



Download-Materialien zum Buch



Friederike Westerholt

Kommunikation im Kindergarten

Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern

ISBN 978-3-407-62846-6

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

BELTZ

Inhaltsverzeichnis

A) Interkulturelle Kommunikation in der Erziehungspartnerschaft

1. Kommunikation mit Eltern im interkulturellen Kontext	3
1.1 Kultur	3
1.2 Interkulturell	4
1.3 Konzepte interkultureller Pädagogik und Beratung	5
2. Kommunikation mit Familien im interkulturellen Kontext	6
2.1 Sich selbst verstehen	6
2.2 Barrieren wahrnehmen und abbauen	7
2.3 Den Anderen als Individuum verstehen	8
2.4 Den Anderen in seinem Kontext verstehen	11
2.5 Das System »Familie« verstehen	13
3. Inklusive Kommunikation in interkulturellen Erziehungspartnerschaften	14

B) Elternpartizipation

1. Historischer Exkurs	20
2. Gesetzliche Grundlagen	21
2.1 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz im Sozialgesetzbuch VIII	21
2.2 Ländergesetzgebung	22
2.3 Die Bildungspläne	23
3. Ebenen der Elternpartizipation	23
3.1 Elternpartizipation in der Kindertagesstätte	23
3.2 Kompetenzstärkung, Elternbildung	23
3.3 Familie als Zentrum eines Netzwerkes	24
3.4 Elternpartizipation durch freie Kita-Wahl	24
4. Erwartungen, Umsetzung, Schwierigkeiten	24
4.1 Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften	25
4.2 Umsetzung von Elternpartizipation	25
4.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Elternpartizipation	26
4.4 Fazit zur Umsetzung von Elternpartizipation	28
5. Ansätze zur Optimierung von Elternpartizipation	28
5.1 Direkte Elternpartizipation	28
5.2 Elternbildung	29
5.3 Familienzentren	29
5.4 Elternpartizipation auf gesetzgeberischer, kommunaler und staatlicher Ebene	30
6. Schlussbemerkungen	30
6.1 Offene Fragen	30
6.2 Fazit	31
Literatur	33

A) Interkulturelle Kommunikation in der Erziehungspartnerschaft

1. Kommunikation mit Eltern im interkulturellen Kontext

»Verstehen« wird je nach Perspektive definiert

- als ein auf Empathie beruhendes Nachempfinden oder
- als ein auf psycho-dynamischen Projektions- und Interpretationsprozessen aufbauendes Nachvollziehen des Erlebens des Anderen.

Doch insbesondere im Gespräch von pädagogischen Fachkräften mit Menschen, die einen anderen kulturellen Hintergrund als diese haben, greifen solche Definitionen oft zu kurz und können der Situation und den involvierten Individuen nicht gerecht werden. In Elterngesprächen sind diese kulturellen Unterschiede oft gegeben, und ethnische, sprachliche, religiöse, historische, geschlechtsbedingte Barrieren können die Verständigung erschweren.

Um Verständnis im Gespräch mit Menschen aus unterschiedlichen Kontexten zu ermöglichen, ist es nötig, eigene und äußere Barrieren wahrzunehmen und abzubauen und den anderen als Individuum, aber auch in seinem kulturellen und sozialen Kontext und in seinen Systemen zu verstehen. Dies setzt umfassende inklusive und interkulturelle Kompetenzen voraus, die die Auseinandersetzung mit einigen grundlegenden Begriffen interkultureller und inklusiver Pädagogik erforderlich machen.

1.1 Kultur

Kultur galt lange als statisches, homogenes und a-historisches Gebilde von Verhaltensweisen und Kollektivvorstellungen (Friese 2007, S. 191), das Zugehörigkeit und Identität garantieren sollte und Grenzen des Ein- und Ausschlusses definierte. Meist hatte es auch normativen Charakter, indem es gleichzeitig existierende Kulturen entlang einer fiktiven Zeitachse als mehr oder weniger »entwickelt« ansah (Friese 2007, S. 195).

Demgegenüber brachte insbesondere die interpretativ-hermeneutische Wendung (insbesondere Geertz, nach Friese 2007, S. 192) grundlegend neue Perspektiven zum Tragen. Der Mensch gilt nun nicht mehr als von einer statischen Kultur passiv bestimmt, sondern als Wesen mit individuellen Handlungsspielräumen, das in ein dynamisches, selbst gesponnenes Bedeutungsgeflecht einbezogen ist. Kulturelle Formationen, die bis dahin als statisch und nach naturwissenschaftlichen Kriterien erforschbar galten, werden nun als »grenzüberschreitende, dynamische und unabschließbare Austausch- und Aushandlungsprozesse« (Friese 2007, S. 196) beschrieben, die Widersprüche und Brüche beinhalten, keinesfalls homogen sind und ausschließlich interpretativ zugänglich und nachvollziehbar sind (Geertz, nach Friese 2007, S. 192).

Auch die kulturvergleichende Psychologie lehnt heute die Annahme kultureller Homogenität als unplausibel ab und definiert Kultur als »geteilte Lebensweise einer Gruppe von Menschen« (Berry et al. 2006, zit. nach Friedlmeier 2007, S. 225) und als »Bedeutungs- und Informationssystem, das von einer Gruppe geteilt wird und an die nächste Generation weitergegeben wird« (Matsumoto/Yoo 2007, zit. nach Friedlmeier 2007, S. 225). Kultur werde im Austausch der Menschen interaktiv

geschaffen. Der Begriff kann sich hier auf ethnisch begründete Zugehörigkeit ebenso wie auf kulturelle Teilmengen beziehen, die beispielsweise durch nationale, religiöse oder soziale Zugehörigkeit, Geschlecht oder Generation bedingt sind.

Im interkulturellen Kontext haben wir es ebenfalls nicht (mehr) mit einem normativen Begriff zu tun. Vielmehr bezeichnet Kultur hier einerseits eine analytische, zu reflektierende Dimension und andererseits ein lebensweltliches Konzept, »in dem sich die Alltagssubjekte wechselseitig identifizieren und beschreiben« (Mecheril 1998, S. 288). In Anlehnung an Mecheril (1998, S. 289) können wir Kultur demnach definieren als

»Lebensform einer größeren, auf eine Geschichte zurückblickenden Menschengruppe, welche die Lebensstile jedes einzelnen Gruppenmitglieds grundlegend beeinflusst«.

Kultur gibt dem Einzelnen einen Rahmen aus Bedeutungszuschreibungen, die es ihm ermöglichen, sich in der betreffenden Gesellschaft erwartungskonform oder abweichend zu verhalten (Göhring 1977, nach Snell-Hornby 2007, S. 87) und sich gegenüber ihren Vorstellungen über die Welt, sich selbst oder andere zu positionieren. Damit weist sie auch auf individuelle Denk- und Handlungsspielräume hin.

1.2 Interkulturell

Interkulturelle Situationen entstehen dort, wo die Beteiligten eine kulturell begründete »Wir«/»Nicht-Wir«-Unterscheidung treffen. In diese Konstruktion fließen Imagination und Ungleichheitsvorstellungen mit ein und prägen das Bild des Eigenen und des Anderen. Die Vorgaben und Regeln des Kontextes, in dem die Begegnung stattfindet (z. B. der Beratungskontext), und die Perspektiven der Betroffenen bedingen die wechselseitigen Differenzzuschreibungen und damit die Interaktion maßgeblich (Mecheril 1998, S. 291). Interkulturalität bezeichnet damit die faktischen und imaginativen Prozesse des Austauschs zwischen Mitgliedern von Lebensformen, in denen Differenz und Ungleichheit in einer vom Kontext der Begegnung festgeschriebenen Weise relevant für die Beziehung zwischen den Individuen sind (Mecheril 1998, S. 292).

Pädagogische Arbeit und Elternberatung sind offene Prozesse – ihr Ausgang ist ungewiss. Das Ziel liegt »weniger in der Vorgabe von Zielen als in der Bestärkung [...] von (kontextspezifischer) Handlungsfähigkeit des Gegenübers« (Mecheril o. J., S. 381). Es handelt sich um zutiefst kulturelle Prozesse, die von kulturell heterogenen und zum Teil inkompatiblen Denk- und Handlungsweisen und Gefühlen geprägt sind. Die Vorstellungen von Normalität und Angemessenheit sind kulturell bedingt und vielfältig, so auch die Konzepte von Krankheit und Gesundheit, von Lebens-, Erziehungs- und Beratungszielen, von Ursachen und Wirkungen. Bereits die Existenz von institutionalisierten und professionalisierten Bildungs- und Beratungsangeboten an sich ist eine kulturell bestimmte (zu Gesundheit/Krankheit s. Straub/Zielke 2007, S. 717).

In der pädagogischen Beziehung zu Eltern und Kindern werden demnach kulturell bedingte Vorstellungen und Differenzzuschreibungen der Pädagogin oder des Pädagogen wirksam, die diese Beziehung entscheidend prägen. Sich ihrer bewusst zu werden und sie kritisch zu reflektieren ist damit Voraussetzung für Offenheit und interkulturelle Kompetenz sowie für eine professionelle Kommunikation mit Eltern und Kindern. Dies gilt, wie später noch eingehend erläutert, nicht nur im Umgang mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund, sondern ist auch als pädagogische Querschnittsaufgabe von hoher Relevanz zu betrachten.

1.3 Konzepte interkultureller Pädagogik und Beratung

Seit dem vermehrten Zuzug von ausländischen »Gastarbeitern« hat sich in der Pädagogik eine Öffnung von der anfangs assimilatorisch orientierten »Ausländerpädagogik« zur Differenz anerkennenden »interkulturellen Erziehung« und zu zwei weiterführenden Strängen vollzogen:

- einem eher differenzunempfindlichen Strang, der den Fokus auf die strukturellen Benachteiligungen von Migrant/innen legt, und
- einem differenzsensiblen, bei dem die kulturelle Identität und der Anerkennungsgedanke von zentraler Bedeutung sind (Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 63).

Beide distanzieren sich von der Anwendung kultureller und ethnischer Differenzkategorien, die die »Anderen« durch Abgrenzung als solche erst erzeugen. Da es jedoch »keinen kulturfreien Standpunkt und kein kulturloses Handeln gibt, Kultur somit als Dimension handlungsrelevanter Selbst- und Fremdidentifikation bedeutsam ist«, gilt es, einen Ansatz zu entwickeln, der diesen beiden Aspekten Rechnung trägt. Die Hypothese der *Diversität* versucht dies, indem sie einerseits die Differenzkategorien der interkulturellen Erziehung überwindet und andererseits faktische Differenzen anerkennt und berücksichtigt (Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 63–64).

Insbesondere einerseits seit dem »11. September« und seinen weltpolitischen Folgen, andererseits seit den PISA-Studien und ihren Aussagen zu den »Bildungsmisserfolgen« von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lassen sich in der Praxis demgegenüber wieder vermehrt defizitorientierte, assimilatorische Tendenzen ausmachen. Multikulturalität wird im pädagogischen Bereich weitgehend als Problem des »Sprachdefizits ausländischer Kinder und Jugendlicher« gewertet (Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 66–68).

Mecheril (o. J., S. 371–387) schildert die analoge Entwicklung im Bereich der Beratung: Den Ausgangspunkt bildete eine stark defizitorientierte *Ausländerberatung* (Mecheril o. J., S. 372), die Differenz als Mangel sah, den es durch Rückkehrangebote oder Assimilation zu reduzieren galt. Sie wurde überwiegend in Sonderdiensten für Migrant/innen (oder bestimmte Teilgruppen) umgesetzt, die deren Differenzstatus eher festschrieben. Sie stellten einseitig angebliche Kausalzusammenhänge zwischen ethnischer Herkunft und bestimmten Problemlagen fest, ließen andere Aspekte dagegen unberücksichtigt und konnten insgesamt der Breite der Anforderungen nicht gerecht werden (Mecheril o. J., S. 373).

In Abgrenzung zu diesen Tendenzen entstand der Ansatz der *interkulturellen Beratung*. Er lehnte assimilatorische Orientierungen ab und forderte stattdessen die Anerkennung von und den Respekt für kulturell bedingte Differenzen. Pädagogische und beraterische Leistungen sollten von den allgemeinen Institutionen erbracht werden. Der Bedarf an interkulturell qualifiziertem Personal wurde dabei zwar anerkannt, aber in der Praxis mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen und Qualitätsmaßstäben umgesetzt (Mecheril o. J., S. 374–375).

Eine *interkulturelle Dimension* in Beratung und Pädagogik wird dagegen von einem dritten Ansatz eingefordert, der Kultur als zentrale Differenzdimension ablehnt, da sie von einer unveränderbar »gegebenen kulturellen Andersheit« ausgehe und andere Dimensionen rechtlicher und sozialstruktureller Ungleichheit ausblende. Die interkulturelle Dimension von pädagogischen und beraterischen Beziehungen wahrzunehmen bedeutet dagegen, Heterogenität und Diversität als ihr konstitutives Element anzuerkennen und eine interkulturelle Perspektive in jede pädagogische und beraterische Beziehung einzubringen (Mecheril o. J., S. 376–379).

2. Kommunikation mit Familien im interkulturellen Kontext

Wie den Kindern, so gilt auch den Eltern gegenüber, dass das wohlwollende, offene und umfassende Wahrnehmen und Verstehen des Gesprächspartners und – in diesem Fall – des Erziehungspartners die Grundlage für eine authentische und wertschätzende Beziehung bildet: Beziehung setzt voraus, dass wir uns auf unser Gegenüber einlassen, die authentische Begegnung mit ihm suchen und uns bemühen, ihn als Individuum zu verstehen. Verstehen erschöpft sich keinesfalls in oberflächlichen verbalen Anerkennungsphrasen. Es handelt sich dabei vielmehr um einen komplexen Vorgang, der eine intensive Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und lebensweltlichen Prägungen ebenso voraussetzt wie die Bereitschaft, offen – mit Wertschätzung und Interesse – auf den Anderen zuzugehen. Deshalb wird im Folgenden versucht, diesen Prozess und seine Prämissen detailliert zu beleuchten.

Verstehen wurde lange als eine Art von Empathie verstanden und gilt auch im Kontext von Elterngesprächen oft nicht als kognitive Leistung, sondern als Grundlage für das Hineinversetzen- und Nachempfindenkönnen. Doch »gelangt eine solche Operation immer nur zu Hypothesen, zu Analogien in Bezug auf meine eigene Erfahrung«. Die Interpretation bleibt dabei im eigenen Ich gefangen, projiziert das eigene Denken auf externe Phänomene. Dieses Modell wurde von Heidegger mit Hinweis auf die Abhängigkeit von dem eigenen – von der sozial-kulturellen Lebenswelt geprägten – Vorverständnis widerlegt (Kögler 2007, S. 78).

2.1 Sich selbst verstehen

Jede Kultur prägt die in ihr aufwachsenden Menschen, gibt ihnen eine »innere Landkarte« und politische, ethische, moralische Werte (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 17–22). Unsere Wahrnehmung von uns selbst, den Anderen und der Welt, unsere Grenzziehungen zwischen »normal« und »abweichend«, unsere Konzepte von »Gesundheit« und »Krankheit«, »Handlungsfreiheit« und »Begrenztheit«, »Gerechtigkeit«, »Entwicklung«, aber auch unsere Gefühle und Intuitionen sind vermittelt und konstruiert von der Kultur unserer Gemeinschaft, Generation, unseres Geschlechts und Sozialstatus, ja sogar unserer Hautfarbe (Wachendorfer 1998, S. 50–59). Das Bewusstsein dieser Bedingtheit ist eine grundlegende Voraussetzung für die Fähigkeit, von der eigenen Perspektive abzusehen und den Blick für die unseres Gegenübers zu öffnen (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 17–22).

Verstehen erfordert im interkulturellen Kontext also den reflexiven Umgang mit eigenen Denkkonstruktionen, Prämissen, Normalitätsaussagen (Mecheril 2007, S. 470) und Rationalitätsstandards. Dies bedeutet auch, dass unsere Überzeugungen hinsichtlich des Vorgehens und der Zielsetzung von Erziehungspartnerschaften mit Eltern »per se keinen privilegierten oder absoluten Anspruch gegenüber der Sinnwelt des Anderen erheben« können (Kögler 2007, S. 83). Je genauer wir alternative Vorstellungen – etwa über »richtiges« Sozialverhalten oder Gemeinschaftssinn – betrachten, desto sinnvoller erscheint es, die eigenen zu relativieren, ihren allgemeinen Gültigkeitsanspruch infrage zu stellen (Eberding/von Schlippe 2001, S. 265) und die Sinnhaftigkeit anderer (beispielsweise weniger individualistischer) Bewertungsgrundlagen im Lebenskontext der Familien anzuerkennen.

Auch viele psychologische Konzepte können nur kulturspezifisch beschrieben werden und sind deshalb nicht vergleich- und übertragbar (Friedlmeier 2007, S. 228). Selbst scheinbare Selbstverständlichkeiten wie die Annahmen, dass psychische Probleme Krankheiten auslösen, dass reden helfen kann oder dass es ein individuelles Anrecht auf Selbstverwirklichung gibt, sind nicht in allen Kulturen Konsens. Damit können eigene, westlich geprägte Deutungsmuster und Erwartungen den Blick für die Ursachen, Motivationen und die »innere Logik« des Handelns von Familien, die wir als »fremd« empfinden, verstellen.

2.2 Barrieren wahrnehmen und abbauen

Zu den Voraussetzungen einer erfolgreichen Erziehungspartnerschaft und insbesondere der Elternberatung gehören die Identifizierung und der Abbau von Barrieren, die Migrant/innen an der Inanspruchnahme von Mitwirkungs- und Beratungsangeboten hindern oder deren Erfolg gefährden.

Zu diesen Barrieren gehören Zugangsbarrieren, die die Migrant/innen selbst daran hindern, diese Angebote wahrzunehmen, also beispielsweise mangelnde Informationen über die Existenz, Ziele und Voraussetzungen von Angeboten, ungünstige Zeitstrukturen der Angebote, sprachliche Verständigungsschwierigkeiten, aber auch mangelndes Vertrauen in sprachliche und interkulturelle Verständigungsmöglichkeiten, Angst vor Vorurteilen oder Missionierungsabsichten, Scheu vor Behörden und Institutionen, Angst vor Einmischung in familiäre Beziehungen, Vorbehalte gegen die Offenlegung von Problemen, Tabus oder Schamhaftigkeit (Grothe/Fischer 2007, S. 808–810; Gaitanides 2003, S. 43; Straub/Zielke 2007, S. 724).

Erste Zeichen der Anerkennung einer multikulturellen Realität wäre die Bereitschaft, diese Vorbehalte zu berücksichtigen und vernetzte Angebote auf sie abzustimmen, doch wird hier übereinstimmend eine zwar wachsende, aber noch immer unzureichende Kultursensibilität des Fachpersonals und der Angebotsgestaltung beklagt (Gaitanides 2003, S. 42–43). Sie führt im Bereich der Kindertagesstätten – anders als im Bereich der Jugendhilfe – zwar selten zu einem Abbruch der Hilfsmaßnahmen durch einer Herausnahme der Kinder aus einer Einrichtung, doch muss davon ausgegangen werden, dass sie das Zustandekommen von Erziehungspartnerschaften im Sinne gemeinsamer Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder erschwert.

Auch sind seitens der pädagogischen Fachkräfte – oft unbewusste – Abwehrhaltungen zu registrieren: Fremdenangst, kollektive Schuldgefühle, Vorurteile, Ethnozentrismus, fehlende Kultursensibilität, Angst vor Kompetenzverlust und Überforderung, knappe zeitliche Ressourcen und eine starke Effizienzorientierung erschweren die Entwicklung einer Vertrauensbasis und den Erfolg der Zusammenarbeit (beispielsweise Gaitanides 2003, S. 719, für den Beratungskontext). Ebenso können aber auch die aufseiten der Eltern vorhandenen Vorbehalte und Stereotypen sowie die wechselseitige Unterstellung und Erwartung stereotyper Vorbehalte und die entsprechenden Abwehrhaltungen (Miller/Babioch 2007, S. 222) eine vertrauensvolle Kooperation verhindern.

Diese Erwartungsstrukturen und Beziehungsmuster der Migrant/innen und der Pädagog/innen führen zu einer je eigenen Vorstellung eines »generalisierten Anderen«, die die Kommunikation prägt (Eberding/von Schlippe 2001, S. 269). Es bilden sich Mythen (»die fremdenfeindlichen Deutschen«, »die entrechteten Migrant/innen«, »die frauenverachtenden Migrantinnen«, »die ausländerfeindlichen Erzieher/innen« ...), die sich oft gegenseitig verstärken und verfestigen. Dadurch werden diese zirkulär und können zu einem »Einverständnis im Missverständnis« führen, wenn beide Seiten sich in ihren wechselseitigen Missverständnissen bestärken (Eberding/von Schlippe 2001, S. 273) und damit eine sachgemäße, offene Kommunikation verhindern.

Auch die Gegenstände von Kommunikation (»Probleme«, »Auffälligkeiten«) unterliegen ähnlichen Prägungen. Sie werden zu sozialen Konstrukten und die Art und Weise, wie über sie gesprochen wird, beeinflusst ihre weitere Entwicklung maßgeblich. In der Familie können sie organisierenden Charakter gewinnen (Eberding/von Schlippe 2001, S. 263–264) und damit auch die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander prägen, indem beispielsweise eine von der pädagogischen Fachkraft im Elterngespräch geäußerte defizitorientierte Formulierung über ein Kind in den familiären Kontext übernommen wird.

Zum Abbau von Zugangsbarrieren gibt es einerseits strukturelle Ansätze, z. B. durch den Aufbau von Familienzentren mit niedrigschwelligen Angeboten, andererseits personelle Ansätze, etwa durch die Einstellung von Fachpersonal mit Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenzerweiterungen der Pädagog/innen (auch der Migrant/innen selbst!) (Gaitanides 2003, S. 44). In der Erziehungspartnerschaft selbst gilt es, die in den folgenden Teilen ausführlich beschriebenen Grundlagen interkulturellen Verstehens zu berücksichtigen.

Um auch den Eltern zu ermöglichen, eventuell vorhandene eigene Vorannahmen zu relativieren, kann es sinnvoll sein, offen zu legen, wie diese Vorannahmen in der Vergangenheit in gewisser Hinsicht nützlich gewesen sein können, um die Existenz und Unversehrtheit der Familie im Rahmen ihrer Migrationsgeschichte zu sichern. So konnte eine Abschottung nach außen und ein hoher innerer familiärer Zusammenhalt in der Migration selbst oder in einem Aufnahmelager existenzsichernd sein. Im Anschluss kann die Fragestellung aufgeworfen werden, ob diese Vorbehalte heute und im Rahmen der Beziehung zu der Kindertagesstätte noch angemessen sind oder ob es vielleicht sinnvoller wäre, sich aus eingefahrenen Denkmustern zu lösen, um der Familie und den Kindern neue Handlungsspielräume zu erschließen.

Auch Hypothesen und Ideen aus verschiedenen Kulturen, z. B. über Ziele und Methoden von Kindererziehung, können ins Spiel gebracht werden, um kulturübergreifendes Denken einzubringen. Zudem kann dies Klient/innen ermöglichen, sich aus allen Kulturen Elemente zu eigen zu machen, ohne dabei das Gefühl zu haben, die eigene »Kultur« damit zu »verraten« – d. h. auch Eltern mit Migrationshintergrund sollten erleben, dass Kultur und kulturell geprägte Erziehungsprinzipien nicht etwas sind, dem man treu bleiben muss, sondern etwas, das Menschen in jeder Generation und Lebenssituation verändern, neu erfinden und neu definieren.

2.3 Den Anderen als Individuum verstehen

a) Das einzelne Individuum wahrnehmen

Den Ausgangspunkt anthropologischer und ethnologischer Überlegungen zu Kultur und Alterität bildete die Vorstellung von statischen, homogenen Kulturen, die Objekte wissenschaftlicher Forschung waren und deren »Mitglieder« sich durch bestimmte, invariante Merkmale, also gleichsam durch eine homogene Identität auszeichneten. Kulturen wurden räumlich und zeitlich fest verortet und demnach als »veraltet« oder »entwickelt« bezeichnet (Friese 2007, S. 195). Dieses Konzept verweigerte damit individuelle Unterscheidungen und ordnete das Individuum dem Kollektivsubjekt unter (Friese 2007, S. 188–198, besonders S. 193; Friedlmeier 2007, S. 229).

Diese Perspektive wurde von postkolonialistischen Ansätzen abgelöst. Sie sprach dem Westen die Autorität ab, andere Gesellschaften darzustellen (Asad, nach Friese 2007, S. 192). Mit dem nun auf Aushandlungs- und Deutungsprozessen basierenden Kulturbegriff erkennt man im Anderen vorrangig das singuläre Individuum. Damit wird die unmittelbare Begegnung und kommunikative Beziehung in den Fokus gerückt (Friese 2007, S. 192).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive verschob sich die Aufmerksamkeit mit dem Begriff der »Multikulturalität« von einer assimilatorischen Zielsetzung auf die Anerkennung von »kultureller Identität«. Migrant/innen wurde damit kulturelle Eigenständigkeit zuerkannt, doch wurden sie in erster Linie über ihre kulturelle Gruppenzugehörigkeit definiert. Dieser Blick verkennt die Heterogenität von Gruppen. Schon der Begriff »Migration« umfasst ja eine Vielzahl von Phänomenen, die zwar ethnische, religiöse, politische, soziale, zeitliche, räumliche oder motivationale Gemeinsamkeiten aufweisen können, aber doch genuin individuell sind. Sie werden von einzelnen Individuen realisiert, die gegenüber der eigenen Kultur und den eigenen biografischen Eckdaten über individuelle Denk- und Handlungsspielräume verfügen.

Die Konstituierung von Gruppen durch Definitionen und Festschreibungen neigt dazu, Menschen individuelle Spielräume abzusprenken (Mecheril 2007, S. 477). »Das Fremde« als »fremd« zu bezeichnen, verfestigt Diskriminierung und Rassismus. Dabei ist »das Fremde« längst ein Teil von uns, nicht auszusondern und »außen« zu verorten. Individuen und Gesellschaft müssen sich erarbeiten, welche Beschreibungen und »innere Landkarten« bestehen, welche Orientierungen sie bieten und inwiefern sie hilfreich für ein erfülltes Leben sind. Der Fremdheitsbegriff sagt aus, dass der, der ihn benutzt, sich einer Öffnung und individuellen Begegnung verweigert. Der andere Weg bestünde

darin, sich kennenzulernen, sich der gegenseitigen Zuschreibungen bewusst zu werden, gemeinsam neue Wege zu gehen und Visionen zu entwickeln, individuelle Entwicklungsprozesse anzustoßen. So könnten auch in Erziehungspartnerschaften, Elternberatung und im Gemeinschaftsleben in und um die Kindertagesstätte gemeinsam transkulturelle Dimensionen entwickelt werden (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 24–27).

b) Die Migrationserfahrung verstehen

Andererseits dürfen bei aller Orientierung auf individuelle Gestaltungsressourcen die prekären Existenzbedingungen von Migrant/innen nicht unberücksichtigt bleiben, »die sich im Grenzgängertum, dem faktischen und symbolischen Pendeln zwischen Kontexten und der Synthese unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskontexte (Mecheril 2003) eingerichtet haben« (zit. nach Mecheril 2007, S. 479). Migrant/innen »wandern nicht nur zwischen Orten, sondern zwischen verschiedenen Existenzweisen und verändern damit auch ihre Stellung zu sich selbst und zu ihrer Welt« (Hettlage-Varjas/Hettlage, zit. nach Mecheril 2007, S. 472).

Die Migrationserfahrung der Eltern ist eine einschneidende Erfahrung, die deren persönliche Biografien maßgeblich prägt. Sie stellt ihre Orientierungen und Verhaltensweisen infrage, ist meist mit sozialen und ökonomischen Einschnitten verbunden und wird oft als Trauma erlebt und beschrieben. Häufig erleben Migrant/innen Gefühle der Anspannung, Verlorenheit und Zurückweisung durch die Gastbevölkerung, eine belastende Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede, Gefühle der Ohnmacht und der permanenten Überforderung (Mecheril 2007, S. 472–473). Wenngleich pauschale Pathologisierungen von Migrant/innen empirisch nicht haltbar sind, erhöht ihre Migrationserfahrung die statistische Wahrscheinlichkeit bestimmter, insbesondere psychischer Erkrankungen.

Der Migrantenstatus an sich ist dabei meist eher ein moderierender als ein auslösender Faktor, während der direkte Zusammenhang überwiegend kritische Lebensereignisse, psychosoziale Belastungen, sozial-ökologische Faktoren, identitäts- und allgemein-psychologische Folgen der Migration betrifft (Straub/Zielke 2007, S. 723). Auch Eberding und von Schlippe (2001, S. 267–268) weisen darauf hin, dass »die Tatsache, dass Risikozustände und Gesundheitsrisiken ca. 20fach gegenüber der deutschen Bevölkerung erhöht sind, [...] sich weniger auf das Phänomen Migration allein als vielmehr auf die damit verbundene marginale bzw. marginalisierte Lebenssituation der Migrantenfamilien zurückführen« lässt und warnen davor, »Auffälligkeiten und Besonderheiten einseitig der Familie und ihren Möglichkeiten zuzuschreiben«. Ähnliches gilt für die unterdurchschnittlichen Bildungschancen von Migrantenkindern.

Die Prozesse der Bewältigung von Migrationserfahrungen und ihrer Konsequenzen werden in der Psychoanalyse analog zu Trauerprozessen beschrieben (Kürsat-Ahlers 1995, nach Mecheril 2007, S. 473). Demgegenüber verfügen Migrantenfamilien oft über starke Ressourcen durch stabile Netzwerke, eine hohe familiäre Kohärenz oder eine klare Einbindung in Werte (Eberding/von Schlippe 2001, S. 267). Diese können in einer ressourcenorientierten Arbeitsweise offengelegt und bei der Bewältigung von Schwierigkeiten aktiviert werden.

c) Das Individuum in seiner Selbstdefinition erkennen

Tiefgehendes Verständnis muss das Verstehen der Perspektive des Anderen und damit die Rekonstruktion seines Selbstverständnisses einschließen (Kögler 2007, S. 77). Dies bedeutet, in der Erziehungspartnerschaft den Fokus auf die individuellen und systemischen Ressourcen in der Familie zu legen und deren Mitglieder als individuelle Personen in ihrer jeweiligen Selbstdefinition anzuerkennen und zu deuten, wie sie »sich selbst entwerfen, darstellen und verstehen« (Friese 2007, S. 189). Dies

bedeutet weiterhin, ihre Kultur dagegen als »knowledge based social practice« (Straub 2006, S. 279, zit. nach Grothe/Fischer 2007, S. 810) zu verstehen, die sie den pädagogischen Bezugspersonen als Expert/innen ihrer selbst, ihrer Lebenswelt und Geschichte darlegen können.

Diese Sichtweise garantiert die Anerkennung kultureller Differenzen ohne Assimilationsdruck (Grothe/Fischer 2007, S. 810), ermöglicht »die Dekonstruktion von (Gruppen-)Identitäten und [...] die Destabilisierung und Zersetzung von binären Gegensätzen (wie insbesondere männlich/weiblich, eigen/fremd, zugehörig/ausgeschlossen oder gesund/behindert) und erlaubt es, Differenz als Diversität und Hybridität zur Geltung zu bringen« (Bhabha 2000, Butler 1997, nach Ricken/Balzer 2007, S. 66).

d) Das Individuum als handlungsfähiges Subjekt

In der Ausländerpädagogik galten Migrant/innen anfangs als defizitär und waren einem hohen Assimilationsdruck ausgesetzt. Spätere interkulturelle Ansätze führten eine kompetenz- und ressourcenorientierten Sichtweise ein und knüpften mit ihren kompensatorischen Bemühungen an diese an, doch sprach man Menschen mit Migrationshintergrund weiterhin die Fähigkeit ab, sich interpretativ und sinngebend zu ihren Erfahrungen zu verhalten und negierte individuelle Handlungsmöglichkeiten eher (Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 65–66).

Obwohl Migration von den Migrant/innen selbst oft als prägender Einschnitt wahrgenommen wird, stehen ihnen durchaus individuelle Spielräume der Verarbeitung zur Verfügung. Entsprechend entwickelt sich auch der aktuelle wissenschaftliche Diskurs, der Handlungsfähigkeit und Subjektivität von Migrant/innen eher betont. So schreibt Franz Hamburger (1999, zit. nach Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 65) über in Deutschland aufgewachsene Jugendliche mit Migrationshintergrund:

»[Sie]entwickeln ein differenziertes Selbstbild multipler Zugehörigkeiten. Sie pflegen eine individualisierte biografische Reflexion, in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden. Sie entwickeln eine reflexiv distanzierbare Ethnizität, in der Zugehörigkeit kein blindes Schicksal mit fundamentalistischem Wiederholungszwang darstellt. Individuelle Selbstbestimmung, gemeinschaftliche Einbindung und gesellschaftliches Prinzipienbewusstsein könnten in eine spannungsreiche Balance gebracht werden« (Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 65–66).

Diese Jugendlichen gälten als kreative, handlungsfähige Grenzgänger und seien insofern erfolgreich inkulturiert, als sie sich mit den angeblichen Werten der Gesellschaft, in der sie leben, identifizierten. Sie litten »nur« unter der Diskriminierung, d. h. den Verstößen dieser Gesellschaft gegen ihre eigenen angeblichen Regeln der Offenheit, Pluralität und Demokratie. Der Kulturkonflikt finde nicht zwischen den ethnischen Kulturen statt, sondern als Konflikt »zwischen dem Anspruch einer modernen Gesellschaft und der Realität ihrer vordemokratischen Ausländerpolitik« (Hamburger 1999, zit. nach Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 66).

Da sich dort, »wo Menschen [...] den Eindruck gewinnen, dass sie Einfluss auf ihr Leben nehmen können«, Auseinandersetzungen versachlichen und sich wechselseitig ethnisierende Schuldzuschreibungen reduzieren (Gaitanides 2001, zit. nach Mecheril 2007, S. 476), kommt der Bestätigung und Erweiterung der Rechte und Handlungsspielräume von Migrant/innen auch gesamtgesellschaftlich eine hohe Bedeutung zu. Dies gilt es nicht nur in der Beziehung zu den Kindern, sondern auch zu ihren Eltern zu berücksichtigen: Ressourcenorientierung beinhaltet in beiden Fällen, den Akteuren das Bewusstsein eigener Wirkmächtigkeit und mögliche Handlungsspielräume zu eröffnen.

e) Das Individuum mit seiner je eigenen kulturellen Synthese

Bezüglich der Integration der Kultur des Herkunfts- und des »Gastlandes« (auch dieser Begriff würde es verdienen, infrage gestellt zu werden!) spricht man von der Entwicklung »bikultureller« Identitäten und einer flexiblen, kontextabhängigen Orientierung an den verschiedenen kulturellen Rahmen (Friedlmeier 2007, S. 234).

Individuelle Handlungsspielräume äußern sich darüber hinaus aber auch in der Gestaltung *individueller* kultureller Synthesen. Hier integrieren insbesondere Kinder von Migrant/innen kulturelle Elemente der Herkunftskultur, der Kultur des »Gastlandes« und der spezifischen Existenzweisen im Dauerzustand faktischen und/oder symbolischen Wanderns zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten im Rahmen aktiver und kreativer individueller Gestaltungsprozesse zu eigenen kulturellen Synthesen.

Im Kontext der Erziehungsberatung gilt es, eigene kulturelle Synthesen sowohl der Elterngeneration wie auch der Kinder in Beziehung zu ihren Eltern zu berücksichtigen.

f) Individuelle Ressourcen wahrnehmen

Auch im Dialog mit den Familien, mit Erziehungsberechtigten, Geschwistern, Großeltern und anderen Bezugspersonen sollten, ebenso wie bei den betreuten Kindern selbst, nicht die Defizite und mangelnden Fähigkeiten der Betroffenen im Fokus professionellen Interesses stehen, sondern die Kompetenzen und Fähigkeiten zur Mitgestaltung. Teilhabemöglichkeiten sollen erweitert und ihre Begrenzung als soziale und gesellschaftliche Einschränkung (Mecheril o. J., S. 381), ihre Beseitigung dementsprechend als gesellschaftliche Aufgabe begriffen werden.

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass eine im Grunde begrüßenswerte Aufmerksamkeit für die schlechten Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung von Migration als Problem und von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als dessen Ursache anzuschließen droht (Mecheril/Melter/Melter 2008, S. 69) und so die postulierte Ressourcenorientierung untergraben würde.

2.4 Den Anderen in seinem Kontext verstehen

a) Das Individuum in seiner kulturellen Bedingtheit verstehen

Die so als individuelle, handlungsfähige Subjekte identifizierten Gesprächs- und Erziehungspartner haben trotz ihrer Spielräume im Laufe ihrer Sozialisation kulturelle Prägungen erfahren. In kulturellen Transmissionsprozessen werden einerseits Veränderungsspielräume gewährleistet, andererseits aber auch die für koordiniertes Handeln zwischen den Generationen nötigen kulturellen Grundlagen geschaffen (Friedlmeier 2007, S. 231). Die Familien haben also Konzepte über kulturell angemessenes Verhalten der Großelterngeneration kennengelernt und sie verinnerlicht oder sich ihnen gegenüber ablehnend positioniert.

Diese Konzepte unterscheiden sich von Kultur zu Kultur insbesondere hinsichtlich des Ausmaßes tolerierter Machtunterschiede, der Risikobereitschaft und Offenheit, der Tendenz zu Individualismus oder Kollektivismus, des Ausmaßes der Abgrenzung zwischen den Geschlechterrollen und einer insgesamt eher langfristigen, traditions- und geschichtsbewussten oder eher kurzfristigen Orientierung (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 32–36).

Der Bildungsplan von Baden-Württemberg erläutert bezüglich der in Erziehungspartnerschaften spürbaren Unterschiede beispielsweise:

»Dabei müssen unterschiedliche Erziehungsideale, die auch kulturell bedingt sein können, thematisiert werden. So kann beispielsweise ein Erziehungsideal vorwiegend durch Respekt gegenüber Älteren und Autoritäten gekennzeichnet sein. Bei manchen Kleinkindern mit Migrationshintergrund wird das Lernen stärker an die soziale Rolle innerhalb der Gemeinschaft gekoppelt und es werden andere Anforderungen an sie gestellt« (B.E.P. Baden-Württemberg, S. 21).

Diese kulturelle Distanz kann – muss aber nicht – ganz unterschiedliche Konzepte von zentralen Aspekten von Erziehung mit sich bringen, beispielsweise von dem, was als »normal«, »auffällig«, »gesund«, »problematisch« betrachtet oder als angemessener Ausdruck und Umgang mit Herausforderungen oder problematischen Situationen und Konstellationen angesehen wird oder innerhalb welcher Denkmuster Menschen sich um sich und ihre Angehörigen sorgen (Eberding/von Schlippe 2001, S. 265; Straub/Zielke 2007, S. 720–721).

In Erziehungspartnerschaften können also kulturelle Distanzen zum Tragen kommen, die die Verständigung erschweren (Straub/Zielke 2007, S. 720) und es erforderlich machen, viele scheinbar selbstverständliche Prämissen zu hinterfragen. Die Überwindung sprachlicher Hindernisse führt dabei »keineswegs zur Auflösung anderer interkultureller Differenzen wie z. B. kulturspezifischer Wahrnehmung«. Kommunikationsstrategien und -regeln variieren von Kultur zu Kultur und weisen auf unterschiedliche Bedeutungswelten hin (Miller/Babioch 2007, S. 222).

b) Den kulturellen Kontext des Individuums rekonstruieren

Aus dem Bewusstsein der Relativität der eigenen Weltsicht heraus muss sich das Verstehen des Anderen an den Hintergrundstrukturen von dessen Kontext orientieren. Pädagogische Fachkräfte sollten also nicht von eigenen Denk- und Handlungsmustern auf die der Erziehungspartner schließen, sondern versuchen, deren im Lebenskontext gewachsenen Sinn- und Handlungsprämissen nachzuvollziehen. Sie sollten sich dabei am Selbstverständnis des Anderen orientieren und die Annahmen rekonstruieren, vor deren Hintergrund die Äußerung ihres Gegenübers sinnhaft erscheinen und ein kohärentes Gesamtbild bilden (Kögler 2007, S. 79, 82 f.). So kann man beispielsweise einen Vater als Experten seiner selbst, seiner Familie und seiner Kultur bitten, ein von ihm als problematisch erlebtes Verhalten darzustellen und seine Hypothesen zu diesem zu erläutern (Oestereich 2009, S. 66–67).

Faktisch steht einer solchen rekonstruierenden Handlungsweise häufig eine erschreckende Unkenntnis der Lebenswirklichkeit von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber (Nagel 1998, S. 161–164), die zu eklatant missachtenden und falschen Einschätzungen führen kann.

Die Rekonstruktion des Kontextes der Familien umfasst nicht nur ihre Herkunftskultur, sondern auch ihren aktuellen Lebenskontext und damit häufig eine Lebensform, die weitaus fließender, unstabiler und mobiler als die der meisten pädagogischen Fachkräfte ist. Glick, Schiller, Basch und Blanc-Szanton sprechen in diesem Zusammenhang von »fluid and multiple identities grounded both in their society of origin and in the host societies« (zit. nach Mecheril 2007, S. 478). Für die Fachkräfte in der Beratung ist diese Existenzform meist ebenso fremd wie die Herkunftskultur der Migrant/innen, für Letztere ist sie dagegen Lebens- und Identitätsgrundlage.

Bei der Rekonstruktion kultureller Kontexte impliziert professionelle Kompetenz auch die sensible Wahrnehmung von Veränderungen. So beschreibt Mohammed El Hachimi (2009, S. 89–94) eine Perspektivenerweiterung bei der jugendlichen Post-Migration-Generation. Im Gegensatz zu der Einkapselung und gegenseitigen Abschottung der Vorgängergenerationen gebe es unter den Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund der Folgegeneration einen natürlichen Umgang mit kultureller Vielfalt und kulturellen Widersprüchen.

c) Soziale Machtverhältnisse rekonstruieren

Soziokulturelle Realität entsteht in dynamischen, vielstimmigen kommunikativen Prozessen, doch suggeriert die Rede von der multikulturellen Gesellschaft dabei »eine Egalität, die nicht vorhanden ist«, da sie nicht danach fragt, »wer die gesellschaftliche Definitionsmacht besitzt, die Anderen als Andere zu klassifizieren und zu behandeln« (Mecheril 2007, S. 477), und Machtunterschiede damit eher verschleiert. Interkulturelle Lebensformen zeichnen sich aber durch partizipative Ungleichheit aus (Mecheril 1998, S. 290) – Machtunterschiede sind immer wirksam, verleihen unterschiedliche Möglichkeiten der Einflussnahme und Partizipation (Mecheril 1998, S. 289), unterschiedliche Handlungsspielräume (Mecheril 1998, S. 290) und Chancen und üben auf Migrant/innen oft einen hohen Anpassungsdruck aus (Mecheril 2007, S. 475). Eine facettenreiche Asymmetrie struktureller und kommunikativer Art kennzeichnet auch die Partizipation von Familien in Bildungs- und Erziehungssystemen und sollte immer berücksichtigt und reflektiert werden.

Erfolgt die »Definition der Situation und das entsprechende Handeln auf der Basis der Regeln einer jeweiligen Kultur«, unterwirft man den Anderen »eigenen Modellen der Wahrheitsfindung, Vernunftbestimmung oder sonstig ausgerichteten Weltentwürfen«, überhört man seinen selbstgemeinten Sinn oder nimmt seine gemeinten Ansichten nicht ernst, so stellt dies »einen Akt symbolischer Gewalt dar« (Kögler 2007, S. 83; Miller/Babioch 2007, S. 222). Grundlage eines individuellen Verständnisses ist deshalb nicht nur die Rekonstruktion des kulturellen Kontextes, sondern auch die Rekonstruktion des Kontextes sozialer Machtgefüge.

2.5 Das System »Familie« verstehen

In allen Formen beratender Erziehungspartnerschaft im interkulturellen Kontext sollte eine systemische Perspektive einbezogen werden, da die Erschließung des familiären Systems – über die allgemein systemischen Wirkmechanismen hinaus – gute Möglichkeiten bietet, die kulturellen Kontexte der vertretenen Generationen und Geschlechter, die gemeinsamen Mythen und die Wechselbeziehungen zu anderen Systemen kennenzulernen und zu verstehen. Eine solche Perspektive ermöglicht es, die – häufig durch erfahrene Ablehnung verunsicherten – Eltern dabei zu unterstützen, ihre erzieherische Rolle neu zu definieren und wahrzunehmen (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 130).

Auch die eher positiv konnotierende, ressourcen-, lösungs- und kontextbezogene, eher hypothetische, neugierige und neutrale systemische Beraterhaltung entspricht den Grundsätzen interkultureller Beratungsarbeit (Oestereich 2009, S. 64, 66).

Die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Eltern- und denen der Kindergeneration kann durch individuelle Unterschiede, aber auch unter den Bedingungen der Migration besonders groß und belastend werden: Während die Eltern oft noch fest in der Primärkultur verwurzelt sind, das Gastland ihnen nur geringe berufliche Chancen bietet, und sie nicht selten das Gefühl haben, ihre Erziehungs- und Vorbildfunktion nicht mehr ausreichend wahrnehmen zu können und die Kinder nicht auf das Leben im Gastland vorzubereiten zu können, kann die Folgegeneration ihre Situation oft auch als Chance begreifen. Sie kann sich für Begegnung und Austausch öffnen, sich an den Welt- und Wertvorstellungen der Sekundärkultur orientieren und sich im Idealfall positive Perspektiven und umfassende Handlungsspielräume in ihr erschließen (Friedlmeier 2007, S. 234; von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 28–31). Kulturelle Transmission findet hier in einem Rahmen statt, der von Brüchen, Widersprüchen und großen Unsicherheiten gekennzeichnet sein kann und dessen Wirkungen und Wechselwirkungen komplex und von Berater/innen ohne analoge Erfahrungen kaum nachvollziehbar sind.

Migrationserfahrungen und besondere Schwierigkeiten der Kinder stellen Kontexte dar, »die die Kreativität von Menschen einschränken können; das flexible Antworten auf Herausforderungen, das

«kreative Spiel im Entwickeln neuer Muster des gemeinsamen Umgangs kann so durchaus verloren gehen». Beratung sollte helfen, diese Flexibilität und Kreativität wiederherzustellen. Dazu bedarf es jedoch »der Neugier auf die jeweils im System angelegten und noch nicht verwirklichten Möglichkeiten« (Eberding/von Schlippe 2001, S. 282).

Auch methodisch bieten systemische Ansätze gute Möglichkeiten, den Kontext einer Familie über deren eigene Selbstdefinitionen zu erschließen, ihre Deutungen kennenzulernen und interkulturelle Gesichtspunkte ausreichend zu berücksichtigen: Genogrammarbeit, zirkuläre Fragen und Familienskulpturen sind besonders geeignet, um die Geschichte und den kulturellen Kontext der Familie zu rekonstruieren, die Perspektiven der einzelnen Mitglieder auf die eigenen biografischen Erfahrungen (Migration, Krankheit oder Behinderung, Sozialisationsprozesse, ...) und auf Vergangenheit und Zukunft zu erschließen und dabei die Relativität der Standpunkte zu verdeutlichen (Eberding/von Schlippe 2001, S. 281; von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 113–120). Das Genogramm zeichnet dabei in einer Art »Familienstammbaum« wichtige individuelle Eckdaten, aber auch die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander auf. Die Familienskulptur stellt mithilfe von Figuren oder Symbolen die Beziehungen der Familienmitglieder zueinander dar, im Allgemeinen oder auch in Bezug auf bestimmte Zeiträume oder Themen. Beide Ansätze haben den Vorteil, auch bei weniger guten sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten realisierbar zu sein. Ein Beispiel könnten hier Fragen und Skulpturen zu den familiären Beziehungen vor und nach der Migration und zu den Verhältnissen der Einzelnen zu Herkunfts- und Gastland oder zu unterschiedlichen Sozialräumen sein.

Das »Reframing« – die Umdeutung von Geschehen dadurch, dass man es in einen neuen Rahmen stellt – spielt hier ebenfalls eine besondere Rolle und ermöglicht es im Idealfall, bisher als Defizite und Niederlagen erfahrene Ereignisse oder Eigenschaften als Ressourcen zu begreifen (Flucht als Geschichte von Mut und Opferbereitschaft statt als Niederlage; Migration als stärkende Erfahrung statt als Niederlage; Behinderung als Ausgangslage, die einen stärkenden Familienzusammenhalt und besondere Kreativität im Umgang mit Hindernissen gefördert hat) und damit die Entwicklung eines positiveren Selbstbildes zu unterstützen (Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 111–113).

Eine solche eher ressourcenorientierte Sicht wird postuliert, im interkulturellen Kontext aber kaum umgesetzt (Nagel 1998, S. 165). Sie gestaltet sich hier auch vielfach komplexer als in kulturhomogenen Kontexten, da der Pädagog/innen und Berater/innen die Strategien identifizieren müssen, die die Familie in ihnen fremden Zusammenhängen als sinnvoll erlebt hat, die es jetzt aber möglicherweise nicht mehr sind, wie z. B. ein enger Familienzusammenhalt, der in der Migration überlebenswichtig war, nun aber die Selbstständigkeit eines Kindes einschränkt. Die Anerkennung dieser Ressourcen kann dann ihre Relativierung und die Gewinnung neuer Spielräume ermöglichen (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 133–134).

3. Inklusive Kommunikation in interkulturellen Erziehungspartner-schaften

Ausgangspunkt inklusiver Kompetenz im Umgang mit Familien ist ein bejahendes Verhältnis zu Vielfalt und Diversität (Mecheril 2007, S. 476) und eine Haltung, die Heterogenität als Normalität und Bereicherung begreift. Um eine solche Haltung zu entwickeln, müssen pädagogische Bezugspersonen bereit sein, das eigene Selbstverständnis und die eigenen Unsicherheiten und Ängste (Miller/Babioch 2007, S. 223) zu analysieren, sich der Asymmetrie der Interaktionsverhältnisse zu stellen, eigene Vorbehalte, Stereotype und Deutungsmuster zu erkennen und zu hinterfragen. Nur so können sie zu einem wirklichen Dialog gelangen und den Klient/innen mit Offenheit, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Akzeptanz und Wertschätzung zuhören, ihre Deutungen und Vorstellungen kennenlernen (Gaitanides 2003, S. 46) und einen offenen, nicht von Wertungen oder Urteilen ver-

stellten Zugang zu der jeweiligen anderen Lebenswelt finden. Sie sollten dabei eine Neugier entfalten, »die sich nicht anzueignen versucht, was zu erkennen ist, sondern die sich gestattet, sich von sich selbst zu lösen« (Foucault, zit. nach von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 51), die Hypothesen immer wieder infrage stellt, um wieder reine Neugierde zu werden und sich mit Leidenschaft auf Überraschungen einzulassen (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 74–75). Sie müssen die Bereitschaft haben, sich mit anderen Weltvorstellungen und »inneren Landkarten« auseinanderzusetzen und »andere Lösungsformen zuzulassen und auszuhalten« (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 89).

In der Beziehung zu Familien mit Migrationserfahrungen ist es darüber hinaus auch wichtig, Emotionen Raum zu geben. Traumatische – und für Berater/innen oft kaum vorstellbare – Erinnerungen der Eltern und Kinder können heftige Emotionen auslösen, die zugelassen, respektiert und ausgehalten werden müssen. Auch die Liebe der Berater/innen zu einer Familie wird als »wichtige therapeutische Kraft« hervorgehoben (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 92–93), jedoch sollte Distanz trotzdem groß genug bleiben, um den Erziehungsberechtigten professionelle Sicherheit zu vermitteln.

Da es sich bei Bedeutungen, Vorstellungen von Welt, Identität und Leben, Wertmaßstäben und Erklärungsmodellen um soziale Konstruktionen handelt, muss man davon ausgehen, sie nicht auf Andere übertragen zu können. Auch die Behauptung, man »meine das Gleiche« in unterschiedlichen Sprachen, Kulturen oder Zeiten, darf als sehr gewagte Hypothese gelten (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 52–54). Wenn wir in Kontexten arbeiten, in denen Familien mit sehr unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten zusammenkommen, so zwingt uns dies, viele »Selbstverständlichkeiten« infrage zu stellen (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 60). Dies gilt auch für die Beratungsansätze und -ziele selbst, da beispielsweise in stark kollektiv orientierten Kulturen »Gemeinschafts-therapien« eher funktionieren, oder »Selbstverwirklichung« eine Zielvorstellung ist, die Menschen anderer Kulturen relativ fremd ist. Auch gemeinsames Vokabular (»spät«, »frei«, »gesund«, »jung«, »Gewalt«, ...) kann ganz unterschiedlich konnotiert sein.

Dem Verständnis muss also ein intensiver Prozess des Zuhörens und Rückfragens vorangehen (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 64 f.), sprachliche Verständigung kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern muss aktiv gesucht werden und eine Rekonstruktion der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Erziehungsberechtigten und der Kinder beinhalten. Bei Familien mit Migrationshintergrund ist es dabei wichtig, nicht nur den Kontext der Herkunftskultur, sondern auch den des Wanderns als Daseinsform und alle von der Familie erlebten Brüche – auch z. B. den Sprachverlust (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 66) – in ihrer Bedeutung für die einzelnen Familienmitglieder zu rekonstruieren. (Analog dazu ist es auch im Fall von Kindern mit Behinderungen wichtig, nicht nur die objektive gesundheitliche Behinderung, sondern die ganze Spanne der durch sie verursachten sozialen, psychischen, familiären Veränderungen zu erfassen.)

Eine solche inklusive Arbeitsweise erfordert entsprechende Qualifikationen, um mit komplexen und auf Anheb für die Fachkraft oft intransparenten Kommunikationssituationen professionell umgehen zu können. Mecheril (1998, S. 293) identifiziert als Hauptaufgabe interkultureller Ausbildung die theoretische, praktische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Aspekten der Ungleichheit und Differenz in interkulturellen Situationen. Interkulturelle Beratungsprofessionalität zeichne sich demnach einerseits in dem »Wissen um die interkulturelle Dimension der Lebenswelt von KlientInnen, zum anderen in einer interkulturell reflektierten Art und Weise der Thematisierung von Gegenständen« aus, wobei eigene Bewertungen, Gefühle, Wünsche und Grenzen und die in der Interaktion wirkenden Ungleichheiten bewusst gemacht und reflektiert werden müssen (Mecheril 1998, S. 296). Dies erfolgt nicht, um »politisch korrekte Handlungsroutinen«, sondern um Offenheit für Sinnzusammenhänge und Ressourcen der Klient/innen zu gewinnen (Mecheril 1998, S. 309). Dabei sollten Berater vermeiden, wegen einer Überbetonung kultureller Deutungen andere, oft gewichtigere soziale, rechtliche oder politische Probleme aus den Augen zu verlieren.

Diese Schwerpunktsetzungen können auch auf andere als kulturelle Differenzkategorien ausge-

dehnt werden: Nur über das Verständnis des je eigenen Erlebens von Kindern und ihren Familien können die prägenden Einflüsse bestimmter Differenzkategorien (etwa Behinderung, Geschlecht, Kultur, Religion) angemessen eingeschätzt werden, und es kann eine Balance zwischen der Überbetonung und der Verleugnung von Unterschieden gefunden werden.

Der Erwerb dieser Kompetenzen »bedeutet eine *lebenslange Reise*« (Heppner 2006, zit. nach Grothe/Fischer 2007, S. 812) und besteht in »Selbsttransformationen auf Seiten der Akteure [...], die ihr Handlungspotential differenzieren« (Straub/Zielke 2007, S. 719). Da es erwachsenen Lerner/innen oft besonders schwer fällt, ihre bisherige Weltsicht zu relativieren, und sie sich diesem Prozess aus Angst vor Orientierungs- und Identitätsverlust auch teilweise verschließen, wird die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in kurzzeitigen Fortbildungen skeptisch bewertet.

Stattdessen werden in der Fachliteratur die allgemeine Förderung interkultureller und inklusiver Kompetenzen ab der frühen Kindheit und längere, stark reflexiv orientierte Qualifizierungsmaßnahmen für Pädagog/innen und Berater/innen befürwortet (Billmann-Mahecha/Köllbl 2007, S. 685). Betroffene – also beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund oder mit Behinderungen – sollten gezielt ermutigt werden, sich in pädagogischen und beraterischen Bereichen zu qualifizieren. In der professionellen Ausbildung sollte das Hauptaugenmerk auf der »kulturell-kommunikativen« Ebene liegen (Gaitanides 2003, S. 48), aber auch das berufliche Engagement für (beispielsweise strukturelle, rechtliche, personal- und bildungspolitische) Systemtransformationen (Straub/Zielke 2007, S. 719) und für die Erweiterung der Spielräume von benachteiligten Menschen (Mecheril 1998, S. 302–303) sollte thematisiert werden.

Pädagog/innen agieren immer in komplexen Spannungsfeldern. Da dies in durch Heterogenität geprägten Arbeitsfeldern in noch höherem Maße zutrifft, benötigen sie insbesondere hier eine ausgeprägte Professionalität und Reflexivität.

Es gilt, einerseits über ausreichende Vorkenntnisse zu möglichen kulturellen und sozialen Hintergründen von Klient/innen zu verfügen und sich andererseits trotzdem einen offenen und unvoreingenommenen Zugang zu ihnen zu bewahren, also soziales und kulturelles Bewusstsein mit einer individuumzentrierten Perspektive zu vereinen (Gaitanides 2003, S. 47).

Eine besondere Herausforderung liegt aber vor allem im Spannungsfeld zwischen der Anerkennung von Differenz und der Differenzkonstruktion, da erstere immer auch die Gefahr birgt, Exklusion sowie sozial und kulturell geprägte Selbst- und Fremdbilder zu verfestigen (Mecheril o. J., S. 384–385).

In heterogenen Arbeitsfeldern wird oft auch das Spannungsfeld zwischen der Anerkennung von Individuen und Kulturen einerseits und der klaren Benennung von Grenzen der Toleranz einerseits oder pädagogisch tätigen Fachkraft andererseits als Dilemma erlebt. Diesbezüglich bleibt festzuhalten, dass Sinnhaftigkeit des Verhaltens in der Lebenswelt der Klient/innen grundsätzlich unterstellt werden sollte und dass den Fachkräften kein Urteil und kein Definitionsrecht über Kultur, Moral und ein »gutes Leben« zusteht (Oestereich 2009, S. 66; von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 94–96; Kögler 2007, S. 84–85). Kögler distanziert sich andererseits aber auch von jedem »kontextualistischen Moral-Relativismus«. Er fordert vielmehr dazu auf, im Dialog mit den Klient/innen zu versuchen, ein moralisches Urteil zu entwickeln, das von allen Beteiligten getragen und für die Klienten damit handlungsleitend werden könne (Kögler 2007, S. 84–85). Bei für den Berater keinesfalls mehr nachzuvollziehenden Verhalten dagegen (Schlagen als Erziehungsmethode, Beschneidung von Mädchen, Stärkung des Selbstbewusstseins eines behinderten Kindes durch Erziehung zur Rücksichtslosigkeit gegenüber anderen Kindern, ...) rät Oestereich (2009, S. 65) dazu, die Konsequenzen zu thematisieren. Pädagogische Fachkräfte dürften klarmachen, wie schwer es ihnen fällt, sich in diese Sichtweise hineinzusetzen, sollten aber den Klient/innen auch bei der Anwendung dieser Handlungsweisen positive Motivationen unterstellen und neugierig auf ihre Bedeutung in der Perspektive des Klienten sein.

Supervisionen können helfen, das eigene Selbstverständnis in solchen Spannungsfeldern zu klären.

❖ Memo

Eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt ein bejahendes Verhältnis zu Vielfalt und Diversität sowie die Fähigkeit zu professionellem Handeln in komplexen Spannungsfeldern voraus. Dies umfasst auch einen intensiven Prozess des Verstehens. Verstehen beinhaltet dabei

- sich selbst zu verstehen,
- Barrieren wahrzunehmen und abzubauen,
- den Anderen als Individuum zu begreifen, ihn in seiner individuellen Selbstdefinition und kulturellen Synthese als handlungsfähiges Subjekt wahrzunehmen und
- ihn in seinem kulturellen und familiären Kontext zu verstehen.

❖ Gruppenarbeit

Wählen Sie eine der folgenden Aufgabenstellungen aus, bearbeiten Sie diese in der Gruppe und berichten Sie dem Plenum Ihre Überlegungen:

- a) Bilden Sie eine Gruppe mit mindestens sechs Personen. Die rumänischen Eltern von Shari (4;8) berichten, dass sie zuhause mit dem Mädchen Deutsch sprechen, obwohl dies nicht ihre Muttersprache ist und sie sie noch nicht sehr gut sprechen. Shari ist seit einem Jahr in Deutschland, besucht eine Kita und entwickelt sich nach anfänglicher Schüchternheit sehr gut. Sie ist sozial integriert, kommunikativ, lebhaft und bewältigt Herausforderungen mit Elan und Optimismus. Ihre Deutschkenntnisse verbessern sich stetig. Sie spricht oft von Rumänien und ihren Großeltern, die dort geblieben sind. Ein Gespräch zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft steht an.

Bilden Sie zwei Dreiergruppen und verteilen Sie in jeder Gruppe die drei Rollen (Vater, Mutter, pädagogische Fachkraft). Jeder bereitet sich allein auf seine Rolle in einem Elterngespräch vor und überlegt sich, welche Anliegen und Fragen sie/er in das Gespräch mitnimmt. Die erste Dreiergruppe spielt ein mögliches Gespräch vor, die anderen drei Gruppenmitglieder sehen zu. Dann spielt die zweite Dreiergruppe einen weiteren möglichen Gesprächsverlauf, während die erste Gruppe zusieht. Anschließend diskutiert die Gruppe die beiden Gespräche: Wo waren Ähnlichkeiten? Wo wurden die Weichen der beiden Gespräche unterschiedlich gestellt? Von wem? Warum? Mit welchen Konsequenzen? Welche Anliegen der Eltern kamen zum Tragen? Welche der Fachkraft? Was ist darüber hinaus noch aufgefallen?

Bitte beachten Sie dabei die Feedback-Regeln:

- subjektiv formulieren (Ich-Form: »Ich finde, dass ...«; »mein Eindruck war ...«)
- sachbezogen formulieren (mit konkretem Bezug zu einer Beobachtung)
- zuerst positive Rückmeldung geben (»Sehr gut fand ich ...«)
- erst danach negativ erlebte Aspekte ansprechen
- persönliche Angriffe vermeiden

Abschließend teilt die Gruppe ihre Erfahrungen dem Plenum mit.

- b) »Familien haben Konzepte über kulturell angemessenes Verhalten der Großelterngeneration kennengelernt und sie verinnerlicht oder sich ihnen gegenüber ablehnend positioniert. Diese Konzepte unterscheiden sich von Kultur zu Kultur insbesondere hinsichtlich des Ausmaßes tolerierter Machtunterschiede, der Risikobereitschaft und Offenheit, der Tendenz zu Individualismus oder Kollektivismus, des Ausmaßes der Abgrenzung zwischen den Geschlechtern

rollen und einer insgesamt eher langfristigen, traditions- und geschichtsbewussten oder eher kurzfristigen Orientierung« (von Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2008, S. 32–36).

Diese Passage (s. S. 11) beschreibt einige »Gegensatzpaare«. Wählen Sie in Ihrer Gruppe ein Paar aus und stellen Sie in einer Mindmap dar, wie sich diesbezügliche Unterschiede gesamtgesellschaftlich und im pädagogischen Rahmen äußern können, welche Auswirkungen und pädagogische Herausforderungen aus ihnen entstehen können.

- c) Was bedeutet es konkret, »den Anderen als Individuum zu begreifen, ihn in seiner individuellen Selbstdefinition und kulturellen Synthese als handlungsfähiges Subjekt wahrzunehmen«? Erläutern Sie diese Aussage am Beispiel eines Entwicklungsgesprächs über ein Kind mit Migrationshintergrund, das eine/r von Ihnen kennt, oder über Youssuf (5;6 Jahre), dessen Eltern vor sieben Jahren aus Afghanistan nach Deutschland eingewandert sind. Er spricht noch gebrochen Deutsch, ist sehr sportlich, sozial gut integriert, im Allgemeinen ein wenig unruhig. Bereiten Sie das Entwicklungsgespräch im Team vor und notieren Sie wichtige Stichpunkte.

Stellen Sie Ihr Konzept im Plenum vor.

❖ Hausaufgabe

Wählen Sie eine der folgenden Aufgabenstellungen und bearbeiten Sie sie auf ein bis zwei Seiten:

- a) Eine Kollegin berät sich mit Ihnen. Sie formuliert einige Äußerungen über die Kinder ihrer Gruppe und deren Eltern. Eröffnen Sie ihr alternative Interpretationsmöglichkeiten im Sinne des Reframings und der Ressourcenorientierung:
- »Youssefs Mutter klammert, sie sollte ihn einfach morgens am Tor absetzen, statt jedes Mal mit herein zu kommen!«
 - »Maya kann sich noch nicht mal selbst die Schuhe zubinden!«
 - »Leo ist so hippelig, der macht mich ganz nervös und gibt keine Ruhe, bis wir nach dem Frühstück endlich rausgehen!«
 - »Emanuelas Eltern sprechen zu Hause nie Deutsch. Sie sollten ihr besser helfen, damit sie keine Schwierigkeiten bekommt, wenn sie in die Schule kommt.«
 - Überlegen Sie weitere Beispiele, am besten aus Ihrer praktischen Erfahrung.
- b) Sie führen ein Elterngespräch mit den kurdischen Eltern von Ayse (5 Jahre) und ihrem Bruder Selim (19). Die Eltern sind in einem kleinen Dorf aufgewachsen und erst vor ca. zehn Jahren nach Deutschland gekommen. Ayse hat drei größere, teilweise schon erwachsene Geschwister. Ihr großer Bruder Selim übersetzt das Gespräch. Überlegen Sie, welche unterschiedlichen Bedeutungen die folgenden Wörter für die anwesenden Menschen (inklusive Ihnen selbst!) annehmen können:
- gesund
 - Gefahr
 - Glück
 - Reichtum
 - frei
 - Gewalt
 - Kooperation
 - »Ich möchte Sie bitten, sich zu überlegen, ob es nicht besser wäre, wenn ...«

Überlegen Sie weitere Beispiele, am besten aus Ihrer praktischen Erfahrung.

- c) »Eine besondere Herausforderung liegt im Spannungsfeld zwischen der Anerkennung von Differenz und der Differenzkonstruktion«. Was bedeutet dieser Satz? Schildern Sie eine Situation aus Ihrer Praxis, auf die er bezogen werden kann. Wie interpretieren Sie ihn? Welches sind seine pädagogischen Konsequenzen?
- d) Da sich dort, »wo Menschen [...] den Eindruck gewinnen, dass sie Einfluss auf ihr Leben nehmen können« Auseinandersetzungen versachlichen und sich wechselseitig ethnisierende Schuldzuschreibungen reduzieren (Gaitanides 2001, S. 24, zit. nach Mecheril 2007, S. 476), kommt der Bestätigung und Erweiterung der Rechte und Handlungsspielräume von Migrant/innen auch gesamtgesellschaftlich eine hohe Bedeutung zu. Erläutern Sie diese Aussage: Was bedeutet sie? Welche Aufgabe wird hier dem Bildungssystem zugeschrieben? Können Sie diesen Anspruch mittragen? Warum/warum nicht? Welche pädagogischen Schlussfolgerungen würden Sie aus ihm ziehen?

Weiterführende Literaturempfehlungen

Beratung im interkulturellen Kontext

von Schlippe, A./El Hachimi, M./Jürgens, G. (2008): *Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag (1. Aufl. 2003).

Gaitanides, S. (2003): *Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit*. In: *Sozialmagazin* 3, S. 42–48.

Interkulturelle Kommunikation

Mecheril, P. (o. J.): *Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform*. In: Cyrus, N./Treichler, A. (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden*. Frankfurt: Brandes & Apsel, S. 371–387.

von Schlippe, A./El Hachimi, M./Jürgens, G. (2008): *Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. (1. Aufl. 2003)

B) Elternpartizipation

Wenn Partizipation definiert wird als »das Recht eines jeden Individuums, nach seinem Interesse und seinem Vermögen (materiell wie ideell) an politischen, kulturellen und beruflichen Organisationen und Angeboten der Gesellschaft teilnehmen zu können und das dafür Nötige zu lernen« (Eugster 1997, zit. nach Wittke/Solf 2006, S. 493), so umfasst diese im Kindertagesstättenbereich die aktive Teilnahme der Eltern an der Gestaltung der Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder in den Tagesstätten. Zudem die Unterstützungsleistungen, die Eltern befähigen, dieses Mitgestaltungsrecht aktiv wahrzunehmen.

Die Partizipation der Eltern ist gesetzlich festgeschrieben, Pädagog/innen und Soziolog/innen befürworten sie unter unterschiedlichen Gesichtspunkten und die diesbezüglichen Rahmenvorgaben beschreiben konkrete Formen und Ziele der Zusammenarbeit. Empirische Untersuchungen zur praktischen Umsetzung im pädagogischen Alltag offenbaren jedoch, dass zwischen Eltern und elementarpädagogischer Planung, Gestaltung und Realität komplexe Interaktionen bestehen, bei denen pädagogisch-professionelle, psychologische, kulturelle, soziale, institutionelle, wirtschaftliche, sozial- und gesellschaftspolitische Aspekte ineinanderspielen und teilweise die Realisierung einer gelungenen partnerschaftlichen Kooperation »zum Wohle des Kindes« erschweren können.

Rahmenvorgaben, die historische Entwicklung der Beziehung zwischen Kita und Elternhäusern sowie wechselseitige Erwartungen beeinflussen diese Interaktion maßgeblich.

1. Historischer Exkurs

»Am Beginn der Entwicklung einer institutionalisierten Jugendhilfe stand die Diagnose einer mangelnden Erziehungsfähigkeit insbesondere proletarischer Familien [...] Dieser reaktive und kontrollierende Impetus prägte das sich etablierende Handlungsfeld nachhaltig« (Mierendorff/Olk 2007, S. 543). So schildern Johanna Mierendorff und Thomas Olk den Beginn der institutionalisierten Kinderbetreuung. Noch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 sieht Jugendhilfe als »Ausfallbürge« für den Fall, dass Familienerziehung versagt. Damit wurde einerseits die Defizitorientierung bestätigt, andererseits aber trotzdem kein eigenständiges staatliches Erziehungsrecht für die Vorschulbetreuung eingerichtet.

Das nationalsozialistische Regime machte Erziehung dagegen zu einer vorwiegend staatlichen Angelegenheit und bezog sich dabei nicht mehr auf familiär benachteiligte, sondern auf die »normalen, erbbiologisch gesunden« Kinder. Seinem »totalen Erziehungsanspruch« stellte man in der Nachkriegszeit die traditionelle Familie als Normalisierungsgarant entgegen – die Jugendhilfe konzentrierte sich vorwiegend auf fürsorgerische Aspekte, während die Erziehung in der Familie verblieb. Erst in den 1960er-Jahren stärkten einerseits die erneute Debatte über Defizite in der familiären Erziehung und andererseits die Zunahme weiblicher Erwerbstätigkeit die Legitimation außerfamilialer Erziehung (Mierendorff/Olk 2007, S. 545–551).

»Die Perspektive von Familie als defizitärer bzw. falscher Sozialisationsinstanz prägte die Weiterentwicklung der Strukturen der Jugendhilfe sowie deren Stellung in der Gesellschaft in erheblichem Maße. Familie wurde als direkter Bezugspunkt von Hilfen eher in den Hintergrund gerückt. Vielmehr stand der quantitative und qualitative Ausbau außerfamilialer Handlungsfelder der Jugendhilfe im Zentrum, weniger die Fortentwicklung familienstützender Maßnahmen und Methoden«

(Mierendorff/Olk 2007, S. 552). Zugespißt formuliert könnte man also sagen, dass die Elementarinstitutionen also eher *gegen* als *mit* den Familien gegründet wurden.

Erst in den 1970er-Jahren fand eine Rückbesinnung auf die Erziehungsleistungen der Familien statt. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 wurde Jugendhilfe nicht mehr als eigenständige Sozialisationsinstanz, sondern als soziale Dienstleistung konzipiert, die sich nicht mehr an einer Defizitdiagnose orientieren, sondern Familien helfen sollte, die für eine eigenverantwortliche Partizipation am gesellschaftlichen Leben nötigen Fähigkeiten, Strategien und Ressourcen zu entwickeln.

Durch die Debatten, die auf die PISA-Studien folgten, und wirtschaftliche Tendenzen hat sich Bildung seitdem hingegen zu einer neuen Leitidee entwickelt und die emanzipatorische Zielsetzung wird zunehmend durch eine bildungsorientierte ersetzt. Gleichzeitig wird Familie als unverzichtbar für die Primärsozialisation, die Regeneration und die Vermittlung anderer Leistungen und als nicht ausreichend in Bezug auf Bildung und Betreuung der Kinder wahrgenommen, womit sich das Prinzip der Funktionsteilung zwischen Staat und Familie etabliert. Im Zuge dieser Umorientierung wird zunehmend eine Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Staat angestrebt, die es beiden Instanzen ermöglichen soll, die jeweiligen Aufgaben optimal zu erfüllen.

2. Gesetzliche Grundlagen

Lilian Fried (2007) bemerkt, dass Eltern bereits in den 1970er-Jahren vehement auf qualitative Mängel in den Elementarinstitutionen hinwiesen, ihnen damals aber kaum Gehör geschenkt wurde. Erst die Ergebnisse der PISA-Studien entfachten die diesbezügliche Diskussion neu und führten dazu, dass auch Expert/innen nun eher gewillt waren, die elterliche Sicht auf die elementarpädagogische Arbeit ernst zu nehmen und zu berücksichtigen. Darüber hinaus wuchs das Bewusstsein über negative Auswirkungen von Diskrepanzen zwischen Elternhaus und Kindergarten auf die kindliche Entwicklung, und es setzte sich zunehmend der Gedanke durch, dass nur eine gleichberechtigte »Erziehungspartnerschaft« zwischen Eltern und Institutionen optimale Entwicklungschancen für die Kinder gewährleisten könne. Dieser Gedanke spiegelt sich auch in den gesetzlichen Vorgaben und den Bildungsplänen wider.

2.1 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz im Sozialgesetzbuch VIII

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (BMFSFJ 1990) sieht eine umfangreiche Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten vor. Die diesbezüglich relevanten Passagen lauten:

§ 9: Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind

1. die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung [...] zu beachten [...].

§ 22: Grundsätze der Förderung

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,

2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,

3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

§ 22a Förderung in Tageseinrichtungen:

(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses [...].

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

(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.

2.2 Ländergesetzgebung

Damit ist der Rahmen umschrieben, innerhalb dessen sich die Gesetzgebung der deutschen Bundesländer bewegt:

Einige Bundesländer, beispielsweise Baden-Württemberg, thematisieren die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht im gesetzlichen Rahmen, sondern erörtern diese Frage eher im Rahmen der Bildungspläne.

Andere definieren die Kooperation als gesetzliche Pflicht und verfolgen dabei eine stark juristisch geprägte und auf Mitbestimmungsrechte fokussierende Perspektive: So formuliert beispielsweise das »Hessische Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch« in § 27: »Die Erziehungsberechtigten der Kinder in der Tageseinrichtung sind vor Entscheidungen in Angelegenheiten der Bildung, Erziehung und Betreuung zu unterrichten und angemessen zu beteiligen«. Berlin beschreibt in dem Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (KitaFöG 2005) in § 14, dass die »Zusammenarbeit des Fachpersonals mit den Eltern zu gewährleisten [ist]. Die Fachkräfte sind verpflichtet, die Eltern regelmäßig über die Entwicklung ihrer Kinder in der Tageseinrichtung zu informieren. Hospitationen von Eltern, ihre Anwesenheit während der Eingewöhnungsphase und ihre Beteiligung an gemeinsamen Unternehmungen sind zu fördern. [...] Die Eltern sind in Fragen der Konzeption und deren organisatorischer und pädagogischer Umsetzung in der Arbeit der Tageseinrichtungen zu beteiligen. [...] Die Fachkräfte erörtern mit den Eltern die Grundlagen, Ziele und Methoden ihrer pädagogischen Arbeit.«

Schleswig-Holstein (B.E.P. Schleswig-Holstein, S. 55–56) begründet die Notwendigkeit der Kooperation mit den Eltern eher aus pädagogischer Perspektive und fordert in §16 des Kindertagesstätten-gesetz (KiTaG 1991): »Im Interesse der Förderung jedes einzelnen Kindes ist eine Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Kräften und den Erziehungsberechtigten erforderlich«. Diese Zusammenarbeit soll auch von der Elternvertretung gefördert werden.

Eine auf die Entwicklung von Erziehungspartnerschaft orientierte gesetzliche Vorgabe findet sich dagegen in Bayern. Hier schreibt Art. 14 des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG 2005) fest:

»(1) Eltern und pädagogisches Personal arbeiten partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammen.

(2) 1 Die pädagogischen Fachkräfte informieren die Eltern regelmäßig über den Stand der Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes in der Tageseinrichtung. 2 Sie erörtern und beraten mit ihnen wichtige Fragen der Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes.

(3) 1 Zur Förderung der besseren Zusammenarbeit von Eltern, pädagogischem Personal und Träger ist in jeder Kindertageseinrichtung ein Elternbeirat einzurichten. [...]

(5) Die pädagogische Konzeption wird vom Träger in enger Abstimmung mit dem pädagogischen Personal und dem Elternbeirat fortgeschrieben.«

Bezüglich des Respekts vor den freiheitlichen Grundrechten der Familien setzt das baden-württembergische »Gesetz zur Änderung des Kindergartengesetzes vom 2. Februar 2006« in Artikel 1 fest:

»Fachkräfte [...] dürfen [...] keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Trägers gegenüber Kindern und Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Frieden in Einrichtungen [...] zu gefährden oder zu stören. Insbesondere ist ein äußeres Verhalten unzulässig, welches bei Kindern oder Eltern den Eindruck hervorrufen kann, dass eine Fachkraft oder eine andere Betreuungs- und Erziehungsperson gegen die Menschenwürde, die Gleichberechtigung der Menschen nach Artikel 3 des Grundgesetzes, die Freiheitsgrundrechte oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung auftritt.«

2.3 Die Bildungspläne

Beschreibung der Erziehungspartnerschaft in den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer verweise ich auf »Erziehungspartnerschaft mit Eltern« (Kapitel 6.2. b, S. 59–62).

3. Ebenen der Elternpartizipation

3.1 Elternpartizipation in der Kindertagesstätte

- Auf der individuellen Ebene können Eltern durch Besuche, Gespräche, Teilnahme an Aktivitäten am Leben ihrer Kinder in der Tagesstätte teilnehmen.
- Außerdem haben Eltern die Möglichkeit, sich aktiv an der Mitgestaltung der Einrichtung zu beteiligen. So ist beispielsweise ihre Teilnahme an der Konzeptionsentwicklung vorgesehen.
- Darüber hinaus besteht in den Kindertagesstätten eine dritte Partizipationsmöglichkeit über die Interessenvertretung der Elternschaft in Form eines gewählten Elternbeirats.

3.2 Kompetenzstärkung, Elternbildung

Durch die Umorientierung auf ein stärker familienunterstützendes Selbstverständnis der Jugendhilfe rücken Aspekte der Elternbildung und Kompetenzstärkung in den Vordergrund. Wie Ilse Wehrmann in ihrer Arbeit »Deutschlands Zukunft: Bildung von Anfang an!« (Wehrmann 2008) erläutert, soll auf diese Weise der Erkenntnis Rechnung getragen werden, dass »Ausgangspunkt für bessere Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern [...] die eigene Familie [ist], [...] Liebe, Zuwendung, Rückenstärkung, praktische wie emotionale Unterstützung, Bildung, Wertorientierung, Lebenshilfe und vieles mehr« (Wehrmann 2008, S. 174). Daraus folgt: »Für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft brauchen die Kitas starke Partnerinnen und Partner auf Seiten der Familie« (Wehrmann 2008, S. 173). Kindertagesstätten sollen deshalb zu »Kompetenzzentren in Sachen frühkindlicher Bildung« (Wehrmann 2008, S. 105) und zu »Familienhäusern« weiterentwickelt werden. Sie sollen durch Beratungs- und Informationsangebote, strukturelle Maßnahmen und eine verbesserte Kommunikation mit den Eltern zur elterlichen Bildung beitragen.

Wehrmann spricht sich gegen verpflichtende Bildungsangebote für Eltern aus, befürwortet aber gezielte Anreize für die Inanspruchnahme solcher Angebote. Beispielsweise wäre ein »Elternpass« denkbar, den Eltern nach Teilnahme an Beratungs- und Vorbereitungskursen erhalten würden und

der sie zur Inanspruchnahme späterer Beratungs- und Unterstützungsdienste berechtigen könnte. Je nach Ausgestaltung der Angebote könnten diese den Kindertagesstätten die Möglichkeit bieten, bereits vor oder kurz nach der Geburt eines Kindes mit den Eltern in Kontakt zu treten und sich ihnen als kompetente Partner in der Erziehung vorzustellen (Wehrmann 2008, S. 177).

3.3 Familie als Zentrum eines Netzwerkes

Auch Martina Heitkötter, Thomas Rauschenbach und Angelika Diller beschreiben in ihrer Einführung zum Sammelband »Familie im Zentrum« (2008) die Stärkung der Familie als zentrale Aufgabe der Jugendhilfe. Sie fokussieren dabei jedoch nicht auf eine bipolare Beziehung zwischen Kindertagesstätte und Eltern, sondern fordern (substitutiv zu dem sprichwörtlichen »ganzen Dorf«, das man für die Erziehung eines Kindes brauche):

»Einrichtungen, in denen die Familien als Ganzes, als Lebenszusammenhang im Zentrum stehen, in denen kindfördernde und elternunterstützende Angebote gleichermaßen die Basis bilden, in denen für Eltern und Kinder eine anregungsreiche Mitwelt organisiert wird und familienergänzende Leistungen bereitgestellt werden [...]« (Heitkötter/Rauschenbach/Diller 2008, S. 10).

So vielgestaltig wie die Lebensformen und Bedarfslagen der Familien sollte auch das Netzwerk zu ihrer Unterstützung sein: Eltern-Kind- oder Familienzentren sollten statt der bisherigen zergliederten und ressortbezogenen, »versäulten« Einrichtungen vielmehr gebündelte und vernetzte Einrichtungen darstellen. Sie könnten neben Kindertagesbetreuung, Familienbildung und Erziehungsberatung etwa auch Kooperationen im Gesundheitsbereich, aufsuchende Hilfe, Familienhilfe, Hebammen, Patinnen und Paten bereitstellen und würden insbesondere bei einer Kumulation mehrerer Formen der Benachteiligung ein niedrigschwelliges, umfassendes Unterstützungsangebot für Familien darstellen (Heitkötter/Rauschenbach/Diller 2008, S. 10–12).

3.4 Elternpartizipation durch freie Kita-Wahl

Elterliche Einflussnahme kann erweitert werden, indem Eltern Bildungsgutscheine in einer Kita ihrer Wahl einlösen können oder die Träger sich auf eine einheitliche Gebührenordnung einigen können, sodass einerseits unterschiedlich hohe Gebühren nicht mehr »unter der Hand« zur sozialen Selektion der Klientel führt und andererseits Eltern durch ihre Wahl bestimmten konzeptionellen Ansätzen den Vorzug geben können (Evers/Riedel 2006, S. 87). Die Zertifizierung der Kindertagesstätten bietet Eltern dabei eine qualitätsorientierte Entscheidungshilfe (Wehrmann 2008, S. 111).

4. Erwartungen, Umsetzung, Schwierigkeiten

Wie aber sieht die Partizipation der Eltern in der Realität aus, welche Erwartungen haben Eltern und pädagogische Fachkräfte an die Kooperation und inwieweit werden diese Erwartungen erfüllt?

Die zur Verfügung stehenden empirischen Studien über Elternpartizipation beziehen sich fast ausschließlich auf die Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern auf der Ebene der einzelnen Kindertagesstätten.

4.1 Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften

Lilian Fried gibt in ihrem Aufsatz »Familie und Elementarerziehung« die Ergebnisse der diesbezüglichen Studien von den 1970er-Jahren bis zum Jahr 2003 wieder und resümiert sie folgendermaßen:

»Grundsätzlich standen und stehen Eltern dem Kindergarten sehr positiv gegenüber. [...] Konkurrenzdenken scheint in Bezug auf die Erzieherin kaum je aufzutauchen. Das dürfte damit zusammenhängen, dass Eltern – seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts zunehmend – klar sehen: ihr Kind kann sich im Kindergarten Dinge aneignen, die sie ihm im Elternhaus nicht oder nicht ohne weiteres vermitteln können« (Fried 2007, S. 291).

Der im SGB VIII formulierte Anspruch einer partnerschaftlichen, subjektorientierten und partizipativen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern werde von Eltern und pädagogischen Fachkräften geteilt. So hielten es

»sehr viele Erzieherinnen und Eltern für wichtig, dass Eltern im Kindergarten ein echtes Mitbestimmungsrecht besitzen, dass sie also über das Informations- und Beratungsrecht hinaus real an den Entscheidungen beteiligt werden, wobei die Erzieherinnen den Eltern sogar ein weitergehendes Mitbestimmungsrecht zuzubilligen bereit sind, als es die Eltern für sich selbst in Anspruch nehmen« (Fried 2007, S. 294–295).

Der Kindergarten soll nach Aussage der Eltern vor allem die Sozialisation der Kinder fördern und sie auf die Schule vorbereiten, die Erzieherin oder der Erzieher dabei in erster Linie Ratgeber/in, Vorbild und Partner/in sein und die Eltern umfassend und schnell über die Entwicklung ihrer Kinder informieren (Wolf 2006, S. 161).

4.2 Umsetzung von Elternpartizipation

Empirische Forschungen zur Elternarbeit sind selten, das tatsächliche Wissen über Elternarbeit ist entsprechend gering (Wolf 2006, S. 164). Die bisherigen Studien offenbaren eine überwiegend positive gegenseitige Einschätzung von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Lilian Fried berichtet (2007, S. 295):

»Der größte Teil der Erzieherinnen sieht sich dabei durch die Eltern unterstützt. [...] Meist zeigen sich die Eltern an den Angeboten zur Elternarbeit interessiert. Zwar werden nicht alle Eltern erreicht, aber weitaus die meisten fühlen sich – zumindest von einzelnen Angeboten – angesprochen. [...] Meist verläuft die Elternarbeit für beide Seiten befriedigend. [...] Die überwiegende Mehrzahl der Erzieherinnen findet die Zusammenarbeit nicht oder wenig belastend. Und fast 90 Prozent der Eltern machen die Erfahrung, dass man sie mit ihren Anliegen annimmt«.

Bernhard Wolf bestätigt diese Ergebnisse (Wolf 2006, S. 161) und legt dar, dass der Elementarbereich derjenige Bildungsabschnitt ist, in dem Eltern und pädagogische Fachkräfte vergleichsweise am intensivsten und lebendigsten zusammenwirken und dass Eltern in Institutionen der Elementarpädagogik einen größeren Einfluss haben als in anderen Bildungsinstitutionen (Wolf 2002, S. 137).

In den Aussagen, Einschätzungen und Bewertungsmustern von Eltern und Erzieher/innen bestehen viele Ähnlichkeiten, in einigen Bereichen bis hin zur Deckungsgleichheit. »In der entweder offenen ausgesprochenen oder stillen Übereinkunft zwischen ErzieherInnen und Eltern [...] liegt wahrscheinlich der Schlüssel zu einer erstaunlich hohen gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung [...]« (Wolf 2002, S. 137).

Nach Wolf unterscheidet sich die Elternarbeit in Kindertagesstätten, die nach dem Situationsansatz arbeiten, von der Elternarbeit in anderen Einrichtungen zwar in der theoretischen Grundlage, nicht aber in der Praxis (Wolf, nach Fried 2007, S. 294). Ein signifikanter Unterschied bezüglich der Elternarbeit ist lediglich bei Elterninitiativen und einigen Modellprojekten oder besonderen Ansätzen wie der Waldorfpädagogik festzustellen, wo die Elternbeteiligung bei Entscheidungsprozessen stärker als in herkömmlichen Einrichtungen ist (Nickel/Schenk/Ungelenk 1980, nach Fried 2007, S. 287–288; Textor/Blank 1996, S. 29).

4.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Elternpartizipation

Es gibt jedoch auch Faktoren, die die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern belasten und eine aktive Partizipation der Eltern abbremsen können:

Rotation der Eltern

Die schnelle Rotation von Eltern durch die kurze Verweildauer ihrer Kinder in den Kindertagesstätten erschwert das Zustandekommen einer länger gewachsenen vertrauensvollen Beziehung und einer kontinuierlichen, durch zunehmende Kompetenz gekennzeichnete Mitarbeit der Eltern (Wolf 2006, S. 164).

Erwartungen und Differenzen in Bewertungen oder Gewichtungen

Laut Fried (2007, S. 296) können insbesondere überhöhte wechselseitige Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften zu Spannungen führen. Differenzen in Bewertungen und Gewichtungen führen dazu, dass einige Initiativen ins Leere laufen und andere an dem Bedarf des Gegenübers vorbeigehen können: So messen laut Wolf beispielsweise Erzieher/innen den sogenannten Tür- und Angelgesprächen mehr Bedeutung bei als Eltern und schätzen generell den Beratungsbedarf der Eltern höher ein als letztere (Wolf 2002, S. 99).

Mangelnder Konsens über Partizipation

Einiges deutet darauf hin, dass die Befürwortung der elterlichen Partizipation seitens der Erzieher/innen noch nicht als allgemeiner Konsens gelten kann: Die Frage »Ist die Kindertagesstätte auch ein Ort für Eltern?« wurde von 63,1 Prozent der Eltern als überwiegend oder vollständig zutreffend bejaht, während nur 47,2 Prozent der Erzieher/innen diese Meinung teilten (Wolf 2002, S. 104). Die von dem nationalen Kriterienkatalog vorgesehene jährliche anonyme Elternbefragung, die weiteren Aufschluss über die Beziehung zwischen Eltern und Kindertagesstätten geben könnte, wird in Wirklichkeit bei Weitem nicht von allen Kindertagesstätten durchgeführt; interessant wäre eine leider bisher nicht vorliegende Untersuchung der Gründe, die zu dieser Unterlassung führen. Denkbar wäre, dass sie von Zeit- und Geldmangel bedingt ist, möglich wäre aber ebenso, dass die Kindertagesstätten eine Bewertung durch die Eltern ablehnen oder Konsequenzen negativer Bewertungen fürchten.

Geringe Bereitschaft zur Mitarbeit seitens der Eltern

Sowohl die Fachkräfte wie die Eltern geben überwiegend an, eine rege Elternbeteiligung für erstrebenswert zu halten. Demgegenüber geht jedoch aus der Studie von Bernhard Wolf hervor, dass die reale Bereitschaft der Eltern, sich mit aktiver Mitarbeit in das Leben der Kindertagesstätten einzubringen, nicht nur gegenüber den eigenen Absichtserklärungen zurückbleibt (Wolf 2002, S. 81), sondern generell eine »geringe, z. T. sogar sehr geringe Ausprägung der konkret nachweisbaren Aktivitäten der Eltern« feststellbar ist, die er vor dem Hintergrund der im Allgemeinen als positiv wahrgenommenen Zusammenarbeit als »bemerkenswert« bezeichnet. Er ergänzt: »Die von Eltern und Erzieherinnen übereinstimmend konstatierte Abstinenz in einer Reihe von Aktivitäten des Alltags von Kindergärten offenbart eine Reserviertheit, die das anfängliche Hintergrundbild einer umfas-

senden *schönen heilen Welt* zwischen Familie und Kindergarten ernüchternd ergänzt« (Wolf 2002, S. 81, 140). Lilian Fried berichtet insbesondere von einer »äußerst geringen Mitarbeit der Väter« (Fried 2007, S. 295).

Geringe Mitbestimmung bei Gestaltung und Planung

Der Situationsansatz, die Bildungspläne der Länder und der nationale Kriterienkatalog sehen eine Partizipation der Eltern nicht nur im Bereich der individuellen Elterngespräche und der Mitarbeit bei besonderen Aktivitäten, sondern auch bei der Konzeptionsentwicklung in den Kindertagesstätten vor, wobei die Eltern aktiv in die Planung und Umsetzung einbezogen werden sollten. Die diesbezüglichen Vorgaben bleiben jedoch vergleichsweise vage und wenig ausdifferenziert, während bezüglich anderer Bereiche der Elternarbeit ausführliche Ratschläge und Praxisanleitungen gegeben werden.

Lilian Fried berichtet, dass das Konzept einer Kindertagesstätte bei der Einrichtungswahl zwar eine Rolle spielt, die Elternmitbestimmung gegenüber den klassischen Elternarbeitsformen aber »eine untergeordnete Rolle spielt« und »Eltern sich kaum an der Erarbeitung pädagogischer Konzepte beteiligen« (Fried 2007, S. 295). Bernhard Wolf zieht aus seiner umfangreichen Befragung sogar das Fazit einer »fast völlig fehlenden Beteiligung der Eltern an der Erarbeitung des ausgewählten pädagogischen Konzepts [...]«. Den meisten Eltern sei die Konzeption der Einrichtung gar nicht bekannt und sie »sprechen sich klar gegen eine Mitarbeit an der konzeptuellen Arbeit aus. Auch die Erzieherinnen können sich eine Mitwirkung der Eltern daran kaum vorstellen« (Wolf 2006, S. 162).

Daraus ließe sich, als noch zu überprüfende Hypothese, die Vermutung ableiten, dass Formen der Mitarbeit, die nicht tiefer in die Gestaltung der Einrichtungen eingreifen – wie beispielsweise Information der Eltern, individuelle Elterngespräche oder die Teilnahme der Eltern an Aktivitäten der Kindertagesstätten – eher verwirklicht werden als eine Mitbestimmung und aktive Partizipation an vorrangig gestalterischen Prozessen.

Psychologische Faktoren, Bildungsunterschiede, historische Vorbedingungen

Insbesondere aber können psychologische Faktoren, Bildungsunterschiede zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften und historische bedingte Vorprägungen der Zusammenarbeit die Beziehung belasten. Eine umfangreiche, jedoch auf Tagesgruppen bezogene Studie stellt ein starkes Machtgefälle zwischen Fachpersonal und Eltern fest, das dazu führe, dass Eltern nicht ausreichend ernst genommen werden und Pädagog/innen sich selbst eher in einer Position der Stellvertretung als in der der Unterstützung von Eltern sehen. Als Fazit wird eine »Unmöglichkeit, Partizipation als gleichberechtigtes und partnerschaftliches Miteinander von Helfer und Klient in die Praxis umzusetzen« festgestellt (Wittke/Solf 2006, insbesondere S. 163, 492 f.). Da es sich bei den Tagesgruppen um strukturell nicht mit dem Bereich der Kindertagesstätten vergleichbare Einrichtungen handelt, können diese Ergebnisse nicht auf den Kindertagesstättenbereich übertragen werden. Jedoch gibt es einige Hinweise, die darauf hindeuten, dass auch im Kindertagesstättenbereich ein gewisses Ungleichgewicht im Selbstwert- und des Kompetenzgefühl von Erzieher/innen und Eltern besteht, das ebenfalls eine ungleiche Verteilung von Wirkmächtigkeit bedingen könnte:

Wolf stellt fest: »Relativ viele Erzieherinnen sehen auf dem Hintergrund ihrer Professionalität in mehrfacher Hinsicht eine ›Überlegenheit‹, einen ›Vorsprung‹ gegenüber den »nur ›laienhaft‹ erziehenden Eltern (Wolf 2002, S. 104).

Fried bemerkt: »Nachdenkenswert ist auch, dass das Selbstbild, das die Erzieherinnen von sich präsentieren, schmeichelhafter ist, als das Fremdbild, das sich die Eltern von ihnen machen. Das betrifft z. B. die Einschätzung der Professionalität der Erzieherinnen« (Fried 2007, S. 292).

Ihre Studien offenbarten außerdem, dass Akademikereltern »insofern eine schwierige Klientel für die Erzieherinnen dar[stellten], als sie den Wert der im Kindergarten geleisteten pädagogischen Arbeit sowie die Fachlichkeit der dort tätigen Erzieherinnen öfter infrage stellen als andere Elterngruppen« (Honig/Joos/Schreiber 2003, Wolf 2002, zit. nach Fried 2007, S. 293).

Die genannten Hinweise sind jedoch unterschiedlich interpretierbar und bei den zitierten Studien nicht in ursächliche Zusammenhänge gestellt.

Der Diplom-Pädagoge und Fachautor Lothar Klein sieht die Vermutung eines Ungleichgewichts durch seine Erfahrungen bestätigt und gibt zu bedenken, dass Eltern auch ihr privates Familienleben ein wenig offenlegen und der Kritik der Pädagog/innen zugänglich machen müssen, die für sich in Anspruch nehmen, die elterliche Erziehung bewerten zu können, und zwar insbesondere dann, wenn in der Entwicklung der Kinder »etwas schief läuft«. In seinen Fortbildungen rät er, Eltern als Feldexperten für die Lebenswelt der Familien anzusehen und die Gespräche weniger als Elternbelehrung, -beratung oder -bewertung, sondern vielmehr als Austausch zwischen gleichberechtigten Erziehungspartnern anzusehen. Konkurrenz und Nichtübereinstimmung seien dabei nicht zu leugnende Aspekte einer Beziehung mit vielfachen Konfliktpotenzialen hinsichtlich Autorität, Entscheidungshoheit und der Definition von Erziehungszielen sowie von Nähe- und Distanz-Maßstäben. Wobei jede Seite die Verantwortung für das eigene Verhalten übernehmen und der anderen Seite mit Achtung, Akzeptanz und unbedingt Wertschätzung begegnen solle (Klein 1998).

4.4 Fazit zur Umsetzung von Elternpartizipation

Wolf schließt seine Studie mit dem Resümee, die Gebote des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (s. 6.1.) seien als handlungsleitende Prinzipien im heutigen Alltag der Kindergärten bedeutsam, wenn auch unterschiedlich stark. »Die insgesamt gemäßigt positive Bilanz schließt also auch Unzulänglichkeiten und Grenzen in der konkreten Umsetzung und Verwirklichung solcher anerkannten Grundsätze ein – mit Hoffnungen (nicht nur des Autors) auf wünschenswerte Veränderungen in der Zukunft« (Wolf 2002, S. 141).

5. Ansätze zur Optimierung von Elternpartizipation

Eine Optimierung der Elternpartizipation könnte durch Veränderungen auf verschiedenen Ebenen erreicht werden: Neben erweiterter empirischer Forschung zu den ursächlichen Zusammenhängen nicht realisierter Partizipation und einer besser verankerten Elternpartizipation auf gesetzgeberischer, kommunaler und staatlicher Ebene kann die einzelne Kita besonders durch optimierte Formen direkter Partizipation, verstärkte Anstrengungen im Bereich der Elternbildung und eine Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung zum Familienzentrum die Bedingungen für eine stärkere Mitwirkung der Eltern verbessern.

5.1 Direkte Elternpartizipation

Auf der Ebene der direkten Elternpartizipation in den Kindertagesstätten wäre die Konflikterkennung ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Thema der Elternpartizipation, deren Umsetzung hinter den gesetzlichen und qualitativen Vorgaben und den Ansprüchen der Betroffenen selbst zurückbleibt. Wittke und Solf schildern diesen Prozess wie folgt:

»Konflikte weisen auf eine Differenz zwischen Elternstreben und Pädagogenintention, zwischen Elternvorstellungen und Normativität der Pädagogen hin. Diese Differenz erst löst in den Eltern den Wunsch aus, es möge sich etwas verändern [...]. Konflikte können also Veränderungsbestrebungen auslösen. Eltern [...] befürchten, die Äußerung eigener Ideen könnte von Pädagogen als mangelndes

Vertrauen in deren Fähigkeiten oder als Kritik aufgefasst werden. Aus unserer Sicht besteht daher eine wesentliche Aufgabe darin, den Eltern zu vermitteln, dass Differenzen als selbstverständlicher Teil einer Beziehung akzeptiert und als Motor für die Entwicklung von Eltern begrüßt werden« (Wittke/Solf 2006, S. 489).

In der Gesellschaft im Allgemeinen und in den einzelnen Einrichtungen im Besonderen sollte die partizipative Kultur gefördert werden und pädagogische Fachkräfte in Aus- und Fortbildungen zu einer stärker selbstreflexiven Haltung und zu unbedingter Wertschätzung und Anerkennung der Eltern angeregt werden.

Entscheidend ist dabei eine auf der Grundlage von Gleichberechtigung strukturierte Kommunikation, die insbesondere Eltern mit geringen kommunikativen Kompetenzen die Aufnahme von Mitsprache erleichtern kann. Dies gilt natürlich nur dort, wo Eltern tatsächliche Wirkungsspielräume zur Verfügung stehen: »Erfahren Eltern, dass ihre Initiative keine Konsequenzen nach sich zieht, werden sie aufgrund der mangelnden Erfahrung an Selbstwirksamkeit ihre Motivation zum Handeln einbüßen« (Wittke/Solf 2006, S. 486–487). Eine stärkere Thematisierung individueller Umgangsformen der pädagogischen Fachkräfte und die Festlegung von Qualitätskriterien für den verständnisvollen Umgang mit Eltern könnten ebenfalls zu Verbesserungen in diesem Bereich beitragen.

Auf der Ebene der Gestaltung der einzelnen Kindertagesstätten wäre eine engere Einbindung der Eltern auch in Fragen der Konzeptentwicklung, Planung und Gestaltung wünschenswert.

5.2 Elternbildung

Auch Ausbau und Förderung von Elternbildung nehmen in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung ein, da Eltern mit zunehmender Kompetenz eher geneigt sind, eine aktive, mitgestaltende Rolle einzunehmen und eher die Möglichkeit haben, mit der nötigen Sachkenntnis ihre Ideen konstruktiv auch in gestalterische Prozesse einzubringen.

5.3 Familienzentren

Die Stärkung der elterlichen Kompetenzen ist eine der vielfältigen Aufgaben, die Familienzentren nach dem Vorbild der englischen »Early Excellence Centers« übernehmen können: Sie bieten ein vernetztes, niedrighwelliges Angebot an Beratungstätigkeiten und Dienstleistungen für Familien unter einem Dach, das von der pädagogischen Betreuung von Kindern verschiedener Altersstufen über medizinische, therapeutische und psychosoziale Beratung bis hin zu Angeboten der Familien- und Erziehungshilfe und Elternbildung reicht. Hier können sich Eltern aktiv einbringen, gleichzeitig erfahren sie die nötige Unterstützung, Bildung und Stärkung ihres Kompetenzbewusstseins, die sie in die Lage versetzen, ihre Partizipationsmöglichkeiten umfassend wahrzunehmen. Fried weist auf Diskrepanzen zwischen familiärer und öffentlicher Erziehung hin und fordert im Sinne einer Gewährleistung bzw. Optimierung der Passung zwischen beiden, man müsse auf »die Vielfalt und Variabilität von familialen Lebensformen mit einer Pluralisierung und Flexibilisierung der Elementarerziehung« antworten (Fried 2007, S. 296). Auch für die Verwirklichung dieser Zielsetzung bieten Familienzentren gute Voraussetzungen.

5.4 Elternpartizipation auf gesetzgeberischer, kommunaler und staatlicher Ebene

Wichtig wäre aber auch die Förderung von Elternpartizipation auf gesetzgeberischer, kommunaler und staatlicher Ebene. Hierzu bemerkt Wolf, dass »auf Entscheidungsebene gerichtete Elternrechte zurückhaltend verankert sind und eher Rechte auf beratende Mitwirkung eingeräumt werden«, die Länder sollten deshalb den Eltern auf der Grundlagen des § 22 (3) des KJHG weitergehende Rechte explizit einräumen (Wolf 2002, S. 83). In den Landesgesetzen verankerte, umfassendere Mitspracherechte der Eltern und eine weitergehende Anerkennung der Gleichberechtigung von Eltern und Erzieher/innen in der Gestaltung der Kindertagesstätten in den Landesgesetzen (Wolf 2006, S. 163; Wolf 2002, S. 83) stellen demnach wichtige Schritte für die Weiterentwicklung elterlicher Partizipation dar.

Denkbar sind aber auch alternative Modelle der kommunal oder staatlich geförderten Einflussnahme von Eltern. So verleiht die Vergabe von Betreuungsgutscheinen, wie in Hamburg praktiziert, den Eltern die Möglichkeit, unter einer Vielzahl von Angeboten auszuwählen und damit die Angebots- und Qualitätsentwicklung zu beeinflussen. Man erreicht damit einen Qualitätsdruck und erleichtert Anpassungsprozesse. Doch birgt das System auch Risiken, da einerseits bei fehlenden Betreuungsplätzen die realen Wahlmöglichkeiten der Eltern beschränkt sind, andererseits der Staat sich damit zumindest in einem gewissen Maße der Möglichkeit der Schwerpunktsetzung im Sinne öffentlichen Interesses beraubt, sodass gesellschaftliche Zielvorstellungen der Kinder- und Jugendhilfe auf der Strecke bleiben könnten (Evers 2008, S. 59; Dienel 2002, S. 125).

Die Festsetzung kommunal einheitlicher Gebühren für Kindertageseinrichtungen schafft ebenfalls eine Vorbedingung für Wahlfreiheit und sorgt dafür, dass »Angebotsvielfalt nicht unter der Hand zu einem Synonym für soziale Entmischung und Rehierarchisierung bei den Nutzern wird« (Evers/Riedel 2006, S. 82).

Ein erweitertes Mitspracherecht von Elternorganisationen bei der Gesetzgebung und Gestaltung von elementarpädagogischen Angeboten wäre ein weiterer Schritt für gleichberechtigte Partizipation.

»Good Governance« setzt prinzipiell auf die Verantwortlichkeit der Politik für Angebotsentwicklung und -profil und auf Abstimmungs- und Konsensfindungsprozesse, die Träger und Nutzer einbeziehen und öffentliche Kommunikation und kontinuierliche Verständigung zum grundlegenden Mechanismus machen.

»Vorschläge zu veränderten Finanzierungsmodellen, zur Aufwertung von Marktelementen und Ähnliches sind sicherlich wichtige Beiträge zur Steuerungsdebatte. Sie sollten jedoch nicht vergessen machen, dass die Fähigkeit zur Kooperation und Abstimmung unter den verschiedenen Akteuren, ›good governance‹ im Sinne einer Partnerschaftskultur jenseits bloßer korporatistischer Interessenberücksichtigung, eine erstrangige Ressource darstellt, wenn es um Potentiale für eine Verbesserung sozialer Dienstleistungsangebote geht« (Evers/Riedel 2006, S. 63).

6. Schlussbemerkungen

6.1 Offene Fragen

Vier Fragenkomplexe bleiben zum jetzigen Zeitpunkt offen und könnten erst nach wissenschaftlich fundierter Überprüfung und durch weitergehende theoretische Reflexion abschließend beantwortet werden:

- Welche – materiellen, psychologischen, sozialen, kompetenzbezogenen oder sonstigen – Faktoren verhindern eine aktivere elterliche Partizipation? Gibt es, vielleicht aus historischen Gründen, ein Machtgefälle zwischen Eltern und Pädagog/innen, das eine gleichberechtigte Erziehungspartnerschaft im Bereich der Kindertagesstätten unterminiert? Bestehen seitens der Eltern Zweifel an der tatsächlichen Durchsetzungsmöglichkeit ihrer Vorstellungen? Und wenn ja: Wie begründet sind diese Zweifel?
- Inwiefern entspricht der tatsächliche Umgang zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern den explizit geäußerten Zielen der gleichberechtigten Partizipation; und inwiefern wird die Kommunikation eventuell auch durch Konkurrenzdenken, Machtgefälle, beiderseitige Ängste und Unsicherheiten geprägt?
- Welche alternativen Formen der Elternpartizipation wären denkbar?
- Wie könnten Eltern auf anderen Ebenen in die für die Gestaltung des elementaren Bildungssektors relevanten Entscheidungsprozesse eingebunden werden?

6.2 Fazit

Zusammenfassend geht aus den bisherigen Studien zur Elternpartizipation hervor, dass die angestrebte gleichberechtigte Partizipation auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen weitgehend zur Zufriedenheit der Betroffenen umgesetzt wird: Eltern werden informiert und in alle Entscheidungen miteinbezogen, die ihre Kinder betreffen, sie können über den Elternbeirat ihr Mitspracherecht ausüben und an vielen Aktivitäten der Kindertagesstätten mitwirken. Die historisch bedingte Defizitorientierung beeinflusst die Partizipation jedoch weiterhin und kommt insbesondere auf der psychologischen Ebene und auf allen höheren Entscheidungsebenen zum Tragen: So ist die Mitwirkung der Eltern am Konzept der Einrichtungen gering und überwiegend auch nicht erwünscht. Auch auf kommunaler und gesellschaftlicher Ebene konnte eine umfassende, gleichberechtigte Elternpartizipation noch nicht verwirklicht werden. Eine erweiterte Elternbildung, die Wahrnehmung der Eltern als kompetente und gleichberechtigte Expert/innen und eine auf dialogische Konsensfindung beruhende politische Steuerung des elementaren Bildungsbereiches stellen wichtige Ansätze für eine Optimierung der Elternpartizipation dar.

... Memo

Elternpartizipation in der Kita ist gesetzlich festgeschrieben, wird von der überwiegenden Mehrheit der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte befürwortet und weitgehend zur Zufriedenheit der Betroffenen umgesetzt, teilweise aber auch noch durch äußere Faktoren, fehlende Bereitschaft oder eine defizitorientierte Perspektive gegenüber den Familien beeinträchtigt.

... Gruppenarbeit

Wählen Sie eine der folgenden Aufgabenstellungen aus:

- a) Sammeln Sie in Ihrer Gruppe stichpunktartig Möglichkeiten, die Eltern »Ihrer« Kita einzubeziehen. Ordnen Sie diese Möglichkeiten nach einem von Ihnen gewählten Kriterium. Stellen Sie anschließend zu jeder Gruppe von Möglichkeiten auch Faktoren zusammen, die die Partizipation erschweren können. Erläutern Sie Ihre Überlegungen anschließend im Plenum.

- b) Sie planen im Team die Überarbeitung der Kita-Konzeption. Diskutieren Sie, ob Sie eine Mitarbeit der Eltern bei der Konzeptionsentwicklung für wünschenswert halten. Was spricht dafür, was dagegen? Überlegen Sie, wie diese Mitarbeit gegebenenfalls gestaltet sein könnte, welche Bedingungen seitens der Eltern und seitens des Teams erfüllt sein müssten, damit eine gemeinsame Konzeptionsentwicklung gelingen könnte. Versuchen Sie, einen Konsens zu finden und stellen Sie diesen im Plenum vor.

❖ Hausaufgabe

Wählen Sie eine der folgenden Aufgaben und bearbeiten Sie sie auf ein bis zwei Seiten:

- a) Kommentieren Sie einen der unter 4.3 genannten Gründe, die Elternpartizipation behindern können.
- b) Stellen Sie sich vor, Sie seien die Leiterin oder der Leiter einer realen Kita, die Sie aus Ihrer Praxiserfahrung kennen. Sie möchten Ihre Kita zum Familienzentrum entwickeln. Konsultieren Sie die folgende Publikation:
Diller, A.: Eltern-Kind-Zentren. Die neue Generation kinder- und familien-fördernder Institutionen. Grundlagenbericht des Deutschen Jugendinstituts. München 2005. www.dji.de/bibs/4EKZ-Grundlagenbericht.pdf.

Entwerfen Sie eine To-do-Liste der Dinge, die Sie angehen müssen, um diese Entwicklung in die Wege zu leiten.

- c) Lesen Sie, was der Bildungsplan Ihres Bundeslandes zum Thema Elternpartizipation vorgibt, und überlegen Sie sich, wie dies praktisch in der Phase der Aufnahme und Eingewöhnung eines Kindes in Krippe oder Kita umgesetzt werden kann.

Weiterführende Literaturempfehlungen

- Fried, L. (2007): Familie und Elementarerziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolf, B. (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen: Shaker.
- Wolf, B. (2006): Elternarbeit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.

Literatur

- B.E.P. Schleswig-Holstein: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Kita/BildungsauftragLeitlinien__blob=publicationFile.pdf (Abruf: 10.02.2012).
- Billmann-Mahecha, E./Kölbl, C. (2007): Bildungseinrichtungen. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 678–686.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1990): Sozialgesetzbuch – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I, S. 1163) SGB 8, Geltung ab 01.01.1991 (Stand: Neugefasst durch Bek. v. 8.12.1998 I 3546; zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 8.9.2005 I 2729).
- Dienel, C. (2002): Familienpolitik. Eine praxisorientierte Gesamtdarstellung der Grundlagen, Handlungsfelder und Probleme. Weinheim und München: Juventa.
- Eberding, A./von Schlippe, A. (2001): Konzepte der multikulturellen Beratung und Behandlung von Migranten. In: Marschalck, P./Wiedl, K. H. (Hrsg.): Migration und Krankheit. Osnabrück: Rasch, S. 261–282.
- El Hachimi, M. (2009): Das Positive Prinzip. Rückblick – Fremdblick – Einblick – Ausblick als Anregungen für eine multikulturelle systemische Praxis. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung 27, S. 89–94.
- Evers, A./Riedel, B. (2006): Kultivierung eines Feldes: Zur Rolle kommunaler Politik und Verwaltung am Beispiel der Kindertagesstätten. In: Projektgruppe E & C und LOS: Governance-Strategien und lokale Sozialpolitik. Dokumentation zum Workshop am 23. Mai 2006 in Halle. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Evers, A. (2008): Wohlfahrtsmix und Governance im Bereich der Kindertagesbetreuung. In: Diller, A./Heitkötter, M./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Familie im Zentrum. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 41–67.
- Fried, L. (2007): Familie und Elementarerziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedlmeier, W. (2007): Kulturvergleichende Psychologie. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 225–235.
- Friese, H. (2007): Ethnografische, ethnologische und kulturanthropologische Ansätze. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 188–198.
- Gaitanides, S. (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Sozialmagazin 3, S. 42–48.
- Grothe, J./Fischer, C. (2007): Interkulturelle Beratung. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 808–812.
- Heitkötter, M./Rauschenbach, T./Diller, A. (2008): Veränderte Anforderungen an Familien – Ausgangspunkte für integrierte Infrastrukturangebote für Kinder und Eltern. In: Diller, A./Heitkötter, M./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Familie im Zentrum. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 17–38.
- Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) vom 18. Dezember 2006 GVBl. I S. 698, verkündet am 27. Dezember 2006.
- Klein, L. (1998): Neue Wege in der Elternarbeit (3). Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute, H. 3, S. 18–25.
- Kögler, H.-H. (2007): Verstehen. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch

- interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 76–85.
- Mecheril, P. (1998): Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In: Varela, C./del Mar, M./Schulze, S./Vogelmann, S./Weiß, A. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen: Dgvt, S. 287–310.
- Mecheril, P. (o. J.): Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In: Cyrus, N./Treichler, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden. Frankfurt: Brandes & Apsel, S. 371–387.
- Mecheril, P. (2007): Migration und Integration. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 469–479.
- Mecheril, P./Melter, C./Melter, F. (2008): Die Ambivalenz des Interesses an »Jugendlichen mit Migrationshintergrund«. Die Jugendforschung der Migrationsgesellschaft tut sich schwer. In: Theunert, H. (Hrsg.): Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung. München: KoPaed, S. 61–74.
- Mierendorff, J./Olk, T. (2007): Kinder- und Jugendhilfe. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, R./Babioch, A. (2007): Sozialpsychologische Ansätze. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 215–224.
- Nagel, S. (1998): Paradigmenwechsel in Frühförderkonzepten? Eine kritische Auseinandersetzung unter interkultureller Handlungsperspektive. In: Castro, V./del Mar, M./Schulze, S./Vogelmann, S./Weiß, A. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen: Dgvt, S. 157–166.
- Oestereich, C. (2009): Geht doch! – Interkulturelle Systemische Beratung und Therapie. In ZSTB. 27 (2).
- Ricken, N./Balzer, N. (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 56–67.
- Snell-Hornby, M. (2007): Übersetzen. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 87–93.
- Straub, J./Zielke, B. (2007): Gesundheitsversorgung. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 716–726.
- Textor, M./Blank, B. (1996): Elternmitarbeit: Auf dem Wege zu Erziehungspartnerschaft. In: Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/12.html (Abruf: 07.02.2012)
- von Schlippe, A./El Hachimi, M./Jürgens, G. (2008): Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. Heidelberg: Carl-Auer Verlag (1. Aufl. 2003).
- Wachendorfer, U. (1998): Soziale Konstruktionen von Weiß-Sein. Zum Selbstverständnis Weißer TherapeutInnen und BeraterInnen. In: Varela, C./del Mar, M./Schulze, S./Vogelmann, S./Weiß, A. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen: Dgvt, S. 50–59.
- Wehrmann, I. (2008): Deutschlands Zukunft: Bildung von Anfang an! Weimar, Berlin: das netz.
- Wittke, V./Solf, C. (2006): Partizipation von Eltern in den Hilfen zur Erziehung am Beispiel der Tagesgruppe (§32 KJHG). Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Disputation am 15.12.2006. www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000003107.

- Wolf, B. (2006): Elternarbeit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wolf, B. (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen: Shaker.