Kontext. Studienheft Nr. 286. DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH, Bad Sooden-Allendorf.
- Wittke, Verena; Solf, Christiane (2014): Partizipation als Strukturmaxime und Handlungsprinzip in der Eltern- und Familienbildung. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 153-164.
- Winner, Anna; Erndt-Doll, Elisabeth (2013): Anfang Gut? Alles besser!. Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Verlag das Netz, Weimar; Berlin.
- Zeller, Maren (2012): Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in der Erziehungshilfe. In: In: Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 93-105.

9. Untersuchungsplan von Einzelfallanalysen im Rahmen der Feldforschung

1. Formulieren der Fragestellung:

Welche Bedingungen tragen zur Professionalität eines Tür- und Angelgesprächs und somit zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen bei?

2. Falldefinition

Darlegen von 2 – 3 „Extremfällen“ (Mayring, 2002, S. 43), um die Komplexität der Erziehungsfragen und die Notwendigkeit von Tür- und Angelgesprächen in verschiedensten Lebenslagen der Familien zu verdeutlichen:

- Tür- und Angelgespräch Fam. H. vom 05.07.16
- Tür- und Angelgespräch Fam. R. vom 07.09.16

3. Herstellen des Feldkontakts

Die forschende ist Fachkraft in einer Kindertagesstätte tätig, die Feldforschung bezieht sich auf alltägliche Kontakte dieser Fachkraft mit Eltern. Schritte der Annäherung, Orientierung, Initiation, Assimilation erleben Forschende und Probanden täglich.

4. Methodenbestimmung zur Erhebung

Teilnehmende Beobachtung (Mayring, 2002, S. 83)

Beobachtungsplan

a) Kompetenzen für Handeln in Organisationen

Vorhergehensweise des Gesprächs / Wie lassen sich Tür- und Angelgespräche in den routinierten Alltag einer KiTa integrieren?

Inwiefern unterliegt die Institution einer professionellen Identität?

b) Kompetenzen für die Vermittlung von Inhalten

Ist Eltern bewusst, dass sie im Rahmen von Erziehungsfragen sich an Fachkraft wenden können, dass Fachkräfte über eine Kompetenz für die Vermittlung von Inhalten auch Erwachsenen gegenüber verfügen?

Inwiefern lassen Rahmenbedingungen eine Öffnung des Ratsuchenden zu?

Welche sozialen und politischen Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, um diese Kompetenz sichtbar für die Gesellschaft zu gestalten?

c) Kompetenzen für die direkte Interaktion

Bezieht sich die Beratung auf die Lebenswelt des Ratsuchenden?

Besteht eine niedrigschwellige Beratungsebene / Inwiefern wird die Fachkraft zu konkreten Fragen der Elternbegleitung aufgesucht?

Inwiefern ist Teilhabe des Ratsuchenden und der Fachkraft gewährleistet?

Wie lässt sich die Unterstützung der Familie bezüglich Empowerment umsetzen? / An welchen Stellen werden interdisziplinäre Hilfen nötig, um die Familie zu unterstützen?

Dokumentation der Beobachtung: Erstellen eines Protokolls als Darstellungsmethode (Mayring 2002, S. 94 – 99)

5. Methodenbestimmung der Auswertung nach strukturierender Inhaltsanalyse
(Mayring, 2002, S. 120)

Theoriegeleitete Zusammenstellung des Kategoriensystems um die Aspekte der Integration der Aspekte Niedrigschwelligkeit, Lebensweltorientierung und Partizipation zu überprüfen:

- Kompetenzen für Handeln in Organisationen:
Inwiefern lassen Rahmenbedingungen des routinierten Tagesablaufs in Kindertagesstätten das situative Tür- und Angelgespräch zu

Welche Strukturen müssen geschaffen werden, um derartigen Interaktionen professionellen Charakter zu verleihen?
- Kompetenz für die Vermittlung von Inhalten:
Wie werden Eltern Anliegen beziehungsweise Informationen pädagogischer Fachkräfte niedrigschwellig-lebensweltorientiert mitgeteilt
- Kompetenz für Direkte Interaktion:
Inwiefern bietet die Tür- und Angelinteraktion Eltern einen niedrigschwelligen Zugang zum Erwerb von Kompetenzen zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz

Inwiefern wird autonomes Elternhandeln individuell an den vorhandenen Möglichkeiten unterstützt

Inwiefern werden Lösungsvorschläge an der situativen Lebenswelt der Eltern erarbeitet

Analyse der herausfordernden Situationen mit Hilfe des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells nach Mayring (Mayring 2015, S. 59).

- Wie kann ein niedrigschwelliger Rahmen geschaffen werden, der Eltern Zugangsgerechtigkeit zu niedrigschwelliger Beratung verschafft?
Die Tabelle der inhaltlich-interaktionellen Niedrigschwelligkeit (Beier; Jungnitz; Walter 2001, S. 253) soll hierfür fallspezifisch angewandt werden.
- Wie kann Professionalität in situativen Gesprächskontexten erfolgen, wenn betreffende Kinder anwesend sind?

6. Einordnen des Falls in größeren Zusammenhang

Inwiefern sind die erhobenen situativen Interaktionen einem allgemeingültig – wissenschaftlichen Zusammenhang zuzuordnen?

10. Abbildungen zur Verdeutlichung der Erkenntnisse

Abbildung 2: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell

(entnommen aus Mayring 2015, S. 59)

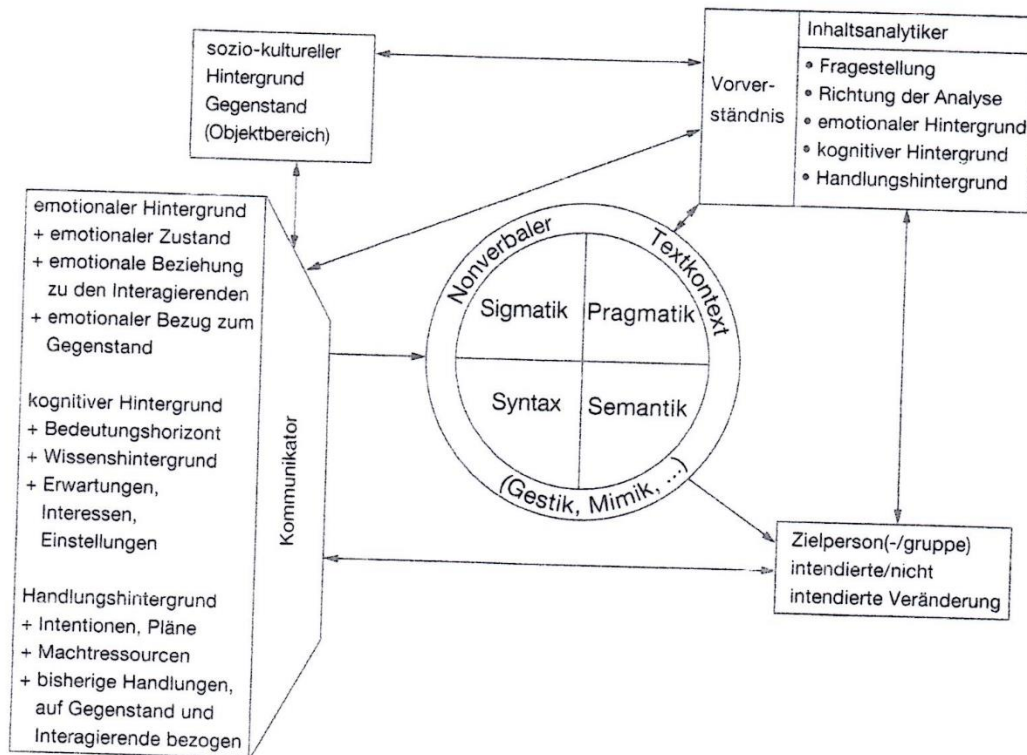


Abbildung 5: Fachkräftebefragung zu Kontaktverhalten mit Eltern

(entnommen aus de Moll et al. 2016, S. 71-72)

8.8 ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Quelle

Adaptiert von Conrad, Lischer & Wolf (1997), Befragung der Eltern, Itembatterie 25

Anzahl der Items

4

FrageInstruktion

Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit den meisten Eltern in Ihrer Einrichtung?

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
ekpf03a	Ich spreche mit den Eltern über die Entwicklung Ihres Kindes.
ekpf03c	Ich führe Tür- und Angelgespräche mit den Eltern.
ekpf03d	Ich gestalte mit Eltern gemeinsam den Gruppenraum oder Ausflüge.
ekpf03e	Ich tausche mich mit Eltern über pädagogische Themen aus (z. B. Erziehungsfragen oder was Eltern mit ihren Kindern unternehmen können).

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
ekpf03a	3.66	.66	-2.03	3.91	.48
ekpf03c	3.79	.48	-2.39	6.51	.40
ekpf03d	2.26	.86	.03	-.81	.40
ekpf03e	3.13	.74	-.58	.13	.47

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .64

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_zusar	3.21	.48	-1.06	1.83	247

Abbildung 6: Fachkräftebefragung zu Weiterbildungsbedarf

(entnommen aus de Moll et al. 2015, S. 61)

7.3 DEFIZITSICHT AUF PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

In der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert, was Erzieherinnen wissen und können. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Punkten zu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable

Item

ekpf22b	Erzieherinnen wissen zu wenig über die Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Beratung).
ekpf22c	Erzieherinnen haben zu wenig Wissen zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen von Kindern.
ekpf22d	Erzieherinnen sollten ihrer persönlichen Weiterbildung höhere Bedeutung zumessen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
ekpf22b	1.92	.78	.37	-.66	.43
ekpf22c	2.16	.78	-.07	-.92	.48
ekpf22d	2.79	.87	-.36	-.49	.31

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .59

Ordinal Alpha = .66

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pl_defi	2.29	.60	-.18	-.36	236

Abbildung 7: Aufgaben von Eltern bei Kindererziehung aus Fachkraftperspektive
(entnommen aus de Moll et al. 2016, S. 60)

Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Befragung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

7.2 ELTERN ALS BILDUNGSARRANGEURE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
ekpf13a	Eltern sollten Ratgeber lesen oder Angebote nutzen, um sich über die richtige Erziehung zu informieren.
ekpf13b	Eltern sollten schon früh bewusst Lerngelegenheiten für ihre Kinder arrangieren.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
ekpf13a	2.94	.80	-.41	-.25	.41
ekpf13b	2.64	.88	-.12	-.69	.41

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .58

Ordinal Alpha = .65

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pl_elbia	2.79	.70	-.04	-.40	233

Abbildung 8: Fachkräftebefragung zu Weiterbildungswünschen

(entnommen aus Betz 2015b, S. 326)

Weiterbildungsthemen	Teilnahmewunsch (in Prozent)
Zusammenarbeit mit Eltern/Elternarbeit	25
Umsetzung von Standards (z. B. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan/ Sächsischer Bildungsplan)	17
Sprachförderung	27
Kindliche Entwicklung/Entwicklungspsychologie	30
Diagnostik z. B. von Entwicklungsstörungen	34
Interkulturelle Pädagogik/Integration	21
Übergänge (z. B. in die Grundschule)	21
Ausgleich von Defiziten (bei besonders benachteiligten Kindern)	32
Schulspezifische Förderung/Schulvorbereitung	20
Inklusion, Umgang mit heterogenen Gruppen, Zuschreibungen und Vorurteilen	25
Ursachen von Bildungsungleichheit/Soziale Ungleichheit	25
Benachteiligung von MigrantInnen	19

Tab. 4 Weiterbildungswünsche der pädagogischen Fachkräfte

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen und dem Internet) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht physisch oder elektronisch veröffentlicht.“ (Nitschke; Völkening 2011, S.31)

Die Bachelorthesis enthält vertrauliche Daten des Kinderhauses der Paul-Gerhardt-Gemeinde.

„Veröffentlichungen oder Vervielfältigungen [der vorliegenden Arbeit] – auch nur auszugsweise- sind ohne ausdrückliche Genehmigung [...] nicht gestattet. Die Projektarbeit ist nur den Gutachtern sowie Mitgliedern des Prüfungsausschusses zugänglich zu machen.“ (Nitschke; Völkening 2011, S. 31)

Frankfurt am Main, im Januar 2017

Eva Hoffmann