

ERZIEHUNGS- UND BILDUNGS- PARTNERSCHAFT | Eine theoretische Fundierung des Begriffs als Basis professionellen Handelns

Jutta Eva Hagendorff

Zusammenfassung | Die Arbeit legt dar, wie aus einer begriffstheoretischen Grundlegung des Konstrukts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Handlungsorientierung erwachsen kann, und greift dabei auf Konzepte des Verhandels und der Mediation zurück. Für die pädagogischen Fachkräfte ergeben sich komplexe Anforderungen sowohl an deren professionelle Haltung als auch an deren methodenbasierte Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenz, die in den Ausbildungscurricula und Weiterbildungen berücksichtigt werden müssen.

Abstract | This paper shows how a conceptual foundation of the construct of educational partnership may serve to provide guidelines for action. The study presented is based on concepts of negotiation and mediation. Its results suggest that pedagogical experts are challenged by complex demands regarding their professional attitude and their methods and competencies of communication. The relevant requirements must be considered in developing training curricula and training courses.

Schlüsselwörter ► Bildung ► Kooperation
► Mediation ► Definition ► Experte
► Kommunikation

1 Ausgangslage | Die Vorstellung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Charakteristikum des Verhältnisses von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Rahmen der institutionellen Kindertagesbetreuung hat es bisher kaum bis zur Umsetzung in die Praxis geschafft, wie die Ergebnisse einiger Studien aus dem Jahr 2013 zeigen. Hindernisse können einerseits an ungeeigneten strukturellen Gegebenheiten, andererseits an nicht zielführender Qualifizierung der Fachkräfte festgemacht werden. Gemutmaßt wird auch, dass Asymmetrien im Verhältnis der Akteure zueinander einer Partnerschaft im Weg stehen.

Seit nunmehr 25 Jahren, so schreibt *Martin Textor* (2011), ist im Elementarbereich zunächst von Erziehungspartnerschaft, dann ab den 1990er-Jahren auch von Bildungspartnerschaft die Rede (*Stange* 2012). Die Gründe, die zur Bildung dieses Begriffs und zu den unterschiedlichen Ideen des dahinterstehenden Konzepts geführt haben, hat unter anderem *Waldemar Stange* (2012) zusammengefasst. Sie reichen von der Feststellung der Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen für den Elementarbereich über bildungspolitische Erwägungen hinsichtlich der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ökonomische Interessen hinsichtlich der Zuführung qualifizierter Fachkräfte in den Arbeitsmarkt bis hin zur Entdeckung des Bedarfs kompensatorischer beziehungsweise präventiver Maßnahmen zur Abwendung gesellschaftlich und politisch unerwünschter Risiken des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen.

Als Schlagwort ist Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Fachwelt und in der Bildungspolitik in aller Munde, ohne dass es bisher gelungen wäre, eine einheitliche Begriffsbestimmung zu entwickeln, die als Ausgangspunkt für das praktische Handeln in den Institutionen der Kindertagesbetreuung dienen kann. Das Konstrukt Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erweise sich „bei näherer Betrachtung als weder theoretisch noch empirisch hinreichend abgesichert“, so *Cloos und Karner* (2010, S. 185). Dieser Befund erstaunt umso mehr, als die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder die Zusammenarbeit mit den Eltern neben der individuellen Förderung der Kinder über den Weg der Beobachtung und Dokumentation als wesentlichen Bestandteil der Arbeit in den Einrichtungen ausweisen. Meines Wissens unternahm lediglich *Stange* (2012) den Versuch, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu definieren und ins Verhältnis zu dem bisher verwendeten Begriff der Elternarbeit zu setzen. In der Praxis aber erweist sich ein neues Paradigma, das nicht hinreichend theoretisch begründet wird, als unbrauchbar. Deshalb wird hier ein Ansatz vorgestellt, der diesen Mangel beseitigen soll. Dabei wird die Kooperation im individuellen Bezug fokussiert, also die Zusammenarbeit der Fachkraft mit einzelnen Eltern, die wesentlich über Gesprächsführung vermittelt ist und deren Gegenstand hauptsächlich Informationsaustausch und Aushandlungsprozesse sind.

2 Zur Praxis der Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | Susanne Viernickel

u.a. (2013) sprechen von einem „Umsetzungsdilemma“ hinsichtlich der Bildungspläne für den Elementarbereich, deren eine tragende Säule die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist. Sie stellen in der Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit zur Zusammenarbeit mit Eltern fest, dass die „innovativeren Formen [der Kommunikation] und solche, die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern, Partizipation und Mitbestimmung fokussieren“ (ebd., S. 144), eher nicht praktiziert werden. Den Fachkräften werde „nicht die erforderliche mittelbare pädagogische Arbeitszeit eingeräumt“ (ebd.). Auch konstatieren die Autorinnen eine Überforderung und mangelnde Qualifizierung für das Handlungsfeld Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: „Angesichts der extremen Diversität von Familien, einer nach Meinung der Fachkräfte nicht hinreichenden Ausbildung für diesen Bereich sowie hoher Erwartungen und Ansprüche von Eltern wirft dieses professionelle Handlungsfeld immer neue Fragen auf.“ Und: „Es gelingt nur einem Teil der Einrichtungen, mit den Familien im Sinne der angestrebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und damit grundlegend anerkennend zusammen zu arbeiten“ (ebd.).

Was die Handlungskompetenz der Fachkräfte betrifft, so kommt *Iris Ruppin* in Auswertung verschiedener Studien zur Problematik der Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu folgendem Schluss: „Die Bildungsprogramme und der damit verbundene Anspruch haben bei einigen pädagogischen Fachkräften zu einer Verunsicherung geführt, der sie sich aufgrund der Rahmenbedingungen aber auch der Ausbildung nur bedingt gewachsen fühlen“ (Ruppin 2013, S. 150 f.). Die Orientierungsmuster und Handlungspraxen seien nicht reflexiv, sondern auf der Grundlage persönlicher Einstellungen und Werthaltungen habitualisiert. Dies könne zu Distanzierung und Abwertung elterlicher Verhaltens- und Lebensweisen führen. Die Ergebnisse der Studien zeigen laut Ruppin, „dass nur ein Teil der pädagogischen Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft be-greift“ (ebd.).

Peter Cloos und *Brigitte Karner* (2010, S. 176 ff.), aber auch bereits *Renate Thiersch* (2007, S. 25 und 27) beschreiben Asymmetrien in der Beziehung zwischen

Wahnsinn!

... dieser Ausruf bringt die Erinnerung der meisten Menschen, die den Fall der Mauer vor 25 Jahren selbst erlebt haben, ziemlich genau auf den Punkt. Nicht nur die Berliner Mauer, nicht nur die ganze innerdeutsche Grenze, sondern die Teilung von ganz Europa in einen West- und einen Ostteil war damit hin-fällig.

„Wahnsinn!“, möchte man heute rufen, wenn man sich klar macht, dass die Mauer damals jedoch nur in Deutschland zum Auslaufmodell geworden ist – in anderen Teilen der Welt dagegen immer neue Mauern errichtet wurden, die Menschen voneinander trennen und an denen viele sogar den Tod finden. So ging vor wenigen Wochen ein Foto aus der spanischen Exklave Melilla, in Nordafrika gelegen, um die Welt: Flüchtlinge überklettern den zirka sechs Meter hohen, EU-finanzierten Zaun, während im Vordergrund zwei Frauen auf sattem Grün Golf spielen. Ein identischer Zaun trennt Marokko von der ebenfalls spanischen Exklave Ceuta.

Am Stacheldrahtzaun zwischen den USA und Mexiko – rund 1.130 Kilometer lang – kommen jährlich zwischen 250 und 500 Menschen beim versuchten Grenzübergang ums Leben.

Die seit 2003 errichtete, 760 km lange Grenz-befestigung zwischen dem Westjordanland und Israel ist in Teilen sogar mit ganz ähnlichen Beton-elementen vermauert – und mit Graffiti bemalt – wie wir sie von der Berliner Mauer kannten. Und zwischen Pakistan und Indien verläuft ein 550 Kilometer langer Stacheldrahtzaun.

So gesehen, ist die Erinnerung an den November 1989 eigentlich viel mehr ein Grund zum Nachden-ken und Handeln als zum Feiern.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

Eltern und Fachkräften, die neben anderen Hemmnissen ihrer Ansicht nach eine partnerschaftliche Zusammenarbeit infrage stellen. Cloos und Karner können sich die Zusammenarbeit mit Eltern nur als eine unter ungleichen Partnern vorstellen und zweifeln an der Möglichkeit einer Partnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern in Fragen der Erziehung und Bildung.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften werden in der Praxis überwiegend deshalb nicht erreicht, weil es erstens an den strukturellen Voraussetzungen hierfür fehlt und zweitens die Fachkräfte nicht über ausreichende methodische Kompetenzen verfügen, im Sinne einer Partnerschaft zu kooperieren und dabei mit den konstatierten Asymmetrien zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern umzugehen. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

3 Zum Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird überwiegend unreflektiert oder mit für den professionellen Bereich eher unbrauchbaren Konnotationen verwendet. Cloos und Karner (2010, S. 177) beanstanden mit Verweis auf Prott und Hautumm zu Recht, dass mit dem Begriff Partnerschaft eine Sehnsucht nach Harmonie im Sinne angenehmer sozialer Umgangsformen zur Arbeitserleichterung zum Ausdruck kommt, die es im Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften bestenfalls nach harter Arbeit und Auseinandersetzung geben kann, wenn sie sich überhaupt einstellt.

Partnerschaft ist aber aufgrund der rechtlichen Gegebenheiten auf dem Feld der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung geboten, auch wenn sich ungleiche Partner gegenüberstehen. Den Eltern wird per Gesetz eine Vorrangstellung gegenüber der institutionellen Kindertagesbetreuung eingeräumt, wie aus den einschlägigen Paragraphen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und den Kommentaren dazu zu ersehen ist (Wiesner 2006). Asymmetrien in der Rollenverteilung der Akteure der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sehen Cloos und Karner (2010, S. 176 ff.) aus professionstheoretischen Überlegungen heraus unter anderem deshalb, weil zwischen Eltern und Fachkräften ein Wissens- und Machtgefälle bestehe, wenn Letztere über ein ausreichendes Maß an Professionalität verfügen. Die Expertise der Eltern für ihr Kind hinsichtlich des familiären Lebensraums könne der Expertise der Fachkräfte nicht

gegenübergestellt werden, so die Autoren, weil sie qualitativ andersartig sei. Eltern und Fachkräfte müssten sich der Herausforderung stellen, ständig neu auszuhandeln, was Gegenstand ihrer „Arbeitsbeziehung“ ist (Cloos; Karner 2010, S. 180). Hierzu gehörten etwa die Krisenhilfe im Rahmen einer Intervention, Unterstützung in Erziehungsfragen, bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und bei Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes sowie Berichte über das Tagesgeschehen.

Indem aber Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Aushandlungsprozess in einer Arbeitsbeziehung aufgefasst wird – und dafür plädiere ich hier –, lässt sich, wie weiter unten ausführlicher zu zeigen sein wird, die qualitativ andersartige Expertise der Partner Eltern und Fachkräfte auf dem Feld der Erziehung und Bildung unter der Bedingung fruchtbar machen, dass ein Professionalisierungsschub in der Zusammenarbeit mit Eltern erfolgt.

3-1 Definition des Begriffs | Waldemar Stange (2012) nähert sich dem Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und seiner Relation zum bisher ausschließlich verwendeten Begriff Elternarbeit wie folgt: „Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern [...] mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (ebd., S. 15). „Elternpädagogik und Elternbildung sind lediglich ein Teilelement, eine Unterform der Elternarbeit. [...] Der Begriff Elternarbeit erfasst [...] auch die Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Seiten der Kommunikation mit Eltern [...]“ (ebd., S. 13 f.).

Stanges Begriffsbestimmung hebt sich überwiegend, aber nicht durchgängig von der alltagspraktischen Verwendung des Begriffs der Partnerschaft ab und weist in Richtung Professionalität der Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Fachkräften. Allerdings entbehrt seine Definition jeglicher Spezifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die eine Fachkraft besitzen muss, um „umfassend, systematisch, verbindlich“ mit Eltern zusammenzuarbeiten, „am gleichen

Strang“ zu ziehen, „intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen [zu] kooperieren“ und „auf Augenhöhe“, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder“ (Stange 2012, S. 15).

3-2 Partnerschaft im Kontext des Konzepts des rationalen Verhandeln | Um die Schwächen der bisherigen Begriffsbildung zu überwinden, soll Partnerschaft hier hinsichtlich der Funktionen der Elternarbeit, die als solche gestaltet werden können, in den Kontext des Konzepts des rationalen Verhandeln gestellt werden, das auch der Mediation als vermitteltem Verhandeln zugrunde liegt. Denn dieses Konzept geht von gleichberechtigten Akteuren aus, die nicht auf einseitige Gewinne und damit Verluste für den anderen durch Manipulation aus sind und deshalb interessengerechte Ergebnisse für alle Beteiligten erreichen können (Haft 2000, S. 113 und 116).

Dass es sich bei der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft um eine Arbeitsbeziehung handelt, deren Gegenstand überwiegend Aushandlungsprozesse sind, wurde oben bereits formuliert. Also wird hier als Ausgangspunkt eine für den professionellen Bedarf geeignete lexikalische Definition des Begriffs der Partnerschaft herangezogen. Demnach kann das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkraft als „Zusammengehen aus gemeinsamem Interesse, Zusammenarbeit“¹ gefasst werden. Diese Bedeutung ist insoweit auf die Beziehung zwischen Eltern und Fachkraft übertragbar, als Eltern die Betreuungsinstitution für ihr Kind und auch die Bezugsfachkraft nur sehr beschränkt frei wählen können und damit Sympathie zwischen Fachkraft und Eltern nicht im Vordergrund steht. Das gemeinsame Interesse der zukünftigen Partner ist in der Förderung des Wohls des Kindes zu sehen. Es ist der Grund, weshalb Zusammenarbeit angestrebt wird, und die Gegenstände der individuellen Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern sind im KJHG, in den Bildungsplänen der Länder und in den einschlägigen Ländergesetzen zur Kindertagesbetreuung aufgeführt. Hierin sind, was die Einbindung der Eltern in die Arbeit der Institution als Kollektiv betrifft, je nach Bundesland mehr oder weniger verbindlich Art und Umfang der Mitbestimmung und Gestaltung geregelt.

Da die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften weitestgehend als Aushandlungsprozess beschrieben werden kann, stellt sich die Frage nach

einem dem Anspruch von Partnerschaft angemessenen Modell, das im rationalen Verhandeln (Haft 2000) erkannt wird. Rational Verhandeln kann derjenige, der sich an die Prinzipien Freiwilligkeit, Informiertheit beziehungsweise Offenheit (hier zusammengefasst in dem Begriff Transparenz) sowie Selbstverantwortlichkeit hält, die auch für die Mediation gelten. Was unter diesen Prinzipien zu verstehen ist und wie sie auf den hier in Rede stehenden Zusammenhang übertragen werden können, behandelt Kapitel 4.

4 Asymmetrien im Verhältnis der Fachkräfte und Eltern | Vorausgesetzt, dass die hier nicht weiter ausgeführten notwendigen strukturellen Bedingungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geschaffen werden und eine Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte für das Handlungsfeld stattfindet, kann Erziehungs- und Bildungspartnerschaft trotz etwaiger Machtgefälle und bestehender Asymmetrien im Verhältnis der Akteure aufgebaut und gestaltet werden. Ein Merkmal dieser Asymmetrien ist die in der Regel fehlende Reflexion der Eltern darüber, dass sie eine Partnerschaft mit der Fachkraft zum Wohl ihres Kindes eingehen. Auch verfügen sie meist nicht über ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten, wie die Arbeitsbeziehung partnerschaftlich gestaltet werden kann.

Ein Ausgleich kann also nur professionell durch die fachlich-methodische Expertise zur Beziehungs- und Gesprächsgestaltung der Fachkraft geleistet werden. Diese muss in der Lage sein, nicht nur ihre Position als Fachkraft reflektiert auszufüllen, sondern auch die Eltern darin zu unterstützen, ihre Position zu finden und zu vertreten, und dann im Aushandlungsprozess zwischen der eigenen Position und derjenigen der Eltern zu vermitteln. Damit übernimmt sie eine Doppelrolle: Sie muss angemessen wechseln zwischen ihrer Rolle als Partei und der als Vermittlerin, wobei die Rolle als Partei durch ein in der Ausbildung auf der Grundlage der einschlägigen Regelungen des KJHG (§§ 22, 22a) für das Feld der institutionellen Kindertagesbetreuung vermitteltes Berufsbild sowie durch die jeweilige Konzeption des Trägers, den Arbeitsvertrag und nicht zuletzt die reflektierten eigenen Anliegen geklärt sein sollte.

Die zugegebenermaßen komplexe Herausforderung der Erfüllung der Doppelrolle kann genauso bewältigt werden, wie es einem rational Handelnden

¹ <http://dwds.de/?kompakt=1&qu=Partnerschaft>

gelingen kann, mit einem intuitiv verhandelnden Gegenüber faire, interessengerechte Ergebnisse zu erzielen (Haft 2000, S. 168 ff.). Genau darin ist nämlich der Vorzug des Modells rationalen Verhandeln zu sehen: Es beruht nicht auf Konkurrenz, sondern auf Kooperation. Derjenige, der im Sinne beider Akteure gute Lösungen erzielen will und die Methoden des rationalen Verhandeln beherrscht, strebt danach, die „formale Führung“ (Haft 2000, S. 118 und 121) zu übernehmen, worauf in Kapitel 4-2 noch eingegangen wird. Die Fachkraft agiert also ähnlich dem rationalen Verhandler beziehungsweise der Verhandlerin, das Verhalten der Eltern kann mit dem des intuitiv verhandelnden in Vergleich gebracht werden. Und genauso wie ein Mediator Machtungleichgewichte zwischen Verhandlungspartnern ausgleichen kann, gelingt es auch einer pädagogischen Fachkraft, methodengestützt Machtungleichgewichte und bezeichnete Asymmetrien auszugleichen. Wie die Fachkraft dies zu leisten vermag, soll im Folgenden dargestellt werden.

4-1 Freiwilligkeit, Transparenz und Selbstverantwortlichkeit | Die Einhaltung der einer Partnerschaft im genannten Sinn zugrundeliegenden Prinzipien ist Aufgabe der Fachkraft. Sie muss wissen, wie sie diese für sich selbst und für ihre Verhandlungspartner, die Eltern, konkret umsetzen kann. Freiwilligkeit gilt im Zusammenhang mit Mediation als gegeben, wenn die beteiligten Parteien autonom entscheiden, miteinander in Verhandlung zu treten, das heißt wenn kein so großes Machtgefälle besteht, dass eine Seite der anderen die Bedingungen der Verhandlung diktieren kann (Kracht 2009). Der Entscheidung für die Kooperation liegt die Einsicht zugrunde, dass die Erreichung eines bestimmten Ziels beziehungsweise die Erfüllung von persönlichen Anliegen ohne Einwilligung in den Aushandlungsprozess nicht erreicht werden kann. Ein weiteres Kriterium der Freiwilligkeit ist die Gewährleistung des jederzeitigen Ausstiegs aus der Verhandlung, ohne dass sich daraus Nachteile ergeben (ebd.).

Das Kriterium der Freiwilligkeit kann im vorliegenden Zusammenhang als erfüllt angesehen werden, wenn Eltern ihr Kind in einer Kindertagesstätte betreuen lassen wollen und das Kind in einer Einrichtung ihrer Wahl anmelden. Ihnen ist zumindest intuitiv bewusst, dass es ihrem Kind zugutekommt, wenn sie mit der zuständigen Fachkraft zusammen-

arbeiten. Mit der Aufnahme ist diese Zusammenarbeit dann formell begründet. Die Fachkraft ihrerseits weiß, dass die Kooperation mit den Eltern aus pädagogischen und rechtlichen Gründen geboten und spätestens seit Einführung der Bildungspläne für den Elementarbereich tragender Bestandteil ihrer Profession ist. Das gemeinsame Interesse liegt in der Förderung des Wohls des Kindes. Diesem ordnen einerseits die Eltern ihr persönliches Anliegen, nämlich die zeitweise Betreuung, Erziehung und Bildung ihres Kindes in einer Einrichtung, und andererseits die Fachkraft das ihre, nämlich ihren Beruf ausüben zu wollen, unter.

Die beschriebenen Machtungleichgewichte und Asymmetrien zwischen den Akteuren sind nicht darauf angelegt, dass eine Partei der anderen ihren Willen aufzwingen kann. Bei Unverträglichkeiten besteht prinzipiell die Möglichkeit, die Bezugszieherin oder den Bezugszieher oder gar die Einrichtung zu wechseln. Im persönlichen Umgang mit den Eltern fördert die Fachkraft die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, indem sie mit konkreten, auf die Eltern und das Kind zugeschnittenen Angeboten wirbt.

Das Prinzip der Transparenz lässt sich gliedern in Offenheit einerseits und Informiertheit (Kracht 2009) andererseits. Gemeint ist, dass sich beide Seiten zur Erreichung des gemeinsamen Ziels, hier der Wahrung des Kindeswohls, bereitwillig mit den jeweiligen Anliegen der anderen Partei beschäftigen, das heißt dass sich die Fachkraft für die familiäre Situation in dem Umfang interessiert, in dem es zur Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes in der Einrichtung geboten ist, und sich die Eltern für die Belange der Institution und die fachlichen Anliegen der Pädagogin öffnen. Gleichzeitig kommen beide ihrer Pflicht nach, alle Informationen bereitzustellen, die für die Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe notwendig sind. Die Fachkraft kann auf spezifische Kommunikationsmethoden zurückgreifen, um gegenseitige Offenheit und Informiertheit anzubahnen und aufrechtzuerhalten.

Partnerschaftliche, interessengeleitete Verhandlungen mit oder ohne neutralen Dritten sind ohne die Übernahme von Selbstverantwortung (Kracht 2009) der Akteure nicht denkbar. Für sich selbst Verantwortung zu übernehmen heißt zunächst, sich selbst zu vertreten und das eigene Verhalten zu verantworten. Und das kann nur derjenige, der sich selbst verwissert hat, wie er eingestellt ist, welche Anliegen

er hat und was er erwartet. Eltern und Fachkraft bewältigen im Rahmen ihrer Zusammenarbeit Aushandlungsprozesse ohne neutralen Dritten, die Fachkraft übernimmt also an dieser Stelle die oben beschriebene Doppelrolle. Einerseits bedeutet das für sie eine umfassende und kontinuierliche Selbstreflexion durch Intervention, Supervision und Selbsterfahrung. Dies heißt aber auch, Begegnungen mit Eltern intensiv methodenbasiert vorzubereiten und zu gestalten.

Im Gespräch mit Eltern muss eine Fachkraft bei Bedarf Hilfestellung zur Selbstexploration und damit zur Selbstvergewisserung des Gesprächspartners geben, damit auch diesem bewusst wird, wie er eingestellt ist und welche Anliegen er hat. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion kann die Fachkraft bei den Eltern nicht voraussetzen, hier ist Empowerment gefragt. Selbstverantwortung zu übernehmen heißt im zweiten Schritt, für seine Anliegen einzustehen, sich zu behaupten und die eigenen Anliegen zu vertreten. Für die Fachkraft stellt sich auch hier eine doppelte Aufgabe: Durch die kommunikativ vermittelte Respektierung der Perspektive des Gegenübers, den empathischen Perspektivwechsel, gibt sie Eltern die Chance zur Selbstbehauptung. Für sich selbst sorgt sie durch das Äußern ihrer fachlichen Sichtweise, der institutionellen Erfordernisse, gegebenenfalls auch von Befürchtungen und Gefühlen.

Die Abbildung unten soll dieses komplexe Geschehen in der Interaktion zwischen Fachkraft und Eltern verdeutlichen. Analog dem Ablauf der durch einen Mediator vermittelten Verhandlung führt die professionelle Fachkraft also durch das Gespräch mit Eltern nach dem methodischen Muster von Selbstbehauptung im Sinne einer Exploration eigener Anliegen und

deren Vertretung sowie Wechselseitigkeit im Sinne von gegenseitigem Verstehen der Anliegen (Krabbe u.a. 2002, S. 73-81).

4-2 Haltung und Kommunikationskompetenz der Fachkräfte | Eine pädagogische Fachkraft, die Elternarbeit auf partnerschaftlichem Niveau leistet und die beschriebene Herausforderung meistern will, muss eine spezifische Haltung herausbilden, wie sie dem systemischen Arbeiten zugrunde liegt. Beschreibbar ist eine solche Haltung auch mithilfe des theoretischen Konstrukts der Transaktionsanalyse: Die Kommunikation erwächst aus dem Erwachsenen-Ich. Eine weitere Möglichkeit, die erforderliche Haltung begrifflich zu fassen, bieten die drei Merkmale der Kommunikation Authentizität, Wertschätzung und Empathie, die auf Rogers zurückgehen und mittlerweile als Allgemeingut in die Kommunikationspsychologie Eingang gefunden haben. Eine solche Haltung stellt die Grundlage dar, auf der die Fachkraft ihre professionelle Kommunikations- und insbesondere Gesprächsführungskompetenz entfaltet.

Die Ausführungen zu den Prinzipien der Zusammenarbeit mit Eltern, insbesondere zur Selbstverantwortlichkeit, bestätigen, was *Widulle* (2012) über das Gespräch als Methode des Handelns in der Sozialen Arbeit sagt: „Ein Großteil der personen- und sachbezogenen Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen gelangt nur vermittelt durch Gespräche an den Adressaten der Sozialen Arbeit. Fachwissen, Analyse- und Problemlösefähigkeiten können gut beherrscht werden, durch laienhafte Gesprächsführung bleibt das fachliche und fallbezogene Können aber wirkungslos oder wird zunichte gemacht“ (*ebd.*, S.15).

Zwei Seiten des Prinzips der Selbstverantwortlichkeit und die Rolle der Fachkraft (F) zur Verwirklichung des Prinzips in der Interaktion mit Eltern (E)

Selbstvergewisserung

Reflexion: Wie bin ich eingestellt? Welche Anliegen, Bedürfnisse, Erwartungen habe ich in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand?

F selbst: Selbstreflexion in Inter- und Supervision und Selbsterfahrung, Vorbereitung auf Gespräche mit E.
für E: Hilfestellung zur Selbstexploration

Selbstvertretung

Einstehen für die eigenen Anliegen, Bedürfnisse

F selbst: fachliche Sichtweisen, institutionelle Erfordernisse, Befürchtungen, Gefühle
für E: Empowerment, Respekt, empathischer Perspektivwechsel

Widulle (2012, S. 18) bezeichnet Gespräche als „Handeln unter Druck“, weil die Handlungssituationen „komplex, vernetzt, teils intransparent und dynamisch“ sind. Um die Komplexität von Gesprächssituationen zu reduzieren, rät er zur Nutzung von Vorbereitungshilfen, Phasenverläufen und Arbeitsregeln, eine weitere Analogie zur Arbeit einer Verhandlerin beziehungsweise eines Verhandlers oder einer Mediatorin, eines Mediators. Zu diesen Instrumenten der Vorbereitung von Gesprächen gehört eine intensive Schulung in einschlägigen Methoden der Gesprächsführung, denn der Fachkraft obliegt entsprechend der beschriebenen Doppelrolle als Partei und Vermittlerin im Aushandlungsprozess mit Eltern die „formale Führung“ (Haft 2000, S. 118 und 121) im Gespräch. Darunter ist der Einsatz der oben erwähnten Instrumente sowie die Gesprächsmoderation zu verstehen, um den partnerschaftlichen Umgang auch dann zu wahren, wenn Eltern aus der Kooperation in Richtung Konkurrenz und Konfrontation ausbrechen (*ebd.*, S. 169 ff.).

Nach den eingangs referierten Befunden zur Praxis der Umsetzung des Konzepts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft muss davon ausgegangen werden, dass die Ausbildungscurricula im Hinblick auf die Vorbereitung der pädagogischen Fachkräfte auf ihre anspruchsvolle Aufgabe defizitär sind und dass es einen erheblichen Weiterbildungsbedarf auf dem Gebiet der Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenz im Feld der institutionellen Kindertagesbetreuung gibt.

5 Fazit | Der vorliegende Beitrag stellt einen Ansatz vor, über begriffstheoretische Überlegungen eine Antwort auf die Frage nach der adäquaten Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zur praktischen Umsetzung des Konzepts Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu geben. Folgt man der erwähnten Definition des Begriffs der Partnerschaft als „Zusammenarbeit aus gemeinsamem Interesse“ mit allen von Stange (2012) formulierten Attributen und betrachtet man weiterhin pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich als Vermittelnde zwischen öffentlicher und privater, professioneller und intuitiver Erziehung, Bildung und Betreuung, müssen die feststellbaren Asymmetrien in der Beziehung der beiden Akteure zueinander nicht mehr als Hindernis für die Ausgestaltung ihrer Kooperation als Partnerschaft angesehen werden. Die Wahrung des grund-

gesetzlich garantierten Rechts der Eltern auf und ihrer Pflicht zu Erziehung und Bildung ihrer Kinder gebietet eine solche Ausgestaltung der Elternarbeit.

Zusammenarbeit auf diesem Niveau wird möglich, wenn die Fachkraft neben ihrer Rolle als Partei auch die einer Vermittelnden einnimmt. Damit sind allerdings hohe Anforderungen an die Qualität der Haltung und der diese zur Performanz bringenden Kommunikationskompetenzen der Fachkräfte gegenüber Eltern verbunden, die in der Ausbildung zumindest angelegt werden müssen. In der beruflichen Praxis sind regelmäßige Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Haltung wie Intervision, Supervision und Selbsterfahrung notwendig. In den Ausbildungscurricula muss ein größeres Gewicht auf die Schulung in Methoden der Gesprächsvorbereitung und Gesprächsführung gelegt werden und auch auf diesem Gebiet bedarf es kontinuierlicher Weiterbildung. Durch diese Maßnahmen ließe sich eines der Defizite bei der Umsetzung des Konzepts Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis beseitigen, nämlich das Qualifizierungsdefizit. Es muss jedoch betont werden, dass es ohne strukturelle Verbesserungen in der institutionellen Tagesbetreuung – vorzugsweise durch den Wandel von der Kindertagesstätte zum Familienzentrum – auch bei guter Qualifizierung des Personals nicht möglich sein wird, partnerschaftlich mit Eltern zum Wohl der Kinder zusammenzuarbeiten.

Jutta Eva Hagendorff ist Diplompädagogin, Mediatorin und Dozentin für das Lehrgebiet Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in Stuttgart. E-Mail: jhagendorff@lehre.dhbw-stuttgart.de

Literatur

- Cloos**, Peter; Karner, Brigitte: Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter; Karner, Brigitte (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler 2010
- Haft**, Fritjof: Verhandlung und Mediation. Die Alternative zum Rechtsstreit. München 2000
- Kracht**, Stefan: Rolle und Aufgabe des Mediators – Prinzipien der Mediation. In: Haft, Fritjof (Hrsg.): Handbuch Mediation. München 2009
- Krabbe**, Heiner u.a.: Familien-Mediation und Kinder. Grundlagen, Methodik, Techniken. Köln 2002

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE FREIWILLIGENDIENSTE | Praxisforschung und Erkennt- nisse für soziale Professionen

Christine Krüger; Ute Volkmann

Zusammenfassung | Entwicklungspolitische Freiwilligendienste sind mit ihrer zunehmenden Popularität Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Im Fokus steht dabei die Auseinandersetzung mit Differenzkonstruktionen und Rassismen. Die Erkenntnisse vieler Forschungsprojekte bieten wichtige Anknüpfungspunkte für die Praxis und Ausbildung in sozialen Professionen. Der Artikel illustriert diese Schnittstellen und gibt Anregungen, wie diese Themen nutzbar gemacht werden können.

Abstract | Development volunteer services have gained an increasing popularity. Thus, they have become objects of research in social sciences. Most investigations focus on the social construction of differences and racial perceptions. Research results offer significant clues for practical approaches and trainings in social professions. The article illustrates those links and shows their useability for reflective professional development.

Schlüsselwörter ▶ Freiwilligendienst

▶ Entwicklungspolitik ▶ soziale Berufe ▶ Studium
▶ Forschung ▶ Curriculum ▶ Berufspraxis

Einleitung | Migrationsbewegungen sind charakteristisch für gegenwärtige Gesellschaften. Im Zuge wirtschaftlicher, politischer und institutioneller Verflechtungen und damit einhergehender Mobilitätsprozesse sind Migrationsphänomene ein zentraler Gegenstand der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik.¹ Sie sind es einerseits da, wo soziale Probleme nicht innerhalb staatlicher Grenzen verbleiben, wie beispielsweise in der Migrationsberatung oder in der Arbeit mit Flüchtlingen. Sie werden andererseits dort

1 Im weiteren Textverlauf verwenden wir die Begrifflichkeiten „soziale Professionen“ und „Soziale Arbeit“ stellvertretend für Sozialpädagogik.

Ruppig, Iris: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen – Sichtweisen von Erzieherinnen. In: KiTa aktuell BW 6/2013, S. 149-151

Stange, Waldemar: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar u.a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012

Textor, Martin: 25 Jahre Elternarbeit: Rückblick, Draufblick und Ausblick. In: www.kindergartenpaedagogik.de/2174.pdf (verfasst 2011, Abruf am 8.10.2014)

Thiersch, Renate: Elternbildung und Erziehungspartnerschaft. In: Hartmann, Susanne (Hrsg.): Gemeinsam für das Kind – Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Erfahrungen aus dem Projekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“. Weimar 2007

Viernickel, Susanne u.a.: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin 2013 (Kapitel 4 bis Ende: http://www.diakonie.de/media/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_4-Ende_web_01.pdf, Abruf am 8.10.2014)

Widulle, Wolfgang: Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. Wiesbaden 2012

Wiesner, Reinhard (Hrsg.): SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe. München 2006